

Keyifli Okumalar Dileriz

Binlerce kategoride milyonlarca PDF e-kitap, ders kitapları, dergiler ve romanlara platformumuz üzerinden ücretsiz ulaşabilirsiniz.

RESMİ WEB SİTEMİZ

<https://rantey.org>

Yedek ve Duyuru Kanallarımız

Sitemize erişim engeli gelmesi veya adres değişikliği durumunda aşağıdaki kanallardan güncel giriş adresine erişebilirsiniz:

- Telegram: <https://t.me/birkitapbir>
- WhatsApp Kanalımız : <https://whatsapp.com/channel/0029VbDHv8uE50Us4lvMoc0Y>



TURKISH STUDIES

Consistent Publications for the categories: Literature and History of Turkey in World

EĞİTİM BİLİMLERİ EDUCATIONAL SCIENCES

PROF. DR. MUHAMMET YELTEN ARMAÇAN

EDİTÖRLER

Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM

Doç. Dr. Mehmet Turgut BERBERCAN



Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of
Turkish or Turkic

ACADEMIC JOURNAL

PROF. DR. MUHAMMET YELTEN ARMAĞANI
EĞİTİM BİLİMLERİ SAYISI



Turkish Studies Dergisi, üç ayda bir yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir. *Turkish Studies Dergisi*'nde yayınlanan tüm yazıların, dil, bilim ve hukuki açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları www.turkishstudies.net'e aittir. Yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir. Dergiye gönderilen yazılar iade edilmez. Dergide yer alan yazıların dijital baskı, grafik tasarım, DOI numaralarının alınması ve uluslararası indekslere tanıtılması gibi işlemler Alko Dijital Baskı ve Grafik Tasarım şirketi tarafından ücret karşılığında yapılmaktadır. Dergide basım kararı alınan yazıların sahipleri yazılarının tasarım, yayın ve indeks masraflarını Alko Dijital Baskı ve Grafik Tasarım şirketine öderler.

Turkish Studies; EBSCO, DOAJ, ICAAP, Scientific Commons, MLA, ASOS, AMIR (Access to Mideast and Islamic Resources), Journal Directory, DJS (Dayang Journal System), ULAKBİM indeksleri tarafından taranmaktadır.

ISSN: 1308-2140

Volume 10/7 Spring 2015



Yayınevi / Publishing House

ALKO DİJİTAL BASKI MERKEZİ – GRAFİK TASARIM

Editor

Sibel ÜST

Misafir Editorler

Mehmet Dursun ERDEM

Mehmet Turgut BERBERCAN

Editor Yardımcıları/Assistant Editors

Özgür AY-Ramazan BÖLÜK

Ceren KAYASELÇUK-Canan OLPAK KOÇ

Hanife ALKAN-Mehmet Burak ÇAKIN

Yayın Kurulu/Editorial Board

Fatma S. KUTLAR OĞUZ - Orhan K. TAVUKÇU

Ali AKAR-Dursun Ali TÖKEL

M. Vefâ NALBANT-Caner KERİMOĞLU

Ülkü ELİUZ-Mitat DURMUŞ

Yavuz ÜNAL-İsrafil BABACAN

Mehmet Dursun ERDEM – Tuncay BÜLBÜL

Cemalettin KÖMÜRCÜ

Danışma Kurulu/Board of Advisory

Ahmet BURAN- Gürer GÜLSEVİN

Turgut KARABEY-Mehmet AYDIN-Ramazan KORKMAZ

Genel Koordinatör/General Coordinator

Yavuz ÜNAL

Kaynakça Sorumluları/ Bibliography Process

Süleyman Kaan YALÇIN

Murat ŞENGÜL - Veysel İbrahim KARACA

Yabancı Dil Uzmanları

Yusuf AYDIN

Baskı Sorumluları/ Print Process

Özgür AY - Önder SEZER

Turkish Studies

Dış Temsilciler/Representative of Foreign Country

USA	Robert DANKOFF
Germany	Marcel ERDAL-Zeki KARAKAYA
Greece	Fatih KEMİK
Japan	Yuu KURIBAYASHI
Norway-Swedish	Bernt BRENDEMOEN
England	Fikret TURAN
Albania	Xhemile ABDÛ
Central Asia	Seadet SHİKHİYEVA
Kazakhstan	Gülnar KOKUBASOVA
Kyrgyzstan	Ulanbek ALİMOV
Azerbaijan	Vusale MUSALİ
Uzbekistan	Cabbar İŞANKUL
Halab-Aleppo (Syria)	Ahmet DEMİRTAŞ
Poland	Öztürk EMİROĞLU

Hakemler/Referees

Prof. Dr. Marcel ERDAL	Frankfurt University
Prof. Dr. Han-woo CHOİ	Eurasia University
Prof. Dr. Bernt BRENDEMOEN	Oslo University
Prof. Dr. Robert DANKOFF	Univercity Of Chicago
Prof. Dr. Walter ANDREVS	Washington University
Prof. Dr. Ahat ÜSTÜNER	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet AKÇATAŞ	Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet BURAN	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN	Trakya Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet TAŞGIN	Konya Üniversitesi
Prof. Dr. Alev SINAR UĞURLU	Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Ali AKAR	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Ali YILDIRIM	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Alimcan İNAYET	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Asiye Mevhibe COŞAR	Karadeniz Teknik Ü.
Prof. Dr. Atabey KILIÇ	Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Avni GÖZÜTOK	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan BOZ	Eskişehir Osmangazi Ü.
Prof. Dr. Fazıl GÖKÇEK	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Fikret TURAN	Manchester University
Prof. Dr. Filiz KILIÇ	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.
Prof. Dr. Funda TOPRAK	Yıldırım Beyazıt Ü.
Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. H. Dilek BATİSLAM	Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. H. İbrahim DELİCE	Cumhuriyet Üniversitesi
Prof. Dr. Halûk Harun DUMAN	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan AKAY	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice AYNUR	Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Hatice ŞAHİN	Uludağ Üniversitesi

Turkish Studies

Prof. Dr. İ. Hakkı AKSOYAK
Prof. Dr. İbrahim TELLİOĞLU
Prof. Dr. İlhan GENÇ
Prof. Dr. Kerime ÜSTÜNOVA
Prof. Dr. Mahmut KAPLAN
Prof. Dr. Mehmet AYDIN
Prof. Dr. Mehmet TÖRENEK
Prof. Dr. Mehmet İNBAŞI
Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM
Prof. Dr. Mehmet Mehdi ERGÜZEL
Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
Prof. Dr. Menderes COŞKUN
Prof. Dr. Metin AKKUŞ
Prof. Dr. M. Muhsin KALKIŞIM
Prof. Dr. Muhittin ELİAÇIK
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Prof. Dr. Mukim SAĞIR
Prof. Dr. Mustafa UĞURLU
Prof. Dr. Nebi ÖZDEMİR
Prof. Dr. Nurettin DEMİR
Prof. Dr. Nurettin ÖZTÜRK
Prof. Dr. Nurullah ÇETİN
Prof. Dr. O. Kemal TAVUKÇU
Prof. Dr. Osman YILDIZ
Prof. Dr. Öcal OĞUZ
Prof. Dr. Pervin ÇAPAN
Prof. Dr. Ramazan GÜLENDAM
Prof. Dr. Saadettin GÖMEÇ
Prof. Dr. Songül TAŞ
Prof. Dr. Şener DEMİREL
Prof. Dr. Yakup ÇELİK
Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR
Prof. Dr. Zeki KARAKAYA
Prof. Dr. Zeki KAYMAZ
Ass. Prof. Yuu KURIBAYASHI

Doç. Dr. Abdullah İLGAZİ
Doç. Dr. Abdülhalim AYDIN
Doç. Dr. Adem BAŞIBÜYÜK
Doç. Dr. Adem ÖGER
Doç. Dr. Ahmet ŞİMŞEK
Doç. Dr. Ahmet YİĞİT
Doç. Dr. Alaattin KARACA
Doç. Dr. Alparslan CEYLAN
Doç. Dr. Bahir SELÇUK
Doç. Dr. Bayram Ali KAYA
Doç. Dr. Bekir ÇINAR
Doç. Dr. Bülent BAYRAM
Doç. Dr. Bünyamin KOCAOĞLU
Doç. Dr. Cafer ÇİFTÇİ
Doç. Dr. Caner KERİMOĞLU
Doç. Dr. Celal DEMİR
Doç. Dr. Ercan ALKAYA
Doç. Dr. Erdal ŞAHİN
Doç. Dr. Erdoğan ERBAY
Doç. Dr. Erhan AYDIN

Gazi Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Ü.
Dokuz Eylül Üniversitesi
Uludağ Üniversitesi
Fatih Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Ü.
Atatürk Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.
Sakarya Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Süleyman Demirel Ü.
Atatürk Üniversitesi
Karadeniz Teknik Ü.
Kırıkkale Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Erzincan Üniversitesi
Girne Amerikan Ü.
Hacettepe Üniversitesi
Hacettepe Üniversitesi
Pamukkale Üniversitesi
Ankara Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Süleyman Demirel Ü.
Gazi Üniversitesi
Muğla Üniversitesi
Çanakkale Onsekiz Mart Ü.
Ankara Üniversitesi
İnönü Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Yıldız Teknik Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Goethe University
Ege Üniversitesi
Okayama University

Dumlupınar Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Erzincan Üniversitesi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.
Sakarya Üniversitesi
Muğla Üniversitesi
Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Adıyaman Üniversitesi
Sakarya Üniversitesi
Niğde Üniversitesi
Kırklareli Üniversitesi
Sakarya Üniversitesi
Uludağ Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Marmara Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Erciyes Üniversitesi

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015

Doç. Dr. Fatma AÇIK
Doç. Dr. Fatma Sabiha KUTLAR
Doç. Dr. Galip GÜNER
Doç. Dr. Gül TUNÇEL
Doç. Dr. Güray KIRPIK
Doç. Dr. Hatice ŞİRİN USER
Doç. Dr. Hikmet KORAŞ
Doç. Dr. Hüseyin GÜFTA
Doç. Dr. İbrahim Halil TUĞLUK
Doç. Dr. İsmail TAŞ
Doç. Dr. Mehmet BEŞİRLİ
Doç. Dr. Mehmet ÇOG
Doç. Dr. Mehmet GÜMÜŞKILIÇ
Doç. Dr. Mehmet KIRBIYIK
Doç. Dr. Mehmet Naci ÖNAL
Doç. Dr. Mehmet TEMİZKAN
Doç. Dr. Mehmet Turgut BERBERCAN
Doç. Dr. Mehmet Vefa NALBANT
Doç. Dr. Mehmet ZAMAN
Doç. Dr. Metin ARIKAN
Doç. Dr. Mevlüt GÜLTEKİN
Doç. Dr. Muammer Mete TAŞLIOVA
Doç. Dr. Muharrem DAŞDEMİR
Doç. Dr. Muharrem DAYANÇ
Doç. Dr. Musa ÇİFÇİ
Doç. Dr. Mustafa ALKAN
Doç. Dr. Mustafa ARSLAN
Doç. Dr. Mustafa GENCER
Doç. Dr. Mustafa ÖZSARI
Doç. Dr. Mümtaz SARIÇİÇEK
Doç. Dr. Nadir İLHAN
Doç. Dr. Nergis BİRAY
Doç. Dr. Nesrin T. KARACA
Doç. Dr. Osman GÜNDÜZ
Doç. Dr. Salim ÇONOĞLU
Doç. Dr. Sami KILIÇ
Doç. Dr. Serkan ŞEN
Doç. Dr. Şaban DOĞAN
Doç. Dr. Şahin KÖKTÜRK
Doç. Dr. Tarık ÖZCAN
Doç. Dr. Tuncay BÜLBÜL
Doç. Dr. Turgut TOK
Doç. Dr. Turhan ÇETİN
Doç. Dr. Ülkü ELİUZ
Doç. Dr. Ülkü GÜRSOY
Doç. Dr. Yaşar ŞENLER
Doç. Dr. Yunus BALCI
Doç. Dr. Yusuf ÇETİNDAG

Yrd. Doç. Dr. Abdullah KÖK
Yrd. Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN
Yrd. Doç. Dr. Adem İŞCAN
Yrd. Doç. Dr. Ahmet DEMİRTAŞ
Yrd. Doç. Dr. Ahmet GÜNDÜZ
Yrd. Doç. Dr. Ahmet Turan SİNAN
Yrd. Doç. Dr. Ali Emre ÖZYILDIRIM

Gazi Üniversitesi
Hacette Üniversitesi
Erciyes Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Ege Üniversitesi
Niğde Üniversitesi
Mustafa Kemal Üniversitesi
Adıyaman Üniversitesi
Selçuk Üniversitesi
Çankırı Karatekin Ü.
Karadeniz Teknik Üniversitesi
Fatih Üniversitesi
Selçuk Üniversitesi
Muğla Üniversitesi
Ege Üniversitesi
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Pamukkale Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Ege Üniversitesi
Niğde Üniversitesi
Hitit Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Eskişehir Osmangazi Ü.
Uşak Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Pamukkale Üniversitesi
Abant İzzet Baysal Ü.
Balıkesir Üniversitesi
Erciyes Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Pamukkale Üniversitesi
Başkent Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Balıkesir Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Ü.
Abant İzzet Baysal Ü.
Ondokuz Mayıs Ü.
Fırat Üniversitesi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.
Pamukkale Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Karadeniz Teknik Ü.
Gazi Üniversitesi
Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Pamukkale Üniversitesi
Fatih Üniversitesi

Niğde Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Gaziosmanpaşa Ü.
Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Ahi Evran Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Yıldız Teknik Üniversitesi

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015

Yrd. Doç. Dr. Ali YILDIZ
Yrd. Doç. Dr. Alpaslan OKUR
Yrd. Doç. Dr. Alpay Doğan YILDIZ
Yrd. Doç. Dr. Alptekin YAVAŞ
Yrd. Doç. Dr. Aydın KIRMAN
Yrd. Doç. Dr. Ayfer YILMAZ
Yrd. Doç. Dr. Bayram ÇETİNKAYA
Yrd. Doç. Dr. Cafer GARİPER
Yrd. Doç. Dr. Cahit BAŞDAŞ
Yrd. Doç. Dr. Cüneyt AKIN
Yrd. Doç. Dr. Dursun Ali TÖKEL
Yrd. Doç. Dr. Ebru Burcu YILMAZ
Yrd. Doç. Dr. Ekrem AYAN
Yrd. Doç. Dr. Ertuğrul AYDIN
Yrd. Doç. Dr. Esen DURMUŞ
Yrd. Doç. Dr. Fatih AYDIN
Yrd. Doç. Dr. Fatih USLUER
Yrd. Doç. Dr. Faysal Okan ATASOY
Yrd. Doç. Dr. Filiz ÇOLAK
Yrd. Doç. Dr. Funda KARA
Yrd. Doç. Dr. Gökhan ARI
Yrd. Doç. Dr. Halil ERDEMİR
Yrd. Doç. Dr. Halit KARATAY
Yrd. Doç. Dr. Hasan BAKTIR
Yrd. Doç. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Yrd. Doç. Dr. Huriye ALTUNER
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin DOĞRAMACIOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Kahraman MUTLU
Yrd. Doç. Dr. İbrahim KOPAR
Yrd. Doç. Dr. İlyas YAZAR
Yrd. Doç. Dr. İsmet ŞANLI
Yrd. Doç. Dr. Kadir GÜLER
Yrd. Doç. Dr. Kürşat ÖNCÜL
Yrd. Doç. Dr. M. Fatih KANTER
Yrd. Doç. Dr. Mehmet EKİZ
Yrd. Doç. Dr. Mehmet SOĞUKÖMEROĞULLARI
Yrd. Doç. Dr. Mesut GÜN
Yrd. Doç. Dr. Mesut TEKŞAN
Yrd. Doç. Dr. Mitat DURMUŞ
Yrd. Doç. Dr. Murat KACIROĞLU
Yrd. Doç. Dr. Murat ÖZŞAHİN
Yrd. Doç. Dr. Murat ŞENGÜL
Yrd. Doç. Dr. Musa Şamil YÜKSEL
Yrd. Doç. Dr. Mustafa ARSLAN
Yrd. Doç. Dr. Mustafa ERTÜRK
Yrd. Doç. Dr. Mustafa ÜSTÜNOVA
Yrd. Doç. Dr. Mutlu DEVECİ
Yrd. Doç. Dr. Muvaffak DURANLI
Yrd. Doç. Dr. Mücahit COŞKUN
Yrd. Doç. Dr. Nafi YALÇIN
Yrd. Doç. Dr. Nedim BAKIRCI
Yrd. Doç. Dr. Nesime CEYHAN
Yrd. Doç. Dr. Nurullah ULUTAŞ
Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan DURMUŞ
Yrd. Doç. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ
Yrd. Doç. Dr. Önder SEZER

İstanbul Arel Üniversitesi
Sakarya Üniversitesi
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Çanakkale Onsekiz Mart Ü.
Ordu Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Süleyman Demirel Ü.
Muğla Üniversitesi
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Ü.
İnönü Üniversitesi
Muğla Üniversitesi
Doğu Akdeniz Ü.
Fırat Üniversitesi
Karabük Üniversitesi
TOBB Üniversitesi
Erzincan Üniversitesi
Uşak Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Aksaray Üniversitesi
Celal Bayar Üniversitesi
Abant İzzet Baysal Ü.
Erciyes Üniversitesi
Mehmet Akif Ersoy Ü.
Niğde Üniversitesi
Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
Eskişehir Osmangazi Ü.
Dumlupınar Üniversitesi
Kafkas Üniversitesi
Ardahan Üniversitesi
Niğde Üniversitesi
Gaziantep Üniversitesi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.
Ç. Onsekiz Mart Ü.
Kafkas Üniversitesi
Bozok Üniversitesi
Uşak Üniversitesi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.
Ege Üniversitesi
Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Muğla Üniversitesi
Uludağ Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Ege Üniversitesi
Karabük Üniversitesi
Melikşah Üniversitesi
Niğde Üniversitesi
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Muş Alparslan Üniversitesi
Trakya Üniversitesi
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Uşak Üniversitesi

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015

Yrd. Doç. Dr. Özgür AY
Yrd. Doç. Dr. Özlem NEMUTLU
Yrd. Doç. Dr. Refika ALTIKULAÇ DEMİRDAĞ
Yrd. Doç. Dr. Rıdvan CANIM
Yrd. Doç. Dr. Salim ÇONOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Sedat MADEN
Yrd. Doç. Dr. Selim Hilmi ÖZKAN
Yrd. Doç. Dr. Selma BAŞ
Yrd. Doç. Dr. Sema ÇETİN BAYCANLAR
Yrd. Doç. Dr. Sema ÖZHER KOÇ
Yrd. Doç. Dr. Serdar Uğurlu
Yrd. Doç. Dr. Seval ŞAHİN GÜMÜŞ
Yrd. Doç. Dr. Seyit Battal UĞURLU
Yrd. Doç. Dr. Sezai COŞKUN
Yrd. Doç. Dr. Sibel ÜST
Yrd. Doç. Dr. Soner AKPINAR
Yrd. Doç. Dr. Songül ASLAN KARAKUL
Yrd. Doç. Dr. Süleyman Kaan YALÇIN
Yrd. Doç. Dr. Süleyman SOLMAZ
Yrd. Doç. Dr. Şevkiye KAZAN
Yrd. Doç. Dr. Şeyma BÜYÜKKAVAS KURAN
Yrd. Doç. Dr. Tacettin ŞİMŞEK
Yrd. Doç. Dr. Tuba Işınsu İSEN-DURMUŞ
Yrd. Doç. Dr. Tuğça Poyraz TACOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Türkan GÖZÜTOK
Yrd. Doç. Dr. Yasemin MUMCU AY
Yrd. Doç. Dr. Yunus AYATA
Yrd. Doç. Dr. Zehra GÖRE
Yrd. Doç. Dr. Zeki ÇEVİK

Dr. İlyas KARABIYIK
Dr. Nezir TEMUR

Uşak Üniversitesi
Celal Bayar Üniversitesi
Aksaray Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Balıkesir Üniversitesi
Giresun Üniversitesi
Giresun Üniversitesi
Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Çukurova Üniversitesi
Osmaniye Üniversitesi
Sakarya Üniversitesi
Mimar Sinan -GS Ü.
Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Fatih Üniversitesi
Yıldırım Beyazıt Ü.
Eskişehir Osmangazi Ü.
Adnan Menderes Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Pamukkale Üniversitesi
Mehmet Akif Ersoy Ü.
Ondokuz Mayıs Ü.
Atatürk Üniversitesi
TOBB Ekonomi ve Tek. Ü.
Hacettepe Üniversitesi
Karabük Üniversitesi
Adnan Menderes Ü.
Cumhuriyet Üniversitesi
Selçuk Üniversitesi
Balıkesir Üniversitesi

Erzincan Üniversitesi
Gazi Üniversitesi

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015

BU SAYININ HAKEMLERİ

Prof. Dr. Ahmet BURAN
Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN
Prof. Dr. Ayşe YÜCEL ÇETİN
Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM
Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
Prof. Dr. H. Seval KÖSE

Fırat Üniversitesi
Trakya Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.
Fırat Üniversitesi
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN
Doç. Dr. Abdullah ŞENGÜL
Doç. Dr. Adem ÖGER
Doç. Dr. Ali MEYDAN
Doç. Dr. Aycan ÇİÇEK SAĞLAM
Doç. Dr. Bahir SELÇUK
Doç. Dr. Bedri SARICA
Doç. Dr. Bekir ÇINAR
Doç. Dr. Didem SİYEZ
Doç. Dr. Dilek ÇAĞIRGAN GÜLTEN
Doç. Dr. Halil ÇEÇEN
Doç. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ
Doç. Dr. Mehmet Turgut BERBERCAN
Doç. Dr. Muammer Mete TAŞLIOVA
Doç. Dr. Mustafa ÖZSARI
Doç. Dr. Nusret KOCA
Doç. Dr. Onur KÖKSAL
Doç. Dr. Sadık YAZAR
Doç. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU
Doç. Dr. Serhan ALKAN İSPİRLİ
Doç. Dr. Seyfullah KORKMAZ
Doç. Dr. Ülkü ELİUZ
Doç. Dr. Vefa TAŞDELEN
Doç. Dr. Yasin SOYLU
Doç. Dr. Yavuz BAYRAM

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Uşak Üniversitesi
Adıyaman Üniversitesi
Pamukkale Üniversitesi
Niğde Üniversitesi
Dokuz Eylül Üniversitesi
İstanbul Üniversitesi
Dicle Üniversitesi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Hitit Üniversitesi
Balıkesir Üniversitesi
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Selçuk Üniversitesi
İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Erciyes Üniversitesi
Karadeniz Teknik Üniversitesi
Yıldız Teknik Üniversitesi
Atatürk Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Adem ÇATAK
Yrd. Doç. Dr. Ahmet AKKAYA
Yrd. Doç. Dr. Ayşe DEMİR
Yrd. Doç. Dr. Bahar GÜDEK
Yrd. Doç. Dr. Bahar İŞGÜZEL
Yrd. Doç. Dr. Barış ÇİFTÇİ
Yrd. Doç. Dr. Cengiz GÖKŞEN
Yrd. Doç. Dr. Cengiz ÖZMEN
Yrd. Doç. Dr. Esra EKİNCİ ÇELİKPAZU
Yrd. Doç. Dr. Fahri SEZER
Yrd. Doç. Dr. Feyza DOYRAN
Yrd. Doç. Dr. Genç Osman GEÇER
Yrd. Doç. Dr. Halil KUNT
Yrd. Doç. Dr. Halil TOKCAN
Yrd. Doç. Dr. Handan DEMİRCİOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Hanife ÖZER
Yrd. Doç. Dr. Hasan BAKTIR
Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin GÖNEL

Gümüşhane Üniversitesi
Adıyaman Üniversitesi
Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Kafkas Üniversitesi
Bartın Üniversitesi
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Balıkesir Üniversitesi
Bahçeşehir Üniversitesi
Niğde Üniversitesi
Dumlupınar Üniversitesi
Niğde Üniversitesi
Cumhuriyet Üniversitesi
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Erciyes Üniversitesi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015

Yrd. Doç. Dr. İbrahim COŞKUN
Yrd. Doç. Dr. İbrahim GÜL
Yrd. Doç. Dr. İbrahim HABACI
Yrd. Doç. Dr. Kemal EROL
Yrd. Doç. Dr. Kemal ÖZGEN
Yrd. Doç. Dr. Lütüye CENGİZHAN
Yrd. Doç. Dr. Mesut BULUT
Yrd. Doç. Dr. Mesut GÜN
Yrd. Doç. Dr. Mitat DURMUŞ
Yrd. Doç. Dr. Murat ELMALI
Yrd. Doç. Dr. Murat ŞENGÜL
Yrd. Doç. Dr. Mustafa AYDEMİR
Yrd. Doç. Dr. Mustafa TAHİROĞLU
Yrd. Doç. Dr. Mutlu DEVECİ
Yrd. Doç. Dr. Mutlu TÜRKMEN
Yrd. Doç. Dr. Muzaffer MALKOÇ
Yrd. Doç. Dr. Müfit ŞENEL
Yrd. Doç. Dr. Neslihan KARAKUŞ
Yrd. Doç. Dr. Nihal ÇALIŞKAN
Yrd. Doç. Dr. Nihat BAYAT
Yrd. Doç. Dr. Nurullah KARTA
Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan KARABURGU
Yrd. Doç. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ
Yrd. Doç. Dr. Salih GÜLERER
Yrd. Doç. Dr. Serkan ŞEN
Yrd. Doç. Dr. Seyit TAŞER
Yrd. Doç. Dr. Sezgin DEMİR
Yrd. Doç. Dr. Sibel ÜST
Yrd. Doç. Dr. Sibel YOLERİ
Yrd. Doç. Dr. Soner AKPINAR
Yrd. Doç. Dr. Songül KEÇECİ KURT
Yrd. Doç. Dr. Vedat ŞAHİN
Yrd. Doç. Dr. Yahya AYDIN
Yrd. Doç. Dr. Yasemin MUMCU AY
Yrd. Doç. Dr. Yaşar BARUT
Yrd. Doç. Dr. Yurdal DİKMENLİ

Recep AKSU

Trakya Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dicle Üniversitesi
Trakya Üniversitesi
Bayburt Üniversitesi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Kafkas Üniversitesi
İstanbul Üniversitesi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Bartın Üniversitesi
Kırklareli Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Yıldız Teknik Üniversitesi
Yıldırım Beyazıt Ü.
Akdeniz Üniversitesi
Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Bartın Üniversitesi
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Uşak Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Aksaray Üniversitesi
Yıldırım Beyazıt Ü.
Uşak Üniversitesi
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Namık Kemal Üniversitesi
Düzce Üniversitesi
Adnan Menderes Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Ahi Evran Üniversitesi

Dicle Üniversitesi

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015

Editörden...

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

OKUMA BECERİSİ AÇISINDAN CÜMLE YÖNTEMİ VE SES TEMELLİ
CÜMLE YÖNTEMİ
*CLAUSE METHOD AND SOUND BASED CLAUSE METHOD RELATED TO
READING SKILLS*
Şefik YAŞAR
Emel GÜVEY AKTAY
1-18

DEVELOPMENT OF THE FORGIVENESS SCALE: A STUDY OF
RELIABILITY AND VALIDITY
AFFETME ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI
Kurtman ERSANLI
Meryem VURAL BATIK
19-32

ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK BAŞARISININ ULUSLARARASI FEN VE
MATEMATİK EĞİLİMLERİ ARAŞTIRMASI SONUÇLARINA GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ
*STUDENTS' MATHEMATICS ACHIEVEMENT TRENDS OF THE
INTERNATIONAL SCIENCE AND MATHEMATICS EVALUATION OF
RESEARCH RESULTS*
İlkay ABAZAOĞLU
Murat YATAĞAN
Yılmaz YILDIZHAN
Ahmet ARİFOĞLU
Hasan UMURHAN
33-50

ÇOKLU ORTAMA DAYALI TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE VE ÇOKLU ORTAM
ARAÇLARINA YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ
*BASED ON MULTIPLE MEDIA ENGLISH TO AND MULTIMEDIA TOOLS
FOR STUDENT FEEDBACK*
Erhan AKIN
Mehmet Akif ÇEÇEN
51-72

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015

TÜRKÇE EĞİTİMİ ALANINDAKİ MAKALE ÖZETLERİNE YÖNELİK BİR
İÇERİK ANALİZİ
*AN CONTENT ANALYSIS FOR ARTICLE ABSTRACTS IN TURKISH
EDUCATION AREA*

Elif AKTAŞ
Serap UZUNER YURT
73-96

WAR AND PEACE IN STUDENT DRAWINGS
ÖĞRENCİLERİN ÇİZİMLERİNDE SAVAŞ VE BARİŞ
Özgür AKTAŞ
97-110

EĞİTİM VE ETİK
EDUCATION AND ETHICS
Seyfettin ARSLAN
111-124

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ÖĞRETMENLERİN YETENEK YÖNETİMİ
YAKLAŞIMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI
*METAPHORICAL PERCEPTIONS OF TEACHERS WITH REGARD TO
TALENT MANAGEMENT APPROACH IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS*
Tufan AYTAÇ
125-148

TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ WEB 2. 0 ARAÇLARINA YÖNELİK
ALGILARININ İNCELENMESİ
*INVESTIGATION OF THE PERCEPTIONS OF PRE-SERVICE TURKISH
TEACHERS TOWARDS WEB 2.0 TOOLS*
Talat AYTAÇ
Ahmet BAŞAL
149-166

KURAN KISSALARINI (HZ SÜLEYMAN İLE BELKIS VE HZ.MUSA İLE
HIZIR KISSALARI ÖRNEKLEMİ) HİKÂYE TEKNİĞİYLE ÇÖZÜMLEME VE
ŞAHSİYET EĞİTİMİ

*THE ANALYSIS OF QURANIC VERSES (SAMPLE OF PROPHET SULEIMAN
AND BELKIS AND PROPHET MOSES AND HIZIR) BY STORY TECHNIQUE
AND PERSONALITY EDUCATION*

Mustafa AYYILDIZ

Selami ALAN

167-178

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN DERS İÇİ DİNLEME SORUNLARI
(MALATYA İLİ ÖRNEĞİ)
*IN-CLASS LISTENING PROBLEMS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS
(MALATYA PROVINCE CASE)*

Ahmet BAŞKAN

Ercan DENİZ

179-196

A META-ANALYTIC STUDY REGARDING THE EFFECT OF MIT ON
ACHIEVEMENT, ATTITUDE AND RETENTION
*ÇOKLU ZEKÂ KURAMI'NA DAYALI ÖĞRETİMİN ERİŞİ, TUTUM VE
KALICILIĞA ETKİSİNE İLİŞKİN META-ANALİTİK BİR ÇALIŞMA*

Veli BATDI

197-218

EMİN ÖZDEMİR'İN ÇOCUK KİTAPLARINDA YAZINSAL TÜR ÇEŞİTLİLİĞİ
VE YAZINSAL TÜRLERİN ANLATI İÇİNDEKİ İŞLEVLERİ
*DIVERSITY OF LITERARY GENRES AND THE FUNCTIONS OF LITERARY
GENRES WITHIN THE NARRATION IN EMIN ÖZDEMİR'S CHILDREN'S
BOOKS*

Ferah BURGUL ADIGÜZEL

219-242

YABANCI DİL ÖĞRENENLERİN SINAV KAYGI DÜZEYLERİ
TEST ANXIETY LEVELS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNERS

Dilek ÇAKICI

243-258

Turkish Studies

*International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015*

ORTAOKULLARDA SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ
*AN INVESTIGATION OF SOCIAL STUDIES TEACHING AT SECONDARY
SCHOOLS ACCORDING TO THE OPINIONS OF TEACHERS*
Muzaffer ÇATAK
259-316

LİSELERDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİN
ÖRGÜTSEL SESSİZLİĞE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
*THE VIEWS OF MANAGERS AND TEACHERS WORKING IN HIGH
SCHOOLS ABOUT ORGANIZATIONAL SILENCE*
Aycan ÇİÇEK SAĞLAM
Azize YÜKSEL
317-332

B1 SEVİYESİNDE TÜRKÇE ÖĞRENEN SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN
SESLİ OKUMA BECERİSİYLE İLGİLİ TESPİTLER
*DETERMINATIONS RELATED TO READING ALOUD SKILLS OF SYRIAN
TURKISH LEARNING STUDENTS IN LEVEL B1*
Metin DEMİRCİ
333-358

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DÜŞÜNME KAVRAMINA İLİŞKİN
METAFORLARI
*SECONDARY SCHOOL STUDENTS' METAPHORS IN RELATION TO THE
CONCEPT OF THINKING*
Özden DEMİR
Suna KAYMAK ÖZMEN
359-380

ÖZ- YANSITMA KAVRAMINA GENEL BAKIŞ
AN OVERVIEW ON THE CONCEPT OF SELF-REFLECTION
Şenel ELALDI
381-394

EKRANDAN OKUMA İLE KÂĞITTAN OKUMANIN ANLAMA DÜZEYİ
AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI
*THE COMPARISON OF READING FROM PAPER AND SCREEN IN TERMS
OF COMPREHENSION LEVELS*

Aliye Nur ERCAN

Murat ATEŞ

395-406

YURTTA VEYA AİLESİNİN YANINDA KALAN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL
DESTEK DÜZEYLERİ VE STRESLE BAŞA ÇIKMA STİLLERİNİN
İNCELENMESİ

*AN EXAMINATION OF SOCIAL SUPPORT LEVEL AND STRESS COPING
STRATEGIES OF STUDENTS STAYING AT HOME OR IN DORMITORY*

Nuray FIRAT

Fatih KAYA

407-426

ŞİFRELEME ETKİNLİĞİNİN MATEMATİK DERSLERİNDE KULLANIMINA
BİR ÖRNEK VE UYGULAMASINA DAİR ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ
*AN EXAMPLE OF USING ENCRYPTION ACTIVITY IN MATHEMATICS
LESSONS AND STUDENTS' OPINIONS ABOUT THIS IMPLEMENTATION*

Sevda GÖKTEPE YILDIZ

Ahmet Şükrü ÖZDEMİR

427-446

ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN “TÜRKÇE SÖZLÜK”
KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI
*SECONDARY SCHOOL 8TH YEAR STUDENTS' METAPHORIC
PERCEPTIONS REGARDING “TURKISH DICTIONARY” NOTION*

Mesut GÜN

447-466

TELEVİZYON İZLEME SÜRESİNİN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA
DEVAM EDEN 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİ
ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ
*A STUDY ON ANALYZING THE EFFECT OF DURATION OF TELEVISION
WATCHING ON SOCIAL SKILLS OF 60-72 MONTH-OLD CHILDREN*

Melda GÜRAL

Alev ÖNDER

467-488

Turkish Studies

*International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015*

GRAMMATICAL MORPHEMES IN EFL CONTEXT
BİÇİMBİRİMLERİN YABANCI DİL ÖĞRETİMİ ORTAMINDA EDİNİMİ
Akın GÜRBÜZ
489-502

CAHİT UÇUK'UN TÜRK İKİZLERİ ADLI ESERİNİN TÜRK DİLİ İLE İLGİLİ
KÜLTÜREL ÖGELER AÇISINDAN İNCELENMESİ
THE ANALYSIS OF CAHİT UÇUK'S WORK NAMED TÜRK İKİZLERİ
(TURKISH TWINS) IN TERMS OF CULTURAL FACTORS RELATED TO
TURKISH LANGUAGE
Ahmet Zeki GÜVEN
Merve ÜNAL
503-518

İLKOKULLARDA PERFORMANS YÖNETİMİ UYGULAMALARI VE
ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ADALET ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
RELATIONSHIP BETWEEN PERFORMANCE MANAGEMENT
APPLICATIONS AND ORGANIZATIONAL JUSTICE PERCEPTIONS OF
TEACHERS IN PRIMARY SCHOOLS
Ümit KAHRAMAN
İbrahim ÇANKAYA
519-540

İKİNCİ DİLİ TÜRKÇE OLAN ÇOK DİLLİ TÜRKÇE ÖĞRETMENİ
ADAYLARININ TÜRKÇE KONUŞMA KAYGILARI VE BU KAYGILARININ
BAZI DEĞİŞKENLERLE İLİŞKİSİ
TURKISH SPEAKING ANXIETY OF THE MULTILINGUAL TURKISH
TEACHER CANDIDATES WHOSE SECOND LANGUAGE IS TURKISH AND
THE RELATIONS OF THE SOME VARIABLES WITH SPEAKING ANXIETY
Mehmet Nuri KARDAŞ
541-556

COĞRAFYA ÖĞRENCİLERİNİN “HAVA” KAVRAMIYLA İLGİLİ BİLİŞSEL
YAPILARININ KELİME İLİŞKİLENDİRME TESTİ İLE BELİRLENMESİ
DETERMINATION OF COGNITIVE STRUCTURE OF GEOGRAPHY
STUDENTS' ON "WEATHER" CONCEPT THROUGH WORD ASSOCIATION
TEST
Baştürk KAYA
Ayhan AKIŞ
557-574

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015

4-6 YAŞLARI ARASINDAKİ ÇOCUKLARIN ÇİZİMLERİNDEKİ AİLE
ALGILARININ BELİRLENMESİ
*DETERMINATION OF FAMILY PERCEPTION IN THE DRAWINGS OF 4-6
YEARS OLD CHILDREN*

K. Büşra KAYNAK

Z. Fulya TEMEL

575-598

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI EĞİTİMİ ÜZERİNE BİR BİBLİYOGRAFYA
DENEMESİ (1923-2014)
*A BIBLIOGRAPHICAL STUDY ON EDUCATION OF TURKISH LANGUAGE
AND LITERATURE (1923-2014)*

Saadettin KEKLİK

Ömer SAVRAN

599-658

TARİH DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI VE DERS KİTAPLARINDA
DEĞERLER EĞİTİMİ
VALUES EDUCATION IN HISTORY CURRICULUM AND TEXTBOOKS

Yusuf KESKİN

659-674

EĞİTİM FAKÜLTESİ SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ
ÖĞRENCİLERİNİN KİŞİLİK TİPLERİYLE ÖĞRENME STİLLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
*THE RELATIONSHIPS BETWEEN PRESERVICE CLASS TEACHERS'
LEARNING STYLES AND PERSONALITY CHARACTERISTICS*

Pelin KÖSECE

Lütfi ÜREDİ

Sait AKBAŞLI

675-688

TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAZILI ANLATIM BECERİLERİ VE
DİL DUYARLIKLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME
*A RESEARCH ON WRITTEN EXPRESSION SKILLS AND LANGUAGE
SENSITIVITY OF TURKISH LANGUAGE TEACHING PROSPECTIVE
TEACHERS*

Esra LÜLE MERT

689-708

Turkish Studies

*International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015*

ÖĞRETMENLERİN ÇOKÜLTÜRLÜ EĞİTİME KARŞI ALGISI
*THE PERCEPTION OF TEACHERS TOWARDS MULTICULTURAL
EDUCATION*

Gülsüm MARANGOZ
Hasan AYDIN
Tufan ADIGÜZEL
709-720

TARİH DERSLERİNDE DEĞER EĞİTİMİNDE HİKÂYELERİN KULLANIMI
USING STORIES IN VALUE EDUCATION IN HISTORY CLASSES

Celal MUTLUER
721-732

ORTAOKUL SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE 12 YILLIK ZORUNLU
EĞİTİMİN ETKİLERİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ
*THE STUDENTS' CONCEPTIONS CONCERNING THE EFFECTS OF 12-
YEAR COMPULSORY EDUCATION ON SECONDARY SCHOOL SOCIAL
SCIENCES LESSON*

Gülbüz OCAK
Muzaffer ÇATAK
733-750

ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARIN MÜKEMMELİYETÇİLİK
ÖZELLİKLERİNİN AİLE TUTUMU İLE İLİŞKİSİ
*THE RELATIONSHIP BETWEEN PERFECTIONISM OF GIFTED STUDENTS
AND PARENTAL ATTITUDE*

Üzeyir OGURLU
Hatun SEVGİ YALIN
Fazilet YAVUZ BİRBEN
751-764

ÖĞRETMEN ADAYLARININ SÖZLÜ ANLATIM ÖZ YETERLİK
İNANÇLARININ İNCELENMESİ
*INVESTIGATION OF PROSPECTIVE TEACHERS' SELF EFFICACY
BELIEFS OF ORAL EXPRESSION*

Aytunga OĞUZ
765-780

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015

ÇOKKÜLTÜRLÜ PSİKOLOJİK DANIŞMA YETERLİKLERİ ÖLÇEĞİNİN
GELİŞTİRİLMESİ
*DEVELOPING OF MULTICULTURAL COUNSELING COMPETENCIES
SCALE*
Ömer ÖZER
Tahsin İLHAN
781-802

İLKÖĞRETİM 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA STRATEJİLERİ
ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIKLARI VE OKUMA MOTİVASYONLARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ
*EXAMINATION OF 4TH GRADE STUDENTS' METACOGNITIVE
AWARENESS OF READING STRATEGIES AND READING MOTIVATION*
Ergün ÖZTÜRK
Ebru UZUNKOL
803-814

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ŞİİR ETKİNLİKLERİNİN
KÜLTÜREL İŞLEVİ
*THE CULTURAL FUNCTION OF POETRY ACTIVITIES IN TURKISH AS A
FOREIGN LANGUAGE*
Özge SEÇKİN POLAT
Şükran DİLİDÜZGÜN
815-834

YEMENLİ ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE YAZMA VE KONUŞMA
BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE KARİKATÜR KULLANIMINA
YÖNELİK BİR UYGULAMA
*AN APPLICATION FOR THE USE OF CARTOON IN YEMENI STUDENTS'
DEVELOPMENT OF TURKISH WRITING AND SPEAKING SKILLS*
İzzet ŞEREF
İsa YILMAZ
835-860

İNGİLİZCE VE TÜRKÇE ANADİLİ DERS KİTAPLARINDAKİ TÜRDEŞ
OKUMA METİNLERİNİN KARŞITSAL BAĞLAŞIKLIK ÇÖZÜMLEMESİ
*A CONTRASTIVE STUDY OF COHESION IN HOMOGENEOUS TEXTS
FROM FIRST LANGUAGE ENGLISH AND TURKISH COURSEBOOKS*
Meliha R. ŞİMŞEK
861-880

ÖĞRETMEN ADAYLARININ TÜRK MİLİ EĞİTİM SİSTEMİ ÜZERİNE
ALGILADIKLARI SORUNLAR
*PROBLEMS PERCEIVED BY PRESERVICE TEACHERS ON THE TURKISH
NATIONAL EDUCATION SYSTEM*

Mehmet TAŞDEMİR

881-898

AKTİF ÖĞRENME YÖNTEMİYLE OLUŞTURULMUŞ SINIF ORTAMININ
ÖĞRENCİLER ÜZERİSİNDEKİ ETKİSİ
*THE EFFECT OF CLASSROOM ENVIRONMENT ORGANIZED WITH
ACTIVE LEARNING METHOD ON STUDENTS*

Tuncay TÜRK BEN

899-916

ÖĞRETMENLERİN ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI ALGILARI
ÜZERİNE BİR İNCELEME
*A STUDY ON CHILDREN AND YOUNG ADULT LITERATURE
PERCEPTIONS OF TEACHERS*

Mustafa TÜRK YILMAZ

917-934

İLKOKUL 4.SINIF ÖĞRENCİLERİNE CÜMLENİN ÖGELERİNİN
ÖĞRETİMİNDE İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME TEKNİKLERİNDEN TAKIM OYUN
TURNUVANIN AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ
*THE EFFECT OF TEAM PLAY TOURNAMENT, WHICH IS ONE OF
COOPERATIVE LEARNING TECHNIQUES WHILE TEACHING ELEMENTS
OF SENTENCES TO 4TH GRADE STUDENTS IN PRIMARY EDUCATION,
TO ACADEMIC SUCCESS*

A.Halim ULAŞ

Cahit EPÇAÇAN

Serap MUTLU AYDIN

Yasemin KURTLU

935-950

Turkish Studies

*International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015*

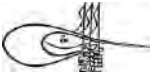
GÖRSEL-SORU TEMELLİ DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ: RESİMLİ TÜRK
LİSANİ ÖRNEĞİ
*VISUAL-INQUIRY BASED GRAMMAR TEACHING: A CASE STUDY ON
RESİMLİ TÜRK LİSANİ*
Mustafa ULUTAŞ
Zekerya BATUR
951-966

ÜNİVERSİTELERDE ZORUNLU İNGİLİZCE (5İ) DERSLERİNİN UZAKTAN
EĞİTİM YOLUYLA VERİLMESİNİN ARTI VE EKSİLERİ
*PROS AND CONS OF OFFERING COMPULSORY ENGLISH COURSES (5İ)
THROUGH DISTANCE EDUCATION AT UNIVERSITIES*
İsmail YAMAN
967-984

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENCİLERİN KARŞILAŞTIKLARI
BAZI KAVRAMLARI ANLAMA DÜZEYLERİ
*STUDENTS' LEVELS OF UNDERSTANDING OF SOME CONCEPTS IN
SOCIAL SCIENCES TEACHING*
Hakkı YAPICI
985-996

TÜRKİYE TÜRKÇESİ DEYİMLERİNDE DUYGULARIN ANALİZİ
ANALYSIS OF EMOTIONS IN TURKISH IDIOMS
Yıldız YENEN AVCI
997-1020

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ATASÖZLERİ VE
DEYİMLERİN SIKLIK ANALİZİ
*FREQUENCY ANALYSIS OF PROVERBS AND IDIOMS IN TEACHING
TURKISH AS FOREIGN LANGUAGE*
Yasemin YILMAZ ATAGÜL
1021-1036



OKUMA BECERİSİ AÇISINDAN CÜMLE YÖNTEMİ VE SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ*

*Şefik YAŞAR***

*Emel GÜVEY AKTAY****

ÖZET

Bu araştırmada Türkçe okuma becerisi kapsamında, cümle yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek gerçekleştirilen araştırmanın katılımcıları, meslek yaşamlarında okuma yazma öğretimi kapsamında cümle yöntemi ve ses temelli cümle yöntemini uygulamış olan sınıf öğretmenleridir. 2010-2011 öğretim yılında Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 20 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleşen araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla toplanmış ve elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular Okuma Becerisi, Cümle Yöntemi, Ses Temelli Cümle Yöntemi, Yöntem Tercihi ve Uygulamaya Yönelik Öneriler olmak üzere beş tema altında toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; sınıf öğretmenleri okuma becerisini çoğunlukla okuduğunu anlama olarak tanımlarken; kurallara uygun okumanın, okuma becerisi anlamına geldiğini ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenleri cümle yönteminin okumayı geliştirici, kurallara uygun dil öğrenimi sağlayıcı ve uygulamayı kolaylaştırıcı yönleriyle yararlı olduğunu; aynı zamanda okumayı ve uygulamayı güçleştirici yönleriyle de sınırlılıklarının bulunduğunu belirtmiştir. Buna karşın sınıf öğretmenleri, ses temelli cümle yöntemini okumaya geçiş süresini kısaltması bakımından yararlı bulmuş ve çoğunlukla ses temelli cümle yöntemini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmenleri uygulamaya yönelik öneriler arasında; okuma yazma öğretiminde karma yöntemin kullanılabileceği, okumanın düzenli ve sürekli bir alışkanlık haline gelmesi gerektiği ve bu konuda öğretmen ve ailelerin rolünün önemli olduğuna ilişkin görüşlerini de belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okuma Becerisi, Ses Temelli Cümle Yöntemi, Cümle Yöntemi, Türkçe.

* Bu çalışma, 14-17 Temmuz 2014 tarihinde Lander College for Women Touro College’ta düzenlenen “Twenty-First International Conference on Learning”te New York’ta sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Prof.Dr. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

*** Arş. Gör. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, E-posta: meguey@gmail.com

CLAUSE METHOD AND SOUND BASED CLAUSE METHOD RELATED TO READING SKILLS

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Early reading and writing which occupies an important place in socialization and self-expression of individuals is not a skill which is to learn only at a school but something which must be improved throughout life. Improvement of teaching early reading and writing is essential for early reading and writing, which is the base of the activities enabling individuals to increase their socialization and academic success, to conduct effectively.

The efforts for improvement of teaching early reading and writing have accompanied the use of various methods and techniques in teaching and learning process. Although they are named differently, basically, two classifications are attained Vacca (1996) considers teaching early reading and writing “phonics” and “whole language”; and addresses the comparisons made between them. These approaches and methods that were focused on in the late 1980s and beginning of 1990s are no longer up to date information. Most of the teachers who saw themselves as supporters of whole language approach have been using phonics-first approach as well. These are two different theoretical approaches. One of them is based on behaviorist theory, another is based on constructivist theory (Andrew, 2015). The methods of teaching early reading and writing in Turkey are classified as “synthesis methods”, “analysis methods” and “blended methods” (Güneş, 2005). These classified methods and techniques have been conducted in teaching early reading and writing and curriculum in Turkey in different terms.

The early reading and writing teaching which was conducted starting from simple words in 1936 was performed by adopting clause method in the Turkish Curriculum of 1948 (Çelenk, Tertemiz & Kalaycı, 2000). The adoption of the clause method continued in the curriculums of 1968 and 1982 (Güleryüz, 2002). After the Turkish Curriculum of 1982, the Turkish Curriculum of 2004-2005 was introduced not only in order to bring individuals in early reading and writing but also improve such mental abilities as thinking, understanding, ordering, questioning, classifying, relating, analyzing-synthesizing and evaluating (Güneş, 2005). In this context, with the purpose of raising individuals who learn the learning process itself and are able to use knowledge, early reading and writing teaching has been addressed and sound based clause method has been adopted in teaching process (Turkish Teaching Curriculum in Primary Education, 2006).

In the sound based clause method, early reading and writing teaching starts with sounds. After giving the sounds which constitute a meaningful whole, words and clauses are reached (Şahin, 2009, s.127). In the clause method, clause is the natural thought unit in real terms. Teaching phases through clause method include analysis of the clause

by child by subdividing a clause into words, words into syllables then syllables into letters (Çelenk, 2002).

This study has been conducted on the basis of the fact that the clause and sound based clause method may affect reading skill in early reading and writing teaching process and teachers can observe these interactions more clearly. It is expected that the study will help teachers in practice and contribute the literature with regards to approaching the methods used in early reading and writing teaching within the scope of Turkish language.

Purpose

The purpose of this study is determine the opinions of the classroom teachers who have utilized the clause method and sound based clause method in early reading and writing teaching about providing primary school students with the those methods. In line with this purpose, the following questions will be investigated:

- What level is the reading skill of classroom teachers at?
- What do the classroom teachers think about the clause method for teaching reading skills?
- What do the classroom teachers think about the sound based clause method for teaching reading skills?
- Which method do the classroom teachers prefer to teaching reading?

Method

In the study which was conducted using a qualitative research design, a semistructured interview technique was utilized. The semi-structured interviews included predetermined questions. The participants of the study include 20 classroom teachers who teach at the primary schools in the city center of Eskişehir in 2010-2011 school year. The participants were chosen based on criterion sampling which is one of the purposeful sampling methods. It was taken into consideration that the classroom teachers participating in the study were those who served at the primary schools from different socio-economic level, conducted the clause and sound based clause method at least once in their professional life and taught students from different grades (1-5).

In the interview from, the teachers were asked to respond what reading skill is, what kind of benefits the clause and sound based clause methods offer and what kind of problems they encounter in practice of these methods. In addition, their preferences about the two methods and justifications of them were asked. The data of the study have been analyzed through deductive analysis.

Findings

The findings have been gathered under five themes as *Reading Skill*, *The Clause Method*, *The Sound Based Clause Method*, *Method Preference* and *Suggestions for Practice*. Accordingly, the classroom teachers define reading skill mostly as understanding what is read and state that reading properly means reading skill. While the classroom

teachers state that the clause method is useful in that it develops reading, enables proper language teaching and facilitates the practice; it also has certain limitations in that it complicates reading and practice. The teachers express negative opinions on the clause method due to the fact that sentences are long, students have difficulty in writing, using spelling cards is difficult, it complicates meaningful reading and causes to form less words. Most of the classroom teachers find the sound based clause method beneficial in that it shortens the period of learning reading; additionally, they suggest that the sound based clause method has an improver role in language education in that its practice is simple. However, the teachers evaluate the method negatively in that it decreases reading speed and hampers italic writing. most of the teachers (9) prefer the sound based clause method, 6 of them favour the clause method and 2 of them choose the blended method. The classroom teachers have offered certain suggestions on practice for providing reading skill. Among them, mostly teacher's role is considered.

In the findings obtained from research data, the teachers have indicated that the clause and sound based clause methods have benefits and limitations for providing students with reading skill. In addition, they have offered suggestions on the practice of the methods.

Results and Discussion

Based on the results obtained from the study, it is revealed that the teachers have the opinions that reading skill is basically to understand what is read; reading must be proper and in the desired form; and it must be continuous. In addition, they state that student's interest, setting a role model and getting them to love reading are important factors in providing reading skill.

Examining the themes in the study, it is revealed that the clause method improves understanding what is read while the sound based clause method complicates it. Although this finding shows parallelism with the study by Akman & Aşkın (2012), a number of studies (Yılmaz & Ağırtaş, 2009; Şahin, İnci, Turan & Apak, 2006) which propound that the sound based clause method has positive effects on understanding what is read are also available in the literature. Accordingly, different teacher opinions on the fact that the clause and sound based clause method have positive and negative effects on understanding what is read are found in Turkey. This can be explained through the fact that the teachers who teach the students from unequal socio-economic background and with different profiles conduct the both methods distinctly.

It is revealed that while the period in which a student moves on reading prolongs in the clause method, it shortens in the sound based clause method, however, reading speed decreases. Bilir (2005) reports that working on the combining sounds in the sound based clause method decreases the reading speed. Likewise, Şahin & et. al. (2006) have presented the research findings indicating that the clause method increases the reading speed. Moreover, Maviş, Özel & Aslan (2014) found that most of the teachers think that sentence method has a positive effect on reading speed.

In the study, it is also revealed that the clause method increases vocabulary although it results in less word production. On the other hand, the teachers who have participated in the study have not expressed any opinions on vocabulary in terms of the sound based clause method. This finding differs from the finding of the study by Aktürk & Mentiş-Taş (2011) suggesting that concerning the efficiency of the sound based clause method, it enhances vocabulary.

Regarding incorrect dividing of words into syllables, it is not ascertained that it is the case in the clause method while it is revealed that the words are divided into syllables incorrectly in the sound based clause method. Incorrect dividing of words into syllables may be stemmed from the fact that in the sound based clause method; students try to articulate individual sounds and then write them in dictation activities. Furthermore, the problems encountered in combining sounds may lead to incorrect spelling or dividing words into syllables improperly.

It is revealed in the study that students encounter problems in writing in the clause method while they have difficulty in italic writing in the sound based clause method. In addition to this, it is found that impeccable writing occurs in the sound based clause method. Concerning writing, the teachers have indicated that both methods cause difficulty and explained that this difficulty is due to the abundance of the words in a clause while it is related to the written form of the letters in italic writing in the sound based clause method. With relation to this, Aktürk & Mentiş-Taş (2011) underlines that in literacy; teachers have difficulty in teaching italic writing.

It is revealed that most of the teachers prefer the sound based clause method in that it facilitates the learning and teaching while others favor the clause method based on the same function. This finding shows parallelism with the finding by Turan & Akpınar (2008) suggesting that the participants find the sound based clause method beneficial in that it is student-centered and facilitates teaching.

Some of the teachers participating in the study have also expressed that they have trouble in teaching the sound based clause method. Accordingly, considering the responsibilities which teachers and students have on their parts in education process; the teachers express that they find the sound based clause method enjoyable, easy to conduct and teach regarding such activities as utilizing visuals. The teachers participating in the study consider the clause method as a complicating method which obstructs teaching process in terms of keeping and losing spelling cards etc. In addition, regarding their preferences in teaching literacy, the teachers argue that teacher's role is more important than method. Moreover, they also indicate that they may well conduct the blended method in the classroom and reading must be continuous.

In the study which is limited to the opinions of 20 classroom teachers who serve at the primary schools in the city center of Eskişehir in 2010-2011 school year, the sound based clause method which has been in practice for the last 10 years and the clause method which had been utilized for a long time before it have been approached. The teachers participating in the study have expressed their opinions based

Turkish Studies

upon their own experiences and in line with these opinions; both positive and negative aspects of the both methods have been presented. Considering this, preference of the methods used in teaching literacy can be said to be related to the teachers' definitions of reading skill and what the basic reading skills which they expect from students are. Teachers' method preferences may vary based on the meaning which they attach to reading and associating the two methods. In this case, it can be suggested that teachers use the advantageous aspects of the both methods at various levels of reading skill and in line with students characteristics.

Key Words: Reading, Reading Skill, Sound Based Clause Method, Clause Method, Turkish

1. Giriş

Bireylerin toplumsallaşmasında ve kendini ifade edebilmesinde önemli bir yere sahip olan okuma yazma, yalnızca okul ortamında öğrenilmesi gereken bir beceri değil, yaşam boyu geliştirilmesi gereken becerilerdir. Bireylerin sosyalleşmelerini ve akademik başarılarını artırmalarını sağlayan etkinliklerin temeli olan okuma ve yazmanın etkili bir biçimde uygulanabilmesi için okuma yazma öğretiminin geliştirilmesi gerekmektedir.

Okuma ve yazma ayrı birer beceri olarak düşünüldüğünde okuma, yazma becerisinin içinde yer almaktadır. Okuma bilmeyen bireyin yazması da mümkün değildir (Coşkun, 2009). Okuma, yazılı metinlerin anlaşılmasına yönelik karmaşık bir süreçtir (International Reading Association, 1997). Anderson ve diğerleri (1985) okumayı, “yazılı kaynaklardan anlam kurma” olarak tanımlarken; Demirel (2006) “yazının anlamlı ses haline dönüşmesi” olarak tanımlamaktadır. Okuma, yalnızca öğretim yoluyla öğrenilen bir yeterlik değil, aynı zamanda uygulamayla öğrenilen bir yeterliktir (Rasinski ve Padak, 2011).

Okuma becerisi akademik, sosyal, kişisel ve siyasi değerlere sahiptir. Okuma öğretiminin belirtilen tanımları ve önemi ele alındığında okumanın amacı bireylerin hızlı, doğru, anlayarak okuması, okumaktan zevk alması ve işlevsel bir yazma becerisinin geliştirilmesidir (Akyol ve Temur, 2008, s. 80). Okuma yazma öğretiminin geliştirilmesine yönelik çabalar, öğretme ve öğrenme sürecinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasını beraberinde getirmiştir. Kullanılan yöntemlere ilişkin farklı adlandırmalar yapılsa da temelde iki farklı sınıflamayla karşılaşılmaktadır.

Vacca (1996), okuma yazma öğretimini *sese yönelik* (phonics) ve *bütüncül dil* (whole language) olarak ele almış ve bu iki alan arasında yapılan karşılaştırmalara değinmiştir. 1980'lerin sonu ve 1990'ların başında ele alınan bu yaklaşımlar ve yöntemler güncelliğini yitirmiştir. Kendini bütüncül dil yaklaşımını benimseyen eğitimciler olarak tanımlayan çoğu öğretmen, sınıflarında aynı zamanda ses öğretimine dayalı yaklaşımı da kullanmaktadır. Bu durumda iki farklı teorik bakış açısından söz etmek gerekmektedir. Bu bakış açıları; temeli davranışçı kurama uzanan *koda dayalı yaklaşım* ile temelde yapılandırmacılık ya da bilişsel öğrenme kuramında yer alan ve etkileşime yönelik olan *anlamaya dayalı yaklaşımdan* oluşmaktadır (Andrew, 2015). Türkiye’de ise okuma yazma öğretimi yöntemleri *sentez yöntemler*, *analiz yöntemleri* ve *karma yöntemler* olarak sınıflandırılmaktadır (Güneş, 2005). Bunun yanı sıra, *bireşimsel yöntemler*, *çözümleme yöntemleri* ve *karma yöntemler* şeklinde de sınıflandırılmaktadır (Çelenk, 2006). Sınıflandırılan bu yöntem ve teknikler, Türkiye’de ilk okuma yazma öğretiminde ve öğretim programlarında farklı dönemlerde uygulanmıştır.

1924 yılındaki Türkçe Öğretim Programı'nda sözcük yöntemi uygulanırken, 1926 programında öğretmenlerin isteğine bağlı olarak harf yöntemi, ses yöntemi, sözcük yöntemi ve karma yöntem uygulanmıştır (Coşkun, 2009). 1936 yılında basit sözcüklerden başlayarak yapılan okuma yazma öğretimi, 1948 Türkçe Öğretim Programı'nda cümle yöntemi benimsenerek gerçekleştirilmiştir (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000). 1968 ve 1982 öğretim programlarında da cümle yöntemi devam etmiştir (Güleryüz, 2002). 1982 Türkçe Programından sonra ilk okuma yazma öğretiminde, bireylerin yalnızca okuma ve yazma becerileri kazanmaları değil; düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini de geliştirmeleri amacıyla, Türkiye'de 2004-2005 öğretim yılında Türkçe Öğretim Programı uygulamaya konulmuştur (Güneş, 2005). Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı içerisinde ilk okuma yazma öğretimine yer verilmiştir (İlköğretim Türkçe Öğretim Programı, 2006). Yapılandırmacı yaklaşımda zihinsel yapılandırmalar ve öğrenilecek öğeler, bireylerin bizzat kendisi tarafından gerçekleştirilmektedir. Benzer biçimde, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı eğitim ortamları da öğrenme sürecinde bireylerin daha fazla sorumluluk almalarını ve etkin olmalarını gerektirmektedir. (Yaşar, 1998). Bu bağlamda, öğrenmeyi öğrenen ve bilgiyi kullanabilen bireylerin yetişmesi amacıyla ilk okuma yazma öğretimi ele alınmış ve bu öğretim sürecinde ses temelli cümle yöntemi benimsenmiştir (İlköğretim Türkçe Öğretim Programı, 2006).

Ses temelli cümle yönteminde okuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamli bütün oluşturunacak sesler verildikten sonra seslerden hecelere, sözcüklere ve cümlelere ulaşlmaktadır (Şahin, 2009, s.127). Cümle yönteminde ise gerçek anlamda doğal düşünce birimi cümledir. Cümle yöntemiyle öğretim aşamaları, cümlelerin zaman içinde sözcüklere, sözcüklerin hecelere ve hecelerin de harflere ayrılması yoluyla çocuğun okumayı çözümlemesinden oluşmaktadır (Çelenk, 2002).

Gelişmiş ülkeler tarafından okuma yazma öğretiminin, okuduğunu anlayan, anladığını içinde yaşadığı ortamı yetiştirmek amacıyla çeşitli yönlerden kullanabilen, işlevsel okuyucuların yetiştirilmesi doğrultusunda düzenlenmesi gerektiği kabul edilmektedir (Akyol, 2010). İşlevsel okuyucu yetiştirmenin önemi, okuma yazma öğretiminde okuma becerisinin ayrıca ele alınmasını, okuma becerisinin Türkiye'de etkili bir biçimde bireylere kazandırılmasını ve bu becerisinin geliştirilmesine yönelik araştırmaların artırılmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda yapılan araştırma, cümle yönteminin ve ses temelli cümle yönteminin, okuma ve yazma öğrenimi sürecinde bireylerin okuma becerilerini etkileyebileceği ve öğretmenlerin bu etkileşimleri daha net gözlemleyebilecekleri düşüncesinden yola çıkılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma, birer uygulayıcı olan sınıf öğretmenlerinin, okuma öğretiminde kullanılan yöntemleri kendi deneyimleri açısından ele almaları ve deneyimleriyle Türkiye'de uygulanan okuma yazma yöntemlerini değerlendirmeleri bakımından önemlidir. Okuma kapsamındaki bu görüş ve değerlendirmelerin alanyazına katkı getireceği umulmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Türkçe ilk okuma yazma öğretiminde cümle yöntemi ve ses temelli cümle yöntemlerini uygulamış olan sınıf öğretmenlerinin, belirtilen yöntemlerle ilkökul öğrencilerine okuma becerisi kazandırılmasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- Sınıf öğretmenlerine göre okuma becerisi nedir?
- Okuma becerisi kazandırmada sınıf öğretmenleri cümle yöntemine ilişkin ne düşünmektedirler?

- Okuma becerisi kazandırmada sınıf öğretmenleri ses temelli cümle yöntemine ilişkin ne düşünmektedirler?
- Sınıf öğretmenleri okuma becerisi kazandırmada hangi yöntemi tercih etmektedirler?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Nitel araştırma deseni kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, önceden belirlenmiş sorulardan oluşmaktadır. Araştırmacı herhangi bir sırayı takip ederek soruları sormaktadır. Bazı soruları sormazken, görüşme yaptığı kişinin ne söylediğine ilişkin yeni sorular yöneltebilir (Runswick-Cole, 2011).

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, 2010-2011 öğretim yılında Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir.

Erlandson, Harris, Skipper ve Allen (1993), nitel araştırmalarda transfer edilebilirliği (aktarılabirlik) artırma yollarından birisi olarak amaçlı örnekleme yöntemini önermektedir. Bu bağlamda araştırmada amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılması, araştırmanın transfer edilebilirlik özelliğini desteklemektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, farklı sosyo ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında görev yapan, meslek yaşamlarında cümle yöntemini ve ses temelli cümle yöntemini en az bir kez uygulamış olan ve farklı sınıf düzeylerinde (1-5) öğretim yapan öğretmenler olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo1. *Araştırmanın Katılımcılarına İlişkin Bilgiler*

Öğretmen Kod Adı	Mesleki Deneyimi	Öğretmenin Görev Yaptığı Sınıf Düzeyi	Okulun Sosyo-Ekonomik Durumu
Ö1	32	4	Orta
Ö2	24	2	Orta
Ö3	22	1	Orta
Ö4	16	4	Alt
Ö5	42	1	Üst
Ö6	14	4	Orta
Ö7	22	5	Orta
Ö8	15	1	Orta
Ö9	22	1	Orta
Ö10	14	2	Orta
Ö11	39	3	Üst
Ö12	12	3	Orta
Ö13	12	3	Orta
Ö14	23	2	Orta
Ö15	16	1	Orta
Ö16	33	4	Orta
Ö17	25	4	Üst
Ö18	12	3	Orta
Ö19	25	5	Üst
Ö20	17	1	Alt

2.3. Verilerin Toplanması

Veriler, araştırmanın amaçları doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları yoluyla toplanmıştır. Görüşme sorularının hazırlanmasında öncelikle 2 sınıf öğretmeniyle bire bir ve yüz yüze, konuyla ilgili görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda taslak görüşme soruları hazırlanmıştır. Taslak formdaki görüşme soruları, görüşmeye katılan öğretmenler dışında farklı bir sınıf öğretmenine yöneltilmiş ve görüşme sorularının anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir.

Seçilen okullardaki sınıf öğretmenleriyle yüz yüze görüşülerek, araştırmaya katılacak gönüllü öğretmenler belirlenmiştir. Öğretmenlerle, görüşme için uygun bir zaman dilimi belirlenmiş; belirlenen gün ve saatte bire bir ve yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin tümü, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda ve bu okulların uygun sınıflarında ya da öğretmen odasında yapılmıştır.

Araştırma verilerinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, nitel yaklaşımlarla gerçekleştirilmiştir. Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmanın niteliğini artıracak stratejiler önermektedir. Bu stratejiler incelendiğinde, nicel araştırmalardaki iç geçerlik yerine *inandırıcılık*; dış geçerlik yerine *aktarılabirlik*; iç güvenirlik yerine *tutarlık* ve dış güvenirlik yerine *teyit edilebilirlik* kavramlarının kullanıldığı görülmektedir. Buna göre; yapılan araştırmanın inandırıcılığı kapsamında, görüşme formu 2 uzman tarafından incelenmiş ve forma son hali verilerek veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın tutarlılığı boyutunda; araştırma dışında yer alan bir uzman tarafından, veri toplama araçlarının hazırlanması, görüşme sorularının katılımcılara yöneltilmesinde benzer bir yaklaşımın benimsenmesi ve kayıt alınması kontrol edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulguların doğruluğu ve araştırmanın inandırıcılığının artırılması ve teyit edilebilirlik boyutu kapsamında, görüşme verilerinin dökümü katılımcılarla paylaşılmış ve katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulgulara ilişkin katılımcı teyidi alınmıştır.

Görüşme formunda öğretmenlere okuma becerisinin ne olduğu, cümle yöntemi ve ses temelli cümle yönteminin yararlı yönlerinin neler olduğu ve bu yöntemlerin uygulanmasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin sorular yöneltilmiştir. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenlerinin her iki yöntem arasındaki tercihleri ve nedenleri sorulmuştur.

2.4. Verilerin Çözümlemesi

Alanyazında nitel verilerin analizine ilişkin farklı kavramlar ve yaklaşımlar ortaya konmaktadır. Ancak tüm yaklaşımlarda *verilerin betimlenmesi* ve *temaların ortaya çıkarılması* önem taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın verileri, tümdengelim analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Tümdengelim analizinde veriler, varolan çerçeveye göre analiz edilmektedir (Patton, 2002).

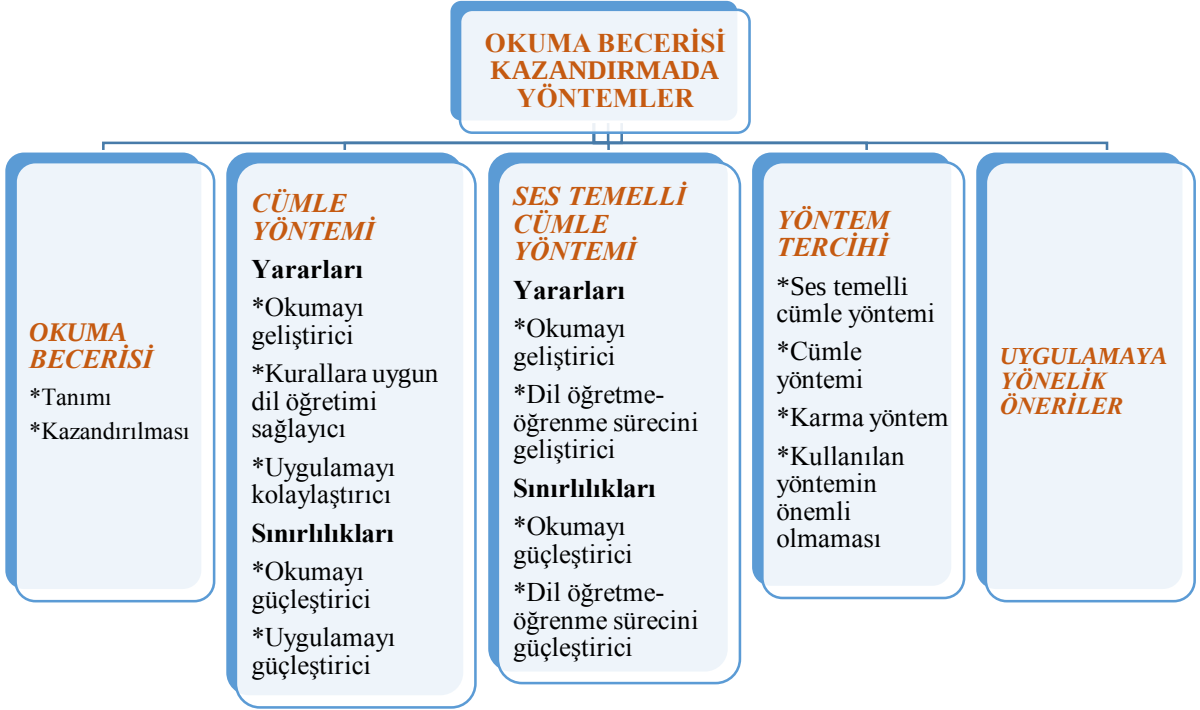
Elde edilen görüşme verilerinin dökümü yapıldıktan sonra, araştırmacılar tarafından sorulan sorular temel alınarak temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar, araştırmacılar dışında bir uzmana gösterilmiştir. Uzmanın yaptığı analiz sonucu oluşan temalar ile araştırmacıların oluşturduğu temalar karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler sonucu elde edilen temalarda görüş ayrılığına düşülen bölümler belirlenmiş ve bu bölümler yeniden ele alınarak temalara son şekli verilmiştir.

3. Bulgular

Cümle yöntemi ve ses temelli cümle yöntemlerini uygulamış olan sınıf öğretmenlerinin, belirtilen yöntemlerle ilkökul öğrencilerine okuma becerisi kazandırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı araştırmada elde edilen bulgular *Okuma Becerisi*, *Cümle Yöntemi*, *Ses Temelli Cümle Yöntemi*, *Yöntem Tercihi* ve *Uygulamaya Yönelik Öneriler* olmak üzere beş tema

altında toplanmıştır. Belirlenen temalar, görüşlerden alıntı yapılarak desteklenmiştir. Temalar Şekil 1'de gösterilmiştir:

Şekil 1. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine İlişkin Temalar



Öğretmenlere yöneltilen görüşme sorularından ilki; “Okuma becerisi denildiğinde aklınıza ne geliyor?” biçiminde yöneltilmiştir. Sınıf öğretmenlerine göre okuma becerisinin ne olduğunun açıklanması amacıyla yöneltilen soruya ilişkin olarak sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Becerisine İlişkin Görüşleri

OKUMA BECERİSİ	
Tanımı	Kazandırılması
Okuduğunu anlama	Öğrencinin ilgisi
Kurallara uygun okuma	Evde rol model olma
Hızlı okuma	Sınıf içi uygulamalar
Okumaktan zevk alma	Okulda rol model olma
Okuma alışkanlığı	Okuma sevgisi aşılama
Kendini ifade etme	Sürekli okuma
Sesleri kavrayarak okuma	

Tablo 2 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin okuma becerisine ilişkin görüşlerinin, "Tanımı" ve "Kazandırılması" olmak üzere iki başlık altında bir araya geldiği görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenleri okuma becerisini çoğunlukla *okuduğunu anlama* olarak tanımlarken, *kurallara uygun okumanın* okuma becerisi anlamına geldiğini ifade etmişlerdir. Buna ilişkin olarak, Ö6: "Aklıma ilk gelen anlama oluyor. Okuduğunu anlayabilme..." şeklinde okuma becerisini tanımlarken Ö11: "... okuduğunu anlayabilmedir. Eğer çocuk okuyor ve anlamıyorsa okuma becerisi gerçekleşmemiş demektir." ifadesiyle okuma becerisini tanımlamıştır. Okuma becerisi denildiğinde öğretmenler, aynı zamanda okuma becerisini kazandırma yollarına ilişkin görüş

belirtmiştir. Buna ilişkin olarak Ö12: "...çocuğun dünyasını iyi bilmiyorsak, onu tanıyalım. Çocuk kendi okuyacağı kitapları kendi seçmeli." şeklinde görüş belirtirken; Ö10: "Çocuğun merak ettiği şeyi öğrenmesi daha önemli. İlla klasik okuyacağız, diye bir şey yok. Karikatür de okuyabilir." diyerek öğrencinin ilgisi doğrultusunda okuma becerisi kazandırılabilceğini vurgulamıştır.

Öğretmenlere, meslek yaşamlarında kullandıkları okuma yazma yöntemlerini ifade etmeleri amacıyla, "Şu ana kadar girdiğiniz sınıflarda öğrencilerinize okuma becerilerini kazandırmak için hangi yöntemlerden yararlandınız?" sorusu yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler ölçüt örneklem yoluyla belirlendiği için; öğretmenlerin tümü bu soruyu her iki yöntemi de uyguladıklarını belirterek yanıtlamışlardır. Öğretmenlere üçüncü soru olarak: "Deneyimlerinize dayanarak öğrencilerinize cümle yöntemiyle okuma becerileri kazandırma sürecinde ne gibi zorluklarla karşılaştınız?" sorusu yöneltilmiştir. Bu sorunun devamında öğretmenlere, okuma becerisi kazandırmada cümle yönteminin yararlı/olumlu buldukları yönleri sorulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisi kazandırmada cümle yöntemine ilişkin ne düşündüklerini belirlemeyi amaçlayan soruya ilişkin olarak sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Cümle Yöntemine İlişkin Görüşleri

CÜMLE YÖNTEMİ	
Yararları	Sınırlılıkları
Okumayı geliştirici	Okumayı güçleştirici
Okuduğunu anlamayı sağlaması	Okumaya geçiş süresini uzatması
Akıcı okumayı sağlaması	Anlayarak okumayı zorlaştırması
Okuma hızını artırması	Uygulamayı güçleştirici
Anlamli okumayı sağlaması	Ezberlemeyi artırması
Kurallara uygun dil öğretimi sağlayıcı	Cümlelerin uzunluğu
Dilbilgisi kurallarını öğretmesi	Yazmada zorluk yaşanması
Sözcük dağarcığını artırması	Fişlerin kullanımı
Heceleri ayırmada hata yapılmaması	Az sayıda sözcük türetme
Uygulamayı kolaylaştırıcı	
Eğlenceli olması	
Öğrenmenin kolay olması	
Veli desteği gerektirmemesi	
Öğrencinin hazırbulunuşluğu	

Tablo 3 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin cümle yöntemine ilişkin görüşlerinin, "Yararları" ve "Sınırlılıkları" olmak üzere iki başlık altında bir araya geldiği görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenleri cümle yönteminin okumayı geliştirici, kurallara uygun dil öğrenimi sağlayıcı ve uygulamayı kolaylaştırıcı yönleriyle yararlı olduğunu; aynı zamanda okumayı ve uygulamayı güçleştirici yönleriyle de sınırlılıklarının bulunduğunu belirtmiştir. Buna ilişkin olarak, Ö8: "Okuduğunu anlama cümle yönteminde daha iyi." diyerek, cümle yönteminin okumayı geliştirici yönünü belirtirken; benzer biçimde Ö17: "...okumaya geçtikten sonra seri okuma, sese bağlı cümle yöntemine göre daha iyi geliyor bana. Okuduğunu anlama, sese bağlı cümle yöntemine göre daha iyi." şeklindeki görüşüyle cümle yönteminin akıcı ve seri bir okuma sağladığı, aynı zamanda okuduğunu anlamının ses temelli cümle yöntemine göre daha iyi geliştiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerden Ö14: "Çocuk noktayı gördüğünde, bu nokta, tamam cümle bitti, diyor." diyerek noktalama işaretleriyle ilgili kuralların öğrenilmesi açısından cümle yönteminin yararlı yönlerini belirtirken, Ö9: "...zevki tarafı çoktu. ... cümleleri keserken çocuk onu alayım saklayayım derken... ilgisini çekiyordu." diyerek eğlenceli bir yöntem olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmenler cümle yönteminin aynı zamanda birtakım sınırlılıklarının olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö20: "...zaman daha uzun oluyor cümle yönteminde. İkinci dönemin

ortalarına doğru okuma yazmaya geçiliyor...” diyerek cümle yönteminin okumaya geçiş süresini uzattığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra Ö18: “...cümleler daha uzun oluyordu. Çocuk cümleyi ilk anda ezberliyor. Görerek ezberliyor harfi bilmeden.” diyerek cümle yönteminin ezberciliği artırmasının bir sınırlılık olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler ayrıca, cümle yönteminde cümlelerin uzun olmasını, yazmada zorluk yaşanması, fişlerin kullanımının zor olması, anlayarak okumayı zorlaştırması ve az sayıda sözcük türetmeye neden olması yönleriyle cümle yöntemine ilişkin olumsuz görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlere ses temelli cümle yöntemine ilişkin olarak: “Deneyimlerinize dayanarak öğrencilerinize ses temelli cümle yöntemiyle okuma becerileri kazandırma sürecinde ne gibi zorluklarla karşılaştınız?” sorusu yöneltilmiştir. Bu sorunun devamında öğretmenlere, okuma becerisi kazandırmada ses temelli cümle yönteminin yararlı/olumlu buldukları yönleri sorulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisi kazandırmada ses temelli cümle yöntemine ilişkin ne düşündüklerini belirlemeyi amaçlayan soruya ilişkin olarak sınıf öğretmenlerinin görüşleri Tablo 4’te gösterilmiştir:

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşleri

SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ	
Yararları	Sınırlılıkları
Okumayı geliştirici	Okumayı güçleştirici
Okumaya geçiş süresini kısaltması	Okuma hızını düşürmesi
Okuduğunu anlamayı sağlaması	Okuduğunu anlamayı zorlaştırması
Akıcı okumayı sağlaması	Anlamli okumayı önlemesi
Dil öğretme-öğrenme sürecini geliştirici	Dil öğretme-öğrenme sürecini güçleştirici
Öğretimi kolaylaştırması	Eğik yazıda zorluk yaşanması
Öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırması	Hecelerin yanlış bölünmesi
Hatasız yazmayı sağlaması	Öğretim sürecinde sorun yaşanması
Göz sıçramalarını artırması	Göz sıçramalarını azaltması
	Veli desteği gerektirmesi

Tablo 4 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşlerinin, "Yararları" ve "Sınırlılıkları" olmak üzere iki başlık altında bir araya geldiği görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenleri çoğunlukla ses temelli cümle yöntemini okumaya geçiş süresini kısaltması bakımından yararlı bulurken; uygulanmasının kolay olması yönüyle cümle yönteminin dil öğretme ve öğrenme sürecini geliştirici olduğunu ifade etmişlerdir. Buna ilişkin olarak Ö13: “...hem öğrenmesi eğlenceli, kolay hem de öğretmesi kolay. Öğrenci açısından da, öğretmen açısından daha avantajlı ve çok daha kısa sürede, yani Kasım başı ya da Kasım ayı sonlarına doğru, sınıfın birçoğu öğrenmiş olarak geliyor.” diyerek ses temelli cümle yönteminin okumaya geçiş süresini kısalttığı ve öğretme-öğrenme süreci bakımından yararlı olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenler okuma hızını düşürmesi ve eğik yazıda zorluk yaşanması yönleriyle yöntemi olumsuz olarak değerlendirmektedirler. Ses temelli cümle yönteminin sınırlılıklarına ilişkin olarak Ö19: “Göz sıçramaları artmadığı için kesinlikle okumalar yavaş. Hızlandırmak için ek çalışmalar gerekiyor.” diyerek okuma hızını düşürdüğünü ifade etmiştir. Bunun yanı sıra Ö14: “...harflerin şekli bir dezavantaj olarak düşünülebilir. ... Üçüncü harf a’ya geçtiğiniz zaman daha karışık geliyor çocuğa. Çıkacak, geri gelecek, yukarı çıkacak, aşağı inecek...İleride onu kontrol edemezseniz, yazıyı okuyamaz hale gelirsiniz. Harfin yapılış yönü önemli.” şeklindeki görüşüyle, el yazısındaki harf şekillerinin yazı için olumsuz bir özellik olduğunu ve bu yönüyle de ses temelli cümle yönteminin olumsuz sayılabilecek bir yönü olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlere ayrıca, okuma becerisi kazandırırken cümle yöntemine ve ses temelli cümle yöntemine ilişkin tercihleri ve nedenleri sorulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin okuma becerisi

kazandırmada hangi yöntemi tercih ettiklerini belirlemeyi amaçlayan soruya ilişkin olarak sınıf öğretmenlerin çoğu (9) *ses temelli cümle yöntemini* tercih ederken, 6'sı *cümle yöntemini* ve 2'si *karma yöntemi* tercih etmiştir. 1 öğretmen ise *yöntemin önemli olmadığını* ifade etmiştir. Ö7: “*Ses temelliyle iki kez okuttuktan sonra diğerlerinin çuvala atılacak şey olduğunu anladım.*” ifadesiyle ses temelli cümle yöntemini tercih ettiğini belirtmiştir. Ö12: “*Cümle yöntemi derim. Cümle yönteminde okuduğunu anlamanın daha iyi olduğunu düşünüyorum.*” görüşüyle cümle yöntemini tercih etmiştir. Bunun yanı sıra Ö1: “*Yani ben şöyle bakıyorum; o yöntem bu yöntem değil. Yani gerekirse yöntemler birbirinin içinde kullanılabilir.*” biçiminde görüşünü ifade etmiştir. Ö15: “*...iki yöntem...karma şekilde verilse, öyle bir çalışma yapılırsa öğretmenler daha mutlu olacak.*” diyerek karma yöntemin daha uygun olacağını vurgulamıştır.

Bulgulardan elde edilen son tema “Uygulamaya Yönelik Öneriler” olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin eklemek istedikleri görüş ve önerilerinin belirlenmesi amacıyla yöneltilen soruya ilişkin olarak elde edilen bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir:

Tablo 5. *Sınıf Öğretmenlerinin Uygulamaya Yönelik Önerileri*

UYGULAMAYA YÖNELİK ÖNERİLER

Öğretmenin rolü
Karma yöntemin kullanılması
Okumada süreklilik olması
Metin oluşturma
Okul dışındaki kişilerin rolü

Sınıf öğretmenleri, okuma becerisi kazandırmada uygulamaya yönelik birtakım öneriler sunmuşlardır. Bunlar arasında çoğunlukla öğretmenin rolü ele alınmıştır. Buna ilişkin olarak Ö17: “*Benim için yani yöntemden ziyade, yöntemi iyi uygulamak çok önemli.*” diye görüş belirtirken; Ö19: “*Öğretmen arkadaşın şeyi sezmeye bağlı, nerde sorun çıkabilir. İyi analiz etmesi ve ona göre tedbir alması gerek.*” diyerek öğretmenin sınıf içindeki rolüne ve uygulayıcı olmasının önemine değinmiştir. Ö19 ayrıca: “*...cümle yöntemi kullanılmalıydı ve bunun yanında da ses temelli cümle yöntemi, öğrenme güçlüğü çeken çocuklarda daha iyi okumaya geçmeleri açısından.*” diyerek her iki yöntemin de uygulanması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö1: “*Okuma ...tatillerde, evde, çevrede her yerde okuma olmalı. Okumaya ara verdiğimiz zaman okumadan koparız.*” diyerek okumanın sürekli yapılması gerektiğini vurgularken; Ö17: “*Ses verirken cümle oluşturmaya, metin oluşturmaya çok çok önem vermek lazım.*” diyerek metin oluşturarak okuma öğretiminin gerçekleştirilmesi gerektiğini önermiştir. Bunun yanı sıra Ö20: “*...herkes üzerine düşen görevi yapmalı. Eğitimciler, toplum, aile...*” biçimindeki görüşüyle, okul dışındaki bireylerin okumayı özendirici rolü üzerinde durmuştur.

Araştırma verilerinden elde edilen bulgulara göre öğretmenler, öğrencilere okuma becerisi kazandırma sürecinde cümle ve ses temelli cümle yönteminin yararlı ve sınırlı yönleri bulunduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca yöntemlerin uygulanışa ilişkin öneriler getirmişlerdir.

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin, okuma becerisinin genellikle okuduğunu anlama, okumanın doğru ve istenilen biçimde olması ve süreklilik gösteren bir etkinlik olması gerektiği görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca okuma becerisinin kazandırılmasında öğrencinin ilgisinin, rol model olmanın ve okuma sevgisinin aşılmasının önemli olduğunu da belirtmişlerdir.

Araştırmada ortaya çıkan temalar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin cümle yönteminin okuduğunu anlamayı geliştirdiği, ses temelli cümle yönteminin ise okuduğunu anlamayı

güçleştirdiği görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmının bu bulgusu Akman ve Aşkın'ın (2012) çalışmasıyla paralellik gösterirken, ses temelli cümle yönteminin okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koyan çalışmalar da (Yılmaz ve Ağırtaş, 2009; Şahin, İnci, Turan ve Apak, 2006) alanyazında yer almaktadır. Buna göre, Türkiye'de cümle yöntemi ve ses temelli cümle yönteminin, okuduğunu anlama üzerine olumlu ve olumsuz etkileri olduğuna ilişkin farklı öğretmen görüşleri bulunmaktadır. Bu durum, farklı sosyo ekonomik düzeyde ve farklı öğrenci profilleriyle öğretim yapan öğretmenlerin her iki yöntemi de uygulamalarındaki farklılıktan kaynaklanmasıyla açıklanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre; cümle yönteminde okumaya geçiş süresi uzarken, ses temelli cümle yönteminde bu sürenin kısaldığı, ancak okuma hızının düştüğü ortaya çıkmıştır. Bilir (2005) ses temelli cümle yönteminde seslerin birleştirilmesine çalışılmasının okuma hızını düşürdüğünü ifade etmektedir. Benzer biçimde Koç'un (2012) yaptığı araştırmada, ses temelli cümle yöntemiyle yapılan okuma çalışmalarında okuma hızının, cümle yöntemiyle yapılan okuma çalışmalarına göre daha yavaş olduğu ortaya çıkmıştır. Şahin ve diğerleri (2006), cümle yönteminin okuma hızını artırdığına ilişkin araştırma bulguları ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra Maviş, Özel ve Aslan'ın (2014) araştırmasında, öğretmenlerin çoğunun, cümle yönteminin okuma hızını olumlu etkilediği bulgusu elde edilmiştir.

Araştırmada cümle yönteminin sözcük dağarcığını artırmasının yanı sıra az sayıda sözcük türetilmesine yol açtığını vurgulayan görüşler ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler, sözcük dağarcığıyla ilgili olarak ses temelli cümle yöntemi konusunda görüş belirtmemişlerdir. Araştırmının bu bulgusu, Aktürk ve Mentiş-Taş'ın (2011) çalışmasında ses temelli cümle yönteminin etkililiğine ilişkin olarak yöntemin sözcük dağarcığını zenginleştirdiği bulgusuyla farklılık göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, cümle yönteminde hecelerin hatalı ayrılmasına ilişkin bir durumun yaşanmadığı belirlenirken, ses temelli cümle yönteminde hecelerin yanlış bölündüğü sonucu ortaya çıkmıştır. Hecelerin yanlış bölünmesi, özellikle dikte çalışmalarında tespit edilebileceği için ses temelli cümle yönteminde öğrencilerin her bir sesi düşünerek çıkarmaya çalıştıktan sonra yazma aşamasına geçmelerinden kaynaklı olabilir. Ayrıca sesleri birleştirmedeki sorunlar eksik harf yazımı ya da hecenin yanlış yerden ayrılması gibi durumların yaşanmasına neden olabilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerine göre, kullanılan yöntemin, okuma dışında yazma konusunda da zorluklar oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Cümle yönteminde yazma konusunda zorluk yaşandığı; ses temelli cümle yönteminde ise eğik yazı bakımından zorluk yaşandığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra ses temelli cümle yönteminde hatasız yazı yazmanın gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Yazmayla ilgili olarak öğretmenler, her iki yöntemde de zorluk yaşandığını, bu zorluğun cümle yönteminde bir cümledeki sözcük sayısının fazlalığından kaynaklanırken; ses temelli cümle yönteminde bitişik eğik yazıda harflerin yazılış biçimlerinden kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmının bu bulgusu, Susar-Kırmızı ve Kasap'ın (2013) çalışmasında, öğretmenlerin ses yazımının öğretiminde bitişik eğik yazıda yaşanan zorluklar arasında yazıda harflerin başlangıç ve bitiş noktalarının karıştırıldığı ve öğrencilerin ses bağlantılarını yapmada zorlandıkları bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca, Aktürk ve Mentiş-Taş (2011) araştırmasında ilk okuma yazma öğretiminde bitişik eğik yazının öğretilmesinde zorluk yaşandığı ortaya çıkmış; Aybek ve Aslan'ın (2014) araştırmasında ise ses temelli cümle yönteminde bitişik eğik yazı yazarken öğrencilerin zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin çoğunun ses temelli cümle yöntemini öğrencilerin öğrenmesini ve öğretimi kolaylaştırması yönüyle tercih ettikleri; daha az bir kısmının ise öğretme ve öğrenme kolaylığı bakımından cümle yöntemini tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmının bu sonucu, Turan ve

Akpınar (2008) araştırmasında katılımcıların ses temelli cümle yöntemini öğrenci merkezli olması ve kolaylık sağlaması yönleriyle yararlı gördükleri bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı, aynı zamanda ses temelli cümle yönteminin öğretiminde de sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre; öğretme-öğrenme sürecinde öğretmene ve öğrenciye düşen görevler ele alındığında; öğretmenler ses temelli cümle yöntemini eğlenceli bulduklarını belirtmiş ve aynı zamanda etkinlik yaptırma, görsel kullanma vb. yönlerden ses temelli cümle yöntemini kolay uygulanabilir ve kolay öğretilir bir yöntem olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler cümle yöntemini ise fişlerin kaybolması, saklanması vb. yönlerden öğretme sürecini zorlaştırıcı bir yöntem olarak değerlendirmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenler okuma yazma öğretimindeki tercihlerine ilişkin olarak, yöntemden çok öğretmenin rolünün önem taşıdığı görüşünü belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin sınıf içinde karma yöntemi de uygulayabileceklerini ve okumanın sürekli yapılması gerektiğini de belirtmişlerdir.

Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okullarında 2010-2011 öğretim yılında görev yapan 20 sınıf öğretmenin görüşüyle sınırlı olan araştırmada ilk okuma yazma öğretiminde son 10 yıldır uygulanmakta olan ses temelli cümle yöntemi ve öncesinde uzun yıllar kullanılan cümle yöntemi ele alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, kendi deneyimlerinden yola çıkarak görüşlerini belirtmiş ve bu görüşler doğrultusunda her iki yöntemin de hem olumlu hem de olumsuz yönleri ortaya konmuştur. Bu açıdan ele alındığında, ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin tercih edilmesinin, öğretmenlerin okuma becerisine ilişkin tanımlamalarıyla ve bu konuda öğrencilerinden bekledikleri temel okuma becerilerinin neler olduğuyla ilişkili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin okumaya verdikleri anlamlar ile her iki yöntemi ilişkilendirmeleri nedeniyle, yöntem tercihleri değişebilir. Bu durumda, öğretmenlerin her iki yöntemin olumlu özelliklerini kendi öğrencilerinin özellikleri doğrultusunda ve okuma becerisinin farklı aşamalarında kullanmaları önerilebilir.

KAYNAKÇA

- AKMAN, E. ve AŞKIN, İ. (2012). Ses temelli cümle yöntemine eleştirel bir bakış. *GEFAD / GUJGEF* 32(1), 1-18.
- AKYOL, H. (2010). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- AKYOL, H. ve TEMUR, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 89-95.
- AKTÜRK, Y. ve MENTİŞ-TAŞ, A. (2011). İlk okuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (Şanlıurfa/Viraneşehir örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 27-37.
- ANDERSON, R.C., HIEBERT, E. H., SCOTT, J. A. ve WILKINSON, I. A. G. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the commission on reading*. Washington D.C.: The National Institute of Education U.S Department of Education. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED253865.pdf> (ED 253 865).
- ANDREW, P. (2015). Whole language vs. phonics? Meaning-First and code-first approaches to reading instruction (This is an excerpt from his book). *10 essential instructional elements for students with reading difficulties: A brain-friendly approach*. California: Corwin.

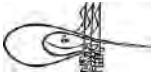
http://www.academia.edu/12685048/WHOLE_LANGUAGE_VS._PHONICS adresinden alınmıştır.

- AYBEK, B. ve ASLAN, S. (2014). Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin uygulanmasında yaşamış oldukları sorunlara ve çözüm önerilerine yönelik görüşlerinin incelenmesi (nitel bir araştırma). *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-* ISSN: 1308-2140, Volume 9/5 Spring 2014, www.turkishstudies.net, DOI Number : <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6805>, 251-263.
- BİLİR, A. (2005). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin özellikleri ve ilk okuma yazma öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 87-100.
- COŞKUN, E. (2009). Yazma eğitimi. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi*, 1-13. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- COŞKUN, E. (2009). Geçmişten günümüze Türkçe öğretiminin gelişimi. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi*, 1-13. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ÇELENK, S. (2006). *Etkinlik temelli ilkokuma ve yazma öğretimi*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- ÇELENK, S. (2002). İlkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 1(2), 40-47. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol1say2/v01s02b.pdf>
- ÇELENK, S., TERTEMİZ, N. ve KALAYCI, N. (2000). *İlköğretim programları ve gelişmeler: Program geliştirme ilke ve teknikleri açısından değerlendirilmesi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- DEMİREL, Ö. ve ŞAHİNEL, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ERLANDSON, D.A., HARRIS, E.L., SKIPPER, B.L. ve ALLEN, S.D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. USA: Sage Publications.
- GÜLERYÜZ, H. (2002). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- GÜNEŞ, F. (2005). *Niçin ses temelli cümle yöntemi?*. Eğitimde Yansımalar VIII:Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu (Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi Kayseri, 14-16 Kasım).
- INTERNATIONAL READING ASSOCIATION (1997). The role of phonics in reading instruction. http://www.reading.org/Libraries/position-statements-and-resolutions/ps1018_phonics.pdf
- İLKÖĞRETİM TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMI (2006). İlk okuma yazma öğretimi. K. Kiroğlu (Ed.), *İlköğretim programları 1-5. sınıflar*, 7-165, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- KOÇ, R. (2012). Okuma yazma öğretimi yöntemleri ve ses temelli cümle yöntemi uygulaması. *TURKISH STUDIES-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-* ISSN: 1308-2140, Volume 7/4-II Fall 2012, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4112>, 2259-2268.
- LINCOLN, Y.S. ve GUBA, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publications.
- MAVIŞ, F. Ö., ÖZEL, Ö. ve ARSLAN, M. (2014). İlk okuma yazma öğretiminde cümle çözümleme ve ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşleri doğrultusunda

- karşılaştırılması (Tokat ili örnekleme). *The Journal of Academic Social Science Studies*, 28(2), 481-494.
- PATTON, M.Q. (2002). *Qualitative research ve evaluation methods*. Sage Publications.
- RASINSKI, T.V. ve PADAK, N. (2011). Who wants to be a (reading) millionaire? *The Reading Teacher*, 64(7), 553-555.
- RUNSWICK-COLE, K. (2011). Interviewing. *Qualitative methods in psychology a research guide* (pp. 88-99). UK: McGraw Hill Open University Press.
- SUSAR-KIRMIZI, F. ve KASAP, D. (2013). İlkokuma yazma öğretimi sürecinde bitişik eğik yazı ve dik temel harflerle yapılan eğitimin öğretmen görüşlerine göre karşılaştırılması. *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*- ISSN: 1308-2140, Volume 8/8 Summer 2013, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5090>, 1167-1186.
- ŞAHİN, İ., İNCİ, S., TURAN, H. ve APAK, Ö. (2006). İlk okuma öğretiminde ses temelli cümle yöntemiyle çözümleme yönteminin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 109-129.
- TURAN, M. ve AKPINAR, B. (2008). İlköğretim Türkçe dersi ilkokuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle ve bitişik-eğik yazı yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 121-138.
- VACCA, R. T. (1996). The reading wars: Who will be the winners? Who will be the losers? President's Notebook, October-November, 1996.
- YAŞAR, Ş. (1998). Yapısalıcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1-2), 68-75.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILMAZ, M. ve AĞIRTAŞ, N. (2009). İlk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Hatay ili örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 164-175.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- YAŞAR, Ş., GÜVEY AKTAY, E., Okuma Becerisi Açısından Cümle Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemi, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/7 Spring 2015, p. 1-18, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8113>, ANKARA-TURKEY



DEVELOPMENT OF THE FORGIVENESS SCALE: A STUDY OF RELIABILITY AND VALIDITY*

*Kurtman ERSANLI***

*Meryem VURAL BATIK****

STRUCTURED ABSTRACT

There are many definitions of the concept of forgiveness made in the related literature. Forgiveness is not condoning, forgetting or ignoring a painful experience (Madsen, Gygi, Hammond and Plowman, 2009); it is “a willingness to abandon one's right to resentment, negative judgment, and indifferent behaviour toward one who unjustly injured us, while fostering the undeserved qualities of compassion, generosity and even love toward him or her” (Enright and The Human Development Study Group, 1996). Forgiveness includes an individual's forgiving himself (forgiveness of self) due to what he has done and one's forgiving another individual (forgiveness of others) who hurts himself (Enright and Fitzgibbons, 2000).

That there are several scales abroad to determine the level of forgiveness (Berry et al., 2001; Elliot, 2010; Thompson et al., 2005; Enright, Rique and Coyle, 2000; Rye et al., 2001; Mauger et al., 1992; Harris et al., 2006; Wade, 1989; McCullough, Worthington and Rachal, 1998) made contribution to doing many researches about forgiveness in recent years and developing some models to describe the structure of forgiveness concept. Some of these scales (Bugay and Demir, 2010; Sarıçam and Akın, 2013; Sarıçam et al., 2012; Taysi, 2007; Yıldırım, 2009) were adapted into Turkish. However; no forgiveness scale developed in Turkish culture is observed in the literature review. It is considered that the scale developed in this study will contribute to the studies to be performed with respect to forgiveness.

The aim of this study is to develop a valid and reliable measuring instrument to be used for determining the level of forgiveness. Within the development process of Forgiveness Scale, data were obtained from 476 undergraduate students in total, 333 (70%) of whom are females and 143 of whom are males.

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Prof. Dr., Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, El-mek: kersanli@omu.edu.tr

*** **Corresponding Author**, Lecturer, Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education, Department of Special Education, El-mek: meryem.vural@omu.edu.tr

In the first phase, an item pool form was prepared consisting of 49 items which are considered to include this definition with all properties therewith within the “forgiveness” definition. This initial scale form is designed so as to be submitted to expert judgments in order to examine content validity and it was handed to seven experts whose professional field is Psychological Counseling and Guidance and their judgments were received. Based on the judgments from the experts, inconvenient items are excluded and a test form consisting of 26 items was prepared after required corrections were made. Placing an answering chart consisting of seven options against each item in the test scale form, a 7-point Likert-type scale was developed.

After the test scale form consisting of 26 items was applied to 197 students, item test correlations were calculated with respect to item validity and homogeneity of the scale. The test scale form was reduced to 21 items in total thereby eliminating 6 items, correlations of which are under 0.30.

The test scale with 21-item was again applied to 195 students and it was tested with Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient and Barlett Sphericity. KMO sampling fitness coefficient was found as 0.829, χ^2 value for Barlett Sphericity test was found to be 1103,467 ($p < .001$). Such results indicate that data fit is adequate to conduct factor analysis. Exploratory factor analysis (EFA) with Varimax-rotation was conducted on the test scale 21-items Forgiveness Scale and 8 items was eliminated from the scale due to a loading below .30 on both factors. Thus it was specified that remaining 13 items gathered in 2 subscales as a result of exploratory factor analysis. These two factors explains 46,09% of total variance. The first subscale called as “Forgiveness of Others” is composed of the last 10 items and the eigenvalue that gives information about significance level and weight of each factor in the structure was found to be 3.76. This first factor alone explains 28,98% of the variance as regards forgiveness variable. The second subscale called as “Self-Forgiveness” consists of the first 3 items and eigenvalue concerning this factor was found as 2.22. This second factor alone explains 17,1% of the variance as regards forgiveness variable.

In confirmatory factor analysis it has been found that two-dimensional model is within acceptable fit limits ($\chi^2/\text{sd}=1.95$, RMSEA=.07, GFI=.91, AGFI=.87, SRMR=.06, NNFI=.89, CFI=.91). In this case, the obtained values and factor loadings of the items indicate that model is acceptable.

As regards the last phase, in the study for criterion-related validity of the scale, “Tolerance Scale (Ersanlı, 2014)” was applied as a corresponding scale to 84 undergraduates. It was found out that there is positive correlation between forgiveness and tolerance ($r = .56$, $p < .001$). Internal consistency coefficient and split half reliability of the scale were calculated on the data received from 476 undergraduate students in total who were reached for validity and reliability analysis. Internal consistency (Cronbach’s alpha) coefficient obtained as a result of this was .74. Internal consistency coefficient of first subscale which is called as “Forgiveness of Other” was .76; and internal consistency coefficient of second subscale which is called as “Forgiveness of Self” was .82. And the split half reliability coefficient was found as .71 for the

first half, and .77 for the second half. These results indicate an adequate reliability for Forgiveness Scale.

According to all these results, it can be said that Forgiveness Scale developed for Turkish Culture in order to determine forgiveness level of undergraduates is a valid and reliable scale. The scale, consisting of 13 items in total, is a Likert-type format with response options ranging from 1 (minimum) to 7 (maximum). The first subscale called as “Forgiveness of Others” consists of 10 items; whereas the second subscale called as “Forgiveness of Self” consists of 3 items. Six items in the scale are reverse scored. The lowest point and the highest point to be taken from the scale are 13 and 91 respectively. The high score obtained from the scale indicates a high level of forgiveness, whereas the low total score is an indication of low level of forgiveness.

Forgiveness includes an individual’s forgiving himself (forgiveness of self) and one’s forgiving another individual (forgiveness of others) (Enright and Fitzgibbons, 2000). However; forgiveness has dimensions according to Thompson et al., (2005) such as “forgiveness of others”, forgiveness of self” and “forgiveness of situation”. Although there are no items in this scale with respect to the dimension of “forgiveness of situation”, explained variance is remarkable. This study was performed along with the data obtained from undergraduate students. Scale versions appropriate for all age groups could be developed thereby carrying out validity and reliability studies of the scale with different groups and age ranges. Since this scale is two dimensional as “forgiveness of others” and “forgiveness of self”, new studies can be conducted in order to gain “forgiveness of situation” dimension to the scale.

Key Words: Forgiveness, forgiveness of self, forgiveness of others, scale development

AFFETME ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

ÖZET

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin affetme düzeylerini belirlemeye yönelik “Affetme Ölçeği’nin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 333’ü (%70) kız, 143’ü (%30) erkek olmak üzere, toplam 476 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Yedili Likert tipi olan ölçekte tercih düzeyi, “1= en az ile 7= en çok” arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanın artması affetme düzeyinin de arttığını göstermektedir. Affetme Ölçeği’nin faktör yapısını incelemek ve alt boyutlarını belirleyebilmek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 13 maddenin, toplam varyansın % 46,09’unu açıkladığı ve iki alt boyutta toplandığı görülmüştür. “Başkasını Affetme” olarak adlandırılan birinci alt boyut 10 maddeden oluşmaktadır ve affetme değişkenine ait varyansın %28,98’ini açıklamaktadır. “Kendini Affetme” olarak adlandırılan ikinci alt boyut ise 3 maddeden oluşmaktadır ve varyansın %17,1’ini açıklamaktadır. Ölçeği oluşturan maddelere ilişkin faktör yükleri ise .538 ile .873 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizinde iki boyutlu modelin kabul edilebilir uyum verdiği

Turkish Studies

görülmüştür ($\chi^2/sd=1.95$, RMSEA= .07, GFI= .91, AGFI= .87, SRMR= .06, NNFI= .89, CFI= .91). Affetme Ölçeği'nin iç tutarlılık güvenirlik katsayıları “Başkasını Affetme” alt ölçeği için .76, “Kendini Affetme” alt ölçeği için .82 ve ölçeğin bütünü için .74'tür. Eş değer ölçek geçerliği çalışmasında Affetme Ölçeği ile Tolerans Ölçeği arasındaki korelasyon hesaplanmış; affetme ile tolerans arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular Türk kültüründe geliştirilen Affetme Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Affetme, kendini affetme, başkasını affetme, geçerlik, güvenirlik

Introduction

It is stated that forgiveness has a history as long as that of human beings (Droll, 1984). There are many definitions of the concept of forgiveness made in the related literature. Forgiveness is not condoning, forgetting or ignoring a painful experience (Madsen, Gygi, Hammond and Plowman, 2009); it is “a willingness to abandon one's right to resentment, negative judgment, and indifferent behaviour toward one who unjustly injured us, while fostering the undeserved qualities of compassion, generosity and even love toward him or her” (Enright and The Human Development Study Group, 1996).

Forgiveness includes an individual's forgiving himself (forgiveness of self) due to what he has done and one's forgiving another individual (forgiveness of others) who hurts himself (Enright and Fitzgibbons, 2000). However; it is observed that mostly forgiving others is discussed in the literature. According to Scobie and Scobie (1998), the following may be the reason why an individual does not consciously use his right to reimburse and retaliate against someone else who has acted damagingly towards himself; 1) Repairing and restoring the current or amended relationship, 2) Reducing the adverse effects of harmful behaviours for the forgiver and forgiven, 3) The fact that forgiver does not have to act the role of a sufferer and that the forgiven makes up for his mistakes, 4) Forgiver and forgiven gets rid of prevailing adverse effect of injurious behaviour. In this forgiveness process, the individual consciously and willingly tries to develop reactions that can result in favourable outcomes such as compassion, empathy and generosity instead of negative reactions such as anger, disappointment and punishment (Enright and Fitzgibbons, 2000).

Individuals can also exhibit different reactions in forgiveness process. In fact, McCullough and Hoyt (2002) stated that some people are more inclined to forgiveness than others. It is asserted that such difference stems from personal traits such as empathy, good sense, emotional maturity and being resistant to attacks (Kamat, Jones and Row, 2006). Further, intimacy level in the relationship is important for forgiveness (Alpay, 2009). However; Bugay and Demir (2011) remarked that the characteristics of the offense predict forgiveness of others. According to this, characteristics such as the scope of the offense (family, education, romantic relations, social, financial, friendship), intensity (degree) of the offense, compensability of the offense, deliberateness of the offense, the result of the offense, apologizing for the offense, who owns the responsibility regarding the offense, and who did the offense affect forgiveness.

Forgiveness of others may be negotiated or unilateral (Andrews, 2000). In negotiated forgiveness, the negotiation made with the wrongdoer creates an environment allowing the realization of forgiveness and wrongdoer seeks for an opportunity to be forgiven (Enright, Freedman and Rique, 1998). Whereas the unilateral forgiveness is completely related to the person, itself. Nothing is expected from the wrongdoer. The wronged may offer forgiveness to the

wrongdoer at a time he prefers (Andrews, 2000). It can be said that forgiveness intervention programmes prepared to enhance forgiveness tendency, reduce negative thoughts and emotions (Al-Mabuk, Enright and Cardis, 1995; Blocher and Wade, 2010; Bugay and Demir, 2012; Graham, Enright and Klatt, 2012; Hall and Fincham, 2005; Harris et al., 2006; Hui and Chau, 2009; Ingersoll-Dayton, Campbell and Jung-Hwa, 2009; Luskin, 2002; McCollough and Worthington, 1995; Sandage and Worthington, 2010; Worthington, 1998; Worthington et al., 2000) are based on unilateral forgiveness. In such intervention programmes, it is aimed to eliminate or reduce negative emotions such as anger and worry, thoughts such as revenge and behaviours such as avoidance and uncover more positive emotions, thoughts, and behaviours against a specific hurtful event or towards a transgressor (Enright and Fitzgibbons, 2000; Wade and Worthington, 2005; Worthington and Wade, 1999).

According to Enright's (1996) Process Model of Forgiveness which is widely acknowledged in the literature, sessions in forgiveness interventions should be performed in consideration of four phases of forgiveness (uncovering, deciding, working and deepening) and a total of 20 units following each other within these phases. Process Model of Forgiveness has been organized in two different ways for sub-dimensions of forgiveness of self and forgiveness of others. In the Uncovering Phase (Units 1-8), which is the first phase, a person "gains insight into whether and how the offense and subsequent injury have compromised his or her life" and describes the pain experienced. Decision Phase (Units 9-11) is the phase in which a person thinks "what forgiveness is and what it is not." When a person decides to forgive, he experiences a cognitive process. In the Work Phase (Units 12-15), a person "begins to view the offender as a human-being beyond the offense performed." He starts to have compassion for the offender and develops a different perspective showing empathy towards him. In the Deepening Phase (Units 16-20), which is the last phase, a person "finds new meanings and positive targets in the suffering and injustice experienced, thinks whether there are times in the past in which he, himself wanted to be forgiven and considers experiences regarding being forgiven." Thus the person internalizes and makes sense of the concept of forgiveness in all aspects rather well (Enright and Fitzgibbons, 2000). It is important to prepare and implement educational programmes to support this forgiveness process. As a matter of fact, assessments with regard to the efficiency of forgiveness are observed in family therapies, couple relations, and depression and anger treatments and in psychotherapy studies carried out in different fields such as sexual abuse and personality disorders (Hargrave and Sells, 1997; McCullough, Pargament and Thoresen, 2000). Besides Wade and Worthington (2005) suggest that forgiveness could be used as a therapeutic treatment method for the bitter experiences in the past. However, studies on enhancing forgiveness (Bugay and Demir, 2012; Çardak, 2012) are very little in Turkey.

That there are several scales abroad to determine the level of forgiveness (Berry et al., 2001; Elliot, 2010; Thompson et al., 2005; Enright, Rique and Coyle, 2000; Rye et al., 2001; Mauger et al., 1992; Harris et al., 2006; Wade, 1989; McCullough, Worthington and Rachal, 1998) made contribution to doing many researches about forgiveness in recent years and developing some models to describe the structure of forgiveness concept. Some of these scales (Bugay and Demir, 2010; Sariçam and Akin, 2013; Sariçam et al., 2012; Taysi, 2007; Yıldırım, 2009) were adapted into Turkish. However; no forgiveness scale developed in Turkish culture is observed in the literature review. It is considered that the scale developed in this study will contribute to the studies to be performed with respect to forgiveness. The aim of this study is to develop a valid and reliable measuring instrument to be used for determining the level of forgiveness.

Method

Participants

Within the development process of Forgiveness Scale, the aim of the study, data were obtained from 476 undergraduate students in total, 333 (70%) of whom are females and 143 of whom are males studying in Faculty of Education in Ondokuz Mayıs University in spring term, in 2013-2014 academic year. Students’ age ranged between 17 and 39 ($X=20.79$; $SS=1.94$). Of the students took part in the study, 60,9% ($n=290$) receives education in verbal courses; 12,4% ($n=59$) in math-courses; 14,5% ($n=69$) in equally-weighted courses and 12,1% ($n=58$) in foreign languages courses in Faculty of Education. Further, 35,9% ($n=171$) were first grade students; 26,7% ($n=127$) were second grade students; 22,1% ($n=105$) were third-grade students and 15,3% ($n=73$) were fourth-grade students among those who participated in the survey. Breakdown of study group according to departments and classes are indicated in Table 1.

Table 1. Breakdown of sample according to departments

Department		N	%
Verbal Courses	Social Sciences Teacher Education	45	9,5
	Teacher Education for Hearing Impaired	109	22,9
	Teacher Education for Mentally Challenged	30	6,3
	Turkish Language Teacher Education	40	8,4
	Primary Ethics and Religion Teacher Education	66	13,9
Math Courses	Mathematics Teacher Education	27	5,7
	Science Teacher Education	32	6,7
Equally-Weighted Courses	Psychological Counseling and Guidance	20	4,2
	Primary School Teacher Education	49	10,3
Foreign Languages Courses	French Language Teacher Education	22	4,6
	German Language Teacher Education	36	7,6
Total		476	100,0

Three study groups were created within the process of developing Forgiveness Scale. These groups had the following characteristics:

The first study group: This group consists of 197 students in total that were reached to examine item-test correlations of the items in the item pool produced. Of these students, 89 of them were first-grade, 32 of them were second-grade, 48 of them were third-grade and 28 of them were fourth-grade students; being 145 female and 52 male.

The second study group: This group consists of 195 students in total that were reached to examine construct validity of the scale for exploratory and confirmatory factor analysis. Of these students, 38 of them were first-grade, 62 of them were second-grade, 50 of them were third-grade and 45 of them were fourth-grade students; being 132 female and 63 male.

The third study group: This group consists of 84 students who were reached to test examine criterion validity of the scale. Of these students, 56 (66,7%) were female and 28 (33,3%) were male.

Instruments

In the study, “Tolerance Scale” was used for criterion-related validity. Moreover, demographic information was gathered via Personal Information Sheet.

Tolerance Scale: The scale, developed by Ersanlı (2014) is an 11-item five-point Likert-type measuring instrument. As a result of reliability analysis on the data gathered from 606 undergraduates, Cronbach’s alpha coefficient was found to be .84. As regards the results of

exploratory factor analysis, it is observed that the scale is one-dimensional and explains 39,37% of the total variation; and following the results of confirmatory factor analysis it is seen that the model exhibits adequate level of fit for survey data (RMSEA=.047, GFI=.97, CFI=.98, NFI=.97). Based on these results, it can be said that the Tolerance Scale is a valid and reliable measuring instrument.

Procedure

In the first phase, an extensive literature review was performed with respect to “forgiveness” theories to be measured, and a definition was created thereby examining related publications from the dissertations and academic database. An item pool form was prepared consisting of 49 items which are considered to include this definition with all properties therewith within the “forgiveness” definition. This initial scale form is designed so as to be submitted to expert judgments in order to examine content validity and it was handed to four experts whose professional field is Psychological Counseling and Guidance and their judgments were received. Such initial form is rearranged in accordance with the feedback received. This redrawn form is again given to another three experts whose Professional field is Psychological Counseling and Guidance and they were asked to evaluate it in terms of compliance with the age group, subject and linguistic rules. Based on the judgments from the experts, inconvenient items are excluded and a test form consisting of 26 items (11 positive and 15 negative) was prepared after required corrections were made. Placing an answering chart consisting of seven options against each item in the test scale form, a 7-point Likert-type scale was developed. Negative items are reverse scored.

In the second phase, the prepared test scale form was applied to 200 undergraduate students, who were chosen by a proper sampling from non-probability sampling types, among the students studying in 5 different departments of teacher education in Ondokuz Mayıs University in spring term, in 2013-2014 academic year. Since 3 of them were not completely filled in, they were excluded and the data belonging to 197 of them were analysed. Following the item analysis, 5 more items were eliminated and 21 items remained.

As per the third phase, the test scale consisting of remaining 21 items, was applied to 200 undergraduates studying in 5 different departments of teacher education, who were selected via proper sampling. 5 of them were not included in the analysis since they were not completed properly. It was specified that remaining 13 items gathered in two subscales as a result of exploratory factor analysis conducted on 195 data. Exploratory factor analysis was conducted in order to determine whether this factor structure is verified on undergraduate students or not. As a result, the first subscale called as “Forgiveness of Others” consists of 10 items. As regards the second subscale called “Forgiveness of Self”, it consists of 3 items. The high score obtained from the scale indicates a high level of forgiveness, whereas the low total score is an indication of low level of forgiveness.

As regards the fourth phase, in order to determine criterion-related validity of the scale, “Tolerance Scale (Ersanlı, 2014)” was applied as a corresponding scale to 84 students who were selected via proper sampling, among the undergraduates studying in 2 different departments of teacher education.

Data Analysis

SPSS 17.0 and LISREL 8.51 package programmes were utilized to analyse the data. Item analysis was conducted with regard to validity of items in the test scale form created. Fitness of data for factor analysis was examined through Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient and Barlett Sphericity test. Data obtained for construct validity of the Forgiveness Scale were submitted to exploratory factor analysis (EFA) and Confirmatory factor analysis (CFA). EFA aims to reach from a large number of variables (items) to limited number of definable significant structures which can

be explained together by such variables (Büyüköztürk, 2011). Whereas CFA is utilized to evaluate to what extent the factors formed from several variables accord with actual data based on theoretical foundation. That is, it is examined in CFA, to what extent a predetermined or fictionalized structure is verified with the data gathered (Sümer, 2000; Yılmaz and Çelik, 2009).

Component matrix was investigated in the first analysis conducted for EFA within the context of principal components analysis for all items and it is paid attention to the criteria that the difference between the factor loading value of the first item and the loading values in other factors must be at least 0.10 (Büyüköztürk, 2009).

Then, CFA was conducted to test the model created via EFA. Standardized values and t-values regarding the variables were controlled through the path diagram produced. Since latent variables are fixed to 1, it is essential that standardized values regarding observed variables not be greater than 1 (Şimşek, 2007). It is controlled whether t values in respect of variables are significant or not at the 0.05 level. Through goodness-of-fit criteria, it is controlled how consistent the relations in the model are together with the data. The chi-square statistic (χ^2), RMSEA, GFI, AGFI, SRMR, NNFI and CFI values are utilized hereunder. Finally, subscales of the scale which is developed with EFA and tested with CFA were entitled in accordance with the properties of the items.

Once and for all, criterion-related validity of Forgiveness Scale was tested with an equivalent scale. As regards the reliability of the scale, it is tested with internal consistency (Cronbach's alpha) coefficient and split half technique.

The results of item analysis, exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis and reliability analysis were provided in findings section.

Results

The results of validity and reliability studies for 'Forgiveness Scale' developed to measure forgiveness level of undergraduates are as follows:

Results of Validity Study

Content and construct validity of the scale were examined within the validity analysis of Forgiveness Scale. Related to this, the ideas of seven experts from the field of Psychological Counseling and Guidance were asked for. 23 items were removed from the item pool consisting of 49 items in accordance with the feedback taken from the experts. After the test scale form consisting of 26 items was applied to 197 students, item test correlations were calculated with respect to item validity and homogeneity of the scale. The test scale form was reduced to 21 items in total thereby eliminating 6 items, correlations of which are under 0.30.

Exploratory Factor Analysis

The test scale with 21-item was again applied to 195 students and it was tested with Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient and Barlett Sphericity test to see whether the data obtained from retest are fit for factor analysis or not. For the fitness of data for factor analysis, it is essential that KMO value be higher than .60 and Barlett Sphericity test be significant at $p < .01$ significance level (Büyüköztürk, 2011). In this study, KMO sampling fitness coefficient was found as 0.829, χ^2 value for Barlett Sphericity test was found to be 1103,467 ($p < .001$). Such results indicate that data fit is adequate to conduct factor analysis.

Exploratory factor analysis (EFA) with Varimax-rotation was conducted on the test scale 21-items Forgiveness Scale to identify the number of factors to retain and to examine the quality of the items. 8 items was eliminated from the scale due to a loading below .30 on both factors. Thus

13 items were included in the final scale. Factor loadings, eigenvalues and percentages of variance accounted for by each factor are presented in Table 2.

Table 2.Factor Loadings, Eigenvalues and Percentages of Variance

Items	1.factor	2.factor
1		.698
2		.873
3		.854
4	.569	
5	.627	
6	.538	
7	.632	
8	.595	
9	.619	
10	.664	
11	.629	
12	.663	
13	.585	
Eigenvalue	3.76	2.22
Variance	28,98%	17,1%
Total Variance	46,09%	

13 items are again subjected to exploratory factor analysis and a structure with 2 factors was developed. These two factors explains 46,09% of total variance. The first subscale called as “Forgiveness of Others” is composed of the last 10 items and the eigenvalue that gives information about significance level and weight of each factor in the structure was found to be 3.76. This first factor alone explains 28,98% of the variance as regards forgiveness variable. The second subscale called as “Self-Forgiveness” consists of the first 3 items and eigenvalue concerning this factor was found as 2.22. This second factor alone explains 17,1% of the variance as regards forgiveness variable. And the factor loadings regarding the items that build up the scale range between .538 and .873.

Confirmatory Factor Analysis

Model estimation process is very important in Structural Equation Modeling. Different estimation methods have different distributional assumptions. When estimation process converges to an acceptable solution, adequacy of model fit should be evaluated. The extent of fit of Structural Equation Model to sampling data is defined with the concept of fit of model. In this study, estimation method was determined considering the fact that data structure is ordinal.

After parameter estimations are obtained for the model developed, fit of the data to model should be assessed. Most widely used model fit indices to assess this conformity are similarity rate chi-square statistic (χ^2), RMSEA (Root-mean-square error approximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), GFI (Goodness-of-fit index) and AGFI (Adjusted Goodness-of-fit index), CFI (Comparative Fit Index) and NNFI (Non-Normed Fit Index). It is estimated that factor model being tested indicates perfect fit with the actual data in the event that the rate calculated with structural equation modelling (χ^2/sd) is lower than 3; whereas it indicates medium fit in the event that such rate is lower than 5 (Sümer, 2000). Measurement results regarding the suggested model fit and acceptable limit values of fit criterion are given in Table 3.

Table 3. Criterion for Goodness-of-Fit and Values Regarding the Model

Criterion for Fitness	Values of Good Fit Limits	Values of Acceptable Fit Limits	Values Regarding This Model
RMSEA	$RMSEA \leq 0.05$	$0.05 < RMSEA \leq 0.10$	0.07
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	0.91
AGFI	$0.95 \leq AGFI \leq 1$	$0.90 \leq AGFI \leq 0.95$	0.87
SRMR	$SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0.06
NNFI	$0.95 \leq NNFI \leq 1$	$0.90 \leq NNFI \leq 0.95$	0.89
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$	0.91
χ^2/sd	$\chi^2/sd \leq 3$	$3 < \chi^2/sd \leq 5$	1.95
p	$0.05 \leq p \leq 1$	$0.00 \leq p \leq 0.05$	0.00

When the results of fit criterion are compared, it is seen that the model is within acceptable fit limits. Statistical conformity of the model is tested with χ^2/sd and it is concluded that the calculated $\chi^2/sd=1.95 < 5$ ratio is compatible with the variance-covariance matrix main mass of the variance covariance matrix of the model. It can be said that the model is statistically significant as $p=0.00 < 0.05$. Other values of model fit indices were found to be as: $RMSEA= .07$, $GFI= .91$, $AGFI= .87$, $SRMR= .06$, $NNFI= .89$ and $CFI= .91$ ($p < .00$). Path analysis of the scale was conducted and the results are given in Figure 1.

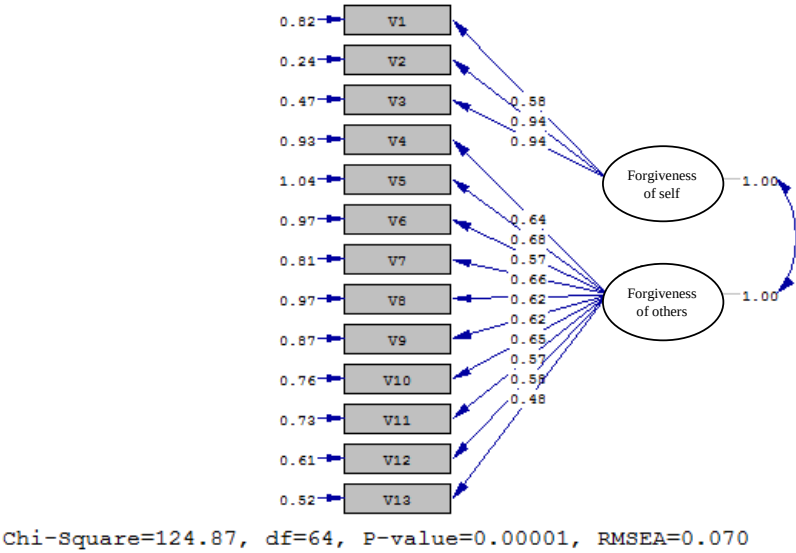


Figure 1. Standard Values and Path Diagram

As is seen in Figure 1, the values that belong to the coefficients of observed variables in the model established for Forgiveness Scale are significant ($p=.00$). As a result the suggested model with 13 observed and 2 latent variables was found significant. In the diagram, it was determined that the values standardized values of which were indicated, are not over “1”. No discordance (in-fit) was found between implicit and observed variables. In this case, the obtained values and factor loadings of the items indicate that model is acceptable.

Criterion-related Validity

In the study for criterion-related validity of the scale, “Tolerance Scale” (Ersanlı, 2014) together with “Forgiveness Scale” was applied to 84 students. It was found out that there is positive correlation between forgiveness and tolerance ($r = .56, p < .001$).

Results of Reliability Study

Internal consistency coefficient and split half reliability of the scale were calculated on the data received from 476 undergraduate students in total who were reached for validity and reliability analysis in the first ($n=197$), second ($n=195$) and third ($n=84$) study group. Internal consistency (Cronbach’s alpha) coefficient obtained as a result of this was .74. Internal consistency coefficient of first subscale which is called as “Forgiveness of Other” was .76; and internal consistency coefficient of second subscale which is called as “Forgiveness of Self” was .82. And the split half reliability coefficient was found as .71 for the first half, and .77 for the second half. These results indicate an adequate reliability for Forgiveness Scale.

Discussions and Suggestions

In this study it is aimed to develop a “Forgiveness Scale” to determine forgiveness levels of undergraduates. Following the exploratory and confirmatory factor analysis conducted for construct validity, it was found that the described variance ratio is 46,09%; and that the scale indicates acceptable fit as two dimensional. Further it was concluded that the scale is valid as a result of equivalent scale validity. When the results of reliability studies of Forgiveness Scale are considered, it is observed that Cronbach’s alpha and item-test correlation coefficients are within the acceptable matrix.

Forgiveness includes an individual’s forgiving himself (forgiveness of self) and one’s forgiving another individual (forgiveness of others) (Enright and Fitzgibbons, 2000). However; forgiveness has dimensions according to Thompson et al., (2005) such as “forgiveness of others”, forgiveness of self” and “forgiveness of situation” Although there are no items in this scale with respect to the dimension of “forgiveness of situation”, explained variance is remarkable. The first subscale called as “Forgiveness of Others” consists of 10 items; whereas the second subscale called as “Forgiveness of Self” consists of 3 items. The scale, consisting of 13 items in total, is a Likert-type format with response options ranging from 1 (minimum) to 7 (maximum). 1., 2., 3., 6., 7. and 8th items in the scale are reverse scored. The lowest point and the highest point to be taken from the scale are 13 and 91 respectively. Higher the scores obtained from the scale indicates higher level of forgiveness.

According to all these results, it can be said that Forgiveness Scale developed for Turkish Culture in order to determine forgiveness level of undergraduates is a valid and reliable scale.

This study was performed along with the data obtained from undergraduate students. Scale versions appropriate for all age groups could be developed thereby carrying out validity and reliability studies of the scale with different groups and age ranges. Since this scale is two dimensional as “forgiveness of others” and “forgiveness of self”, new studies can be conducted in order to gain “forgiveness of situation” dimension to the scale.

REFERENCES

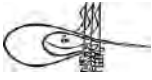
- AL-MABUK, R., ENRIGHT, R. D. & CARDİS, P. (1995). Forgiveness Education with Parentally Love-Deprived College Students. *Journal of Moral Education*, 24, 427-444.
- ALPAY, A. (2009). *Yakın İlişkilerde Bağışlama: Bağışlamanın; Bağlanma, Benlik Saygısı, Empati Ve Kıskançlık Değişkenleri Yönünden İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- ANDREWS, M. (2000): Forgiveness in Context. *Journal of Moral Education*, 29, 75-86. DOI:10.1080/030572400102943
- BERRY, J. W., WORTHINGTON, E. L., Jr., PARROTT, L., O'CONNOR, L. E. & WADE, N. G. (2001). Dispositional Forgiveness: Development And Construct Validity of the Transgression Narrative Test of Forgiveness (TNTF). *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 1277-1290. DOI:10.1177/01461672012710004
- BLOCHER W. & WADE, N.G. (2010). Sustained Effectiveness of Two Brief Group Interventions: Comparing an Explicit Forgiveness-Promoting Treatment with a Process-Oriented Treatment. *Journal of Mental Health Counseling*, 32(1), 58–74.
- BUGAY A. & DEMİR, A. (2010). A Turkish Version of Heartland Forgiveness Scale. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1927-1931.
- BUGAY, A. & DEMİR, A. (2011). Hataya İlişkin Özelliklerin Başkalarını Affetmeyi Yordaması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (35), 8-17.
- BUGAY, A. & DEMİR, A. (2012). Affetme Arttırılabilir mi? : Affetmeyi Geliştirme Grubu. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (37), 96-106.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Yayınları.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2011). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- ÇARDAK, M. (2012). *Affedicilik Yönelimli Psiko-Eğitim Programının Affetme Eğilimi, Belirsizliğe Tahammülsüzlük, Psikolojik İyi Oluş, Sürekli Kaygı ve Öfke Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- DROLL, D. M. (1984). *Forgiveness. Theory and Research*. Unpublished Doctorial Dissertation, University of Nevada, Reno.
- ELLIOTT, J. C. (2010). *Humility: Development and Analysis of a Scale*. Unpublished Doctorial Dissertation, University of Tennessee, Knoxville.
- ENRIGHT, R.D. & FITZGIBBONS, R.P. (2000). *Helping Clients Forgive: An Empirical Guide for Resolving Anger and Restoring Hope*. Washington, DC: American Psychological Association.
- ENRIGHT, R. D., FREEDMAN, S. & RIQUE, J. (1998). The Psychology of Interpersonal Forgiveness. In R. D. Enright & J. North (Eds.), *Exploring Forgiveness* (pp. 46-62) Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- ENRIGHT, R. D., RIQUE, J. & COYLE, C. (2000). *The Enright Forgiveness Inventory*. Madison, WI: International Forgiveness Institute.
- ENRIGHT, R. D. & The Human Development Study Group (1996). Counseling Within The Forgiveness Triad: On Forgiving, Receiving Forgiveness And Self-Forgiveness. *Counseling and Values*, 40, 107-126. DOI:10.1002/j.2161-007X.1996.tb00844.x
- ERSANLI, E. (2014). The Validity and Reliability Study of Tolerance Scale, *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 4(1), 85-89.

- GRAHAM, V.N., ENRIGHT, R.D. & KLATT, J.S. (2012). An Educational Forgiveness Intervention for Young Adult Children of Divorce. *Journal of Divorce & Remarriage*, 53(8), 618-638. DOI:10.1080/10502556.2012.725347
- HALL, J. H. & FINCHAM, F. D. (2005). Self-Forgiveness: The Stepchild of Forgiveness Research. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24, 621-637. DOI:10.1521/jscp.2005.24.5.621
- HARGRAVE, T. D. & SELLS, J. N. (1997). The Development of a Forgiveness Scale. *Journal of Marital and Family Therapy*, 2, 41-62. DOI:10.1111/j.1752-0606.1997.tb00230.x
- HARRIS, A. H. S., LUSKIN, F., NORMAN, S. B., STANDARD, S., BRUNING, J., EVANS, S., et al. (2006). Effects of a Group Forgiveness Intervention on Forgiveness, Perceived Stress And Trait-Anger. *Journal of Clinical Psychology*, 62, 715-733. DOI:10.1002/jclp.20264
- HUI, E.K.P. & CHAU, T.S. (2009). The Impact of a Forgiveness Intervention with Hong Kong Chinese Children Hurt in Interpersonal Relationships. *British Journal of Guidance & Counselling*, 37(2), 141-156. DOI:10.1080/03069880902728572
- INGERSOLL-DAYTON, B., CAMPBELL, R. & JUNG-HWA, H. (2008). Enhancing Forgiveness: A Group Intervention for the Elderly. *Journal of Gerontological Social Work*, 52:1, 2-16. DOI:10.1080/01634370802561901
- KAMAT, V. I., JONES, W. H. & ROW, K.L. (2006). Assessing Forgiving as A dimension of Personality. *Individual Difference Research*, 4, 322-330.
- LUSKIN, F. (2002). *Forgive For Good: A Proven Prescription for Health and Happiness*. Harper: San Francisco.
- MADSEN, S. R., GYGI, J., HAMMOND, S. C. & PLOWMAN, S. F. (2009): Forgiveness as a Workplace Intervention: The Literature and a Proposed Framework. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 10(2), 246-262.
- MAUGER, P.A., PERRY, J.E., FREEMAN, T., GROVE, D.C., MCBRIDE, A.G. & MCKINNEY, K. E. (1992) The Measurement of Forgiveness: Preliminary Research. *Journal of Psychology and Christianity*, 11, 170-180.
- MCCULLOUGH, M.E. & HOYT, W.T., (2002). Transgression-Related Motivational Dispositions: Personality Substrates of Forgiveness and Their Links to the Big Five. *Society for Personality and Social Psychology*. 28(11), 1556- 1572. DOI:10.1177/014616702237583
- MCCULLOUGH, M. E., PARGAMENT, K. I. & THORESEN, C. E. (2000). *Forgiveness: Theory, Research And Practice*. New York: Guilford.
- MCCULLOUGH M.E. & WORTHINGTON E.L. (1995). Promoting Forgiveness: The Comparison of Two Brief Psychoeducational Interventions with a Waiting-List Control. *Counseling and Values*, 40(1), 55-68. DOI:10.1002/j.2161-007X.1995.tb00387.x
- MCCULLOUGH, M. E., WORTHINGTON, E. L. & RACHAL, K. (1998). Interpersonal Forgiving in Close Relationships: II. Theoretical Elaboration and Measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1586-1603. DOI:10.1037/0022-3514.75.6.1586
- RYE, M. S., LOIACONO, D. M., FOLCK, C. D., OLSZEWSKI, B. T., HEIM, T. A. & MADIA, B. P. (2001). Evaluation of The Psychometric Properties of Two Forgiveness Scales. *Current Psychology*, 20, 260-277. DOI:10.1007/s12144-001-1011-6
- SARIÇAM, H. & AKIN, A. (2013). Affedililik Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 37-46

- SARIÇAM, H., AKIN, A., GEDİKSİZ, E. & AKIN, U. (2012). Alçakgönüllülük Ölçeğinin Türkçe Formu: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(2), 165-188.
- SANDAGE, S. J. & WORTHINGTON, E. L. (2010). Comparison of Two Group Interventions to Promote Forgiveness: Empathy as a Mediator of Change. *Journal of Mental Health Counseling*, 32, 35-57.
- SCOBİE, E.D. & SCOBİE, G.E.W. (1998). Damaging Events: The Perceived Need for Forgiveness. *Journal of the Theory of Social Behaviour*, 28, 373-400. DOI:10.1111/1468-5914.00081
- SÜMER, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar Ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- ŞİMŞEK, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve Lisrel Uygulamaları*. Ekinoks Yayınları, Ankara.
- TAYSİ, E. (2007). *İkili İlişkilerde Bağışlama: İlişki Kalitesi Ve Yüklemelerin Rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- THOMPSON, L. Y., SNYDER, C. R., HOFFMAN, L., MICHAEL, S. T., RASMUSSEN, H. N. and BILLINGS, L. S. (2005). Dispositional Forgiveness of Self, Others, and Situations. *Journal of Personality*, 73, 313-359.
- WADE, S. G. (1989). *The Development of a Scale to Measure Forgiveness*. Unpublished Doctoral Dissertation. Fuller Graduate School Of Psychology, Pasadena, CA.
- WADE, N. G. & WORTHINGTON, E. L. (2005). In Search of a Common Core: A Content Analysis of Interventions to Promote Forgiveness. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 42(2), 160-177. DOI:10.1037/0033-3204.42.2.160
- WORTHINGTON, E. L. (1998). An Empathy-Humility-Commitment Model of Forgiveness Applied Within Family Dyads. *Journal of Family Therapy*, 20, 59-76. DOI:10.1111/1467-6427.00068
- WORTHINGTON, E. L., KURUSU, T. A., COLLINS, W., BERRY, J.W., RIPLEY, J. S. & BAIER, S. N. (2000). Forgiving Usually Takes Time: A Lesson Learned by Studying Interventions to Promote Forgiveness. *Journal of Psychology and Theology*, 28, 3-20.
- WORTHINGTON, E. L. & WADE, N. G. (1999). The Social Psychology of Unforgiveness and Forgiveness and Implications for Clinical Practice. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 18, 385-418. DOI:10.1521/jscp.1999.18.4.385
- YILDIRIM, A. (2009). Bağlanma Stilleri İle Bağışlama Arasındaki İlişkide Sorumluluk Yüklemelerinin Aracı Rolü. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- YILMAZ, V. & ÇELİK, H. E. (2009). *Lisrel ile Yapısal Eşitlik Modellemesi-I: Temel Kavramlar, Uygulamalar, Programlama*. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

ERSANLI, K., VURAL BATIK, M., Development Of The Forgiveness Scale: A Study Of Reliability And Validity, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/7 Spring 2015, p. 19-32, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8201>, ANKARA-TURKE



ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK BAŞARISININ ULUSLARARASI FEN VE MATEMATİK EĞİLİMLERİ ARAŞTIRMASI SONUÇLARINA GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ*

*İlkay ABAZAOĞLU***

*Murat YATAĞAN****

*Yılmaz YILDIZHAN*****

*Ahmet ARİFOĞLU******

*Hasan UMURHAN******

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Uluslararası Fen ve Matematik Eğilimleri Araştırması (TIMSS 2011) sonuçları üzerinden Türkiye’de eğitim öğretim gören sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik başarılarının çalışmaya katılan diğer ülkelerin genel başarı ortalamaları ile kıyaslayarak karşılaştırmalı bir durum analizi yapmaktır. Bu kapsamda, TIMSS 2011 çalışmasında sekizinci sınıf matematik başarıları ile ilgili olarak elde edilen veriler esas alınarak Türkiye’de sekizinci sınıfa giden öğrencilerin matematik başarıları ve bu başarılarını etkileyen faktörler incelenmiştir. Ayrıca 2011 yılı öncesinde gerçekleştirilen TIMSS uygulamalarının sonucunda elde edilen sonuçlar ile 2011 sonuçları karşılaştırılmış ve bir durum analizi yapılmıştır. TIMSS 2011’e Türkiye’nin 67 ilinden seçilen, 259 ilköğretim okulunda okuyan sekizinci sınıf düzeyinde 7286 öğrenci; 240 matematik ve 240 fen bilgisi öğretmeni katılmıştır. TIMSS 2011’e katılan ülkelerin ortalama matematik başarı puanlarını en fazla artıran ülkeler arasında Türkiye 20 puanlık artışla puanını en çok artıran on ülke arasında yerini almıştır. Türkiye’nin TIMSS 1999, 2007 ve 2011 uygulamalarında öğrencilerin matematik içerik bilgisi başarı puanları karşılaştırıldığında öğrenci başarılarında bir artış meydana gelmiştir. Araştırma sonuçları, matematik başarısının ülkelerin gelişmişlik düzeyi, fen derslerine ayrılan süre, anne baba eğitim düzeyi, bilgisayar ve internet erişimi, matematik öğrenmede kendine güven, matematik dersine yönelik tutumlar gibi değişkenlerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin akademik başarısına etki eden temel bileşenler; öğrencinin kendisi, öğrencinin yaşam alanı, ailenin sosyo-

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Dr. MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, El-mek: ilkayabaza@hotmail.com

*** Dr. MEB, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, El-mek: myatagan@yahoo.com

**** MEB, Hayat Boyu Öğrenim Genel Müdürlüğü, El-mek: ylmzyldzhn@gmail.com

***** MEB, Hayat Boyu Öğrenim Genel Müdürlüğü, El-mek: axarif@yahoo.com

***** MEB, El-mek: hasanumurhan@gmail.com

ekonomik durumu, sınıf ve okul ortamı, öğretmen özellikleri ve okul yönetimi değişkenlerinden oluştuğu ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: TIMSS 2011, matematik başarısı, matematik öğretimi, öğrenci başarısı.

STUDENTS' MATHEMATICS ACHIEVEMENT TRENDS OF THE INTERNATIONAL SCIENCE AND MATHEMATICS EVALUATION OF RESEARCH RESULTS

STRUCTURED ABSTRACT

The purpose of this study, Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) mathematics achievement in Turkey on the results of the other countries participating in the study overall success is to make a comparative analysis by comparing average. In this context, the TIMSS 2011 study regarding the eighth-grade math achievement based on the data obtained in Turkey goes to eighth grade students' math achievement and success factors affecting it were studied. TIMSS also takes place prior to the year 2011, the results of these results with the results obtained were compared. The average of the countries participating in the TIMSS 2011 mathematics achievement scores highest increase in Turkey among the countries with the highest increase of 20 percentage points score across countries has taken place. Turkey's TIMSS 1999, 2007 and 2011 applications, students' mathematics content knowledge achievement scores compared to an increase in student achievement has occurred. Research results in mathematics achievement development levels of countries, science lessons allotted time, parental education level, computer and internet access, in learning math self-confidence, mathematics attitudes to such variables to be associated with shows that.

Purpose and significance: Nowadays developing math and science, life skills of individuals within the framework of formal and non-formal education starting from pre-school development it is necessary for life. These developments in compulsory education of math and science courses has increased the role and importance. The scope of application of the TIMSS student achievement and characteristics, school climate, teacher qualifications at the national level to the size of the country will gather information about the social and educational structure. One of the targeted overall aim of TIMSS curriculum, implemented and emerging data regarding curriculum to offer. Today, the people of the developing life skills in mathematics and science in the development of formal and non-formal education, starting from pre-school environment attributed to individuals throughout their lives to education. Place in the compulsory education of formal education in mathematics and science at the developments in educational outcomes and have put forward again the importance of the scientific literacy of countries within the area policy-makers in education, society has tended to take steps to upgrade. Overall, the TIMSS 2011 affecting students' learning are numerous contextual factors. School type, school resources, teaching approaches, characters demographic characteristics of

teachers, students tend to have strong support from the family tendency to student learning and achievement are some of them. TIMSS achievement to the finest detail to analyze the results, to see how that plays a role in the development of mathematics and science education is very important to understand the content within learning and achievements.

Method: In Turkey, 259 primary school students in the eighth grade level in the school 7286; 240 math and 240 science teachers participated in TIMSS 2011. In this study, obtained from the TIMSS 2011 study 8th grade math achievement based on data relating to the 8th grade students' mathematics achievement in Turkey and this was investigated factors affecting success. The overall objective of the study showed how the distribution of students' mathematics achievement that is intended to identify. In addition, the results were compared with previous TIMSS applications. This purpose is to make a comparative analysis. Therefore, the study of this model is a descriptive study.

Results: TIMSS 2011 application is an important application both in terms of student achievement and to better understand student achievement in mathematics and science, to compare with the previous year and to compare it with other countries. The results of the education system to identify the current situation and basic education in educational policies, curricula, teaching methods, teacher qualifications, offers courses tools and scientific information for the revision of elements such as material. Students' achievement in mathematics significantly compared to the previous application is a great progress. Turkey's ranking in the international arena has increased, but below the international average in mathematics achievement has taken place. In this tutorial can be considered as a positive reflection of the policies pursued. Mathematics is considered the most problematic areas, the most successful is the analysis of the data. In the international arena, the opposite is the case. Level of skills in the field of data analysis where the average student achievement scores were above the international average of 9 points. The basic components that affect the academic achievement of students; the students themselves, the student's living space, family socioeconomic status, school and classroom environment, teachers and school management features have been demonstrated to occur in the variables. Considered the most problematic areas in mathematics, is the most successful area of data analysis. Internationally it is the opposite case. Top-level data analysis average student achievement scores in the area where their skills on the international average of 9 points, while the field numbers are at 31 points.

Key Words: TIMSS 2011, mathematics achievement, mathematics teaching, students achievement.

1. GİRİŞ

1990'lı yılların başından itibaren ülkelerin eğitim sistemlerinin işleyişini birbiri ile kıyaslayabileceği ve uluslararası ortak veri tabanı oluşturabilmek amacıyla resmi ve özel uluslararası kuruluşlar tarafından öğrencilerin uluslararası başarılarını değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır. Bu çalışmalardan birisi de TIMSS, Uluslararası Fen ve Matematik Eğilimleri Araştırması, (Trends in International Mathematics and Science Study) Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Birliği (International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)) (<http://www.iea.nl>) tarafından organize edilmektedir ve 1995 yılından itibaren her 4 yılda bir gerçekleştirilmektedir.

TIMSS uygulamaları ülkelerin dördüncü ve sekizinci sınıflarında yer alan öğrencilerinin fen ve matematik alanlarındaki başarılarını değerlendirmektedir. Kelly (2012) çalışmasında TIMSS uygulamalarında gösterilen performans ve sonuçların ülkelerin uluslararası karşılaştırmalarda “dünya sınıfı” başarılarını belirlediğini ifade etmiştir. Shen (2002) çalışmasında IEA tarafından desteklenen TIMSS uygulamalarının eğitim sistemlerinin çapraz analizi için dünyada eş görülmemiş/benzersiz fırsatlar sunduğunu ifade etmiştir. TIMSS uygulamalarından elde edilen veriler ülkelerin eğitim uygulamaları ve öğretim programları ile ilgili detaylı bilgiler vereceğinden eğitim politikalarına yön vermede eğitim yöneticilerine, öğretim programını hazırlayanlara ve araştırmacılara yol gösterici olmaktadır (Bayraktar, 2010).

Abazaoğlu (2014) yaptığı çalışmada, günümüzde gelişen matematik ve fen bilimlerinin bireylerin yaşam becerilerinin resmi ve resmi olmayan eğitim çevrelerinde gelişmesini okul öncesinden başlayarak bireylerin yaşam boyunca eğitim almalarına bağlamıştır. Eğitimde yaşanan gelişmeler neticesinde örgün eğitimde matematik ve fen derslerinin zorunlu eğitimdeki yeri ve önemini tekrar öne çıkarmış, ülkelerin eğitim alanında yer alan politika yapıcılarını toplumun bilimsel okuryazarlığını yükseltmeye yönelik adımlar atmaya yöneltmiştir.

Öğrenci motivasyonu, öğrencinin bulunduğu okul, çevre ve sosyo ekonomik ortama göre değişir. Buda öğrencinin akademik başarısına ve karşılaştığı problemi çözme becerisine etki eden bir başka unsurdur. Ersoy ve Başer (2010) yaptığı bir çalışmada, Probleme Dayalı Öğrenme sürecinin öğrencilerin motivasyonunu ne yönde etkilediğini ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışmanın sonunda Probleme Dayalı Öğrenme sürecinin öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varmışlardır.

Eğitim, bir ülkenin ekonomik yönden gelişmesinde ve kalkınmasında olduğu kadar uluslararası alanda sürdürülebilir bir rekabet gücü oluşturmasında önemli bir etkidir. Birçok ülkedeki çalışmalar, özelde eğitimin ve genelde insan sermayesini geliştirmenin ülkenin büyüme oranlarının ve kişi başına gelir düzeyindeki değişmelerin açıklanmasında önemli bir etken olduğunu desteklemektedir. Bu nedenle her ülkenin eğitime gereken yatırımı yapması, eğitimde kaliteyi sağlaması ve eğitim sorunlarının farkında olması önem taşımaktadır. Okul dışında kalan çocuklar ve okuryazar olmayan genç ve yetişkin nüfus, gelişmekte olan birçok ülke için önemli eğitim sorunlarını oluşturmaktadır. Kaldı ki toplumun eğitim düzeyi kalkınmayı olduğu kadar, eğitim alanında yapılan uluslararası sınavlardaki başarıyı da etkilemektedir (Maya, 2013).

TIMSS gibi uluslararası eğitim araştırmaları ülkelerin politika ve eğitim reformu yapıcılarının toplumun bilimsel okuryazarlığını artırmaya yönelik arayışlarına bir nebze de olsa çare olmaktadır. TIMSS ülkelerin ulusal ve uluslararası alanda öğrenme ve öğretim uygulamalarının girdi ve çıktılarını dair önemli faktörler/değişkenler hakkında bilgi toplama, genel bir fotoğraf çekme adına önemli bir uygulamadır. TIMSS anketlerinde, ülkelerin matematik ve fen bilimlerinde gösterdiği başarıda hangi süreç ve uygulamaların etkili olduğuna odaklanılmıştır. Böylece ülkeler elde ettikleri sonuçları kendi yerel eğitim ortamları ve şartlarına göre daha iyi

değerlendirebilmektedir (TIMSS, 2011 Frameworks). Ülkelerin genel eğitim durumunu ortaya koymak amacı ile oluşturulan TIMSS Öğretim Programı Modeli Şekil 1’de kısaca ifade edilmiştir.

Şekil 1. TIMSS Öğretim Programı Modeli (TIMSS 2011 Frameworks)



Buna modele göre, TIMSS uygulamalarının kapsamı öğrenci başarıları ve özelliklerinden, okulun iklimi, öğretmen nitelik ve nicelikleri boyutuna kadar ulusal düzeyde ülkenin sosyal ve eğitim yapısı hakkında bilgi toplanmaktadır. TIMSS’de ayrıca hedeflenen, uygulanan ve ortaya çıkan öğretim programı ile ilgili verileri sunmaktır.

Yapılan bir çalışmada öğretmenlerin ortalama %65’i ders kitaplarının öğretim programlarının öngördüğü kazanımları kısmen yansıttığını ifade ederken, matematik öğretmenlerinin yaklaşık %16’sı ders kitaplarının kazanımları içermediğini söylemektedir (Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2014). Bu sonuç öğrencilerin matematik başarısında ders içeriklerinin ve bileşenlerinin öğrencilerin matematik başarısına etkisinin olup olmadığının araştırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Genel olarak, TIMSS 2011’de öğrencilerin öğrenimlerini etkileyen çok sayıda bağlamsal faktör vardır. Okul tipi, okulun kaynakları, öğretim yaklaşımları, öğretmenlerin karakterleri demografik özellikleri, öğrenci eğilimleri, öğrencinin öğrenme eğilimine ve başarısına ailelerin güçlü desteği bunlardan bazılarıdır. TIMSS başarı sonuçlarını en ince ayrıntılarına kadar analiz etmek, matematik ve fen bilimleri öğreniminin geliştirilmesinde nasıl bir rol oynayacağını görmek, öğrenmenin içinde yer alan içerikleri ve kazanımları anlamak için çok önemlidir. TIMSS uygulaması her dairede bu bağlamlar hakkında bir dizi bilgi toplamakta, matematik ve fen bilimlerinde öğrencilerin başarı performanslarını ortaya koymaktadır. Abazaoğlu ve diğerleri (2014) çalışmalarında TIMSS 2011 uygulamasında öğrencilerin fen başarısına etki eden unsurları ile fen eğitimindeki durumu, çalışmaya katılan ülkelerin genel başarı ortalaması ile kıyaslayarak ortaya koymuştur. Benzer şekilde öğrencilerin fen başarısı kadar matematik başarısında araştırılması önem arz etmektedir. Bu çalışmada da genel anlamda “Öğrencilerin matematik başarıları nasıl bir dağılım göstermiştir?” sorusuna karşılaştırmalı olarak yanıt aranmıştır.

Ayrıca matematik ve fen bilgisi öğretmenlerinin, sınıf ve okul ortamının öğrencilerin fen ve matematik başarılarına etkisini ulusal düzeyde belirlemek ve uluslararası düzeyde karşılaştırmalar yapabilmek, ülkelerin eğitimdeki temel politika farklılıklarını görmek, giderilmesi gereken eksiklikleri ve alınması gereken önlemleri belirleyerek eğitim kalitesini arttırmak amacıyla ülkeler TIMSS uygulamalarına katılmaktadır.

Türkiye’de TIMSS Uygulamalarının Geçmişi ve TIMSS 2011 Uygulaması

Türkiye, TIMSS 1999–R ve TIMSS 2007 uygulamalarına katılmıştır. 1999 yılında gerçekleştirilen uygulamaya (TIMSS-R) (<http://www.timss.com>) Türkiye ile birlikte 38 ülke dâhil olmuştur (Abazaoğlu, Yıldızhan ve Yıldırım, 2014). Türkiye TIMSS 1999 uygulamasına 204 ilköğretim okulunda toplam 408 matematik ve fen bilgisi öğretmeni ile sekizinci sınıf düzeyinde 7000’in üzerinde öğrenci katılmıştır (EARGED, 2003). Sınava katılan 38 ülkenin akademik matematik başarı ortalaması (uluslararası ortalama) 487’dir. Türkiye 429 puanlık akademik başarı ortalaması ile 31. sırada yer almıştır. Türkiye 1999 sonuçlarına göre, matematik alanını içeren bütün alt alanlarda uluslararası ortalamanın altında kalmış ve çok düşük performans göstermiştir.

TIMSS 2007 çalışmasına Türkiye ile birlikte (49 ülkeden) sekizinci sınıf düzeyinde yaklaşık 242.000 öğrenci katılmıştır (Abazaoğlu, Yıldızhan ve Yıldırım, 2014). Türkiye’nin matematik bilimindeki akademik başarı ortalaması bu sınavda 432 olup 1999 yılı TIMSS uygulama sınavına göre puanını 3 puan artırarak başarı puanını artıran ülkelerden biri olmuştur (www.timss.bc.edu). Sınava katılan 59 ülkenin akademik matematik başarı ortalamaları alınarak hesaplanan uluslararası ortalama 450 puandır. Bununla birlikte Türkiye’nin genel sıralamadaki yeri (1999’a göre) 31 den 29. sıraya yükselmiştir.

TIMSS 2011’e Türkiye’deki 67 ilden 259 ilköğretim okulu, dördüncü sınıf düzeyinde 7838 ve sekizinci sınıf düzeyinde 7286 öğrenci; 240 matematik, 240 fen ve 263 sınıf öğretmeni katılmıştır (Abazaoğlu, Yıldızhan ve Yıldırım, 2014). Sınavın ölçtüğü matematik konu alanları dördüncü ve sekizinci sınıflar için değişmektedir. Dördüncü sınıfta sayılar, cebir ve geometri olmak üzere üç alan, sekizinci sınıfta ise sayılar, cebir, geometri ve veri analizi olmak üzere dört alandan sorular yer almaktadır. Sorular her sınıf düzeyi için her bir alanın konularına ve hedeflerine uygun olarak yapılandırılmıştır. Bilişsel alanlar ise bilgi, uygulama ve muhakeme olarak üç kategoriye ayrılmıştır. Sınavda daha çok üst düzey bilişsel alanlar değerlendirilmiştir.

TIMSS 2011 uygulamasının matematik alanında dört konu alanı için öğrenci davranışları ölçülmeye çalışılmıştır. Bu alanlar bilgi, uygulama ve muhakeme alanlarıdır. Matematik uygulaması için gerçekleştirilen tüm süreçler fen bilimleri içinde tamamlanmıştır. Öğrenci başarısının temel bileşenleri; öğrencinin kendisi, sınıf, okul ve aile ortamı, öğretmen ve okul yönetimi değişkenlerinden oluşmaktadır. Söz konusu başarıyı artırmaya dönük olarak geliştirilecek politika ve projeler Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim Müdürlükleri, Okul Yönetimleri ve Veli merkezli olarak düşünülmesi gerektiği vurgulanmıştır (Abazaoğlu, Yıldızhan ve Yıldırım, 2014).

Tablo 1’de sınavda yer alan soruların dağılımına baktığımızda üst düzey düşünme becerisi olan “muhakeme” bilişsel alanına ait sorular en az oranda yer alırken, yine üst düzey düşünme becerisi olan “uygulama” düzeyi sorular en fazla oranda ve daha sonra “bilgi” düzeyi sorular en fazla oranda yer bulmuştur.

Tablo 1. TIMSS 2011 Matematik Sınavında Yer Alan Soruların Konu Alanları ve Bilişsel Alanlara Göre Dağılımları

Konu Alanı		Bilişsel Alan	
Sayılar	30%	Bilgi	35%
Cebir	30%	Uygulama	40%
Geometri	20%	Muhakeme	25%
Veri Analizi	20%		

Bilgi ve uygulama bilişsel alanlarının uygulama içerisindeki oranı %75'tir. Bilişsel alanda ölçülen her bir alan için öğrencinin gerçekleştirmesi gereken bilimsel süreç becerileri Tablo 2'de açıklanmıştır.

Tablo 2. Bilgi, Uygulama ve Muhakeme Alanlarında Ölçülen Davranışlar

Bilgi	Uygulama	Muhakeme
<i>Hatırlama</i> <i>Betimleme</i> <i>Tanımlama</i> <i>Örnekler verme</i> <i>Araçları, süreç ve yöntemleri kullanma</i>	<i>Kıyaslama, sınıflama</i> <i>Model kullanma</i> <i>İlişkilendirme</i> <i>Bilgiyi yorumlama</i> <i>Çözüm bulma</i> <i>Açıklama</i>	<i>Analiz etme/problem çözme</i> <i>Sentez yapma</i> <i>Hipotez kurma/tahmin etme</i> <i>Tasarlama/Planlama</i> <i>Sonuç çıkarma</i> <i>Genelleme</i> <i>Değerlendirme</i> <i>Kanıtlanma</i>

Sekizinci sınıf matematik sınavında ölçülen alanlar ve konu başlıkları Tablo 3'te sunulmuştur. Matematik konu alanları ve içerikler incelendiğinde ülkemizdeki matematik programı ve konu alanı ile büyük oranda örtüştüğü görülmektedir.

Tablo 3. TIMSS 2011 Sekizinci Sınıf Matematik Sınavının Kapsadığı Konu Alanları ve İçerikler

Sayılar	Cebir	Geometri	Veri Analizi
<i>Doğal Sayılar</i> <i>Kesirler ve Ondalık Sayılar</i> <i>Tamsayılar</i> <i>Oran, Orantı ve Yüzde Hesapları</i>	<i>Örüntüler</i> <i>Cebirsel İfadeler</i> <i>Denklemler/Formüller ve Fonksiyonlar</i>	<i>Geometrik Şekiller</i> <i>Geometrik Ölçme</i> <i>Dik Koordinat Sistemi</i>	<i>Verilerin Düzenlenmesi ve Sunumu</i> <i>Verileri Yorumlama</i> <i>Olasılık</i>

TIMSS 2011 uygulaması Tablo 3'te yer alan konu alanlarını kapsayacak soruların oluşturulduğu bir ölçme aracıdır. Bu amaçla hazırlanmış sekizinci sınıfların matematik testi 178 sorudan oluşmaktadır. Soruların yarısı çoktan seçmeli ve yarısı da açık uçludur. Bu sınavda öğrenciler ev ve okul ortamları hakkında bilgileri içeren soruları da cevaplamaktadırlar. Ayrıca öğretmenler, okul müdürleri, eğitim ve öğretim uygulamaları, sınıf içindeki deneyimler, okul olanakları ve okuldaki öğrenme iklimi hakkında bilgiler vermektedir.

TIMSS 2011 için belirlenen başarı puanları ve yeterlik düzeyleri Tablo 4'de verilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin yeterlik düzeyleri dört gruba ayrılarak tanımlama yapılmıştır. Matematik Başarı Puanlarına Göre Yeterlik Düzeyleri; alt, orta, yüksek ve ileri düzey olarak adlandırılmıştır. Alt düzey öğrenciler 400 ile 475; orta düzey öğrenciler 475 ile 550; yüksek düzey öğrenciler 550 ile 625; ileri düzey öğrenciler ise 625 ve üzeri başarı puanı olarak tanımlanmaktadır. 400 puan altı alan öğrencilerde alt düzey altı olarak ifade edilmektedir. TIMSS 2011'den beklenen başarı puan ortalaması 500; yani en az orta düzeyde olmaları istenmektedir (TIMSS, 2011).

TIMSS uygulamalarında genel olarak sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik başarısına göre yeterli düzeylerinin orta düzey ve yüksek düzeyde olması beklenir. Bu yüzden ülkeler alt düzeyde yer alan öğrenci oranlarını en aza indirme çabası içinde olurlar.

Tablo 4. Öğrencilerin Matematik Başarı Puanlarına Göre Yeterlik Düzeyleri

İleri Düzey (625 +)	Yüksek Düzey (550-625)	Orta Düzey (475-550)	Alt Düzey (400-475)
Öğrenciler, bilgiden sonuçlar çıkartabilir, bilgileri organize edebilir, genellemeler yapabilir ve rutin olmayan problemleri çözebilir. Çeşitli oran, orantı ve yüzde problemlerini çözebilirler. Sayısal ve cebirsel kavramları kullanarak, bu kavramlar arasındaki ilişkileri uygulayabilirler. Öğrenciler, cebirsel genellemeleri yapabilirler ve durumları modelleyebilirler. Geometri bilgilerini karmaşık problem durumlarına uygulayabilirler. Öğrenciler, çok adımlı problemleri çözmek için birkaç kaynaktan bilgiyi türetebilir ve kullanabilir.	Öğrenciler, kavrayışlarını ve bilgilerini nispeten karmaşık durumlara uygulayabilirler. Kesirler, ondalık sayılar ve yüzdelikler arasında ilişki kurabilir ve bunlarla hesaplama yapabilir, negatif sayılarla işlemler yapabilir, orantı içeren sözlü problemleri çözebilirler. Öğrenciler, cebirsel ifadeler ve doğrusal denklemlerle işlem yapabilirler. Alan, hacim ve açıları içeren problemleri çözmek için geometrik özellikler hakkındaki bilgilerini kullanırlar. Çeşitli grafik ve tablolaradaki verileri yorumlayabilir ve olasılık içeren basit problemleri çözebilirler.	Öğrenciler, basit durumlarda temel matematiksel bilgilerini uygulayabilirler. Tamsayılar ve ondalık sayıları içeren tek adımlı problemleri çözmek için toplama ve çarpma yapabilirler. Bildikleri kesirlerle işlem yapabilirler. Basit cebirsel ilişkileri anlayabilirler. Temel geometri kavramlarını ve üçgenlerin özelliklerini anladıklarını gösterebilirler. Tablo ve grafikleri okuyup yorumlayabilirler. Temel olasılık bilgilerini kavrayabilirler.	Öğrenciler, tamsayılar, ondalık sayılar, işlemler ve temel grafik bilgisine biraz sahiptir.

2. YÖNTEM

Araştırmada “TIMSS 2011 uygulamasında Türkiye sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik başarıları nasıl bir dağılım göstermekte ve diğer TIMSS uygulamalarına göre nasıl bir değişim meydana gelmiştir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu bakımdan bu çalışmanın modeli betimsel bir çalışmadır. Betimsel analiz yöntemi, farklı veri toplama teknikleri ile elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir veri analiz türüdür. Betimsel analiz türünde temel amaç elde edilmiş veriler yardımı ile ortaya çıkan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). TIMSS 2011 verileri araştırmacı tarafından değerlendirilerek tablolar oluşturulmuştur. Tablolarda yüzde ve frekanslardan faydalanılarak öğrencilerin matematik başarı puanı dağılımları açıklanarak yorumlar yapılmıştır. Çalışmada TIMSS uygulamaları verilerine göre 1999’dan 2011’e Türkiye’de sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik başarılarının nasıl bir eğilim gösterdiği resmedilmektedir. Çalışmada genel bir değerlendirme yapılmış, yalnızca öğrencilerin yüzde dağılımlarına bakılarak öğrencilerin ortalama matematik başarı puanları değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde TIMSS 2011 verilerine dayanarak sekizinci sınıflarda öğrencilerin matematik alanındaki başarıları TIMSS 1999 ve 2007’de elde edilen sonuçlar ile karşılaştırılmış, uluslararası arenadaki yeri ve öğrenci başarıları ile ilişkili olduğu düşünülen bazı faktörler incelenmiştir.

Tablo 5’te TIMSS 2011 uygulamasına katılan ülkelerin sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik başarı puanları, TIMSS 2007 ve 2011 matematik başarı sıralamalarına yer verilmiştir.

Genel olarak TIMSS 2011 uygulamasında ülkelerin matematik başarı sıralamasına baktığımızda Türkiye 42 ülke arasında 24. sırada yer almaktadır (Tablo 5). Türkiye'nin TIMSS 2007 uygulamasına göre öğrencilerin matematik başarı sıralaması 6 sıra yükselmiştir.

Tablo 5. TIMSS 2011 Ülkelerin Sekizinci Sınıf Matematik Başarı Puan Ortalamaları ve Sıralamaları

Sıra	2007 Sırası	Ülke	Ortalama Puan	Başarı puanı farkı*	Sıra	2007 Sırası	Ülke	Ortalama Puan	Başarı puanı farkı*
1	2	Kore	613 (2,9)	+18	26	20	Malezya	440 (5,4)	-34
2	3	Singapur	611 (3,8)	+18	27	33	Gürcistan	431 (3,8)	+21
3	1	Çin- Tayvan	609 (3,2)	+11	28	29	Tayland	427 (4,3)	-14
4	4	Hong Kong	586 (3,8)	+14	29	#	Makedonya	426 (5,2)	#
5	5	Japonya	570 (2,6)	0	30	32	Tunus	425 (2,8)	+5
6	8	Rusya	539 (3,6)	+27	31	#	Şili	416 (2,8)	#
7	24	İsrail	516 (4,1)	+53	32	34	İran	415 (4,3)	+12
8	#	Finlandiya	514 (2,5)	#	33	48	Katar	410 (3,1)	+103
9	9	Amerika	509 (2,6)	+1	34	35	Bahreyn	409 (2,0)	+11
10	7	İngiltere	507 (5,5)	-6	35	31	Ürdün	406 (3,7)	-21
11	6	Macaristan	505 (3,5)	-12	36	42	Filistin	404 (3,5)	+37
12	14	Avustralya	505 (5,1)	+11	37	46	Suudi Arabistan	394 (4,8)	+65
13	12	Slovenya	505 (2,2)	+4	38	36	Endonezya	386 (4,3)	-11
14	10	Litvanya	502 (2,5)	-4	39	37	Suriye	380 (4,5)	-16
		TIMSS Ölçek Ortalaması	500		40	49	Fas	371 (2,0)	-10
15	19	İtalya	498 (2,4)	+18	41	41	Umman	366 (2,8)	-5
16	#	Yeni Zelanda	488 (5,5)	#	42	47	Gana	331 (4,3)	+22
17	#	Kazakistan	487 (4,0)	#					
18	15	İsveç	484 (1,9)	-7					
19	25	Ukrayna	479 (3,9)	+17					
20	21	Norveç	475 (2,4)	+6					
21	13	Ermenistan	467 (2,7)	-32					
22	26	Romanya	458 (4,0)	-3					
23	#	Bileş. Arap Emirlikleri	456 (2,1)	#					
24	30	TÜRKİYE	452 (3,9)	+20					
25	28	Lübnan	449 (3,7)	0					

Kaynak: TIMSS 2011

Tablo 6’da TIMSS 2011 uygulamasına katılan ülkelerin öğrenci matematik başarı puanını TIMSS 2007’ye göre en çok artıran 10 ülkeye yer verilmiştir.

Tablo 6. TIMSS 2007’den 2011’e Matematik Başarı Puanı En Çok Artan Ülkeler

Sıra	2007 Sırası	Ülke	Ortalama Puan		Başarı puanı farkı*
33	48	Katar	410	(3,1)	+103
37	46	S. Arabistan	394	(4,6)	+65
7	24	İsrail	516	(4,1)	+53
36	42	Filistin	404	(3,5)	+37
6	8	Rusya	539	(3,6)	+27
42	47	Gana	331	(4,3)	+22
27	33	Gürcistan	431	(3,8)	+21
24	30	TÜRKİYE	452	(3,9)	+20
2	3	Singapur	611	(3,8)	+18
15	19	İtalya	498	(2,4)	+18

TIMSS 2007’ye göre TIMSS 2011’e katılan ülkelerin ortalama matematik başarı puanlarında en fazla artma meydana gelen 10 ülke arasın Türkiye’de girmiştir. Türkiye TIMSS 2011’de 20 puanlık artışla puanını en çok artıran ülkeler arasında sekizinci olmuştur. Tablo 6’dan da görüldüğü üzere ortalama öğrenci matematik başarı puanını en fazla artıran (103 puan) Katar sıralamada 2007’ye göre 48’incilikten 33’üncü sıraya yükselmiştir. Uluslararası arenada birinci olan Kore başarı puanını 16 puan artırarak en çok artıran ilk 10 ülke arasına girememiştir (Tablo 6).

Tablo 7’de TIMSS 2011 başarı düzeylerine göre öğrencilerin Türkiye ve TIMSS 2011’e katılan ülkelerin matematik performansları dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 7. TIMSS 2011 Başarı Düzeylerine Göre Matematik Performansları

	İleri Düzey (625)	Yüksek Düzey (550)	Orta Düzey (475)	Alt Düzey (400)
Türkiye	%7	%20	%40	%67
TIMSS 2011	%3	%17	%46	%75

TIMSS 2011’e göre Türkiye’nin ortalama öğrenci başarı puanı matematikte uluslararası ortalamanın altındadır. Ancak, Türkiye’nin sekizinci sınıf öğrencilerinin başarı düzeylerine bakıldığında ileri düzeydeki öğrenci oranı uluslararası ortalamanın üstünde %7 oranında, yüksek düzeydeki öğrenci oranı ise %20 oranındadır. Orta düzeydeki öğrenci oranı ise uluslararası orana göre daha az (%40) oranındadır (Tablo 7). Türkiyede öğrencilerin %33’ü 400 puanın altında bir başarı elde etmiştir. Bu oran TIMSS’e katılan ülkelerin ortalamasına göre % 25 oranındadır.

Tablo 8’de Türkiyenin TIMSS 1999, 2007 ve 2011 uygulamalarında öğrencilerin başarı düzeylerine göre matematik performansları dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 8. TIMSS 1999-2007-2011 Başarı Düzeylerine Göre Matematik Performansları

TIMSS Yılı	İleri Düzey (625 +)	Yüksek Düzey (550-625)	Orta Düzey (475-550)	Alt Düzey (400-425)	Alt Düzey Altı (- 400)
2011	%7	%13	%20	%27	%33
2007	%5	%10	%18	%26	%41
1999	%1	%6	%20	%38	%35

Türkiye'nin TIMSS 1999, 2007 ve 2011 yıllarında ortalama öğrenci matematik başarı puanları karşılaştırıldığında olumlu bir artış göze çarpmaktadır. TIMSS 2011'de 625 puan ve üzeri alan öğrenci oranı 2007'ye göre %2 artmıştır. Benzer şekilde 550-625 puan aralığındaki öğrenci oranı da %3 artmıştır. Alt düzey ve alt düzey altı puan aralığındaki öğrenci sayımızda da geçmişe göre büyük bir azalma görülmektedir (Tablo 8).

Tablo 9'da öğrencilerin TIMSS 2011 matematik içerik bilgisi dağılımına göre ortalama matematik başarı puanları Türkiye ve TIMSS 2011'e katılan ülkeler için verilmiştir.

Tablo 9. TIMSS 2011 Matematik İçerik Bilgisi Ortalama Başarı Puanları

	Sayılar	Cebir	Geometri	Veri Analizi
Türkiye	435	455	454	467
TIMSS 2011	466	470	463	458

TIMSS 2011'de Türkiye'deki öğrencilerin matematik içerik bilgisine göre veri analizi alanındaki başarı puanı uluslararası veri analizi ortalamasının 9 puan üzerinde yer alır iken, sayılar, cebir ve geometri alanında ise uluslararası ortalamasının altında yer almaktadır (Tablo 9).

Tablo 10'da Türkiye'nin TIMSS 1999, 2007 ve 2011 uygulamalarında matematik içerik bilgisi dağılımına göre ortalama matematik başarı puanlarına yer verilmiştir.

Tablo 10. TIMSS 1999-2007 ve 2011 Matematik İçerik Bilgisi Ortalama Başarı Puanları

TIMSS Yılı	Sayılar	Cebir	Geometri	Veri Analizi
2011	435	455	454	467
2007	429	440	411	445
1999	430	432	418	443

Türkiye'nin TIMSS 1999, 2007 ve 2011 matematik içerik bilgisi başarı puanları karşılaştırıldığında olumlu yönde bir gelişme vardır. TIMSS 2011 verilerine göre en fazla gelişmenin olduğu alan 43 puan artışla geometri, daha sonra 1999'a göre 24 puan artışla veri analizi içerik bilgisi gelmektedir. Matematik İçerik bilgilerinden sayılar alanında öğrenci başarı puanı en az seviyededir. 1999 ve 2007'ye göre en az artış sayılar ve cebir alanında meydana gelmiştir (Tablo 10).

Tablo 11'de Türkiye'nin TIMSS 1999, 2007 ve 2011 uygulamalarında matematik dersi bilişsel alanları dağılımına göre ortalama matematik başarı puanlarına yer verilmiştir.

Tablo 11. TIMSS 2007 ve 2011 Matematik Bilişsel Alanlar Ortalama Başarı Puanları

TIMSS Yılı	Bilgi	Uygulama	Muhakeme
2011	441	459	465
2007	450	462	463

Türkiye'nin TIMSS 2007 ve 2011 matematik bilişsel alanlar başarı puanları karşılaştırıldığında negatif yönde artış vardır. TIMSS 2011 uygulamasına göre azda olsa gelişmenin olduğu alan, muhakeme alanında 2 puanlık artış olmuştur (Tablo 11).

Tablo 12’de öğrencilerin TIMSS 2011 matematik dersi bilişsel alanları dağılımına göre ortalama matematik başarı puanları Türkiye ve TIMSS 2011’e katılan ülkeler için verilmiştir.

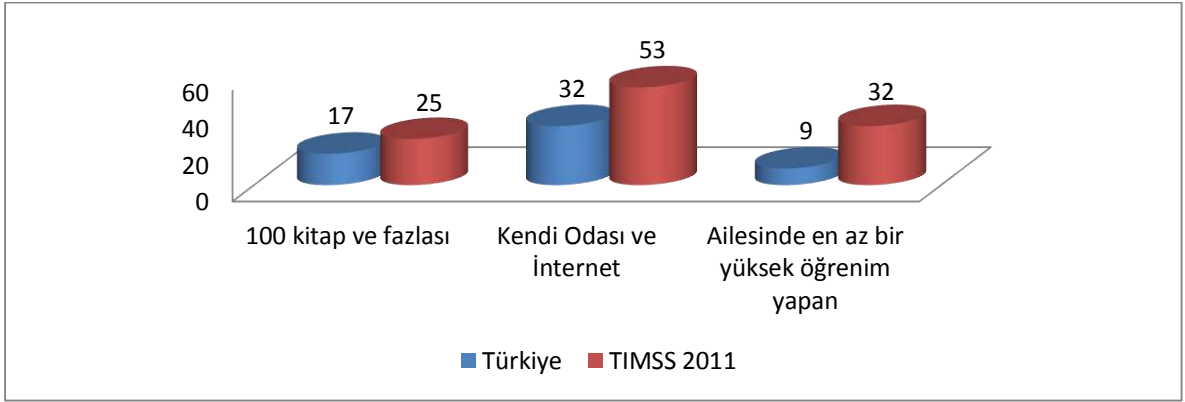
Tablo 12. TIMSS 2011 Matematik Bilişsel Alanlar Ortalama Başarı Puanları

	Bilgi	Uygulama	Muhakeme
Türkiye	441	459	465
TIMSS 2011	468	465	465

Türkiye’nin TIMSS 2011 matematik bilişsel alanlar ortalama başarı puanlarına bakıldığında, bu puanların uluslararası ortalamanın altında yer aldığı görülmektedir. Matematikte muhakeme bilişsel alanı ortalama başarı puanı uluslararası ortalama ile aynı, bilgi ve uygulama bilişsel alanlarında ortalama başarı puanı uluslararası ortalamanın altında yer almıştır (Tablo 12).

Şekil 2’de TIMSS 2011 uygulamasına katılan öğrencilerin evde sahip oldukları eğitim bileşenleri dağılımı Türkiye ve TIMSS 2011’e katılan ülkeler için verilmiştir.

Şekil 2. TIMSS 2011 Evdeki Eğitim Bileşenleri (%)



Şekil 2’de TIMSS 2011 verilerine göre evde bulunan eğitim kaynaklarına bakıldığında örneklem içerisindeki öğrencilerinin %25’inde 100 kitap ve daha fazlası bulunurken, Türkiye’deki öğrencilerin %17’sinde 100 kitap ve daha fazlası bulunmaktadır. TIMSS 2011 örnekleminde öğrencilerin %32’sinin ailesinde en az bir yükseköğrenim yapan birey bulunurken, Türkiye’de bu oran %9’dur. Öğrencilerin kendi odası ve internet olanaklarına göre de Türkiye’nin durumu uluslararası ortalamanın gerisinde kalmıştır.

Tablo 13’te TIMSS 2011 uygulamasına katılan öğrencilerin evde sahip oldukları eğitim bileşenleri dağılımına göre ortalama matematik başarı puanları Türkiye ve TIMSS 2011’e katılan ülkeler için verilmiştir.

Tablo 13. TIMSS 2011 Evdeki Eğitim Bileşenlerinin Matematik Başarısına Etkisi

	Birçok Kaynak		Bazı Kaynaklar		Birkaç Kaynak	
	Öğrenci yüzdesi	Başarı Puanı	Öğrenci yüzdesi	Başarı Puanı	Öğrenci yüzdesi	Başarı Puanı
Türkiye	5	602	41	484	54	417
TIMSS 2011	12	530	67	470	21	415

Evdeki eğitim bileşenlerinin matematik başarısına etkisine göre; TIMSS 2011 uygulamasında evinde birçok kaynak bulunduğunu söyleyen öğrencilerin oranı %5, bu öğrencilerin ortalama başarı puanı 602 olarak görülmektedir. Birkaç kaynak olduğunu söyleyen öğrenciler %54'lük kısmı oluştururken bunların elde ettiği ortalama matematik başarı puanı ise 417 puandır. Türkiye'nin eğitim kaynağı olanakları TIMSS 2011 verilerine göre uluslararası ortalamasının altında olmasına rağmen öğrencilerin matematik başarıları ortalamaları uluslararası ortalamasının üzerinde yer almıştır (Tablo 13).

Tablo 14'te TIMSS 2011 uygulamasına katılan öğrencilerin okul yerinin (Şehir, Kasaba ya da Köy) bulunduğu yerin dağılımına göre ortalama matematik başarı puanları Türkiye ve TIMSS 2011'e katılan ülkeler için verilmiştir.

Tablo 14. TIMSS 2011 Okul Yerinin Nüfusun Matematik Başarısına Etkisi (Şehir, Kasaba ya da Köy)

	100.000 üzeri		15.000-100.000		15.000 altı	
	Öğrenci yüzdesi	Başarı Puanı	Öğrenci yüzdesi	Başarı Puanı	Öğrenci yüzdesi	Başarı Puanı
Türkiye	54	465	21	458	25	420
TIMSS 2011	37	484	28	463	35	450

Okul yerinin matematik başarıları etkisine bakıldığında; ulusal ve uluslararası arenada nüfus yoğunluğu azaldıkça öğrenci matematik başarı puanı azalmaktadır. TIMSS 2011 verilerine göre, nüfusun 15.000'in altında olduğu yerleşim yerlerinde örneklem içerisinde Türkiye de okuyan öğrenci oranı %25, uluslararası örneklemde ise %35'dir. Bu yerleşim yerlerinde Türkiye'de elde edilen öğrenci matematik başarı puanı uluslararası ortalamasının 30 puan altındadır (Tablo 14).

Tablo 15'te TIMSS 2011 uygulamasına katılan öğrencilerin ekonomik durumuna göre ortalama matematik başarı puanları Türkiye ve TIMSS 2011'e katılan ülkeler için verilmiştir.

Tablo 15. TIMSS 2011 Öğrencilerin Ekonomik Durumlarına Göre Matematik Başarıları

	%25'den Fazlası Zengin, %25'den azı Zengin Olmayan		Orta Seviye		%25'den Fazlası Zengin Olmayan, %25'den azı Zengin	
	Öğrenci yüzdesi	Başarı Puanı	Öğrenci yüzdesi	Başarı Puanı	Öğrenci yüzdesi	Başarı Puanı
Türkiye	17	550	25	484	58	463
TIMSS 2011	32	494	33	471	35	448

Öğrencilerin sahip olduğu ekonomik durumun matematik başarısına etkisi elde edilen veriler ile açık bir şekilde ortaya konulmaktadır. TIMSS 2011 verilerine göre, zengin olarak ifade edilen öğrencilerin oranı Türkiye için %17 ve uluslararası örneklem için %32'dir. Bu öğrencilerin başarı puanları ise sırası ile 550 ve 594'tür. Zengin olmayan olarak ifade edilen öğrencilerin oranı Türkiye için %58 ve uluslararası örneklem için %35'dir. Bu öğrencilerin başarı puanları ise sırası ile 463 ve 448'dir. Verilere göre Türkiye'deki öğrencilerin ekonomik durumları arasında oldukça büyük bir farklılık vardır. Bu farklılık da öğrenci başarı puanları arasındaki farkı oldukça artırmaktadır. Bu farklılık uluslararası ekonomik duruma göre çok fazladır (Tablo 15).

Tablo 16’da TIMSS 2011 uygulamasının yapıldığı okullarda öğrencilerin eğitimi için kullanılabilir bilgisayar sayıları dağılımına göre öğrencilerin ortalama matematik başarı puanları Türkiye ve TIMSS 2011’e katılan ülkeler için verilmiştir.

Tablo 16. TIMSS 2011 Okullarda Eğitim İçin Kullanılabilir Bilgisayar Sayılarının Göre Matematik Başarısına Etkisi

	1-2 Öğrenci için 1 Bilgisayar		3-5 Öğrenci için 1 Bilgisayar		6 ve üzeri Öğrenci için 1 Bilgisayar		Bilgisayar Yok	
	Öğrenci yüzdesi	Başarı Puanı	Öğrenci yüzdesi	Başarı Puanı	Öğrenci yüzdesi	Başarı Puanı	Öğrenci yüzdesi	Başarı Puanı
Türkiye	16	440	33	463	41	449	10	442
TIMSS 2011	40	472	28	472	28	467	4	396

Okullarda eğitim için kullanılan bilgisayar sayısının matematik başarısına etkisine bakıldığında öğrencilerin başarısında önemli bir etkisinin olmadığı elde edilen verilerle ortaya konmaktadır. TIMSS 2011 verilerine göre, Türkiye’de 1 ya da 2 öğrenci için 1 bilgisayar düşen öğrenci oranı %16, 6 ve üzeri öğrenciler için 1 bilgisayar düşen öğrenci oranı %41’dir. Her iki öğrenci grubunun elde ettikleri matematik başarı puanı da 476’dır. Benzer şekilde uluslararası örneklemde de bu oranlar %40 ve %28, başarı puanları ise 472’dir (Tablo 16).

Tablo 17’de TIMSS 2011 uygulamasının yapıldığı okulların güvenli ve düzenli olma durumları dağılımına göre öğrencilerin ortalama matematik başarı puanları Türkiye ve TIMSS 2011’e katılan ülkeler için verilmiştir.

Tablo 17. TIMSS 2011 Güvenli ve Düzenli Okulun Matematik Başarısına Etkisi

	Güvenli ve Düzenli		Biraz Güvenli ve Düzenli		Güvenli ve Düzenli Değil	
	Öğrenci yüzdesi	Başarı Puanı	Öğrenci yüzdesi	Başarı Puanı	Öğrenci yüzdesi	Başarı Puanı
Türkiye	38	483	49	441	13	407
TIMSS 2011	45	479	49	458	6	445

TIMSS 2011 verilerine göre, örneklem içerisinde yer alan okulları güvenli ve düzenli olma durumu öğrenci başarısını önemli derecede etkilediği elde edilen verilerle desteklenmektedir. Okulu güvenli bulan öğrencilerin oranı %38 ve bu öğrencilerin başarı puanı 483’tür. Okulu güvenli bulmayan öğrencilerin oranı %13 ve bu öğrencilerin başarı puanı 407’dir. Türkiye ve uluslararası arenada okulu bira düzenli ve biraz güvenli bulan öğrenci oranı aynı gözükmektedir (Tablo 17).

Tablo 18’de TIMSS 2011 uygulamasının yapıldığı okullarda okul disiplini ve güvenliği durumuna göre öğrencilerin ortalama matematik başarı puanları Türkiye ve TIMSS 2011’e katılan ülkeler için verilmiştir.

Tablo 18. TIMSS 2011 Okul Disiplini ve Güvenliğinin Matematik Başarısına Etkisi

	Sorun Yok		Ufak Tefek Sorunlar		Orta Sorunlar	
	Öğrenci yüzdesi	Başarı Puanı	Öğrenci yüzdesi	Başarı Puanı	Öğrenci yüzdesi	Başarı Puanı
Türkiye	11	502	55	455	34	433
TIMSS 2011	16	483	66	467	18	437

Okul disiplini ve güvenlik sisteminin öğrenci matematik başarıları etkisine baktığımızda TIMSS 2011 verilerine göre, Türkiye'deki okullarda öğrencilerin %11'i sorun bulunmadığını belirtmiş ve bu öğrencilerin ortalama matematik başarı puanlarının 527 puan düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %55'i az sayıdaki ufak tefek sorunlardan bahsederken, %34'ü orta düzeyde sorunların varlığından söz etmektedir. Okul disiplini ve güvenliğinin öğrenci başarı puanlarına olumlu yönde bir etkisi uluslararası verilerde de göze çarpmaktadır (Tablo 18).

4. SONUÇ

TIMSS 2011'de öğrencilerin ortalama matematik başarı puanlarına ilişkin veriler incelenerek öğrenci başarılarını etkileyen faktörlerle ilgili bulgular ve öneriler bu çalışma kapsamı içerisinde sunulmuştur. Türkiye'de hem matematik ve fen alanlarında öğrenci başarılarını daha iyi anlamak hem de öğrenci başarılarını önceki yıllar ile ve diğer ülkelerle karşılaştırmak açısından TIMSS 2011 uygulaması önemli bir uygulamadır. Sonuçlar, eğitim sisteminin mevcut durumunun tespit edilmesinde ve temel eğitimde eğitim politikaları, öğretim programları, öğretim yöntemleri, öğretmen yeterlikleri, ders araç-gereç ve materyalleri gibi unsurların gözden geçirilmesine yönelik bilimsel veriler sunmaktadır.

- Matematik başarısının yıllara göre karşılaştırılmasında 1999 ve 2007 sonuçlarına bakıldığında önemli ölçüde büyük bir ilerleme olduğu görülmektedir. Türkiye'nin uluslararası arenadaki sıralaması yükselmiş, ancak öğrencilerin matematik başarıları uluslararası ortalamaların altında yer almıştır. Bu eğitimde izlenen politikanın olumlu bir yansıması olarak değerlendirilebilir.
- Matematik başarıları ile en yüksek düzeyde ilişkili olan faktör bu çalışmada evdeki eğitim bileşenleri ve öğrencinin ekonomik durumu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç, PISA 2006 sonuçları ile de paralellik arz etmektedir (Anıl, 2009).
- Bu çalışmanın diğer bir önemli bulgusu da okul güvenliği disiplini konusunda ortaya çıkan sorunların başarıyı düşüren önemli faktörler olarak karşımıza çıkmasıdır. Bu tür sorunları vurgulayan öğrencilerin oranı ülkemizde oldukça yüksektir. Uluslararası arenaya göre öğrenci başarısına etkisi oldukça yüksektir. Akyüz (2006) yaptığı çalışmada, Türkiye'de ders kitabı kullanma, disiplinli sınıf ortamı ve ev eğitim kaynakları ortalamasının matematik başarılarını pozitif yönde anlamlı etkilediği bulunmuştur.
- Fuchs ve Wößmann (2007) yaptıkları araştırmada PISA okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığı başarı puanlarının öğrenci özellikleri, ailenin geçmişi, ailenin geliri, evdeki olanakları, öğretmenler ve öğretim kurumları ile anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada direkt olarak incelenmemesine rağmen, öğrencilerin ekonomik durumu öğrenci başarıları üzerinde etkili bir değişkendir. Bu OECD raporlarında ve PISA çalışması sonuçlarında da vurgulanmaktadır. Politika yapıcılar tarafından bu açığın giderilmesi amacı ile ekonomi politikasının incelenip mevcut durumun iyileştirilmesi ve gerekli görülen çalışmaların yapılması gerekmektedir.
- Ülke politikaları belirlenirken öncelik eğitime verilebilir. Türkiye'de bu anlamda büyük gelişmeler olmakta ve bu durumun sürekliliği sağlandığında ileriki yıllarda istenen seviyeye gelmesi mümkün olabilecektir.
- Üst düzey yeterliliğe sahip öğrenci başarı yüzdesi açısından Türkiye TIMSS 1999, 2007 ve 2011 sonuçlarına göre iyi bir gelişme elde etmiştir. Alt düzeyin altında yeterliliğe sahip öğrenci başarı yüzdesi 1999'a göre sadece %2'lik düşüş göstermektedir. Akademisyenler ve eğitimciler tarafından alt düzey altı öğrencilerin başarılarını artırmaya yönelik çalışmaların yapılması teşvik edilmelidir.

- Sosyo-ekonomik faktörler, başarıyı büyük oranda belirlemektedir. Ailedeki okuma kültürü ve velilerin eğitim düzeyi başarının önemli bir değişkenidir. Dezavantajlı bölgeler ve öğrencileri için elektronik öğrenme materyalleri geliştirilmeli ve etkileşimli uzaktan eğitim desteği sağlanmalıdır. Öncelikleri olarak dezavantajlı bölgelerden başlayarak hayat boyu öğrenme anlayışını destekleyecek kültür merkezleri oluşturulmalıdır. Yılmaz ve Aztekin (2012), anne veya babanın ekonomik, sosyal ve kültürel düzeyleri hem öğrenci düzeyinde, hem de okul düzeyinde Türkiye’deki öğrencilerin matematik başarıları ile ilişkilendirilen önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuştur.
- Matematikte en sorunlu alan sayılar, en başarılı alan veri analizidir. Uluslararası arenada bunun tam tersi durum söz konusudur. Üst seviye becerilerin yer aldığı veri analizi alanında ortalama öğrenci başarı puanı uluslararası ortalamanın 9 puan üzerinde, sayılar alanında ise 31 puan altındadır.
- Abazaoğlu ve diğ. (2014) yaptığı çalışma sonuçlarına benzer şekilde, okulun imkânları başarının tek belirleyicisi olmamakla birlikte önemli bir etken olduğu ifade ortaya konmuştur. Öğretim materyalleri açısından okullar arasındaki farklılıklar giderilmelidir. Eğitimde standart program yerine bireyselleştirilmiş, öğrenci merkezli öğretimi destekleyecek öğretim programları hazırlanıp uygulanmalıdır.

Öğrenci başarısının temel bileşenleri; öğrencinin kendisi, öğrencinin yaşam alanı, ailenin sosyo-ekonomik durumu, sınıf ve okul ortamı, öğretmen özellikleri ve okul yönetimi değişkenlerinden oluşmaktadır. Bunu bir bütün olarak ele almak gerekir. Söz konusu başarıyı artırmaya dönük olarak geliştirilecek politika ve projeler Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim Müdürlükleri, Okul Yönetimleri ve Veli merkezli olarak düşünülmelidir.

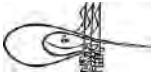
5. KAYNAKÇA

- ABAZAOĞLU, İ. (2014). Fen Bilgisi Öğretmen ve Öğrenci Özelliklerinin Öğrenci Fen Başarısı ile İlişkisi: TIMSS 2011 Verilerine Göre Bir Durum Analizi. Yayınlanmamış Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ABAZAOĞLU, İ., YILDIRIM, O. ve YILDIZHAN, Y. (2014). “Türkiye'nin Öğretmen Profili.” Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/2 Winter 2014, p. 1-20 Ankara-Turkey
- ABAZAOĞLU, İ., YILDIZHAN, Y. ve YILDIRIM, O. (2014). TIMSS 2011 Türkiye 8. Sınıf Fen Bilimleri Sonuçlarının Değerlendirilmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Journal of Research in Education and Teaching Şubat 2014 Cilt:3 Sayı:1.
- AKYÜZ, G. (2006). Investigation of The Effect of Teacher and Class Characteristics on Mathematics Achievement in Turkey and European Union Countries. Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğretmen ve Sınıf Niteliklerinin Matematik Başarısına Etkisinin İncelenmesi. Elementary Education Online, 5(2), 75-86.
- ANIL, D.(2009). Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı (PISA): Türkiye’deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. Eğitim ve Bilim, 34 (152), 87-100.
- BAYRAKTAR, Ş. (2010). Uluslararası Fen Ve Matematik Çalışması (TIMSS 2007) Sonuçlarına Göre Türkiye’de Fen Eğitiminin Durumu. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 30 (s. 249-270)
- EARGED (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı) www.earged.meb.gov.tr

- ERSOY, E. ve BAŞER, N. (2010). “Probleme Dayalı Öğrenme Sürecinin Öğrenci Motivasyonuna Etkisi.” *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 5/4 Fall, p. 336-357. 2010. Ankara-Turkey.
- FUCHS, T. and WÖßMANN, L. (2007). What Accounts for International Differences in Student Performance? A Re-Examination Using PISA Data. *Empirical Economics*, 32(2-3), 433-464
- KELLY, D. L. (2002). The TIMSS 1995 International Benchmarks of Mathematics and Science Achievement: Profiles of World Class Performance at Fourth and Eighth Grades (2002). *Educational Research and Evaluation*, 8(1), 41-54.
- MAYA, İ. (2013). “PISA Sonuçları Açısından Ülkelerin Eğitimli Olmayan Nüfus Yapısının Analizi: Uluslararası Bir Perspektif” *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/8 Summer 2013, p. 911-927, ANKARA-TURKEY
- SHEN, C. (2002). Revisiting the Relationship Between Students Achievement and their Self-perceptions: A Cross-National Analysis Based on TIMSS 1999 Data. *Assessment in Education*, 9, 161-184.
- TIMSS 1999, 2007 ve 2011. Trends in International Mathematics and Science Study. <http://www.timss.com>
- TIMSS (2003), TIMSS 1999 Türkiye Raporu; Ankara: EARGED Yayınları
- TIMSS (2010), TIMSS 2007 Türkiye Raporu; Ankara: EARGED Yayınları
- TIMSS 2011 Assessment Frameworks: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512411.pdf>
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2003). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.
- YILMAZ, H. B. ve AZTEKİN, S. (2012). Türkiye’deki 15 Yaş Grubu Öğrencilerin Matematik Okuryazarlığı Başarılarını Etkileyen Bazı Faktörlerin Okul Ve Öğrenci Düzeyine Göre İncelenmesi. X. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi Niğde (2012).

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

ABAZAOĞLU, İ., YATAĞAN M., YILDIZHAN, Y., ARİFOĞLU, A., UMURHAN, H., Öğrencilerin Matematik Başarısının Uluslararası Fen ve Matematik Eğilimleri Araştırması Sonuçlarına Göre Değerlendirilmesi, ***Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*** Volume 10/7 Spring 2015, p. 33-50, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7781>, ANKARA-TURKEY



ÇOKLU ORTAMA DAYALI TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE VE ÇOKLU ORTAM ARAÇLARINA YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ*

*Erhan AKIN***

*Mehmet Akif ÇEÇEN****

ÖZET

Bu çalışmada; Türkçe dersinde çoklu ortama dayalı öğretim ve araçlarının kullanımına yönelik ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin görüşleri incelenmiştir. Belirlenen amaca ulaşmak için betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Veriler nitel araştırma desenlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yolu ile elde edilmiştir.

Çalışma, MEB'e bağlı Muş ili Bulanık ilçesi Turgut Özal Ortaokulu 6. sınıf Türkçe dersinde yapılmıştır. Çalışma grubu olarak 25 kişilik 6 C sınıfı seçilmiştir.

Çalışma, 8 hafta süreyle ortaokul 6. sınıf Türkçe ders kitabının "Toplum Hayatı" ve "Kişisel Gelişim" temalarındaki 1 şiir ve 7 metinle Türkçe dersi işlenirken yapılmıştır. Bunlardan 2 tanesi dinleme metnidir. Çalışma grubunda, Türkçe dersi öğretimi esnasında bilgisayar, projeksiyon, cd, ses sistemi gibi çoklu ortam araçlarından yararlanılmıştır. Bu araçlarla video, animasyon, karikatür, resim, çizgi film, belgesel, müzik, vb. materyaller kullanılarak çoklu ortama dayalı öğretim ortamı hazırlanmış ve hazırlanan bu ortamda çoklu ortama dayalı öğretim yapılmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin çoklu ortama dayalı öğretim ve araçlarının kullanımına yönelik sorulan sorulara verdikleri cevaplar betimsel analiz yoluyla incelenmiş, analiz sonucunda ulaşılan sonuçlar betimsel bir biçimde yorumlanmıştır.

Bu incelemeler sonucunda çalışma grubundaki öğrencilerin çoklu ortama dayalı öğretim ve araçlarından memnun oldukları, derste motivasyonlarının ve dikkatlerinin yüksek seviyede olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrenciler bundan sonraki Türkçe derslerini de çoklu ortama dayalı öğretim yolu ile işlemek istediklerini belirtmişlerdir. Elde edilen bulgular ilgili literatür doğrultusunda tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, çoklu ortam, okuduğunu anlama, dinlediğini anlama

* Bu çalışma, Malatya İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda 30.04.2015 tarihinde tamamlanan "Çoklu Ortam Uygulamalarına Dayalı Öğretimin 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlama Becerilerine ve Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisi (Muş İli Örneği)" başlıklı doktora tezinden elde edilen verilerin bir kısmı kullanılarak üretilmiştir.

Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Dr. MEB, El-mek: erhanakin49@hotmail.com

*** Doç. Dr. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, El-mek: akifcecen@gmail.com

BASED ON MULTIPLE MEDIA ENGLISH TO AND MULTIMEDIA TOOLS FOR STUDENT FEEDBACK

STRUCTURED ABSTRACT

In this study; Based on a multiple-media teaching in Turkish and tools to use for middle school for grade 6 students ' opinions. Determined to achieve descriptive scan method was used. The data is qualitative research has been obtained by way of semi-structured conversation of the pattern. Study sought answers to the following questions:

1 . Eight weeks, Turkish lessons based on the teaching through the arrow media (computer, projector, sound system, tv, phone, using the tools of cd, etc.). Do you think, that's the way you like to be processed? Reasons please write together.

2. Based on a multiple-media teaching (Computer, projector, sound system, tv, telephone, cd, etc.) with text that is rendered in this way is not good if they are understand quicker and your own class? Reasons please write together.

3. Eight hours per week during which the event that affects you the most, and tools? Reasons please write together.

4. An eight-week course that bother you during the event, and what are the tools? Reasons please write together.

5. Based on a multiple-media teaching (Computer, projector, sound system, tv, telephone, cd, etc.) with you to class more in class or when you process time from the book in your classroom? Reasons please write together.

6. You have read and you're listening to Eight weeks in order to better understand it in your classroom, what do you suggest to your teachers about courses Turkish processed? Please write.

Students make the most of your free time on the computer so much nowadays. Students interested in the education field and be redirected to, and evaluation of leisure time as well as training will be given, along with popular tools of benefit from that. In this context research, multimedia applications, their effects on students ' teaching of Turkish and Turkish lesson, determination of attitude toward gaining importance. Students ' interest of the State and the success of Turkish class lesson come before all the other classes. Because Turkish is a language lesson. In this lesson, there is a skill all the other lessons.

Language training, traditional learning environments is not enough is a condition that is known now. Because the traditional education system, without having to worry about the students, with no information is used to get ready. Students in this case information is ezberlemektedir. In this case, because it does not have an effective and lasting achievements of students learning Turkish class is declining, and thus have a negative attitude toward class students.

This study which will be a source of help to work on multimedia application a in education and it is important in terms of being an

alternative example. A new perspective to the Turkish education teaching based on multimedia applications, the teaching-learning process in the classroom is expected to contribute positively. It also is though to shed light on the findings of new studies in this area. This situation will be better understood. If we look at the my work area in this subject writing:

Fındık Dönmez (2013), prepared by the study of Nature and the universe as a teaching material in the workgroup when it is rendered on the theme cartoon used in the control group is used. Turkish cartoon in achieving the targeted achievements using the experimental group compared to the control group, students in the student reading comprehension and writing skills in the areas of more successful when they are concluded.

Küçüksavar (2010) study, is in the process of students learning in the workgroup search applied to exams, reading comprehension levels is an important progress. Stars (2009) study, multimedia applications, it's the end of the first and second semesters of voice students read speeds, the Working Group in favour of the control group with no significant difference between the study group that the Working Group of her students to read in less time than the given text is the reason.

Küçük (2006) the necessity of Using Multimedia in primary education and computer in his work as a result of training, the teacher-centered method of processing is inadequate and the classic course in parallel with technology, students used computer and multi-centred environment course methods of processing should be used.

Ali Çatak (2006) survey as a result of the material read prepared PowerPoint presentation program developed the reading comprehension skills.

According to Yaman (2005) according to Mayer's research on the basis of the theory of multiple media images and text belong to this picture, a combination of understanding and problem-solving ability of the animation contributes.

Labour, Ministry of Education, which is connected to the Mus province Bulanık County Turgut Ozal secondary school 6. the class was conducted in Turkish. As a group of 25 people work 6 C class.

The study, for a period of 8 weeks middle school 6. class life of the "Community" and Turkish textbook "personal development" theme in Turkish lessons with the text when rendering poetry and 7 1. One of them is the text to listen to 2 of them. Working Group, during the teaching of Turkish lessons computer, projector, cd, sound system, multimedia tools. This means video, animation, cartoon, picture, cartoons, documentaries, music, etc. based on a multiple-media teaching environment by using the materials prepared and made multiple environment-based education that prepared environment.

Turkish lessons based on the teaching of multimedia applications and tools in order to determine their views related to the researcher by structured interview form questions pool. That is the question pool İnönü University faculty member, Fuzzy Süleymanpaşa the research school two and a Brookwood secondary school Turkish teacher by

Turkish Studies

examined and prepared six-question interview form. This meeting form with students based on teaching multimedia applications used and the means of assessment of misconduct

Based on multiple students in a workgroup environment the instruction and tools use the answers to their questions descriptive analysis can be reached as a result of the analysis were examined through the results in a way that is descriptive.

The working group based on a multiple-media teaching and tools students opinions regarding the examined; students, eight weeks based on a multiple-media teaching Turkish lessons (through computer, projector, sound system, tv, telephone, cd, etc., using the tools of) because they're perfectly content and tools of them thanks to Turkish lessons more love and better understand their reading in class. Based on a multiple-media teaching with different, more fun, and for that the mechanics of Turkish lessons increased their success.

The students, all of them based on a multiple-media teaching (computer, projector, sound system, tv, telephone, cd, etc.) text that is rendered with the quicker and better understand. This is one of the biggest causes of Visual and auditory tools with text as given in class. Thus the text contents, quicker and better understand the main idea. Eight-week course during processing, the most affecting thing themselves for the most part; Leukemia is describing her brother's hair cut that video as. Some are storks associated with animation. You can get specific information about the dramatic text as demonstration vehicles while tracking down fetched amplifier (sound system) in the specified class.

Eight-week course during processing as the event that bothers themselves from time to time, electricity and Internet connection to be dropped. Tools does not specify any discomfort.

Based on a multiple-media teaching (computer, projector, sound system, tv, telephone, cd, etc.) we have participated in courses with more class of *vurgulamışlar*. The largest is the cause of this is that the majority of videos and other tools they show the positive impact to understand the text. Some of them; that's why the text in earlier modules they were alienated from participating more in class. The Web pages based on multiple media are suffering difficulties in understanding the text in class that can be processed at once with the help of the other cars started to understand more quickly read.

Information class a tentative details about the Turkish processed lesson could not be said. Most students want it to be like this all of course have expressed. While some classes of projection device. A few in the Turkish courses regarding processing of information as the end of the year class of opinion.

Based on teaching students multiple workgroup environment with Turkish lesson recommendations is as follows:

Based on a multiple-media teaching students in the workgroup with the Turkish lesson, have demonstrated an extreme request against. This situation sometimes do you think of retiring from the purpose for which it was designed. In order to prevent this, students

think all purpose and activities in this direction should be provided for.

Multiple environment-based instruction is applied to the result of interviews conducted with students in the workgroup, discomfort when they are disconnected from the İnternet and sometimes as electric as indicated. That the necessary measures can be taken to.

Multiple environment-based instruction is applied to the result of interviews conducted with students in the workgroup, discomfort when they are disconnected from the İnternet and sometimes as electric as indicated. That the necessary measures can be taken to.

Based on the information available in schools classes, multiple-media teaching can be done comfortably way of application infrastructure you need to heal.

Key Words: Turkish education, multimedia, reading comprehension, listening comprehension

Giriş

Dil, bireylerin hayatlarını sürdürmeleri ve hayattan öğrendiklerini gelecek nesillere miras olarak bırakmalarını sağlayan en büyük iletişim aracıdır. İletişim aracı olan dilin sistemli bir biçimde öğrenildiği yer dil dersleridir. Dilin bütün yönleriyle ele alınıp incelendiği ve öğrenildiği Türkçe dersi, bir beceri dersidir. Becerileri en iyi şekilde öğrenme yolu ise uygulama çeşitliliğinin bol olduğu ortamlardır.

Türkçe dersinde öğrencilerin dil becerilerini etkili bir şekilde kullanmaları için farklı yöntemler kullanılabilir. Kullanılan bu yöntemlerin çoklu ortam araçlarıyla desteklenmesi ise uygulama ortamını daha etkili kılacaktır.

Bilginin katlanarak artmasına paralel olarak bilgiye ulaşma adına öğretim yöntemleri de değişiklik göstermektedir. Artık bilgiyi öğretme değil, öğrenmeyi öğretme, bilginin nasıl elde edileceğini öğretme, eğitimin ana prensipleri hâline gelmektedir. Bunun için öğrencinin, öğretmen rehberliğinde, yaparak ve yaşayarak öğrenmesini sağlamayı amaçlayan öğretim stratejileri doğmuştur (Çeçen ve Zorbaz, 2009).

Öğretmenin dersin merkezinde olmayacağı ve öğrencilerin sürece yön vereceği yapılandırmacı sistemin uygulanabilirliğinin en üst düzeyde olacağı ortamın, çoklu ortam araç kullanımından bağımsız olması zordur. Bunun için, bu araçların desteğiyle yapılacak Türkçe öğretiminde, dil becerilerin öğretimi hem zevkli olması hem de daha iyi öğretilmesi çabaları sonuç verecektir.

Çoklu Ortam

Teknolojinin ilerlemesiyle insanoğlu gözünü daha büyük işlere çevirmiştir. İnsanlar daha önce başaramadığı birçok şeyi şimdi daha kısa zamanda ve daha mükemmel yapma uğraşını vermeye başlamıştır. Bu durum eğitimde de kendisini hemen göstermiştir. Yapılandırıcı eğitim sisteminin hedeflediği öğrenci merkezli eğitiminin vermiş olduğu güçle birlikte eğitimde teknolojinin imkânları tam olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Eğitim açısından çoklu ortam; yazı, görsel, ses, video vb. araçların sırayla ya da beraber işe koşularak hedef kitleyi etkileme ve ortama katma işi olarak bakılabilir. Öğrencilerin eğitimden daha fazla faydalanmaları ve eğitim ortamına aktif katılmalarını sağlayacak olan çoklu ortama dayalı öğretim dersi daha zevkli ve işlenebilir hale getirir.

Çoklu ortam araçları aynı eğitim amaçlarının daha kısa sürede ve daha etkili olmasını sağlayan birer eğitim teknolojileri araçlarıdır. Çoklu ortam, insanın öğrenme ve bilgi edinme yolları olan görme, işitme, okuma ve merak uyandırıcı görüntüler gibi şeyleri bir arada ve tesirli bir şekilde sunan bir sistem olduğundan öğrenmeyi ve anlamayı belirgin bir şekilde arttırabileceği belirtilmektedir (Çakmak, 1999).

Öğrenci merkezli eğitim sisteminin tam öğrenme modeli doğrultusunda gelişen ve teorinin yerine yerleşen yaparak yaşayarak öğrenme modelinde uygulamanın gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Bunun sonucunda da öğrenci artık sadece dinleyen değil eğitim ve öğretimde bizzat uygulamada yerini alan birey olmuştur. Bundan dolayı çoklu ortam araçları sayesinde öğrencinin bütün duyularına hitap eden eğitim-öğretim programları tasarlanmaktadır. Bu araçlar sayesinde eğitim-öğretim uygulamaya yönelik olmakta ve öğrencilerin tüm duyuları hitap etmektedir. Bilimsel araştırma bulgularına göre insanlar öğrendiklerinin; % 83'ünü görme, % 11' ini işitme, % 3,5'ini koklama, % 1,5'ini dokunma, % 1'ini tatma duyularıyla edindikleri yaşantılar yoluyla öğrenmektedirler. Zaman sabit tutulmak üzere insanlar; okuduklarının % 10'unu işittiklerinin % 20'sini, gördüklerinin % 30'unu, hem görüp hem işittiklerinin % 50'sini, söylediklerinin % 70'ini, yapıp söylediklerinin ise % 90'ını hatırlamaktadırlar (Çilenti, 1988).

Çoklu ortam kavramı İngilizce birleşik bir kelime olup “multi” ve “media” kelimelerinden oluşmuştur. “Multi” kelimesi; çok, birden fazla ve çoklu anlamlarına gelmektedir. “Media” kelimesi ise; araçlar, ortam, basın ve kitle iletişim araçları anlamlarına gelmektedir. Kavram olarak yazı, hareketli görüntüler, resimler ve sesler vb. unsurlardan oluşan sunumlar kast edilmektedir. Video oynatıcılarında (bilgisayar, telefon, vcd, dvd vb.) ses, görüntü dinleyebilme ve izleyebilme olanağı sağlayan, ses ve görüntü kaydına olanak veren araçların ve yazılımların kullanılmasına çoklu ortam denir. Bilgilerin bir arada algılama, anlama sürecini güçlendirecek şekilde kurgulandığı ortamlar Çoklu ortam olarak tanımlanmaktadır. Çoklu ortam ürünleri çok sayıda bilginin istenen amaca yönelik bir araya getirildiği ve iletişim kurulanla etkiletildiği bir ortam sunmaktadır.

Multimedya (çoklu ortam) için yapılan tanımlar şu şekilde sıralanabilir: Çoklu ortam bilgisayar tabanlı bilginin birden çok araç (metin, grafik görüntüler, hareketli grafikler, animasyon, hipermedya, fotoğraf, video ve ses) vasıtasıyla aynı zamanda sunulmasıdır (Kahn, 2008). Vaughan'a (2004: 1) göre, çoklu ortam metin, imge, ses, animasyon ve videoyu bilgisayar aracılığıyla kontrol edebilmek amacıyla bir araya getirmektir. Simkins ve diğerlerine (2002: 11) göre, çoklu ortam metin, grafik, video, animasyon ve ses gibi medyaları bilgi sunmak amacıyla entegre etmektir. Bilgisayara dayalı çoklu ortam sistemi, en basit anlatımla yazı, grafik, fotoğraf, hareketli gerçek görüntü, canlandırma, ses ya da müzik biçimindeki farklı bilgileri yaratabilmeyi, depolayabilmeyi, iletebilmeyi ve gerektiğinde bu bilgilere yeniden ulaşabilmeyi olanaklı kılan bir teknoloji grubunu nitelemektedir (Akt. Akbaba, 2009: 49)

Çoklu ortam, bazen anlaşılmayan bir konu bazen de anlatılamayan bir olayı ya da durumu değişik şekil ve yollarla anlatmamızı sağlar. Yazının görselle, müzikle, videoyla desteklenip öğretmeni rahatlatan çoklu ortamıdır. Çoklu ortama dayalı Türkçe öğretimi, dersi doğru ve etkili anlama ve anlatmada en büyük destek yollarındandır. Çoklu ortam araçları, saatlerce anlatılamayan, anlaşılmayan bir durumu en kısa sürede anlatma olanağı sağlayan ve bireylere zaman kazandıran araçlardır.

Çoklu ortam araçları, öğrencilerin okuduğunu sorgulamalarını sağlayan, metinlerdeki derin anlamı kavramalarına vesile olan araçlardır. Bu yönden okumayı sıkıcı olmaktan çıkarır ve anlamayı kolaylaştırır. Tüm derslerde kullanılabilen bir yöntem olan çoklu ortam Türkçe eğitiminde en etkili ve verimli yöntemlerdendir.

Çoklu Ortam Uygulamalarının Türkçe Eğitime Katkısı

Eğitimin en büyük hedefi bireye yeni ve gerekli davranışları sağlamayı öğretmektir. Bunu sağlarken, davranışçı kuramdaki gibi tepkisel veya herkeste aynı davranışı oluşturmayı hedeflememektedir. Asıl amaç bireyin kendi kendisine davranış oluşturma becerisini kazandırmaktır. Her birey özeldir ve eğitimin merkezindedir. Eğitimin bireye kazandıracağı bilgiler ona hayat boyu yetmemektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın tanımına göre eğitim, her kuşağa geçmişin bilgi ve çalışma biçimlerini düzeyli bir biçimde aktarma ya da kazandırma işidir (MEB, 1999).

Bunun için bireye sürekli bilgilenme ve bilgilerini yenileme fırsatı sunulmalıdır. Bu da ancak birey merkezli olan ve bireye bilgi vermekten çok bireyin bilgiye ulaşma yollarını gösteren yapılandırmacı eğitim sistemi ve onunla birlikte kullanılacak çoklu ortam araçlarıyla sağlanır.

Teknolojinin ilerlemesi sadece ekonomi veya ticari alanda etkili olmamıştır. Etkisini en az onlar kadar eğitimde de göstermiştir. Eğitim hiçbir zaman değişen ve gelişen teknolojiye kopuk olmamıştır. Bilakis teknolojinin imkânlarını kullanarak teknolojinin gelişmesine en büyük katkıyı sunmuştur. Yani eğitim teknolojiyle etkileşim halinde olmuştur. Hem etkilemiş hem etkilenmiştir. Teknolojideki bu değişim okuryazarlıkta kâğıttan ekrana doğru gerçekleşen bir değişime işaret etmektedir. Bu nedenle dijital teknolojilerin şu anki ve gelecekteki nesillerin eğitim ve literatüründe oynadıkları rolü anlamanın önemli olduğuna vurguda bulunulmuştur.

Clemmitt (2008) şu açıklamada bulunmaktadır: Kitap okumak, 20. yüzyılın okuryazarlığının temelini oluştururken; 21. yüzyılda okuryazarlığın blog yazmak ve anlık mesajlaşma ile bilgi toplamak için metnin yanı sıra çevrimiçi görüntü ve sesleri hızlıca takip etmek anlamına gelmesi olasıdır.” Diğer bir deyişle, günümüzde okuyucuların geleneksel basıma dayalı metinlerle ilgili eski okuma alışkanlıklarının üstesinden gelmeleri, aynı zamanda elektronik metinlerin doğasını açıklayan yeni ve yenilikçi yaklaşımları keşfedip elde etmeleri gerekmektedir. Dijital okuma eylemi dijital kütüphanelerin artan popüleritesi doğrultusunda öğrencileri kağıt üzerinde sürdürülen okuma eylemi ile ilgili fikirlerini değiştirmeye zorlamaktadır (Brown, 2001; Parrot, 2003, Akt. İleri, 2011: 12).

Dünyaya ilişkin bilgilerin çoğu yazılı, basılı ya da giderek artan bir şekilde elektronik formda bulunmaktadır. Okuma günümüz dünyasında var olan bu bilgilere ulaşmada kullanılan en etkili güçtür (Yıldız, 2013).

Eğitim artık uygulama üzerine kuruludur. Hemen hemen bütün derslerde teorinin çok az ama uygulamanın fazlaca yer aldığı programlar uygulanmaktadır. Bu durum Türkçe dersi için daha da önem arz etmektedir. Çünkü Türkçe dersi bir dil dersidir. Dil dersi bir beceri dersidir ve uygulamasız düşünülemez. Birey dil becerilerini öğrenirken sağlıklı uygulama yolunu kullanır. Türkçe derisinde bütün beceriler uygulama istemektedir. Bunun da en güzel yolu Türkçe öğretiminde çoklu ortam araçlarından faydalanmadır. Bu durum sadece Türkçe dersi için değil diğer bütün derslerde de aynıdır.

Dünyamızdaki hızlı gelişim ve değişim; okuma, okuduğunu anlama ve değerlendirme ile ilgili bilgi ve değer yargılarında da değişimlere neden olmuştur (Gün, 2012).

Çoklu ortama dayalı Türkçe eğitim ve öğretiminde öğrenci neyi ne zaman ve nasıl öğreneceğinin bilgisine sahip olduğu için derse hazırlıklı olur. Derste öğreneceği beceriyi ya da okuyacağı metnin tasarlanmasında aktif rol alır. Sadece yazıya bağlı kalmadan okuyacağı metnin yanında görseller, uygun seslerle karşılaşarak dikkatini sürekli diri tutar. Bu da öğrencinin okuduklarının anlamayla sonuçlanmasına vesile olacaktır.

Çoklu ortama dayalı öğretimle yapılan Türkçe eğitimi ve öğretimi sayesinde eğitimin birinci hedeflerinden olan fırsat ve imkân eşitliği sağlanmaktadır. Her bir bireyin gelişmiş öğrenme yönüne hitap edecek ortamlar oluşturulmuş olacaktır. Öğrenci aldığı bilgi ve beceriyi daha rahat uygulamaya geçirebilecek ve uygulama esnasında sadece öğretmenin sunacağı şeylerle sınırlı kalmayacaktır. Aldığı bilgi ve beceriyi kendi kendisine yapılandırabilecek, yeni ortamları kendisine göre oluşturabilecektir.

Böylece okuduğuna karşı ön yargısız olan ve okuduğundan yeni sonuçlar çıkaran bir öğrenci ile karşılaşmış olunacaktır. Bu durumun çoklu ortama dayalı öğretimle sağlanabileceği düşüncesi daha da güçlenmektedir. Çoklu ortama dayalı öğretim ortamı öğrenciye birçok alanda fırsatlar sunacaktır.

Çoklu ortama dayalı öğretimle yapılan Türkçe eğitimi ve öğretimi öğretmenin yükünü hafifletecek ve aynı zamanda öğrenciye de sorumluluklar yükleyecektir. Ancak öğretmendeki bu hafiflik onu pasifize etmeyecek tam tersine daha etkili ve verimli olmasını sağlayacaktır. Öğretmenin alacağı kararlara öğrenciyi de ortak edecektir. Çünkü hazırlanacak çoklu ortam araçlarının bir kısmında öğrenci aktif rol alacaktır.

Bilişim teknolojilerinin dilde yeni ilişkileri ve biçimleri oluşturması, farklı okuryazarlık türlerini de geliştirmiştir. Görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, elektronik okuryazarlık yaygınlaşan bilişim teknolojilerinin etkisiyle eğitimde sıkça kullanılmaya başlanan kavramlardır. Resim, karikatür, grafik, sembol gibi görsellerin erişim ve çeşitliliğini artıran bilişim teknolojileriyle daha çok ön plana çıkan görsel okuryazarlık; görüntüleri kullanma, yorumlama ve anlamlandırma için deşifre edilmesi gereken mesajları iletmede kullanılan görüntülerden oluşan bir dili kullanma yeterliği olarak tanımlanır. Medya okuryazarlığı en genel anlamda, medya araçlarından gelen iletileri tüm boyutlarıyla anlamlandırmak ve medya ürünleri oluşturabilmektir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010).

Tüm bu açıklamalara bakıldığında Türkçe eğitiminin teknolojiden yoksun olmayacağı görüşü ön plana çıkmaktadır. Çünkü Türkçe eğitim programında da teori değil uygulamanın daha ağırlıklı olması gerektiği vurgulanır. Ayrıca programda sıkça vurgulanan; iletişim, tartışma, sonuç çıkarma, bilgiye ulaşma gibi kavramlar hep çoklu ortamlarda daha rahat uygulanabilen kavramlardır.

2005 yılında uygulanan Türkçe Öğretim Programı'nda, öğrenme sürecinde öğrencinin çalışma biçimlerinden hareketle sorunlara çözümler araması ve öğrenme-öğretme etkinliklerinde öğrencilerin düzeyinin dikkate alınması hedeflenmektedir. Bu yaklaşımla öğrencinin öğretmen rehberliğinde; etkili iletişim kurması, grup çalışmalarına katılması, öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesi ön plana çıkmaktadır (Akçay ve Şahin, 2012).

Basılı kitapların yerini artık dijital kitaplar almaya başlamıştır. Kişiler bu yolla artık daha ucuz ve çok sayıda esere, çalışmaya ulaşabilir. Bu da okuma eğitiminde yukarıda da bahsedilen e-okuma kavramı üzerinde gelişmektedir. Hatta son yıllarda akademik alanında yayın yapan dergilerin çoğunluğu elektronik ortamlarda sunulmaktadır. Bütün bunlara bakıldığında öğrencinin e-öğrenme, e-okuma yollarını çok iyi bilmesi ve bunlarla ortaokul çaığında karşılaşması gerekir.

Eğitim programcılarının ve öğretmenlerin Türkçe dersinin önemini çok iyi kavramaları gerekir. Çünkü Türkçe dersi bütün dersleri etkileyen bir derstir. Bunun için çoklu ortamlarından mümkün olduğu kadar faydalanmalı ve ders araç gereç gereçlerini her becerinin önemine ve durumuna göre seçmelidir.

Türkçe dersinde öğrendiklerinden sonuçlar çıkaramayan ve hayatını ona göre yeniden şekillendiremeyen öğrencinin okul hayatı yeterince başarılı olmamaktadır (Akin ve Çeçen, 2014).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı “Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde çoklu ortama dayalı öğretim ve araçlarının kullanımına yönelik görüşlerini yansıtmaktır. Bu amaç doğrultusunda şu soruya cevap aranmıştır:

Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde çoklu ortama dayalı öğretim ve araçlarının kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Teknolojinin hayatın her alanına girdiği ve bilgisayarın vazgeçilmez olduğu bu çağda, eğitim kurumlarında da teknolojinin yerini alması kaçınılmazdır. MEB’in önce pilot illerde başlattığı FATİH Projesinin bir kaç yıl içinde tüm okullarda hayata geçirildiğinde eğitimde de teknolojik araçlar tamamıyla yerini alacaktır. Bu durumda, gerek eğitimciler gerekse öğrencilerin bu araçların kullanımı ve yararı üzerinde fikir sahibi olması gerekir.

Öğrenciler günümüzde boş vakitlerini en çok bilgisayar başında geçirmektedir. Öğrencilerin bu ilgilerini eğitim alanına yönlendirilmek, hem boş vakitlerin değerlendirilmesi hem de eğitimin sevilen araçlarla birlikte verilecek olmasının getirdiği faydalardan istifade edilmesi gerekir. Çoklu ortama dayalı öğretimin, Türkçe eğitimine yeni bir bakış açısı kazandıracağı, sınıftaki öğrenme-öğretme sürecine olumlu katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Araştırmanın Yöntemi

Bu bölümde, araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, çoklu ortama dayalı öğretime, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Türkçe dersinde çoklu ortama dayalı öğretim ve araçlarının kullanılmasına ilişkin öğrencilerin görüşlerini belirlemeye yönelik olarak yapılan bu çalışmada verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşme tekniği, kişi ya da kişilerin görüşmeyi yapan kişi tarafından sorulan sorular karşısında kendi davranış, düşünce ve hisleri doğrultusunda sunmuş olduğu bilgileri toplamaya yarayan nitel veri toplama yöntemidir (Yüksel, Mil ve Bilim, 2007). Görüşme tekniği; yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşme şeklinde üç sınıfa ayrılmaktadır. Bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine bilgi edinmeyi sağlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2008).

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Bu araştırmanın evreni; 2014-2015 öğretim yılında Muş ilinde bulunan ortaokullarda eğitim gören altıncı sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Araştırmanın örnekleme ise Muş ili Bulanık ilçesinde bulunan Turgut Özal Ortaokulu 6 C sınıfında öğrenim gören 25 öğrencidir.

Çoklu Ortama Dayalı Öğretim

Çoklu ortama dayalı öğretim doğrultusunda yapılan çalışmanın uygulamasında kullanılacak öğretim materyalinin geliştirilme sürecinin işlem basamakları aşağıda açıklanmıştır:

Araştırmanın uygulamasında kullanılacak öğretim materyali tasarlama sürecinin ilk aşamasında müfredata uygun öğretim materyalinin hazırlanabilmesi için Kaplan ve Yıldırım Şen (2014) tarafından hazırlanan İlköğretim Türkçe 6 Öğretmen Kılavuz kitabı doğrultusunda hareket edilmiş ve öğretim materyalleri hazırlanmıştır. Çalışma 6. Sınıf Türkçe ders kitabının “Toplum Hayatı” Temasındaki dört ve “Kişisel Gelişim” Temasındaki dört metin olmak üzere toplamda

sekiz metni kapsamaktadır. Konu alanı ile ilgili olarak basılı, görsel materyallerden; metin, fotoğraf, resim, karikatür, animasyon, video, film, vb. ile konunun duygusal boyutuna uygun olduğu düşünülen sözsüz müzikler dijital ortama aktarılmıştır. Konu içeriklerine göre tasnif edilen kaynaklar yazılı, görsel ve işitsel araçların bir arada uyumlu bir şekilde kullanılacağı çoklu ortam hazırlanmıştır. Sonra hazırlanan bu etkinlikler teknik olarak uzman görüşüne sunulmuştur. Araştırmanın yapıldığı okulun Bilgisayar Öğretmeni ve Ankara Türk Telekom Genel Merkezinde çalışan bir Bilgisayar Mühendisinin düzeltmelerinden ve olumlu görüşlerinden sonra etkinlikler Türkçe eğitimi açısından; İnönü Üniversitesinden bir öğretim üyesi, Bulanık Süleymanpaşa Ortaokulundan iki ve araştırmanın yapıldığı okuldan bir Türkçe öğretmeni tarafından gözden geçirilip, bazı düzeltmeler yapıldıktan sonra son şeklini almıştır.

Tüm bu etkinlikler projeksiyon cihazıyla perdeye yansıtılarak ve ses sistemi uygun hale getirilerek gerçekleştirilmiştir.

Çalışma grubunda işe koşulan çoklu ortama dayalı öğretim aşağıdaki sıralamaya göre gerçekleştirilmiştir:

1. Çoklu ortama dayalı öğretiminin uygulandığı Türkçe dersi planlanarak Türkçe dersi öğretim programının altıncı sınıf öğrencileri için öngördüğü kazanımlar doğrultusunda oluşturulmuştur. Hazırlanan ders planlamasında, okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerine yönelik çalışmalara yer verilmiştir.

2. Öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya yönelik akademik başarıları temel hedef olarak ele alınmıştır. Sonrasında ise bu beceriler ile ilgili çalışmalar hazırlanmıştır.

3. Derslere ilk olarak öğrencilerin dikkatlerinin uygun video, resim, müzik, animasyon vb. araçlarla çekilmesi ile başlanmıştır. İşlenecek olan okuma ve dinleme parçası ile ilgili olarak hazırlık soruları sorulmuştur. Sonrasında metin yansıtılarak öğrencilerden hızlıca başlığa ve görsellere bakıp metinle ilgili tahminde bulunmaları istenmiştir.

Dersin güdüleme, gözden geçirme ve geçiş bölümlerinde de çoklu ortama dayalı öğretime uygun olarak geliştirilen etkinlikler kullanılmıştır. Örneğin; Dersin güdüleme aşamasında metnin içeriğine uygun olan müzikler, videolar, resimler dinletilip, izlettirilerek anlama çalışmalarına duygularını da katarak güdülenmeleri sağlanmıştır. Gözden geçirme aşamasında “ödüllü sorular” etkinliği ile öğrencilerden soruyu bilenlere bir sonraki soruyu sorma ve soruyu cevaplandıracak öğrenciyi belirleme görevi vb. ödüller verilmiştir.

Dersin geliştirme bölümünde çoklu ortama dayalı öğretime yönelik geliştirilen etkinliklere yer verilmiştir. Okuma çalışmalarında “Bireysel Okuma, Sesli Okuma, Dönerli Okuma, Öğretmenin Okuması” gibi etkinlikler kullanılmıştır. “Dönerli Okuma” ile çok sayıda kişiyi slaytları sırayla Okumaları sağlanmıştır. Dinleme çalışmalarında, seçilen metinle ilgili önce video izlettirilmiş sonra görseller perdeye yansıtılarak metin bilgisayardan dinletilmiştir. Her konu sonunda metnin içeriğine uygun olan kısa bir video, animasyon, tiyatro gösterisi vb. izlettirilerek anlamının pekiştirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplama araçları olarak: Öğrencilerin Türkçe dersinde, çoklu ortama dayalı öğretim ve araçlarının kullanımı ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla alan taraması sonucunda; araştırmacı tarafından yapılandırılmış bir görüşme formu soru havuzu oluşturulmuştur. Bu soru havuzu İnönü Üniversitesinden bir öğretim üyesi, Bulanık Süleymanpaşa Ortaokulundan iki ve araştırmanın yapıldığı okuldan bir Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiş ve yedi soruluk

görüşme formu hazırlanmıştır. Bu görüşme formu ile öğrencilerin kullanılan çoklu ortama dayalı öğretim ve araçlarını değerlendirmeleri istenmiştir.

Görüşmeler, uygulama bittikten sonra araştırmacı tarafından uygulama sınıfında öğrencilere dağıtılan matbu formun doldurulmasıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye çalışma grubundaki tüm öğrenciler katılmıştır.

Tablo 1. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Demografik Özelliklerin Dağılımı

		6 C	
		n	%
Cinsiyet	Kız	12	48,0
	Erkek	13	52,0
Doğum Yeri	Merkez	14	56,0
	Köy	10	40,0
	Başka Şehir	1	4,0
Kardeş sayısı	2-3	10	40,0
	4-5	4	16,0
	5'ten fazla	11	44,0
Aile büyüklüğü	4-6 kişi	11	44,0
	7 kişi ve üstü	14	56,0
Anne baba ve kardeş dışında evde olan kişi	Var	3	12,0
	Yok	22	88,0
Türkçe dışında konuşulan dil	Evet	20	80,0
	Hayır	5	20,0
Ev sahipliği	Kendilerine Ait	15	60,0
	Kira	10	40,0
Maddi durum	Çok İyi	8	32,0
	İyi	7	28,0
	Orta	7	28,0
	Kötü	2	8,0
	Çok Kötü	1	4,0
Anne eğitimi	Okuryazar Değil	18	72,0
	Okuryazar	0	0,0
	İlkokul	6	24,0
	Ortaokul	1	4,0
	Lise	0	0,0
	Meslek Lisesi	0	0,0
Baba eğitimi	Okuryazar Değil	2	8,0
	Okuryazar	1	4,0
	İlkokul	11	44,0
	Ortaokul	7	28,0
	Lise	3	12,0
	Üniversite	1	4,0

Verilerin Analizi

Araştırmada, çalışma grubundaki öğrencilerin Türkçe dersinde çoklu ortama dayalı öğretim ve araçları kullanımı ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan görüşme sonucundan elde edilen verilerin analizinde; betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre organize edilebileceği gibi, veri toplama süreçlerinde kullanılan sorular dikkate alınarak da sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

Araştırma çalışma grubundaki öğrencilerin çoklu ortama dayalı öğretim ve araçlarının kullanımına yönelik sorulara verdikleri cevaplar sorularının ortaya koyduğu temalara göre kodlanarak incelenmiştir. İnceleme sonucunda ulaşılan sonuçlar betimsel bir biçimde yorumlanmıştır. Öğrenci görüşleri alıntılarla belirtilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Çalışma grubu öğrencilerinin Türkçe dersinde çoklu ortama dayalı öğretim ve araçlarının kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir? sorusundan hareketle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Buna yönelik görüşler ve yorum aşağıda belirtilmiştir:

Tablo 1. Öğrencilerin “Çoklu Ortama Dayalı Öğretim” Yoluyla İşlenen Türkçe Derslerinden Hoşnut Olma Durumuna Ait Görüşleri

Sekiz haftadır Türkçe derslerini çoklu ortama dayalı öğretim yoluyla (bilgisayar, projeksiyon, ses sistemi, tv, telefon, cd, vb. araçlarını kullanarak) işledik. Dersin bu şekilde işlenmesi hoşunuza gidiyor mu? Nedenleriyle birlikte yazınız. Sorusuna verilen yanıtlar				
Örnek Cümleler	Kodlar	f	%	
<i>“Bu şekilde işlenen dersi anlamayacağımı düşünüyordum ama izlediğim videolar sayesinde bütün metinler hala aklımdadır. Bu da çok hoşuma gidiyor.”</i>	Kalıcı öğrenme	25	100	
<i>“Sınıfta dersi dinleyemiyordum, metni takip edemiyordum. Bilişim sınıfında hep takip ettim”</i>	Motivasyon sağlama	19	76	
<i>“Daha önce dersi dinlemeyen bazı arkadaşlar, bilişim sınıfında hep dinlediler ve derse katıldılar”</i>				
<i>“izlediğimiz videolar sayesinde okuduklarımızı daha iyi anlıyorum. Sınıfta işlenen derslerde bazen metinlerdeki kelimeleri anlamazdım. Ancak resim ve videolarla daha iyi anlıyorum.”</i>	Öğrenmenin kolaylaşması	25	100	
<i>“Dinleme metinlerinde resimler çok hoşuma gitti ve metinleri daha iyi anladım.”</i>	Daha iyi anlama ve öğrenme	17	68	
<i>Türkçe dersinin bilişim sınıfında işlenmesinden çok hoşlandım çünkü derste hiç sıkılmadım.”</i>	Sıkıcı olmama	25	100	
<i>“Çoklu ortama dayalı öğretim yoluyla zevkli ve eğlenceli ders işledik.</i>				
<i>“Çok hoşuma gitti. Animasyonlardan çok hoşlandım.”</i>	Görsel işitsel kullanma	25	100	
<i>“resim ve videolarla daha iyi anlıyorum.”</i>				

Tablo 1’deki veriler göre öğrencilerin f (25) bu soruya verdikleri cevaplar “motivasyon sağlama, öğrenmenin kolaylaşması, kalıcı öğrenme, görsel ve işitsel kullanma, daha iyi anlama ve sıkıcı olmama” gibi kodlar altında toplandığı görülmektedir. Öğrencilerden bazıları;

““Dinleme metinlerindeki resimler çok hoşuma gitti ve metinleri daha iyi anladım.”

“Çok hoşuma gitti. Animasyonlardan çok hoşlandım.”

“Bu şekilde işlenen dersi anlamayacağımı düşünüyordum ama izlediğim videolar sayesinde bütün metinler hala aklımdadır. Bu da çok hoşuma gidiyor.”

Türkçe dersinin bilişim sınıfında işlenmesinden çok hoşlandım çünkü derste hiç sıkılmadım.” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Öğrenciler çoklu ortama dayalı öğretim ve araçları yoluyla okuduklarını ve dinlediklerini daha iyi anladıklarını, anladıklarının kalıcı olduğunu, bundan dolayı derslerin daha zevkli ve

eğlenceli geçtiğini belirtmişlerdir. Bu durumunda hoşlarına gittiğini belirtmişlerdir. Derslerin bu yolla işlenmesinin hem öğrencileri derse karşı motive ettiği hem de dersin sonuna kadar dikkatlerini diri tuttuğunu göstermiştir. Bu durum da öğrencilerde derse ve dersin bu şekilde işlenmesinden hoşnut oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 2. Öğrencilerin “Çoklu Ortama Dayalı Öğretim” Yoluyla İşlenen Türkçe Derslerini Anlama Açısından Değerlendirme İlişkin Görüşleri

Çoklu ortama dayalı öğretim (Bilgisayar, projeksiyon, ses sistemi, tv, telefon, cd, vb.) ile işlenen derslerde metinleri bu şekilde mi daha çabuk ve iyi anlıyorsunuz yoksa bunların olmadığı kendi sınıfınızda mı? Nedenleriyle birlikte yazınız. Sorusuna verilen yanıtlar			
Örnek Cümleler	Kodlar	f	%
“Görselle desteklenen metinleri daha iyi anlıyorum.”	Görsel işitsel	25	100
“Çoklu ortama dayalı öğretim yoluyla izlediğimiz videolar sayesinde okuduklarımı daha iyi anlıyorum.”	yoluyla daha iyi anlama		
“Metnin içeriğini, ana fikrini daha çabuk ve iyi anlıyorum.”			
“Karagöze Hacivat gösterisini hep izlemek isterim.”			
Çoklu ortama dayalı öğretim yoluyla zevkli ve eğlenceli ders işlediğimiz için daha iyi anladım.”	Motivasyon sağlama	19	76
“Dinleme metinlerinde resimler çok hoşuma gitti ve metinleri daha iyi anladım.”			
“Görsel ve işitsel araçlarla desteklenen metinleri daha iyi ve çabuk anlıyorum.”	Öğrenmenin kolaylaşması	25	100
Eskiden dinleme metinlerini sonuna kadar dinleyemiyordum ama bilişim sınıfında resimlerin sayesinde hem daha iyi dinledim hem de hepsini anladım”	Sıkıcı olmama	25	100
“Sınıfta dersi dinleyemiyordum, metni takip edemiyordum. Bilişim sınıfında hep takip ettim.”			
“İşlediğimiz tüm metinler aklımdadır.”	Kalıcı öğrenme	17	68
“Daha önce dersi dinlemeyen bazı arkadaşlar, bilişim sınıfında hep dinlediler ve derse katıldılar.”	Derse aktif katılma	13	52

Tablo 2’deki veriler göre öğrencilerin f (25) bu soruya verdikleri cevaplar “görsel işitsel yoluyla daha iyi anlama, motivasyon sağlama, öğrenmenin kolaylaşması, kalıcı öğrenme, ve sıkıcı olmama ve derse aktif katılma ” gibi kodlar altında toplandığı görülmektedir. Öğrencilerden bazıları;

“Metnin içeriğini, ana fikrini daha çabuk ve iyi anlıyorum.”

“Sınıfta dersi dinleyemiyordum, metni takip edemiyordum. Bilişim sınıfında hep takip ettim.”

“İşlediğimiz tüm metinler aklımdadır.”

“Daha önce dersi dinlemeyen bazı arkadaşlar, bilişim sınıfında hep dinlediler ve derse katıldılar.”

“Görselle desteklenen metinleri daha iyi anlıyorum.” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Öğrenciler çoklu ortama dayalı öğretim ve araçları yoluyla okuduklarını ve dinlediklerini daha iyi anladıklarını, anladıklarının kalıcı olduğunu vurgulamışlardır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun çoklu ortama dayalı öğretim ve araçları yoluyla dersin işlenmesinden gayet memnun oldukları ve bu araçlar sayesinde Türkçe derslerini daha çok sevdikleri ve derste okuduklarını daha iyi anladıkları tespit edilmiştir. Çoklu ortama dayalı öğretim ve araçları ile daha farklı ve eğlenceli Türkçe dersi işlediklerini, bu da öğrencilerin dersteki anlama becerilerini arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3. Öğrencilerin “Çoklu Ortama Dayalı Öğretim” Yoluyla İşlenen Türkçe Derslerinde En Çok Etkilendikleri Olay ve Araçlara Dair Görüşleri

Çoklu ortama dayalı öğretim (Bilgisayar, projeksiyon, ses sistemi, tv, telefon, cd, vb.) ile işlenen derslerde sizi en çok etkileyen olay ve araçlar hangileri oldu? Nedenleriyle birlikte yazınız. Sorusuna verilen yanıtlar			
Örnek Cümleler	Kodlar	f	%
“Leyleklerle ilgili çizgi filmi hiç unutmayacağım.”	Çizgi film ve animasyonlar	25	100
“Komşulukla ilgili animasyondan çok etkilendim.”	Ses sistemi	13	52
“Tiyatro izlerken ses sistemi çok güzeldi.”	Nene Hatun	9	36
“Keşke diğer metinlerde de ses sitemini getirseydiniz.”			
“Erzurum’u Böyle Savunduk metnindeki Nene Hatun beni çok etkiledi.”			
“Nene Hatun çok güçlü bir kadındır.”			
“Kırmızı pabuçlardaki kızın pabuçlarını kırmızıya boyaması ve en sonunda kendisi yerine babasına ayakkabı alması beni çok etkiledi.”	Kırmızı pabuçlardaki kız	23	92
“Kırmızı pabuçlar oyunu çok hoşuma gitti.”			
“İki kardeş metnindeki olaydan etkilendim ama sonunda İki kardeşin kavgası barışmaları çok iyi oldu.”	İki kardeşin kavgası	18	72

Tablo 3’teki veriler göre öğrencilerin f (25) bu soruya verdikleri cevaplar “çizgi film ve animasyonlar, ses sistemi, Nene Hatun, Kırmızı pabuçlardaki kız, İki kardeşin kavgası” gibi kodlar altında toplandığı görülmektedir. Öğrencilerden bazıları;

“İki Kardeş videosundaki kızın saçını kesip hasta kardeşine vermesi olayı beni çok etkiledi.”

“Leyleklerle ilgili çizgi filmi hiç unutmayacağım.”

“Tiyatro izlerken ses sistemi çok güzeldi.”

“Erzurum’u Böyle Savunduk metnindeki Nene Hatun beni çok etkiledi.”

“Kırmızı pabuçlardaki kızın pabuçlarını kırmızıya boyaması ve en sonunda kendisi yerine babasına ayakkabı alması beni çok etkiledi.”

“Tiyatro oyunu çok güzeldi. Ben de tiyatrocü olmak istiyorum.” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Öğrenciler çoklu ortama dayalı öğretim ve araçlarından memnu oldukları ama bu memnuniyet daha çok derste kullanılan etkinliklere yönelik olduğu tabloda da görülmektedir. Bu da çoklu ortama dayalı öğretim ve araçlarını Türkçe dersinde kullanmanın öğrenciler için uygun ve gerekli olduğudur. Ayrıca çoklu ortama dayalı öğretim ve araçlarının derste kullanılması öğrencileri daha çok etkilediği ve derste işlenen olayları hafızalarında uzun süreli tutabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4. Öğrencilerin “Çoklu Ortama Dayalı Öğretim” Yoluyla İşlenen Türkçe Derslerinde Rahatsız Oldukları Olay ve Araçlara Dair Görüşleri

Çoklu ortama dayalı öğretim (Bilgisayar, projeksiyon, ses sistemi, tv, telefon, cd, vb.) ile işlenen derslerde sizi rahatsız eden olay ve araçlar hangileri oldu? Nedenleriyle birlikte yazınız. Sorusuna verilen yanıtlar			
Örnek Cümleler	Kodlar	f	%
“Elektrik kesilince çok sinirlendim, keşke güç kaynağımız çalışsaydı.”	Elektrik kesintisi	1	8
“İnternetin gitmesi beni rahatsız etti.”	İnternet kesintisi	4	31
“Özellikle ilk derslerde Sınıfımızın soğuk olması beni rahatsız etti.”	Sınıfın soğuk olması	8	62
“Sınıfımız sabahları soğuktu.”			

Tablo 4'teki veriler göre f (13) öğrencinin bu soruya verdiği cevaplar “elektrik kesintisi, internet kesintisi, sınıfın soğuk olması” gibi kodlar altında toplandığı görülmektedir. Bazı öğrenciler f (5) diğer sorulara verdikleri cevapları aynen tekrar etmiştir.

“Keşke bütün derslerimizi bu sınıfta işlesek. O zaman daha iyi anlarız.”

“Elektrik kesilince çok sinirlendim, keşke güç kaynağımız çalışsaydı.”

“İnternetin gitmesi beni rahatsız etti.”

“Sınıfımız sabahları soğuktu.” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Çoklu ortama dayalı öğretim ve araçlarının Türkçe dersinde kullanılması aşamasında öğrencilerin rahatsız oldukları durumlar fiziki ve alt yapı kaynaklı sorunlardır. Bu da araştırmanın beğenilmeyen yönü şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5. Öğrencilerin “Çoklu Ortama Dayalı Öğretim” Yoluyla İşlenen Türkçe Derslerinde Derse Katılma Durumlarına Dair Görüşleri

Çoklu ortama dayalı öğretim (bilgisayar, projeksiyon, ses sistemi, tv, telefon, cd, vb.) ile işlenen derslerde mi daha çok derse katıldınız yoksa sınıfınızda kitaptan işlediğiniz zamanda mı? Nedenleriyle birlikte yazınız. Sorusuna verilen yanıtlar				
Örnek Cümleler	Kodlar	f	%	
<i>“Şimdi daha çok katılıyorum çünkü bilişim sınıfında ders daha güzeldir.”</i>	Motivasyon sağlama	23	100	
<i>“Derste dikkatim hiç dağılmadı ve dersi hep dinledim.”</i>				
<i>“Metni hiç anlamasam da resimler sayesinde metin hakkında konuşabiliyorum.”</i>	Görsel işitsel kullanma	23	100	
<i>“Şimdi daha çok katılıyorum. İzlediğim filmlerle dersi daha iyi anladım.”</i>				
<i>“dersleri daha iyi anladım çünkü kelimeleri ve kavramları daha iyi tahmin ediyorum.”</i>	Dersin işlenişinin kolaylaşması	17	73	
<i>“Keşke bütün derslerimizi bu sınıfta işlesek. O zaman daha iyi anlarız.”</i>	Daha iyi anlama ve öğrenme	23	100	
<i>“Şimdi daha çok katılıyorum. Bilişim sınıfında dersi daha iyi anladım.”</i>				
<i>“Kitaptan okuyunca sıkılıyordum ama bu sınıfta hiç sıkılmadım ve daha çok katıldım.”</i>	Sıkıcı olmama	23	100	
<i>Derste hiç konuşmayan arkadaşlarımız bile derse katıldılar.”</i>				
<i>“Dersin bitmesini istemiyorum.”</i>				

Tablo 5'teki veriler göre öğrencilerin f (23) bu soruya verdikleri cevaplar “görsel işitsel kullanma, motivasyon sağlama, dersin işlenişinin kolaylaşması, daha iyi anlama ve öğrenme ve sıkıcı olmama” gibi kodlar altında toplandığı görülmektedir. Öğrencilerden bazıları;

“Metni hiç anlamasam da resimler sayesinde metin hakkında konuşabiliyorum.”

“Şimdi.”

“Şimdi daha çok katılıyorum çünkü bilişim sınıfında ders daha güzeldir.”

“Şimdi daha çok katılıyorum. İzlediğim filmlerle dersi daha iyi anladım.”

“Kitaptan okuyunca sıkılıyordum ama bu sınıfta hiç sıkılmadım ve daha çok katıldım.” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Çoklu ortama dayalı öğretim ve araçlarının Türkçe dersinde kullanılması aşamasında soruya cevap veren öğrencilerin hepsi f (23) derse daha fazla katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu da çoklu ortama dayalı öğretim ve araçlarının öğrencilerin motivasyon ve dikkat seviyelerini

yükselttiğini göstermektedir. Bu durumun öğrencilerin derse daha aktif katılmasını sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6. Kitapların kaldırılması ve bütün kitapların bir bilgisayarda toplanmasına Dair Öğrencilerin Görüşleri

Örnek Cümleler	Kodlar	f	%
“Çok isterim çünkü çantam çok ağır.” “Kitaplarımı taşımakta zorlanıyorum.” “Hoşuma gider çünkü çok fazla kitabım var.”	Çantanın ağır olması	18	72
“Hoşuma gider çünkü bütün dersleri burada işlemek istiyorum.” “Diğer okullardaki gibi sınıfımızda bilgisayar olsun.” “Evet gider. Bilgisayarım olursa ödevlerimi de oradan çıkarırım.”	Bilgisayardan ders işleme	13	52
“Evet, çünkü ablamın da tableti var.” “Ben de tabletimin olmasını isterim.”	Tablet isteme	7	28

Tablo 6’daki veriler göre öğrencilerin f (25) bu soruya verdikleri cevaplar “çantanın ağır olması, bilgisayardan ders işleme ve tablet isteme ” gibi kodlar altında toplandığı görülmektedir. Öğrencilerden bazıları;

“Çok isterim çünkü çantam çok ağır.”

“Hoşuma gider çünkü bütün derslerde burada ders işlemek istiyorum.”

“Evet gider. Bilgisayarım olursa ödevlerimi de oradan çıkarırım.”

“Hoşuma gider çünkü çok fazla kitabım var.”

“Evet, çünkü ablamın da tableti var.”

“Ben de tabletimin olmasını isterim.” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu da öğrencilerin çoklu ortama dayalı öğretim ve araçlarının Türkçe dersinde kullanılmasından gayet memnu olduklarını göstermektedir. Ayrıca bazı öğrenciler f (7) tablet istemişlerdir. Buna üst kademelerde okuyan yakınlarına Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tablet verilmesini sebep olarak göstermişlerdir. Bu durum öğrencilerin FATİH projesinden haberdar oldukları ve beklenti içinde oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Çoklu ortama dayalı öğretim ve araçlarının sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde de uygulanmasını istemeleri f (13) bu şekilde işlenen dersin etkili ve verimli olacağı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 7. Öğrencilerin “Çoklu Ortama Dayalı Öğretim” Yoluyla İşlenen Türkçe Derslerine Yönelik Önerileri

Çoklu ortama dayalı öğretim (bilgisayar, projeksiyon, ses sistemi, tv, telefon, cd, vb.) ile işlenen Türkçe dersleriyle ilgili öğretmenimize neler önerirsiniz? Yazınız. Sorusuna verilen yanıtlar			
Örnek Cümleler	Kodlar	f	%
“Elektrik kesilince çok sinirlendim, keşke güç kaynağımız çalışsaydı.” “İnternetin gitmesi beni rahatsız etti.”	Elektrik ve İnternet kesintisi	5	28
“Keşke bütün derslerimizi bu sınıfta işlesek. O zaman daha iyi anlarız.” “Türkçe dersinin hep bilişim sınıfında işlenmesini istiyorum çünkü derste hiç sıkılmadım.”	Sürekli aynı yerde ders işleme	13	72
“Müzikler çok güzeldi ve dersti müzikli işlemek isterim.” “Müzikler beni çok etkiledi.”	Müzik olması	4	22
“Bütün sınıflarda bilgisayarımız olursa her derste daha başarılı oluruz.” “Sınıfta dersti dinleyemiyordum, metni takip edemiyordum. Bilişim sınıfında hep takip ettim. Diğer derslerde de bunu istiyorum.”	Bütün sınıflarda bilgisayar ve projeksiyon olması	13	72

Tablo 7'deki veriler göre öğrencilerin f (18) bu soruya verdikleri cevaplar “elektrik ve internet kesintisi, sürekli aynı yerde ders işleme, müzik olması, bütün sınıflarda bilgisayar ve projeksiyon olması ” gibi kodlar altında toplandığı görülmektedir. Öğrencilerden bazıları;

“Keşke bütün derslerimizi bu sınıfta işlesek. O zaman daha iyi anlarız.”

“Karagözle Hacivat gösterisini hep izlemek isterim.”

“Türkçe dersi daha fazla olsun.”

“Bütün sınıflarda bilgisayarımız olursa her derste daha başarılı oluruz.”

“Keşke bütün metinlerde iki kardeş metnindeki müzik olsaydı.”

“Çok zevkli geçti derslerimiz, hiç bir şey önermiyorum.”

“Elektrik kesilince çok sinirlendim, keşke güç kaynağımız çalışsaydı.” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu da öğrencilerin çoklu ortama dayalı öğretim ve araçlarının Türkçe dersinde kullanılmasından memnu olduklarını ve bütün dersler için aynı yöntemi istediklerini göstermektedir. Eleştiri anlamında bazı öğrenciler f (5) Elektrik ve İnternetin kesilmesini belirtmiş ve sınıftaki güç kaynağının tamir edilmesini istemişlerdir. Bu da bu tür araştırmalarda bazı alt yapı eksikliklerin mutlak suretle giderildikten sonra çalışmanın yapılması gerektiği şeklinde yorumlanabilir. .

Çoklu ortama dayalı öğretim ve araçları ile hazırlanan Türkçe dersi etkinlikleri derse dikkat ve ilgi eksikliğini gidermektedir. Öğrencilerin hem derse katılımlarını sağlamakta hem de bunu sürekli hale getirmektedir. Bu da dersi daha iyi anlamalarını ve anladıklarının kalıcı hale getirilmesini sağlar. Derste okuduğunu anlamada güçlük çeken öğrencilerin çeşitli araçlar yardımıyla, dersi daha iyi anlamalarına büyük fayda sağlamaktadır. Türkçe dersinde çoklu ortama dayalı öğretimin kullanımına yönelik öğrenci görüşlerinin analizi sonucunda çoklu ortama dayalı öğretimi kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlamaya ve derse karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Tartışma

Bu bölümde öğrencilerin Türkçe dersinde çoklu ortama dayalı öğretim ve araçları kullanımına yönelik görüşleri tartışılmıştır.

Çalışma grubundaki 25 öğrenciye, Çoklu ortama dayalı Öğretimin sınıfta uygulanması ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde; öğrencilerin, kullanılan Çoklu ortama dayalı Öğretimi faydalı ve eğlenceli buldukları, bu yöntem sayesinde Türkçe derslerini daha çok sevdikleri ve derse daha çok katılma isteği duydukları görülmüştür. Bu çalışma öncesinde, derste hep aynı şeyleri yaptıklarından dolayı, Türkçe derslerini pek sevmediklerini söyleyen öğrenciler de dâhil olmak üzere, öğrencilerin sekiz haftalık uygulama sonundaki Türkçe dersleriyle ilgili duygu ve düşüncelerinin olumlu yönde değiştiği gözlenmektedir.

Yapılan görüşmede öğrenciler, Türkçe derslerinde çoklu ortama dayalı öğretim kullanarak derste daha eğlendiklerini ve metinleri daha iyi anladıklarını ve bunun sonucunda başarılarının arttığını; dersi daha çok sevmeye başladıklarını dile getirmişlerdir. Görüşmeden elde edilen bir diğer bulguda öğrenciler, en çok sevdikleri etkinlikler olarak; “video, animasyon izleme ve müzik dinleyerek okuma” etkinliklerini saymışlardır. Bunlarla desteklenmiş metinleri daha iyi anladıklarını ve bilmedikleri kelime ve kavramları daha iyi öğrenmelerini sağladığı için bu etkinlikleri daha çok sevdiklerini belirtmiştir.

Öğrenciler, bu uygulamaya başlamadan önce Türkçe derslerinde kullandıkları metinlerin uzunluğundan ve anlaşılamamasından şikâyetçi olduklarını ancak çoklu ortama dayalı öğretimle işlenen metinlerin daha da uzun olmasını istediklerini belirtmişlerdir.

Literatür incelendiğinde çoklu ortama dayalı öğretimin geleneksel öğretimden daha etkili olduğu gözlemlenmektedir. Öğrencilerin geleneksel yöntemlerin dışında metinleri değişik yollarla ve araçlarla destekleyerek okumasının, dinlemesinin; okuduğunu ve dinlediğini anlama başarılarının artmasına katkılar sunduğu, motivasyon ve dikkat seviyelerini yüksek tuttuğu, derse karşı ilgilerini arttırdığı yapılan benzer araştırmalarda da görülmektedir:

Fındık Dönmez (2013) tarafından hazırlanan çalışmada Doğa ve Evren teması işlenirken çalışma grubunda öğretim materyali olarak karikatür kullanılmış, kontrol grubunda ise kullanılmamıştır. Türkçe dersinde karikatür kullanılarak hedeflenen kazanımlara ulaşmada deneysel gruptaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere oranla okuduğunu anlama ve yazma beceri alanlarında daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.

Küçüksavar (2010) çalışmasında, çalışma grubundaki öğrencilere öğrenme sürecinde uygulanan ara sınavlara bakıldığında, okuduğunu anlama düzeylerinde önemli bir ilerlemenin olduğunu vurgulamıştır. Yıldız (2009) çalışmasında, çoklu ortam uygulamalarının, öğrencilerin birinci ve ikinci yarıyıl sonu sesli okuma hızlarında, çalışma grubu ile kontrol grubu arasında çalışma grubu lehine anlamlı bir fark yarattığı yani çalışma grubu öğrencilerinin verilen metni daha kısa sürede okumalarına sebep olduğunu tespit etmiştir.

Küçük (2006) İlköğretimde Çoklu Ortam ve Bilgisayar Kullanımının Gerekliliği adlı çalışmasında sonuç olarak eğitimde, öğretmen merkezli klasik ders işleme yöntemlerin yetersiz olduğunu ve teknoloji paralelinde, öğrenciyi merkez alan bilgisayar ve çoklu ortamın kullanıldığı ders işleme metotlarının kullanılması gerektiği belirtmiştir.

Atik Çatak (2006) araştırmasında sonuç olarak PowerPoint sunu programıyla hazırlanan okuma materyalinin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini belirtmiştir.

Yaman'a (2005) göre Mayer'in çoklu ortam teorisi esas alınarak yapılan araştırmalar resimlerin ve bu resimlere ait metinlerin bir kombinasyonu olan animasyonların anlama ve problem çözme yeteneğine katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Teknoloji kullanarak daha fazla duyu organına hitap edecek çeşitli türden materyallerin geliştirilmesi mümkün olabileceği için teknolojinin eğitimdeki önemli katkılarından birisi etkili ders materyallerinin hazırlanması konusundadır (Sönmez, 2004).

Baek ve Layne, çalışmalarında, animasyonla desteklenen metinle oluşturulmuş ortamın, sadece metin ya da metin ile durağan grafikten daha etkili öğrenmeler oluşturduğunu ortaya koymaktadır (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005). Buna benzer diğer çalışmalarda (Akbaba, 2009; Çelik, 2007; Gültekin, 2006; İleri, 2011; İlhan, 2010; Karacak Deren, 2008; Kozan, 2009; Ozan, 2008; Sert, 2010; Şahin, 2000; Topal, 2008; Türk, 2007) sonuçlar da bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Diğer bazı çalışmalarda ise (Dinçol Özgür, 2011; Utku, An ve Makbuloğlu, 2004; Kuş, 2006; Tutaysalgır, 2006; Arslan, 2009) sonuçlar da çoklu ortama dayalı öğretimin derse yönelik tutumları olumlu etkilediği belirtilmiştir.

Çoklu ortama dayalı öğretim etkinlikleri, öğrencilerin dersi daha iyi anlamalarını sağlamıştır. Bu bulguyu destekler nitelikte öğrencilerle yapılan görüşmelerde, bu yöntem sayesinde Türkçe derslerini daha çok sevmeye başladıklarını, derste işlenen metinleri daha iyi anladıklarını belirtmeleri, öğrencilerin derse ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin, dersi daha iyi anladıkları ile ilgili başarı sonuçları incelendiğinde de, öğrencilerin kullanılan yöntem sayesinde okuduklarını anlama düzeylerinin arttığını düşündükleri ortaya çıkıyor. Kullanılan çoklu ortama dayalı öğretim araçlarına yönelik olumlu görüşleri dikkate alındığında, çoklu ortama dayalı öğretimin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu şekilde etkilediği söylenebilir.

Bu bağlamda, öğrencilerin farklı yollarla okuduklarını daha iyi anlamalarını sağlayan çoklu ortama dayalı öğretimin, öğrencileri olumlu yönden geliştirmesi ve bunun öğrenciler tarafından da fark edilmesi onların Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Sonuç olarak, öğrenciler için zevkli bir yöntem olan çoklu ortama dayalı öğretimin, dersin daha çok sevilmesinde ve öğrencilerin derste okuduklarını daha iyi anlamasında etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlama başarılarını ve derse ilişkin tutumlarını arttırmada çoklu ortama dayalı öğretim kullanılabilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı sonuçlar üzerinde durulmuştur. Ayrıca araştırma bulguları çerçevesinde önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

Çalışma grubu öğrencilerinin çoklu ortama dayalı öğretim ve araçlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğrencilerin, sekiz haftadır Türkçe derslerini çoklu ortama dayalı öğretim yoluyla (bilgisayar, projeksiyon, ses sistemi, tv, telefon, cd, vb. araçlarını kullanarak) işlemelerinden gayet memnun oldukları ve bu araçlar sayesinde Türkçe derslerini daha çok sevdikleri ve derste okuduklarını daha iyi anladıkları tespit edilmiştir. Çoklu ortama dayalı öğretim ile daha farklı, daha eğlenceli Türkçe dersi işlediklerini ve bunun için başarılarının arttığını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin hepsi çoklu ortama dayalı öğretim (bilgisayar, projeksiyon, ses sistemi, tv, telefon, cd, vb.) ile işlenen metinleri daha çabuk ve iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Bunun en büyük nedenlerini ise derste görsel ve işitsel araçların metinle birlikte verilmesi olarak göstermişlerdir. Böylece metnin içeriğini, ana fikrini daha çabuk ve iyi anladıklarını vurgulamışlardır. Sekiz haftalık ders işleme sırasında kendilerini en çok etkileyen şeyi çoğunlukla; lösemi olan abisine saçını keserek veren kızı anlatan video olarak belirtmişlerdir. Bazıları ise leyleklerle ilgili animasyonu belirtmişlerdir. Araç olarak da tiyatro metniyle ilgili gösteriyi izleme sırasında sınıfa getirilen anfi (ses sistemi) olarak belirtmişler.

Sekiz haftalık ders işleme sırasında kendilerini rahatsız eden olay olarak zaman zaman elektriğin ve İnternet bağlantısının kesilmesini belirtmişlerdir. Araçlar konusunda herhangi bir rahatsızlık belirtilmemiştir.

Çoklu ortama dayalı öğretim (bilgisayar, projeksiyon, ses sistemi, tv, telefon, cd, vb.) ile işlenen derslerde daha çok derse katıldıklarını vurgulamışlar. Bunun en büyük nedenini ise çoğunluğu videoların ve diğer araçların metni anlamaları üzerindeki olumlu etkisini göstermişler. Bazıları ise; daha önceki derslerde metni anlamadıklarını bunun için derse fazla katılmaktan çekindiklerini belirtmişlerdir. Çoklu ortama dayalı öğretimle işlenen derste metni anlamada zorluklar çektikleri anda diğer araçların yardımıyla okuduklarını daha çabuk anlamaya başladıklarını vurgulamışlardır.

Kitapların kaldırılması ve bütün kitapların bir bilgisayarda toplanması konusunda bütün öğrenciler aynı doğrultuda olumlu cevap vermişlerdir. Bazıları tablet ile ders işlemek istediklerini vurgulamışlardır. Bazıları lisede olan ağabeyi ya da ablasının tableti olduğunu ve aynısının neden kendilerine verilmediğini soru olarak sormuştur.

Bilişim sınıfında işlenen Türkçe dersiyle ilgili öneri niteliğinde bir şey söylenmemiştir. Öğrencilerin çoğu, derslerin hep böyle olmasını istediklerini dile getirmişlerdir. Bazıları ise sınıflarına projeksiyon cihazı istemişlerdir. Birkaçı ise Türkçe dersinin yılsonuna kadar bilişim sınıfında işlenmesi hususunda görüş belirtmişlerdir.

Öneriler

1. Çalışma grubundaki öğrencilerin çoklu ortama dayalı öğretim ile işlenen Türkçe dersine karşı aşırı bir istek göstermişlerdir. Bu durumun bazen dersin amacından uzaklaşmalarına sebep olduğu görülmüştür. Bunun önüne geçmek için öğrencileri hep amaca yönelik olarak düşünmeleri ve etkinlikleri bu yönden ele almaları sağlanmalıdır.
2. Çoklu ortama dayalı öğretimin uygulandığı çalışma grubundaki öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda, rahatsızlık oldukları durum olarak bazen elektrik ve İnternet bağlantısının kesilmesi olarak belirtmişler. Bunu için gerekli önlemler alınabilir.
3. Uygulamaya yönelik olarak kullanılan slayt, animasyon, film, görseller gibi araçların nitelik ve nicelik olarak özellikleri artırılmalıdır.
4. Okullarda mevcut bilişim sınıfları, çoklu ortama dayalı öğretim uygulamalarının rahatça yapılabileceği şekilde bir alt yapıya kavuşturulması gerekir.

KAYNAKÇA

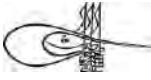
- AKBABA, B. (2009). *Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Öğretiminde Çoklu Ortam Kullanımının Akademik Başarı ve Tutumlara Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- AKÇAY, A. ve ŞAHİN, A. (2012). Webquest (Web Macerası) Öğrenme Yönteminin Türkçe Dersindeki Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmalar Dergisi, Uluslararası e- Dergi*. 2 (2), 33-45.
- AKIN, E. ÇEÇEN, M. A. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Değerlendirilmesi (Muş-Bulanık Örneği). *TurkishStudies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 9 (8), 91-110.
- AKKOYUNLU, B. YILMAZ, M. (2005). Türetimci Çoklu Öğrenme Kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 9-18.
- ARSLAN, A. (2008). Bilgisayar Destekli Türkçe Öğretiminin Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4 (2), 665-677.
- ATİK ÇATAK, A. (2006). *PowerPoint Sunu Programıyla Hazırlanan Okuma Materyalinin Eğitilebilir Zihin Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, E.K., AKGÜN, Ö.E., KARADENİZ, Ş., DEMİREL, F. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- ÇAKMAK, O. (1999). Fen Eğitiminin Yeni Boyutu: Bilgisayar-Multimedya-İnternet Destekli Eğitim. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (11), 116- 125.
- ÇEÇEN, M. A. ve ZORBAZ, K. Z. (2009). Proje Tabanlı Öğretim ve Türkçe Öğretiminde Kullanımı. Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, 42 (1), 87-104.
- ÇİLENTİ, K. (1988). Eğitim Teknolojisi ve Öğretim. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

- ÇELİK, E. (2007). *Ortaöğretim Coğrafya Derslerinde Bilgisayar Destekli Animasyon Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- DİNÇOL ÖZGÜR, S. (2011). *Türetimci Çoklu Ortamın Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerine Göre Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi ile Öğretmen Adaylarının Ortama Yönelik Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- FINDIK DÖNMEZ, A. (2013). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerilerinin Gelişmesinde Karikatürün Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- GÜLTEKİN, K. (2006). *Çoklu Ortamın Bilgisayar Programlama Başarısı Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- GÜN, M. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Okuma Etkinliklerinde Karşılaşılan Sorunlar. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 7/4, Fall 2012, p. 1961-1977
- İLERİ, Z. (2011). *Ekrandan Okumanın İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Motivasyonu Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- İLHAN, G. O. (2010). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Çoklu Ortam Kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- KAPLAN, Ş. ve YILDIRIM ŞEN, G. (2014). *İlköğretim Türkçe 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Gizem Yayıncılık.
- KARACAK DEREN, Ş. (2008). *İlköğretim 8. Sınıf Genetik Ünitesinin 5-E Modeline Göre Tasarlanan Çoklu ortama dayalı Öğretimin Öğrencilerin Erişi ve Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- KOZAN, K. (2009). *Multimedya Modalite Efektinin ve İkinci Dil İşlek Bellek Kapasitesinin İkinci Dilde Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Başarısına Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- KURUDAYIOĞLU, M. ve TÜZEL, S. (2010). 21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi. *TÜBAR*, XXVIII, 283-298.
- KUŞ, Z. (2006). *İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Karadeniz Bölgesi ve İç Anadolu Bölgesi Konularının Bilgisayar Destekli Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KÜÇÜK, M. (2006). *İlköğretimde Çoklu Ortam ve Bilgisayar Kullanımının Gerekliği (Konya İli Örnekleme)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- KÜÇÜKSAVAR, A. (2010). *Yapılandırmacı Yaklaşımın Türkçe Eğitiminde Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (1999). *MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü Brifing Dosyası*, Web: <http://meb.gov.tr> adresinden 30.07.2014 tarihinde alınmıştır.
- OZAN, Ö. (2008). *Eğitim Amaçlı Çoklu ortam Uygulamalarına İlişkin Bir Değerlendirme Aracı*. *International Educational Technology Conference*, Web:

- <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/176.doc> adresinden 15.01.2014 tarihinde alınmıştır.
- SERT, A. (2010). *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- SÖNMEZ, V. (2004). *Öğretmen El Kitabı*, (11.Baskı) Ankara: Anı Yayınları.
- ŞAHİN, T. Y. (2000). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Ortamların Etkililiği. *Eğitim Araştırmaları*.1(1), 68-73
- TOPAL, Y. (2008). Türkçe Öğretiminde Teknolojik Araç Gereçler ve Materyal Tasarımı. Tazebay, A. ve Çelenk, S. (Editörler), *Türkçe Öğretimi: İlke, Yöntem ve Teknikler*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- TUTAYSALGIR, H. (2006). *PowerPoint Sunu Programıyla Hazırlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Materyalinin Öğrenci Tutum ve Performanslarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- TÜRK, T. (2007). *Multimedya Açıklayıcı Notlarının Sunu Modunun İkinci Dilde Okuduğunu Anlama ve Rastlantısal Kelime Öğrenme Üzerine Etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- UTKU, N., An, N. ve MAKBULOĞLU, T. (2004). *Bilgisayar destekli Türkçe eğitimi*. Sabancı Üniversitesi Eğitimde İyi Örnekler Konferansı. Web:<http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/>, adresinden 30.07.2014 tarihinde alınmıştır.
- YAMAN, M. (2005). Solunum Zinciri Konusunda Simülasyonla Desteklenmiş Bir Bilgisayar Programının Öğrenme ve İlgiye Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 22-228.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2000). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILDIZ, M. (2013). Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma Ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü. *Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 8/4, Spring 2013, p. 1461-1478.
- YILDIZ, S. (2009). *İlkokuma Yazma Öğretiminde Çoklu Ortam Uygulamalarının Etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- YÜKSEL, A., MİL, B., BİLİM, Y. (2007). *Nitel Araştırma: Neden, Nasıl, Niçin?* Ankara: Detay Yayıncılık.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

AKIN, E., ÇEÇEN, M.A., Çoklu Ortama Dayalı Türkçe Öğretimine ve Çoklu Ortam Araçlarına Yönelik Öğrenci Görüşleri, ***Turkish Studies – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*** Volume 10/7 Spring 2015, p. 51-72, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8229>, ANKARA-TURKEY



TÜRKÇE EĞİTİMİ ALANINDAKİ MAKALE ÖZETLERİNE YÖNELİK BİR İÇERİK ANALİZİ*

*Elif AKTAŞ***

*Serap UZUNER YURT****

ÖZET

Özet, bilimsel bir araştırma raporunun en önemli kısımlarından biridir. İyi hazırlanmış bir özet, okuyucular için makalenin tümünü okumadan onun hakkında fikir sahibi olmayı ve zaman kaybetmeden yazının içeriğine yoğunlaşmayı sağlamaktadır. Bunun için özette açık, anlaşılır, net ve kısa ifadeler yer vermek gerekir. Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de SSCI ve Ulakbim sosyal bilimler veri tabanlarında taranan dergilerdeki Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanında 2004-2013 yılları arasında yayımlanan 724 adet araştırma makalesinin özetlerini çeşitli kriterler açısından analiz etmektir. Çalışmada betimsel araştırma türlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen makaleler, araştırmacılar tarafından bilimsel bir araştırma rapor özetinin hangi bilgileri içermesi gerektiği konusunda ilgili alan yazın/literatür taranarak hazırlanan ve uzman görüşü alınarak son şekli verilen “Türkçe Eğitimi Makalesi Özet Analiz Formu” kullanılarak incelenmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen verilere ait yüzde ve frekanslar tablo hâlinde sunulmuştur. Araştırma bulgularına göre Türkçe eğitimi alanındaki makale özetlerinin büyük bir kısmının amaç ve sonuç dışında bilgi içermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca makalelerin özet kısmında metodoloji ile ilgili bilgilerin eksik olduğu, bulgu, sonuç ve önerilere çoğunlukla yer verilmediği tespit edilmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre şu öneriler geliştirilmiştir: Türkçe eğitimi makalelerinin özet bölümlerinde araştırmanın “problem durumu, amacı, önemi, yöntemi, örneklem/çalışma grubu, bulguları, sonuçları ve önerileri” ile ilgili bilgilere yer verilmelidir. Türkçe eğitimi alanındaki makalelerin özetleri; değerlendirme ve yayımlama sürecinde editör ve hakemler tarafından kontrol edilmeli; yeterli ve gerekli bilgiler içermeyen yazılar yayımlanmamalıdır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, Türkçe eğitimi araştırmaları, özet, bilimsel araştırma, içerik analizi.

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, El-mek: elifaktas@erdogan.edu.tr

*** Yrd. Doç. Dr. Erzincan Üniversitesi Sağlık Hizmetleri MYO, Çocuk Gelişimi Bölümü, El-mek: suzuneryurt@gmail.com

AN CONTENT ANALYSIS FOR ARTICLE ABSTRACTS IN TURKISH EDUCATION AREA

STRUCTURED ABSTRACT

Educational researches question education policies that determine how do we educate a person in the past, they describe the failing aspects with a critical approach and they try to understand the answer that how we will raise a human in the future by scientific way (Kıncal, 2013: 262). Educational researches which aims to produce objective, valid and reliable information related to education have gained increasing importance in recent years.

The purpose of scientific research is based on sharing of the results with other people. In the preparation of a scientific article, the presence of specific rules is an important point for readers and researchers that resolves distractions and lost time. The American Psychological Association's (APA) spelling rules, today the most commonly accepted rules of world literature in the education and psychology. Also, in many magazine which are domestic and foreign sourced stipulate to be compliance with the APA manual of articles' summary, title, content, references and tables.

The most prominent part of a scientific research report is title and summary. A well-prepared summary provides to have an idea about it without reading all of the article and to focus on the content of the text without loss of time for readers. So, needs to give place for the clear, understandable, net and short phrases in summary. A well summary should specify the scope of the research and main aims, definite the used methodology, summarize the findings, indicate the main results, and provide recommendations based on these results (Büyüköztürk vd., 2011: 297). Also, summary should be written in fluent language, it must contain a clear and uncomplicated expressions.

When related literature was scanned, was not observed the study related to summary which is most notable part of a scientific research report. Generally research classified in studies that determine the trends, Turkish publications made in the area of education and training; types and methods of the article, issue areas, data collection instruments used in the article, in terms of data analysis methods and sample (Varışoğlu, Şahin, Gökteş, 2012; Gökteş, Hasançebi, Varışoğlu, Akçay, Bayrak, Akbulut, Sözbilir, 2012; Eyüp, Yurt, Stebler, 2012; Şahin, Kana, Varışoğlu, 2013; Coşkun, Özçakmak, Balcı, 2011; Arslan, 2012; Coşkun, Özçakmak, Balcı, 2012). Examination for the report's summaries of the scientific research is extremely limited.

Çelik, Gedik, Karaman, Demirel and Gökteş (2014) in the study titled "the mistakes faced in Education article and their effects to rejected ", in the process of referees and editors as indicate "Short summary (self) not reflect the research" that one of the reasons for rejection of articles. Therefore a well prepared brief summary, eliminates one of the reasons for rejection of articles.

Sevim and Özdemir Erem (2012) examine the title and summary of the 128 master thesis in terms of various criteria in the area of

Turkish Education. The result of research have demonstrated that they were insufficient except of containing the purposes of summaries. Coşkun and Kan (2013) have evaluated 216 pieces of master thesis summary in terms of the writing techniques that made in the area of Educational Sciences and they have determined that successful in expressing the purpose of summary and the findings with the results, unsuccessful in expressing the methods.

This study aims to fill a gap in the area by examining indexed article summaries in terms of various criteria by SSCI and ULAKBİM database in Turkey between 2004 and 2013. Also by this work aims to provide guiding information to not fall into a similar mistakes while preparing their reports to researchers and contribute to the efforts made in this regard.

In this study general screening model of the types of descriptive research was used. Education and training of Turkish were examined by scanning related literature and taking expert opinion according to specified criteria that made summaries of 724 research articles between the years 2004-2013. Data were analysed by the content analysis method. In the study categorical content analysis from qualitative data analysis methods were used. In the analysis result is tabulated according to data obtained frequencies and percentages, years and magazines.

The study sample in Turkey SSC (n = 5) ULAKBİM Social Sciences (n = 29) in the database 724 Turkish education article that indexed and allowed access to the electronic media in the 34 journal, constitutes between the years 2004-2013. Due to only Turkish education articles was examined in this study purpose of sampling technique was used. As data collection tools in the study is used "Analysis Form Abstract of Article in Turkish Education (TEMÖAF)". Located examination categories in the data collection tool is prepared by researchers scanning the relevant literature and the final shape is given taking expert opinion.

Subjects consist in analysis form: (1) Was a place given for the purpose of the investigation and / or the problem statement in the abstract? (2) Was a place given for the importance of research in the abstract? (3) Was a place given for samples of research or research / working group and knowledge of sample properties in the abstract? (4) Was a place given for information regarding the methodology of investigation in the abstract? (5) Was a place given for information related with the findings of the research in the abstract? (6) Was a place given for information on the result of the investigation in the abstract? (7) Was a place given for some suggestions in the abstract? (8) What is the distribution of the number of words in the abstract? (8) What is the distribution of the number of key words in the abstract? (10) What is the additional mode and the roof used in the abstract? (11) Is there any quote / reference / citation in the abstract?

When distribution of substance "The goal of the research and / or Problem statement" in the summary of the Turkish education article analysed by year, it has been identified that in 658 of 724 article given place for the purpose of the investigation and / or the problem statement. When the distribution of 'The Importance of Research' substance examined, it has been identified that in the most studies

Turkish Studies

(50.69%) not be mentioned about the importance of research. Considering the distribution of the 'Sample or study / research group' substance it draws attention that rate of giving place for sampling, study / research group in the abstract is increasing every year. It has been identified that in the great majority of 724 article (n = 500) included sampling. When viewed in accordance the year to the distribution of 'Research Methodology' substance rate of giving place for research methods is increasing every year. Meanwhile, considering generally it has been identified that in the majority of studies (60.08%) a place not given for knowledge of methods.

Further, it is draws attention that in 544 of 724 abstracts was not given to research findings, in 180 of them was given. Most of the abstract article giving place to the findings belong to 2013 year with a rate of 37.5%, at least of them belong to 2007 year with a rate of 16.2%. It has been identified that giving a place of information on the result of the investigation in abstract of article of Turkish education is increasing every year. While in 435 abstracts of total 724 the survey results indicated, in 289 abstract the results of the study were not shared. When distribution of the 'Proposal' substances examined in abstract article of Turkish education, it is determined that in the 84,12% of the summary the proposal was not given, in 15.88% was given. It draws attention that in summary of the research article which gives place proposal knowledge are concentrated in 2013(96,30%) mostly.

It has been identified that the number of key words in summary is between a maximum of 4-5 (n = 363) words; at least from the 0-1 (n = 3). It has been identified when examining the distribution of attachment mode and parties in abstracts, in 73,76% of abstract past tense suffix and passive roof was used, in 26.24% present tense and active roof was used. Further it was not observed the factors such as quote, citations, bibliography, table and shape in examined articles.

According to findings of research the majority of abstract of the Turkish education field are not included information except of objectives and results. Further, the results have been reached that information related methodology is absent and finding result and suggestions mostly was not given in the summary of articles. This results also bears parallels between the results of the article in the field of Turkish education which examination of 128 summary of thesis in term of "The purpose, method / research model, workgroup / sampling, collection and analysis of data, the results", was made between 2005-2010 by Sevim and Özdemir Erem (2012).

According to the results obtained from the research findings the following recommendations have been developed: The information about the "Problem situation, objectives, importance, methods, sample / working groups, findings, conclusions and recommendations" should be provided in abstract section of research of article of Turkish education. Clear, understandably, short and net sentences should be provided. Abstracts of article in the Turkish education field must be checked by the editors and referees in evaluation and publishing process; articles which not contain sufficient and necessary information should not be published.

Key Words: Turkish education, Turkish education researches, abstract, scientific research, content analysis.

GİRİŞ

Eğitim araştırması, eğitim politika ve uygulamalarıyla ilgili, bilimsel yöntemlere başvuruyla yapılan araştırmalardır. Ülkelerin eğitim sistemlerindeki gelişmeler, eğitim araştırmalarının varlığı ve niteliğiyle yakından ilişkilidir. Eğitimdeki bilimsel araştırmalar, genel anlamda eğitim problemlerinin çözülmesi, öğretim materyallerinin ve metotlarının geliştirilmesi, öğrenenlerin zihinsel çalışma süreci gibi konularda oldukça yararlı bilimsel bilgiler üretmeyi hedefler (Ekiz, 2013: 18). Eğitim araştırması temelde bir problem çözme, bir dizi hipotezi test etme ya da bir dizi soruya cevap bulmayı amaçlar (Balcı, 2007: 17). Bunun yanı sıra eğitim araştırmaları, geçmişte nasıl bir insan yetiştirdiğimizi belirleyen eğitim politikalarını sorgular, eleştirel bir yaklaşımla aksayan yönleri betimler ve gelecekte nasıl bir insan yetiştireceğimizin cevabını bilimsel yollarla kestirmeye çalışır (Kıncal, 2013: 262). Eğitimle ilgili nesnel, geçerli ve güvenilir bilgi üretmeyi hedefleyen alan eğitimi araştırmaları son yıllarda giderek artan bir önem kazanmıştır. Günümüzde özellikle Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik çok sayıda bilimsel araştırma yapılmaktadır. Bu araştırmaların neler olduğunun betimlenmesine yönelik her çalışma, gelecekte yapılacak çalışmalara ışık tutacaktır.

Bilimsel bir araştırma, kurallara uygun bir şekilde hazırlanan rapor sayesinde bilim dünyasına tanıtılmış olur. Bilim dünyasında yürütülen akademik çalışmalarda üretilen yeni fikir ve tartışmaların paylaşılmasıyla akademik iletişim sağlanır (Ozan ve Köse, 2014: 117). Swales (1990) akademik dünyaya katılabilmenin ve akademik söylem toplumunun bireyleri tarafından kabul görmesinin en temel koşullarından birinin, bu söylem toplumunun yazım kurallarına uygun metinler üretmek olduğunu ifade eder. Yazılı akademik söylem, bilim dünyasının bilgiyi üretme ve yayma yoludur (Kavanoz ve Sağın Şimşek, 2013: 693). Widdowson “bilimsel anlatım, bireysel üslup farklılıklarını da dikkate alarak, metni belirli örüntülere göre yapılandırır ve bu da hangi dili kullandıklarına bakılmaksızın bilimsel toplumun kurallarına uymayı gerektirir.” ifadesiyle araştırmacıların ortak bir standart çerçevesinde metin üretmeleri gerektiğini vurgulamıştır (Akt. Kavanoz ve Sağın Şimşek, 2013: 695). Her ne kadar akademik yazma becerilerinin öğretiminde bu standartlar üzerinde durulsa da, metin üretme ve yazma düzeylerinde çoğu araştırmacı sorun yaşamaktadır.

Bilimsel bir araştırmanın gayesi, sonuçların diğer insanlarla paylaşılması esasına dayanır. Bilimsel bir deney, sonuçları ne kadar ilgi çekici olursa olsun, bu sonuçlar yayımlanıncaya kadar tamamlanmış değildir. Yeni bilgiler, sadece bu şekilde gerçeklik kazanır ve mevcut veri tabanına eklenerek bilimsel bilgi adını alır. Bu nedenle bilim insanı sadece bilim üretmekle kalmamalı, aynı zamanda bilimi yazmalıdır. Kötü yazım, iyi bilimin yayımlanmasını engelleyebilir veya geciktirebilir (Day, 2000: 16).

Bilimsel bir yazının hazırlanmasında belli kuralların olması okuyucu ve araştırmacılar için dikkat dağınıklığını ve zaman kaybını gideren önemli bir husustur. Amerikan Psikoloji Derneği'nin (APA) yazım kuralları, günümüzde eğitim ve psikoloji alanında dünya literatüründe en çok kabul gören kurallardır. Türkiye ve yurt dışında pek çok araştırmacı, bilimsel araştırma raporlarını oluştururken bu kılavuzdan yararlanmaktadır. Ayrıca yurt içi ve yurt dışı kaynaklı pek çok dergi de makalelerin özet, başlık, içerik, kaynakça ve tablolarının APA yazım kılavuzuna uygunluğunu şart koşmaktadır. Türkiye’de de eğitim araştırmalarının yayımlandığı pek çok nitelikli dergi ve üniversitelerin eğitim bilimleri ve sosyal bilimler enstitüleri makale ve tez yazım kılavuzlarında APA yazım kurallarını temel aldıklarını vurgulamaktadırlar.

Çeşitli bölümlerden meydana gelen bilimsel bir araştırma raporunun en dikkat çeken kısmı, başlık ve özetidir. Pek çok okuyucu ve araştırmacı, makalelerin başlık ve özet kısmına bakarak çalışmanın kendi ilgi alanlarına uygun olup olmadığına karar vermektedir. Çoğu zaman yalnızca başlık bu alakayı belirlemede yetersiz kalmaktadır. Bu durumda araştırma raporlarının özet kısmı önem kazanmaktadır. Çoğu kişinin bir makaleyle ilk karşılaşması o makalenin özetine göz atmasıyla başlar. Bu sebeple, özet bilgi yoğunluğu açısından yeterli, kısa, iyi düzenlenmiş olmalıdır.

İyi hazırlanmış bir özet okuyucunun makalenin içeriğini kısa zamanda belirlemesine ve kendi alanıyla ilişkisini saptamasına yardım eder, yazarların birbirlerinden habersiz olarak aynı ya da benzer konular üzerinde uğraş vermelerinin önüne geçer. Böylelikle zaman ve enerji kaybını önler. Ayrıca iyi hazırlanmış bir özet, makalenin daha geniş kitlelere ulaşmasını sağladığı gibi uluslararası veri tabanlarında kolayca taranarak dikkat çekme olasılığını artırır. Bu nedenle iyi bir özet, araştırmanın kapsamını ve esas amaçlarını belirtmeli, kullanılan metodolojiyi tanımlamalı, bulguları özetlemeli, temel sonuçları belirtmeli ve buna bağlı öneriler sunmalıdır (Büyüköztürk vd., 2011: 297). Ayrıca özet akıcı bir dille yazılmalı, net ve anlaşılabilir ifadeler içermelidir. Özeti hem bilgiyle dolu olması hem de okunabilir, iyi düzenlenmiş, kısa ve kendi içinde yeterli olması gerekmektedir (APA, 2001: 36). Day'e göre (2000: 23) iyi bir özet iyi bir makale takip eder, kötü özet ise makalenin sorunlu olacağına dair bir göstergedir.

Huckin'e (2001) göre makale özetlerinin dört temel işlevi vardır:

- a) Bir çalışmanın konu, yöntem ve temel bulgularının küçük bir özetini okuyucuya sunan, bağımsız küçük metin (mini-text) işlevi görür.
- b) Okuyucuların makalenin tamamını okuyup okumama kararını vermelerine yardım eden, göz atma aracı işlevi görür.
- c) Makalenin tamamını okumayı planlayan okuyuculara bir yol haritası çizen önizleme işlevi görür.
- d) Yazarlar ve editörler için dizinleme yardımı sağlar (Akt.: Coşkun ve Kan, 2013: 300).

Bilimsel bir araştırma raporunun en dikkat çeken kısmı olan özet, belirtici (tanıtıcı) ve bilgilendirici kısa özet olmak üzere ikiye ayrılmaktadır:

Belirtici ya da tanıtıcı kısa özet, çalışmanın sadece özetini okuyacak olan yöneticiler ve kütüphaneciler için yazılan ve yalnızca nelerin yapıldığının anlatıldığı, bir tür içindekiler listesi şeklindeki özetlerdir. Bu tür özetlerde amaç ya da sonuçlardan bahsedilmez; yalnızca konu belirtilir.

Bilgilendirici kısa özet ise konunun uzmanlarının ilgisini çekmek için yazılır. Bu tip özetle okuyucu; makalenin amaç, metodoloji, bulgular, sonuç ve öneri gibi tüm ana noktaları hakkında bilgilendirilir. Bu özet tipi, yoğunlukla makalenin tümünü okuma ihtiyacı da doğurur (Day, 2000: 22).

Bunun yanı sıra çalışmayı ayrıntılı bir şekilde özetleyen yapılandırılmış özet türünden de bahsedilebilir. Bu tür özetle de çalışmanın amacı, yöntemi, bulguları, sonuçları ve önerileri ayrı başlıklar hâlinde ayrıntılı bir şekilde özetlenmektedir.

APA'ya göre öz bölümü, makale içeriğinin kısa ancak kapsamlı bir özetini oluşturur. Bu bölüm okuyucuların makalenin içeriğini hızla gözden geçirmelerine ve makalelerin kolayca dizinlenip bulunmalarına imkân verir (APA, 2009: 36). Kısa özete makalenin küçültülmüş bir biçimi olarak bakılmalıdır. Özette, öncelikle araştırmanın amacına yer verilir. Daha sonra araştırmanın yöntemi açıklanır. Yöntemde, araştırmanın modelinden söz edilerek çalışmanın

evreni/örnekleme, araştırma grubu ya da üzerinde çalışılan grup üzerinde kısaca bilgi verilir. Araştırmanın veri toplama aracı açıklanır ve uygulamanın nasıl yapıldığına değinilir. Toplanan verilerin hangi tekniklerle analiz edildiği yazılır. Son olarak, araştırmanın bulgu ve sonuçları yazılır. Özette başlık ve/veya alt başlıklara, çizelge, şekil ve/veya görsel öğelere, atıflara, zorunlu değilse kimyasal ve matematiksel denklem ve formüllere yer verilmez (APA, 2009).

APA'ya göre iyi bir özette bulunması gereken özellikler şunlardır: "Doğruluk, kendi içinde yeterlilik, kısa ama öz ifadeler, değerlendirici olmamak, anlam bütünlüğü ve okunabilirlik." (2009: 37). Özette yer alan cümlelerin her biri, özellikle giriş cümlesi, mümkün olan en üst düzeyde bilgi içerikli olmalıdır ve özete en önemli bilgiyle başlanmalıdır. Bu bilgi, araştırmanın amacı, önemi ya da sonuçları olabilir. Özette bulgu ve sonuçların sadece dört-beş tanesi dâhil edilmelidir. Özetle bilgileri değerlendirmek yerine onları sadece aktarmalı, metinle ilgili bir yorum ya da ekleme yapılmamalıdır (APA, 2009: 36-37). Ve en önemlisi özet, yanıltıcı değilse, kısa ve öz yazılmışsa, kolay anlaşılır ve bilgilendiriciyse makalenin çok daha fazla kişiye ulaşma ihtimali yüksektir (APA, 2009: 39).

Özetin içerdiği sözcük sayısı da önemli bir husustur. Bu konuda araştırmacılar temelde APA yazım kurallarını dikkate almaktadırlar. APA'ya göre ise özet, 120 sözcüğü geçmemelidir. Day ise kısa özetin 250 kelimeyi geçmemesi gerektiğini vurgular (2000: 21). Bu konuda farklı görüşler mevcut olmasına rağmen özetteki sözcük sayısının 120-250 arasında olmasının ideal olduğu söylenebilir. Uzunluğu 120 kelimeyi geçen özetler, ilgili veri tabanına sığdırılabilmek için editörler tarafından kısaltılabilmektedir. Bu istenmeyen durum, özeti tam metinden uzaklaştıracığı için makalenin okunabilirliğini engellemektedir (APA, 2009).

Özetle kullanılan anahtar sözcük sayısı hakkında tam bir kısıtlama olmamasına rağmen, APA'ya göre öz içerisinde bolca anahtar kelime kullanmak, araştırmacıların ve okuyucuların özetle karşılaşma olasılığını artıran önemli bir husustur (APA, 2009: 36).

Özetle kullanılan dil de önemlidir. APA'ya göre özetle kısa ve öz ifadeler kullanılmalı, edilgen çatılı eylemler yerine etken çatılı eylemler tercih edilmeli ve üçüncü tekil şahıs yerine mümkün olduğunca birinci tekil şahıs kullanılmalıdır. Ayrıca standart ve bilgi içermeyen cümlelerden de kaçınılmalıdır (APA, 2009: 37). Bir özetle kelimelerin seçimi çok önemlidir. Nitekim özetle kullanılan kelimeleri konuya ve disipline uygun olarak seçmiş olmak çeşitli veri tabanlarında arama yapıldığında diğer araştırmacıların özetle karşılaşma ihtimalini artırmaktadır. Bunun yanı sıra bilimsel bir yazıda süslü, sanatlı, mecazlı ve şiirsel bir anlatımdan uzak durulmalıdır. Bilimsel makale edebî bir eser değildir. Bilimsel bir yazı açık bir dil kullanmayı gerektirir. Bu nedenle araştırma sonuçlarını raporlaştırma aşamasında anlaşılır, doğru ve ön yargıdan arındırılmış sözcükler seçilmelidir (APA, 2009: 79-81). Day'a göre bilimsel bir yazının özetinde kullanılan açık, anlaşılır, sade ve net ifadeler editör, hakem ve okuyucuları olumlu yönde etkilemektedir. Bu da makalenin reddedilme olasılığını azaltmaktadır (2000: 23).

Özetle dikkat edilmesi gereken en önemli hususlardan biri çelişkili bilgilere ve gereksiz ayrıntılara yer vermemektir. Bunun için de önerilen şey, araştırma raporunun tamamını yazdıktan sonra kısa özeti yazmaktır (McGirr'den aktaran Day, 2000: 21).

İyi bir özetle tablo, şekil, diyagram, formül, referans, kısaltma gibi unsurlar kesinlikle yer almamalıdır. Çok sık tekrarlanan kavramların kısaltmalarını ilk geçişinde parantez içinde vermek sonraki bölümlerde ise sadece kısaltmasını kullanmak tercih edilen bir durumdur. Uzun bir terim kısa özet içinde birkaç defa kullanılmadıkça kısaltılmamalıdır. Ancak metin içinde (girişte) ilk kullanıldığı yerde uygun kısaltma yapılmalıdır. Ayrıca özetle çok bilinen bir yöntemin değiştirilmiş şekli ya da kullanılan veri toplama aracına ilişkin bilgi verilmesi gereken özel durumlarda referans gösterilip atıf yapılabilir.

Yukarıdaki bilgiler ışığında iyi bir özetle bulunması gereken ortak özellikler şu başlıklar hâlinde ifade edilebilir:

- Özet 120-250 kelimedenden fazla olmamalıdır.
- Özetle araştırmanın amacı açık bir şekilde belirtilmelidir.
- Özetle araştırmanın önemi belirtilmelidir.
- Özetle araştırmanın niteliğine göre örneklem/çalışma ya da araştırma grubuna yer verilmeli; örnekleme ait özellikler belirtilmelidir.
- Özetle araştırmanın metodolojisiyle (araştırma deseni veya modeli, yöntem, veri toplama araçları ve verilerin analizi) ilgili bilgilere yer verilmelidir.
- Özetle araştırma sonunda elde edilen bulguların önemli olanları belirtilmelidir.
- Özetle araştırma sonuçları ifade edilmelidir.
- Özetle araştırmanın bulgu ve sonuçlarına yönelik öneriler somut bir şekilde yer almalıdır.
- Özetle referans, atıf, diyagram, tablo, kısaltma ve formül (özel bir durum yoksa) kesinlikle kullanılmamalıdır.
- Özetle geçmiş zaman kipi, birinci şahıs eki ve etken çatı kullanılmalıdır.

İlgili alan yazın tarandığında bilimsel bir araştırma raporunun en dikkat çeken kısmı olan özet ile ilgili fazla bir çalışmaya rastlanmamıştır. Genellikle araştırma eğilimlerinin belirlendiği çalışmalarda, Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanında yapılan çalışmalar, makalelerin türleri ve yöntemleri, konu alanları, makalelerde kullanılan veri toplama araçları, veri analiz türleri ve örneklem açısından sınıflandırılmıştır (Coşkun, Özçakmak, Balcı, 2011; Varışoğlu, Şahin, Göktaş, 2012; Göktaş, Hasançebi, Varışoğlu, Akçay, Bayrak, Akbulut, Sözbilir, 2012; Eyüp, Yurt, Stebler, 2012; Arslan, 2012; Coşkun, Özçakmak, Balcı, 2012; Şahin, Kana, Varışoğlu, 2013;). Bu sınıflandırmaya yönelik yeterli sayıda içerik analizi yapılmasına karşın söz konusu makalelerin özetleri herhangi bir incelemeye tabi tutulmamıştır.

Kan ve Uzun'un (2014) "Türkçe Eğitimi Alanındaki Yüksek Lisans Tezlerinin Bulgular, Tartışma, Sonuç Bölümlerine İlişkin Sözbilimsel Yapı Özellikleri" başlıklı makaleleri Türkçe yazılmış bilimsel metinlerin sözbilimsel yapısını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonuçları yazarların akademik yazmada yetersiz olduklarını ortaya koymakla birlikte bu becerilerinin gelişmesi için metin dilbilimsel yöntemden yararlanmak gerektiğini öneri olarak sunmaktadır.

Çelik, Gedik, Karaman, Demirel ve Göktaş (2014) "Eğitim Makalelerinde Karşılaşılan Hatalar ve Bunların Reddedilmeye Etkileri" başlıklı çalışmalarında, hakem ve editör sürecinde makalelerin reddedilme sebeplerinden birini "Kısa özetin (öz) araştırmayı yansıtmaması" olarak belirtmişlerdir. Dolayısıyla iyi hazırlanmış bir kısa özet, makalelerin reddedilme sebeplerinden birini de ortadan kaldırmaktadır.

Sevim ve İşcan'ın (2012) 2005-2010 yılları arasında Türkçe eğitimi alanında yazılmış 335 yüksek lisans tezinde geçen anahtar kelimeleri inceleyip tematik olarak gruplandırdıkları çalışmanın sonucunda tezlerin temel dil becerileri, edebiyat, öğretmen yeterliliği, çocuk edebiyatı, ders kitabı incelemesi konularında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Temel dil beceriyle ilgili olan tezlerin okuma ve yazma öğrenme alanlarıyla ilgili olduğu, konuşma ve dinleme alanlarının ise ihmal edildiği görülmüştür.

Sevim ve Özdemir Erem (2012), Türkçe Eğitimi alanındaki 128 yüksek lisans tezinin başlıklarını ve özetlerini çeşitli kriterler açısından incelemişlerdir. Araştırma sonucunda örneklem grubundaki özetlerin amaçları içermek dışında yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Coşkun ve Kan ise (2013), Eğitim Bilimleri alanında yapılmış 216 adet lisansüstü tez özetini yazım tekniği açısından değerlendirmiş ve özetlerin amaç ile bulgular ve sonucu ifade etmede başarılı, yöntemi ifade etmede ise başarısız olduğunu tespit etmişlerdir.

Bu çalışma, Türkiye’deki SSCI ve ULAKBİM veri tabanları tarafından dizinlenen makale özetlerini çeşitli kriterler açısından inceleyerek alandaki boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Ayrıca bu çalışma vasıtasıyla araştırmacılara raporlarını hazırlarken benzer hatalara düşmemeleri için yol gösterici bilgiler sunmayı ve bu konuda yapılan çalışmalara katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Bu çalışmada Türkiye’de SSCI ve ULAKBİM veri tabanları tarafından dizinlenen eğitim dergilerinde, 2004- 2013 yılları arasında yayımlanan makalelerin özetlerinin eğilimlerinin hangi yönde olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda cevabı aranacak araştırma soruları şunlardır:

1. SSCI ve ULAKBİM veri tabanlarında taranan Türkçe dergilerdeki 2004- 2013 yılları arasında yayımlanan Türkçe eğitimi makalelerinin özetlerinde ‘amaç ve problem cümlesi’ bilgisine yer verilmiş mi?
2. SSCI ve ULAKBİM veri tabanlarında taranan Türk eğitim dergilerinde 2004- 2013 yılları arasında yayımlanan makalelerin özetlerinde ‘araştırmanın önemi’ bilgisine yer verilmiş mi?
3. SSCI ve ULAKBİM veri tabanlarında taranan Türk eğitim dergilerinde 2004- 2013 yılları arasında yayımlanan makalelerin özetlerinde ‘örneklem’ ve ‘örneklem özellikleri’ bilgisine yer verilmiş mi?
4. SSCI ve ULAKBİM veri tabanlarında taranan Türk eğitim dergilerinde 2004- 2013 yılları arasında yayımlanan makalelerin özetlerinde ‘metodoloji’ bilgisine yer verilmiş mi?
5. SSCI ve ULAKBİM veri tabanlarında taranan Türk eğitim dergilerinde 2004- 2013 yılları arasında yayımlanan makalelerin özetlerinde ‘bulgular’ bilgisine yer verilmiş mi?
6. SSCI ve ULAKBİM veri tabanlarında taranan Türk eğitim dergilerinde 2004- 2013 yılları arasında yayımlanan makalelerin özetlerinde ‘sonuç’ bilgisine yer verilmiş mi?
7. SSCI ve ULAKBİM veri tabanlarında taranan Türk eğitim dergilerinde 2004- 2013 yılları arasında yayımlanan makalelerin özetlerinde ‘öneri’ bilgisine yer verilmiş mi?
8. SSCI ve ULAKBİM veri tabanlarında taranan Türk eğitim dergilerinde 2004- 2013 yılları arasında yayımlanan makalelerin özetlerin sözcük sayısı nedir?
9. SSCI ve ULAKBİM veri tabanlarında taranan Türk eğitim dergilerinde 2004- 2013 yılları arasında yayımlanan makalelerin özetlerinin hemen ardından gelen anahtar sözcük sayısı nedir?
10. SSCI ve ULAKBİM veri tabanlarında taranan Türk eğitim dergilerinde 2004- 2013 yılları arasında yayımlanan makalelerin özetlerinde kullanılan kip ve çatı nedir?
11. SSCI ve ULAKBİM veri tabanlarında taranan Türk eğitim dergilerinde 2004- 2013 yılları arasında yayımlanan makalelerin özetlerinde alıntı/atıf/tablo/şekil/kaynak kullanılmış mı?

YÖNTEM

Bu çalışmada betimsel araştırma türlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek veya örneklem üzerinde yapılan taramadır (Karasar, 2014: 79). Bu çalışmada Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanında 2004-2013 yılları arasında yapılan 724 araştırma makalesinin özeti, ilgili alan yazın taranarak ve uzman görüşü alınarak belirlenen ölçütlere göre incelenmiştir. Veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Çalışma evreni ve örneklem

Bu araştırmanın örneklemi Türkiye’de SSCI (n=5) ve ULAKBİM Sosyal Bilimler (n=29) veri tabanlarında 2004-2013 yılları arasında dizinlenen ve elektronik ortamda erişimine izin verilen 34 dergideki 724 Türkçe eğitimi makalesi oluşturmaktadır. Çalışmada sadece Türkçe eğitimi makaleleri incelendiğinden amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır (Büyüköztürk vd., 2011: 89). Amaçlı örneklemede araştırmanın amacına en uygun olan durumlar, kişiler ya da nesneler seçilir (Balcı, 2004: 90). Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanında 2004-2013 yılları arasında en çok makale yayımlayan dergiler ve makale sayıları Şekil 1’de verilmiştir. Çalışma kapsamında taranan tüm dergiler ve dergilerdeki makale sayıları ise Ek 1’de sunulmuştur.

Dergi Adı	Veri tabanı	Yıllar										Toplam
		2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	
Turkish Studies	U	-	-	2	3	2	28	22	27	63	73	220
Milli Eğitim Dergisi	U	4	4	10	12	9	13	14	7	4	8	85
Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi	U	-	-	3	1	-	-	45	4	6	-	59
Mustafa Kemal Üni Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	U	-	-	-	-	6	7	4	10	12	15	54
Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi	S	1	2	-	-	1	4	4	11	5	7	35
Atatürk Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	U	2	4	4	1	3	5	2	1	4	-	26
Kastamonu Üni. Kastamonu Eğitim Dergisi	U	-	2	-	-	2	5	5	4	1	6	25
İlköğretim Online	U	2	-	1	2	2	3	1	4	5	2	22
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	U	-	-	1	-	1	1	-	1	5	12	21
Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi	S	1	1	-	1	-	1	-	2	4	9	19
Eğitim ve Bilim Dergisi	S	-	-	-	-	2	2	2	4	5	4	19
Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi	U	-	1	-	3	1	1	1	4	5	2	18
Milli Folklor Dergisi	S	-	1	1	-	-	3	-	3	-	6	14
Dumlupınar Üni. Sosyal Bilimler Dergisi	U	-	-	-	-	1	2	2	1	3	2	11

Mehmet Akif Ersoy Üni. Eğitim Fak. Dergisi	U	1	1	2	1	-	1	2	-	-	1	9
Ondokuz Mayıs Üni. Eğitim Fakültesi Dergisi	U	1	2	-	1	2	-	-	1	1	1	9
TOPLAM	16	12	18	24	25	32	76	104	84	123	149	647

Şekil 1: Türkçe Eğitimi Makalelerinin En Çok Yayımlandığı Dergiler

Şekil 1 incelendiğinde ULAKBİM’de taranan dergiler arasında Türkçe eğitimi makalelerinin çoğunun Turkish Studies dergisinde yayımlandığı (n=220) görülmektedir. Bu dergiyi 85 makale ile Millî Eğitim dergisi, 59 makaleyle Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR) dergisi takip etmektedir. SSCI kapsamında yer alan dergiler arasında ise Türkçe eğitimi makalelerinin çoğunluğunun (n=35) Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB) dergisinde yayımlandığı dikkat çekmektedir. Bu dergiyi 19 makaleyle Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi ile Eğitim ve Bilim dergisi takip etmektedir.

ULKABİM’de taranan dergiler listesinde yer alan Akdeniz Eğitim Araştırmaları dergisi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler dergisi ile Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler dergisine elektronik ortamda ulaşılamadığı için söz konusu dergiler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. SSCI veritabanında taranan Eğitim Araştırmaları Dergisi (EJER) ise makale yazım kuralları kapsamında yazarlara yönelik yaptığı açıklamada makale özetlerinin yapılandırılmış özet formuna uygun olarak “Problem Durumu, Araştırmanın Amacı, Araştırmanın Önemi, Araştırmanın Yöntemi, Araştırmanın Bulguları, Araştırmanın Sonuçları ve Önerileri” alt başlıkları doğrultusunda yazılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu durumda söz konusu dergide yer alan makalelerin özetlerinin tümü, yapılandırılmış özet formunda hazırlandığından araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Şekil 2: Türkçe Eğitimi Makalelerinin En Çok Yayımlandığı Yıllar

Yıllar	Makale Sayısı
2004	15
2005	25
2006	27
2007	31
2008	43
2009	86
2010	109
2011	96
2012	132
2013	160
Toplam	724

Şekil 2’deki veriler, Türkçe Eğitimi makalelerinin en çok 2013 yılında, en az ise 2004 yılında yayımlandığını göstermektedir. Ayrıca tabloya göre Türkçe eğitimi alanında yapılan makalelerin sayısının 2004’ten 2013 yılına kadar (2011 yılı hariç) belirli bir artış gösterdiği de dikkat çekmektedir. Bu durum Türkçe eğitimi alanında çalışma yapan öğretim elemanı sayısının her geçen yıl artmasıyla ilişkilendirilebilir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak ‘Türkçe Eğitimi Makale Özeti Analiz Formu’ (TEMÖAF) kullanılmıştır. Veri toplama aracında yer alan inceleme kategorileri, araştırmacılar tarafından ilgili alan yazın taranarak hazırlanmış ve uzman görüşü alınarak son şekli verilmiştir.

Analiz formunun geliştirilmesi

Araştırma örneklemine dâhil edilen toplam 724 adet makalenin analiz edilmesine yönelik olarak hazırlanan formda (TEMÖAF) 11 madde kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından belirlenen bu maddeler daha sonra kapsam geçerliği için uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar, ‘bilimsel araştırma yöntemleri’ dersini lisans/lisansüstü düzeyde vermekte olan üç öğretim üyesinden oluşmuştur. Görüşlerine başvurulmuş uzmanlardan, analiz formunda yer alan 15 maddeyi amaca uygunluk bakımından incelemeleri istenmiş ve formdaki maddelerden gerekiyorsa ekleme-çıkarma yapabilecekleri belirtilmiştir. Analiz formunda yer alan 15 maddenin uygunluğu ve netliği konusunda uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda formdaki madde sayısı 11’e indirilmiştir.

Uzman görüşüyle son şekli verilen analiz formunda yer alan maddeler şunlardır: (1) Özetle araştırmanın amacına ve/veya problem cümlesine yer verilmiş mi? (2) Özetle araştırmanın önemine yer verilmiş mi? (3) Özetle araştırmanın örnekleme veya araştırma/çalışma grubu ve örneklem özellikleri bilgisine yer verilmiş mi? (4) Özetle araştırmanın metodolojisi ile ilgili bilgilere yer verilmiş mi? (5) Özetle araştırmanın bulguları ile ilgili bilgilere yer verilmiş mi? (6) Özetle araştırmanın sonucu ile ilgili bilgilere yer verilmiş mi? (7) Özetle önerilere yer verilmiş mi? (8) Özetteki sözcük sayısının dağılımı nedir? (9) Özetle yer alan anahtar sözcük sayısının dağılımı nedir? (10) Özetle kullanılan kip ve çatı eki nedir? (11) Özetle alıntı/atıf/kaynakça var mı?

Araştırma süreci şu şekilde planlanmış ve yürütülmüştür:

- Veri toplama aracının ilgili literatür taranarak geliştirilmesi ve uzman görüşü alınarak son şeklinin verilmesi,
- Çalışma kapsamına giren dergilerin belirlenmesi,
- Çalışma kapsamına giren makalelerin belirlenmesi,
- Makalelerin geliştirilen forma göre incelenmesi,
- İncelemenin kontrol edilmesi,
- Verilerin analizi ve yorumlanması.

Verilerin Analizi

Çalışmada nitel veri analizi yöntemlerinden kategorisel içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, basılı ya da görsel materyallerin sistematik bir şekilde taranarak belli kategoriler bakımından tematik olarak analiz edilmesidir. İçerik analiziyle elde edilen veriler, birbirileriyle belirli temalar arasında sınıflandırılmış, böylelikle veriler arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 227). Çalışma kapsamına dâhil edilen araştırma makaleleri toplam on bir ‘tema’ çerçevesinde analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen verilere ilişkin frekans ve yüzdelere, yıllara ve dergilere göre tablolastırılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

SSCI ve ULAKBİM Sosyal Bilimler veri tabanlarında dizinlenen 34 dergideki 724 makalenin özetlerinin incelendiği bu çalışmadan elde edilen bulgular araştırma soruları temel alınarak on başlıkta incelenmiştir. Çalışmada “SSCI ve ULAKBİM veri tabanlarında taranan Türk eğitim dergilerinde 2004-2013 yılları arasında yayımlanan makale özetlerinde

alıntı/atıf/tablo/şekil/kaynak kullanılmış mı?” şeklindeki araştırma sorusuna yönelik herhangi bir veriye rastlanmadığı için on birinci araştırma sorusu tablolastırılmamıştır.

Tablo 1: Yıllara Göre ‘Araştırmanın Amacı ve/veya Problem Cümlesi’ Maddesinin Dağılımı

Yıllar	Var		Yok		Var/Yok Toplamı
	f	%	f	%	
2004	10	66,67	5	33,33	15
2005	18	72	7	28	25
2006	21	77,78	6	22,22	27
2007	29	93,55	2	6,45	31
2008	37	86,05	6	13,95	43
2009	79	91,86	7	8,13	86
2010	101	92,66	8	7,33	109
2011	88	91,66	8	8,33	96
2012	126	95,45	6	4,54	132
2013	149	93,12	11	6,88	160
Toplam	658	90,88	66	9,12	724

Türkçe eğitimi makalelerinin özetlerindeki ‘Araştırmanın Amacı ve/veya Problem Cümlesi’ maddesinin dağılımı yıllara göre incelendiğinde, toplamda 724 makalenin 658’inde araştırmanın amacına ve/veya problem cümlesine yer verildiği tespit edilmiştir. Tablo 1’deki verilere göre özetinde amaç cümlesi yer alan çalışmalar, 2004’ten 2013 yılına kadar (2011 yılı hariç) belirli bir artış göstermektedir. Özetlerinde problem cümlesine yer vermeyen çalışmaların en çok 2004 yılına (%33,33), problem cümlesine yer veren çalışmaların ise en çok 2012 yılına ait olduğu (%95,45) dikkat çekmektedir. Ayrıca özetlerinde araştırmanın amacı ve/veya problem cümlesi bilgisine yer veren çalışmaların 2010-2013 yılları arasında yoğunlaştığı da görülmektedir. Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanında yapılan bilimsel çalışmaların özellikle son yıllarda bir ivme kazandığı düşünülürse araştırmacıların raporlarını oluşturmada dünya standardı olan ölçütlere (APA) daha çok rağbet ettiği söylenebilir.

Ayrıca genel olarak makale özetlerinde kullanılan sözcük sayısının sınırlı tutulmasından dolayı araştırmanın amacı ve problem cümlesi aynı bilgiyi içeren ifadeler olarak değerlendirilmiş ve iki başlıktan birinin tercih edilmesi rapor özeti için yeterli görülmüştür.

Tablo 2: Yıllara Göre ‘Araştırmanın Önemi’ Maddesinin Dağılımı

Yıllar	Var		Yok		Var/Yok Toplamı
	f	%	f	%	
2004	5	33,33	10	66,67	15
2005	18	72	7	28	25
2006	19	70,37	8	29,63	27
2007	12	38,71	19	61,29	31
2008	17	39,53	26	60,47	43
2009	43	54,43	43	54,43	86
2010	48	44,03	61	55,96	109
2011	38	39,58	58	60,41	96
2012	81	61,36	51	38,63	132
2013	76	47,5	84	52,5	160
Toplam	357	49,31	367	50,69	724

Araştırmanın önemi, bilimsel bir makalenin diğer çalışmalardan farkını ortaya koyan önemli bir bilgidir. Başka bir deyişle araştırma raporlarında çalışmanın önemine yer veren

makaleler, konu ve yöntem itibarıyla özgünlüğünü ortaya koyabilen makalelerdir. Bu doğrultuda Tablo 2'deki verilere göre Türkçe eğitimi makalelerinin özetlerinde yıllara göre 'Araştırmanın Önemi' maddesinin dağılımı incelendiğinde, çalışmaların çoğunda (%50,69) araştırmanın önemine değinilmediği tespit edilmiştir. Araştırmanın önemine değinen makalelerin oranı ise %49,31'dir. Ayrıca 2005 ve 2006 yıllarında yayımlanan makale özetlerinde, %70'i aşan oranda çalışmanın önemine değinilmesine rağmen diğer yıllarda bu oranın düştüğü göze çarpmaktadır.

Tablo 2 incelendiğinde Türkçe eğitimi alanında yayımlanan makalelerin 2004'ten 2013'e kadar her yıl artış gösterdiği görülmektedir. Buna göre makalelerin en çok yayımlandığı 2013 yılında, özetinde araştırmanın önemi bilgisine yer veren makale oranı % 47,5'tir. Aynı yıl yayımlanan 160 makalenin 76 tanesi araştırmanın önemine değinirken, 84 tanesi değinmemiştir. 2005 yılında ise Türkçe eğitimi alanında yayımlanan toplam 25 makaleden 18 tanesi araştırmanın önemine değinirken, 7 tanesi değinmemiştir.

Tablo 3: Yıllara Göre 'Örneklem ya da Çalışma/Araştırma Grubu' Maddesinin Dağılımı

Yıllar	Örneklem/Çalışma Araştırma Grubu					Örneklem Özellikleri				
	Var		Yok		Var/Yok Toplamı	Var		Yok		Var/Yok Toplamı
	f	%	f	%		f	%	f	%	
2004	7	46,67	8	53,33	15	3	20	12	80	15
2005	6	24	19	76	25	2	8	23	92	25
2006	20	74,07	7	25,93	27	3	11,11	24	88,89	27
2007	21	67,74	10	32,26	31	8	25,81	23	74,19	31
2008	31	72,09	12	27,91	43	13	30,23	30	69,77	43
2009	53	61,62	33	38,37	86	21	24,41	65	75,58	86
2010	63	57,79	46	42,20	109	24	22,01	85	77,98	109
2011	66	68,75	30	31,25	96	27	28,15	69	71,87	96
2012	105	79,54	27	20,45	132	35	26,51	97	73,48	132
2013	128	80	32	20	160	47	29,37	113	70,63	160
Toplam	500	69,06	224	30,94	724	183	25,27	541	74,73	724

Türkçe eğitimi makalelerinin özetlerinde yıllara göre 'Örneklem ya da Çalışma/Araştırma Grubu' maddesinin dağılımına bakıldığında, makale özetlerinde örneklem, çalışma/araştırma grubuna yer verme oranının her yıl arttığı dikkat çekmektedir. 724 makalenin büyük çoğunluğunda (n=500) örnekleme yer verildiği tespit edilmiştir.

Türkçe eğitimi alanında en az makalenin yayımlandığı 2004 yılına ait veriler incelendiğinde 15 makalenin 8'sinde örneklem bilgisine yer verilmezken 7 tanesinde yer verildiği görülmektedir. Türkçe eğitimi alanında en çok yayın yapılan 2013 yılında ise toplam 160 makalenin 128'inde örneklem bilgisine yer verildiği, 32 makalede ise yer verilmediği dikkat çekmektedir.

Ayrıca Tablo 3'teki verilere göre makale özetlerinde örnekleme ait özelliklere (yaş, cinsiyet, örneklem çeşidi vb.) 2005 yılında diğer yıllara göre daha az yer verildiği (%8) görülmektedir. Makalelerin tamamı incelendiğinde 724 makalenin 541 tanesinde örnekleme ait özelliklere yer verilmediği, sadece 183'ünde yer verildiği görülmektedir. Araştırmacıların makale özetlerinde örneklem özellikleri ile ilgili bilgilere yer vermemesinin en önemli nedeni, özetle sözcük sayısının sınırlı tutulması zorunluluğu ile açıklanabilir.

Tablo 4: Yıllara Göre ‘Araştırmanın Metodolojisi’ Maddesinin Dağılımı

	Araştırma Yöntemi					Veri Toplama Teknikleri					Veri Analiz Şekli				
	Var		Yok		Var/Yok Toplamı	Var		Yok		Var/Yok Toplamı	Var		Yok		Var/Yok Toplamı
	f	%	f	%		f	%	f	%		f	%	f	%	
2004	2	13,33	13	86,67	15	8	53,33	7	46,67	15	7	46,67	8	53,33	15
2005	6	24,00	19	76,00	25	7	28,00	18	72,00	25	3	12,00	22	88,00	25
2006	3	11,11	24	88,89	27	4	14,81	23	85,19	27	1	3,70	26	96,30	27
2007	12	38,71	19	61,29	31	15	48,39	16	51,61	31	10	32,26	21	67,74	31
2008	17	39,53	26	60,47	43	22	51,16	21	48,84	43	13	30,23	30	69,77	43
2009	20	23,25	66	76,74	86	36	41,86	50	58,13	86	26	30,23	60	69,76	86
2010	37	33,94	72	66,05	109	59	54,12	50	45,87	109	29	26,60	80	73,39	109
2011	43	62,31	53	55,20	96	60	62,5	36	37,5	96	37	38,54	59	61,45	96
2012	62	46,96	70	53,03	132	85	64,39	47	35,60	132	67	50,75	65	49,24	132
2013	87	54,37	73	45,63	160	111	69,38	49	30,62	160	80	50	80	50	160
Toplam	289	39,92	435	60,08	724	407	56,22	317	43,78	724	273	37,71	451	62,29	724

Tablo 4’te Türkçe eğitimi makalelerinin özetlerinde ‘Araştırmanın Metodolojisi’ maddesinin dağılımına yıllara göre bakıldığında, araştırma yöntemine yer verme oranının her yıl arttığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte genel olarak bakıldığında araştırmaların büyük çoğunluğunda (%60,08) yöntem bilgisine yer verilmediği tespit edilmiştir.

Aynı tabloda 724 makalenin 317’sinde veri toplama teknikleri ile ilgili bilgilere; 451’inde de veri analiz şekli ile ilgili bilgilere yer verilmediği görülmektedir. Makalelerin çoğunluğunun özetinde araştırmanın yöntemi ve veri analiz şekli bilgisine yer verilmezken veri toplama teknikleri hakkında bilgi verilmesi dikkate değer bir bulgudur.

Özetlerinde araştırmanın yöntemine yer veren makalelerin çoğu, Türkçe eğitimi makalelerinin en çok yayımlandığı yıl olan 2013’e aittir. Bununla birlikte 2006 yılı hariç özetlerinde araştırmanın yöntemi bilgisine yer veren makalelerin sayısının giderek arttığı tespit edilmiştir. Yöntem bilgisine yer vermeyen makalelerin en çok 2006 yılında (%88,89) yoğunlaştığı görülmektedir.

Özetlerinde veri toplama teknikleri ile ilgili bilgi veren makalelerin çoğu %69,38 oranıyla 2013 yılına aittir. 2005 yılına ait makalelerde ise veri toplama tekniklerinin diğer yıllardan daha az belirtildiği (%72) görülmektedir. Yine tabloya bakıldığında özetlerinde veri analizi bilgisine yer veren makalelerin çoğunun %50,75 oranıyla 2012 yılına ait olduğu dikkat çekmektedir. Veri analiz şekline yer vermeyen makalelerin çoğunluğu %96,30 oranıyla 2006 yılına aittir.

Genel olarak bakıldığında ise araştırmacıların makale özetlerinde ‘araştırmanın metodolojisi’ ile ilgili bilgilerden en çok veri toplama tekniklerine (%56,22) en az ise veri analiz şekline (%37,71) yer verdiği dikkat çekmektedir.

Tablo 5: Yıllara Göre ‘Bulgular’ Maddesinin Dağılımı

Yıllar	Var		Yok		Var/Yok Toplamı
	f	%	f	%	
2004	4	26,66	11	40,74	15
2005	5	20	20	80	25
2006	9	33,33	18	66,67	27
2007	5	16,2	26	83,8	31
2008	8	18,6	35	81,4	43
2009	18	20,93	68	79,06	86
2010	18	16,51	91	83,49	109

Turkish Studies

2011	23	23,95	73	76,05	96
2012	30	22,72	102	77,28	132
2013	60	37,5	100	62,5	160
Toplam	180	24,86	544	75,14	724

Tablo 5’teki verilere göre Türkçe eğitimi alanındaki 724 makale özetinin 544 tanesinde araştırma bulgularına yer verilmediği, 180 tanesinde ise yer verildiği dikkat çekmektedir. Araştırmamanın bulgularına yer veren makale özetlerinin çoğu %37,5 oranıyla 2013 yılına, en azı ise %16, 2 oranıyla 2007 yılına aittir.

Türkçe eğitimi makalelerinin özetlerinde araştırma bulgularına çoğunlukla yer verilmemesi, özetle sözcük sayısının sınırlı tutulma zorunluluğuyla açıklanabilir. Araştırmacıların, rapor özetlerinde bulgular yerine daha genel ifadeler içeren sonuçları paylaştıkları dikkat çekmektedir. Oysa bilimsel bir makalenin özet kısmında araştırmanın bulgularından en önemli bir ya da birkaç tanesi özetle ifade edilmelidir.

Tablo 6: Yıllara Göre ‘Sonuçlar’ Maddesinin Dağılımı

Yıllar	Var		Yok		Var/Yok Toplamı
	f	%	f	%	
2004	7	46,67	8	53,33	15
2005	9	36,00	16	64,00	25
2006	8	29,63	19	70,37	27
2007	20	64,52	11	35,48	31
2008	24	55,81	19	44,19	43
2009	50	58,13	36	41,86	86
2010	65	59,63	44	40,36	109
2011	62	64,58	34	35,41	96
2012	74	56,06	58	43,93	132
2013	116	72,5	44	27,5	160
Toplam	435	60,08	289	39,92	724

Tablo 6’daki veriler incelendiğinde Türkçe eğitimi makalelerinin özetlerinde araştırmanın sonucu ile ilgili bilgilere yer verme oranının her yıl arttığı tespit edilmiştir. Toplam 724 makale özetinin 435’inde araştırmanın sonuçları belirtilmişken, 289 adet özetle araştırmanın sonuçları belirtilmemiştir. Araştırma sonuçlarının yer almadığı makale özetleri %70,37 oranı ile 2006 yılında yoğunlaşmıştır.

Tablo 7: Yıllara Göre ‘Öneri’ Maddesinin Dağılımı

Yıllar	Var		Yok		Var/Yok Toplamı
	f	%	f	%	
2004	1	6,67	14	93,33	15
2005	3	12,00	22	88,00	25
2006	1	3,70	26	96,30	27
2007	2	6,45	29	93,55	31
2008	4	9,30	39	90,70	43
2009	14	16,27	72	83,73	86
2010	7	6,42	102	93,58	109
2011	8	8,34	88	91,66	96
2012	45	34,09	87	65,91	132
2013	30	18,75	130	81,25	160
Toplam	115	15,88	609	84,12	724

Tablo 7 incelendiğinde Türkçe eğitimi makale özetlerinin %84,12'sinde önerilere yer verilmediği, %15,88'inde ise yer verildiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte özetlerinde öneri bilgisine yer veren çalışmaların 2013 yılında (%96,30) yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Özetlerinde önerilere yer vermeyen makaleler ise %96,30 oranıyla 2006 yılında yoğunlaşmıştır.

Ayrıca makale özetlerinde öneri ile ilgili somut ifadeler yer verilmemesi de dikkat çeken başka bir bulgudur. Bu çalışmada özetlerin çoğunluğunda yer alan “Araştırmanın sonuçlarına göre bazı önerilerde bulunulmuştur.” şeklindeki genel ifadeler, öneri cümlesi olarak değerlendirilmemiştir.

Tablo 8: Yıllara Göre ‘Sözcük Sayısı’ Maddesinin Dağılımı

Yıllar	0-50 sözcük		51-100 sözcük		101-150 sözcük		151-200 sözcük		201 ve üzeri		Toplam
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
2004	2	13,33	6	40,00	6	40,00	1	6,67	0	0,00	15
2005	4	16,00	7	28,00	12	48,00	1	4,00	1	4,00	25
2006	2	7,41	16	59,26	6	22,22	3	11,11	0	0,00	27
2007	4	12,90	10	32,26	12	38,71	3	9,68	2	6,45	31
2008	2	4,65	16	37,21	18	41,86	7	16,28	0	0,00	43
2009	2	2,32	25	29,06	35	40,69	18	20,93	6	6,97	86
2010	2	1,83	30	27,52	48	44,03	20	18,34	9	8,25	109
2011	1	1,04	25	21,62	40	41,66	22	22,91	8	8,33	96
2012	1	1,28	18	13,63	60	45,45	26	19,69	27	20,45	132
2013	1	0,63	16	10	47	29,37	60	37,5	36	22,5	160
Toplam	21	2,90	169	23,34	284	39,23	161	22,24	89	12,29	724

Tablo 8’de Türkçe eğitimi makale özetlerindeki toplam sözcük sayısının dağılımı incelendiğinde, özetlerin sözcük sayısının en fazla 101-150 (n=284) sözcük aralığında olduğu tespit edilmiştir. Bu sayıyı 51-100 (n=169) ve 151-200 (n=161) sözcük aralığı takip etmektedir. Sözcük sayısının en az olduğu özetlerin ise 0-50 (n=21) arası sözcükten oluştuğu belirlenmiştir.

Genel olarak araştırmacıların özetlerini yazarken sözcük sayısı hususunda APA yazım kılavuzundaki kurallara uygun davrandıkları görülmektedir.

Tablo 9: Yıllara Göre ‘Anahtar Kelime Sayısı’ Maddesinin Dağılımı

Yıllar	0-1 sözcük		2-3 sözcük		4-5 sözcük		6 sözcük ve üzeri		Toplam
	f	%	f	%	f	%	f	%	
2004	1	6,67	7	46,67	5	33,33	2	13,33	15
2005	1	4,00	7	28,00	17	68,00	0	0,00	25
2006	0	0,00	3	11,11	19	70,37	5	18,52	27
2007	0	0,00	12	38,71	17	54,84	2	6,45	31
2008	0	0,00	29	67,44	14	32,56	0	0,00	43
2009	0	0,00	38	44,18	44	51,16	4	4,66	86
2010	0	0,00	41	37,61	59	54,12	9	8,25	109
2011	0	0,00	45	46,87	45	46,87	6	6,25	96
2012	0	0,00	67	57,75	59	25,43	6	4,54	132
2013	1	0,63	62	38,75	84	52,5	13	8,12	160
Toplam	3	0,41	311	42,96	363	50,14	47	6,49	724

Türkçe eğitimi araştırmalarının özetlerindeki ‘Anahtar Sözcük Sayısı’nın dağılımı incelendiğinde, özetlerde en fazla 4-5 (n=363) ve 2-3 (n=311) arası sözcüğün tercih edildiği dikkat çekmektedir. 6 üzeri (n=47) ve 0-1 arası (n=3) sözcük kullanımının ise daha az tercih edildiği tespit edilmiştir. 6 sözcük ve üzeri anahtar sözcük sayısı içeren makale özetlerinin oranı %6,49’dur. Araştırmacıların en çok tercih ettiği anahtar sözcük sayısı %50,14 oranıyla 4-5’tir. En az tercih edilen anahtar sözcük sayısı ise %0,41 oranıyla 0-1’dir. Anahtar sözcük sayısı kullanımında araştırmacıların kısmen de olsa APA kriterlerine uygun davrandıkları söylenebilir.

Anahtar kelime sayısının çok olması okuyucuların çeşitli veritabanlarında ilgili makale ile karşılaşma ihtimalini artıran bir etkidir. Bu nedenle özetlerin sonunda yer alan anahtar kelime sayısının çok olması araştırmacılar tarafından tercih edilmelidir.

Tablo 10: Yıllara Göre Kullanılan ‘Kip ve Çatı Eki’ Maddesinin Dağılımı

Yıllar	GEÇMİŞ- EDİLGİN		GENİŞ- ETKEN		Toplam
	f	%	f	%	
2004	10	66,67	5	33,33	15
2005	14	56,00	11	44,00	25
2006	12	44,44	15	55,56	27
2007	19	61,29	12	38,71	31
2008	30	69,77	13	30,23	43
2009	52	60,46	34	39,54	86
2010	73	66,97	36	33,03	109
2011	80	83,33	16	16,67	96
2012	110	83,33	22	16,67	132
2013	134	83,75	26	16,25	160
Toplam	534	73,76	190	26,24	724

Tablo 10’deki veriler incelendiğinde, makale özetlerinin %73,76’sında geçmiş zaman kip eki ve edilgen çatının, %26,24’ünde ise geniş zaman kip eki ve etken çatının tercih edildiği tespit edilmiştir. Ayrıca incelenen makale özetlerindeki şahıs ekinin 3. kişi olduğu tespit edilmiştir. APA yazım kurallarına göre makale yazımında şahıs eki olarak birinci kişi tercih edilmelidir. Oysa Türkiye’de yayımlanan makalelerin neredeyse tümünde üçüncü kişi anlatımın tercih edildiği görülmektedir.

Son olarak, incelenen makalelerde alıntı, atıf, kaynakça, tablo ve şekil gibi unsurlara rastlanmamıştır.

Sonuç ve Tartışma

Bulgulardan elde edilen sonuçlara göre, Türkçe eğitimi alanında yazılan makale özetlerinin büyük çoğunluğunda araştırmanın amacı ile ilgili bilgilere yer verildiği tespit edilmiştir. Bu sonuç literatürdeki diğer araştırma sonuçlarıyla paralellik arz etmektedir. Sevim ve Özdemir Erem (2012) Türkçe eğitimi alanında 2005-2010 yılları arasında yapılan 128 yüksek lisans tezinin özetini “amaç, yöntem / araştırma modeli, çalışma grubu / örneklem, verilerin toplanması ve analizi, sonuçlar” başlıkları açısından incelemişlerdir. Bu çalışmanın sonucuna göre ise araştırmacıların yüksek lisans tez özetlerinde amaç cümlesini ifade etmede diğer bilgilere göre dikkatli davrandıkları tespit edilmiştir. Coşkun ve Kan (2013) Türkiye’de yayımlanmış eğitim içerikli 216 lisansüstü tez özetini yazım tekniği açısından incelemişlerdir. Buna göre yüksek lisans tez

özetlerinin %88 oranında, doktora tez özetlerinin ise %99 oranında amaç cümlesini ifade etmede başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre makale özetlerinde, araştırmanın önemi bilgisine çoğunlukla yer verilmediği tespit edilmiştir. Araştırmanın önemine ait bilgi, bilimsel bir makalenin diğerlerinden farkını ortaya koyan önemli bir bilgidir. Makalelerin özet kısımlarında araştırmanın önemine yer verilmesi, çalışmanın orijinallliğini/özgünlüğünü/farklılığının ortaya konulmasını sağlayacaktır.

Araştırma sonuçları, Türkçe Eğitimi makale özetlerinin çoğunluğunun örneklem/çalışma/araştırma grubu bilgisine yer verirken örneklem özelliklerine yer vermediğini ortaya koymaktadır. Özet, makalenin küçük bir parçası olduğundan makalenin içeriğiyle ilgili bilgilerin kısa bir özetini sunmalıdır. Örneklem büyüklüğü, yaş, cinsiyet gibi özellikler özette yer alması gereken bilgilerdendir. Sevim ve Özdemir Erem (2012), araştırmalarında inceledikleri tez özetlerinin çalışma grubu/örneklem bilgisine yer vermede yetersiz olduğunu tespit etmişlerdir. Coşkun ve Kan da (2013) lisansüstü tez özetlerinin yazımında en büyük sorunlardan birinin evren ve örneklem ile ilgili bilgilerin verilmesinde ortaya çıktığını belirtmişlerdir.

Araştırmanın dikkat çeken sonuçlarından biri de incelenen makale özetlerinin çoğunluğunda metodolojiyle ilgili bilgilere yer verilmemesidir. Metodoloji; araştırmanın modeli, yöntemi, veri toplama teknikleri ve veri analiz şekli ile ilgili bilgileri içermektedir. Sevim ve Özdemir Erem (2012) de inceledikleri yüksek lisans tez özetlerinde görülen en büyük eksiğin araştırma modeli ve verilerin analizi kısımlarının yazılmamasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Coşkun ve Kan (2013) da inceledikleri tez özetlerinde araştırmacıların veri toplama araçlarıyla ilgili bilgileri paylaşmada başarısız olduğunu vurgulamışlardır. Araştırmanın metodolojisi ile ilgili bilgilerin yazımında yaşanan sorunların, yazarların yöntem bilgisinin zayıf olmasından kaynaklandığı ifade edilebilir.

Araştırmada dikkat çeken sonuçlardan biri de makale özetlerinde bulgulardan ziyade sonuçlara yer verilmesidir. Bilimsel bir araştırma raporunun özet kısmında bulguların tamamına yer verilmese de önemli olan birkaç tanesine yer verilmesi gerekmektedir. Araştırmacıların özet yazımında kelime tasarrufuna gittiklerinden bulgulara göre daha genel ifadeler içeren sonuçları paylaşmayı tercih ettikleri söylenebilir.

Araştırma sonuçları, özetlerin büyük çoğunluğunda öneri ile ilgili bilgilere yer verilmediğini ortaya koymaktadır. İncelenen makalelerin özet bölümlerinde “Araştırmanın sonuçlarına yönelik bazı öneriler sunulmuştur.” şeklinde genel ifadelere rastlanmaktadır. Bu ifadeler yerine somut bir şekilde araştırmanın önerilerinden önemli olan bir ya da birkaç tanesi belirtilmelidir.

Araştırma sonuçları, Türkçe eğitimi alanındaki makale özetlerindeki sözcük sayısının 101-150 arasında, anahtar sözcük sayısının da 4-5 sözcük civarında yoğunlaştığını ortaya koymaktadır. APA yazım kılavuzunda bilimsel bir araştırma raporunun özetindeki sözcük sayısının olabildiğince az olması gerektiği vurgulanırken (max. 120 sözcük); anahtar sözcük sayısının da olabildiğine fazla olması gerektiği ifade edilmiştir. Bu nedenle incelenen makalelerdeki özetlerin çoğunluğunun APA kriterlerine uygun olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Sevim ve Özdemir Erem’in (2012), Türkçe eğitimi alanında yapılan 128 yüksek lisans tezinin özetini inceledikleri çalışmalarında, özetlerin çoğunun 150-224 arası sözcükten oluştuğunu tespit etmişlerdir. Tezler, makalelerden daha kapsamlı olduğu için tezlerin özet kısımlarında kullanılan sözcük sayısının makalelerden daha fazla olması kabul edilebilir bir durumdur.

APA’ya göre araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılan dil ile kip ve çatı ekleri de önemlidir. Araştırma raporu yazıldığında araştırma süreci tamamlanmış olduğundan makalede

geçmiş zaman kip eki tercih edilmelidir. Başka bir deyişle özetin çoğu ya da tamamı yapılmış çalışmaya atıf olduğu için, geçmiş zamanda yazılmalıdır (Day, 2000: 21). APA yazım kuralları ve Day'e göre bir araştırma raporu yazılırken etken çatılı cümlelerle 'ben' veya 'biz' şahıs zamirleri kullanılmalıdır. Oysa Türkiye'de yayımlanan makalelerin neredeyse tümünde, edilgen çatılı cümlelerle üçüncü tekil şahıs eki tercih edilmektedir. Bu çalışmada da akademik yazım geleneğinin bir sonucu olarak incelenen makalelerin çoğunun özetinde üçüncü şahıs eki, geçmiş zaman kip eki ve edilgen çatılı cümleler tercih edilmiştir.

Bilimsel bir araştırma raporunun en önemli özelliği kullanılan dilin niteliğidir. Araştırma raporlarının gerek tam metin gerekse özet kısımlarında açık, net ve anlaşılır bir dil ile akademik bir üslup tercih edilmelidir. Edebî metinlerde dilin çağrışımlara dayalı kullanımı anlam zenginliğini ön planda tutan olumlu bir özelliktir; ancak bilimsel bir yazıdaki dil, farklı çağrışımlara ve anlam zenginliğine yer vermeyecek nitelikte olmalıdır. Bu nedenle yazılarda sanatkarane üslup kaygısından uzak, yazarın söylemek istediklerini en açık biçimde ifade eden bir dil kullanımı beklenir. Ancak Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanında yapılan yayınların özetlerinin çoğunda edebî üslup kaygısının ön planda tutularak akademik üslubun göz ardı edildiği dikkat çekmektedir. Bu bağlamda özellikle Türkçe eğitimi alanında çalışan yazarların, bilimsel bir araştırma sonucunu rapor ederken sanatsal bir metin ile bilimsel bir metin arasındaki dil ve üslup farklılığını ayırt etmeleri gerekmektedir.

Sonuç olarak Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanında yayımlanan makale özetlerinin, araştırmanın amacı dışında bir bilgi içermediği tespit edilmiştir. Ayrıca incelenen özetlerin; araştırmanın önemini, örneklem, yöntem, bulgular ve önerileri ifade etmede yetersiz kaldıkları görülmektedir. Buna karşılık özetlerdeki toplam sözcük sayısı ile anahtar sözcük sayısının bilim dünyasında kabul görmüş genel ölçütlere uyduğu tespit edilmiştir. Özetlerde genel olarak kullanılan kip ve çatı ekinde ise APA yazım kılavuzunda belirtilenin aksine geçmiş zaman kip eki ile edilgen çatının tercih edildiği görülmektedir.

Öneriler

Araştırma sonucu, Türkçe eğitimi alanında yayımlanan makalelerin özet kısımlarında yer alan bilgilerin amaç dışında yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç doğrultusunda araştırmacılar tarafından yazarlara, editörlere ve hakemlere yönelik olarak şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Türkçe eğitimi alanındaki makalelerin özet kısmında sanatsal bir metin yazma kaygısı güdülmemelidir; açık, anlaşılır, kısa ve net cümlelere yer verilmelidir.
2. Özetle çalışmanın amacı ve önemi açıkça belirtilmelidir.
3. Özetle araştırmanın amacına ve yöntemine göre örneklem/araştırma/çalışma grubuna ait bilgilere yer verilmelidir.
4. Özetle araştırmanın yöntemi açıkça belirtilmelidir.
5. Özetle veri toplama araçları ve verilerin analiz şekli ile ilgili bilgilere yer verilmelidir.
6. Özetle araştırmanın önemli bir ya da birkaç bulgusuna yer verilmelidir.
7. Özetle araştırmanın sonuçları hakkında bilgi verilmelidir.
8. Özetle araştırmanın sonuçlarına yönelik somut bir şekilde öneri ifadelerine yer verilmelidir.
9. Özetle (araştırma süreci tamamlandığı için) geçmiş zaman ve edilgen çatılı cümleler ile üçüncü tekil şahıs eki tercih edilmelidir.

10. Özette (özel bir durum yoksa) alıntı ve atıf yapılmamalı, kaynakça gösterilmemelidir.
11. Özette tablo, şekil, diyagram ve formüle kesinlikle yer verilmemelidir.
12. Editör/ler veya hakem/ler makale yayımlama ve değerlendirme sürecinde özeti belirtilen kriterlere uygun olup olmadığını denetlemelidir.
13. Belirlenen kriterlere uygun olmayan özetlere sahip araştırma makaleleri ilgili dergilerde yayımlanmamalıdır.

KAYNAKÇA

- APA. (2009). *Amerikan Psikoloji Derneği Yayın Kılavuzu. (1. Baskı). (ed. Halil Ekşi). İstanbul: Kaknüs Yayınları.*
- ARSLAN, A. (2012). Öğretim Elemanlarının Türkçe Eğitimi Araştırmaları İle İlgili Çeşitli Görüşleri. *Turkish Studies – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 7(2), s. 59-69.
- AZİZ, A. (2008). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Teknikleri. 4. Baskı. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.*
- BALCI, A. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma. 6. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.*
- BİLGİN, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi Teknikler ve Örnek Çalışmalar. Ankara: Siyasal Kitabevi.*
- BÖKE, K. (Ed.). (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. 2. Baskı. İstanbul: Alfa Yayınları.*
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri. 8. Baskı. Ankara: PegemA Yayınları.*
- COŞKUN, E., KAN, O. (2013). Lisansüstü Tezlere Ait Özet Metinlerinin Yazım Tekniği Bakımından Değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), ISSN: 1304-9496, s. 299-313.
- COŞKUN, E., ÖZÇAKMAK, H. & BALCI, A. (2011). Türkçe Eğitiminde Eğilimler: 1981-2010 Yılları Arasında Yapılan Tezler Üzerine Bir Meta-Analiz Çalışması. *IV. Uluslararası Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Kurultayı (8-9 Eylül 2011), Sakarya.*
- COŞKUN, E., ÖZÇAKMAK, H., BALCI, A. (2012). Türkçe Eğitiminde Eğilimler: 1981-2010 Yılları Arasında Yapılan Tezler Üzerine Bir Meta-Analiz Çalışması. *Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Üzerine Çalışmalar. Ankara: PegemA Yayıncılık.*
- ÇELİK, E., GEDİK, N., KARAMAN, G., DEMİREL, T., & GÖKTAŞ, Y. (2014). Eğitim Makalelerinde Karşılaşılan Hatalar ve Bunların Reddedilmeye Etkileri. *Scientometrics*, 98 (3), s.1837-1853.
- DAY, R. A. (2000). *Bir Bilimsel Makale Nasıl Yazılır ve Yayımlanır? (Çev. Gülay, Aşkar Altay). Ankara: TÜBİTAK Yayınları.*
- DEMİR, N. (2005). Bilimsel Dergilerde Yayın Dili Sorunu. *Sosyal Bilimlerde Süreli Yayınlar ve Bilgi Teknolojileri Sempozyumu, Bildiriler. Ankara: Yeni Avrasya Yayınları. s. 191-208.*
- DENER, H. ve YILDIZELİ, A. (2006). Öz Yazma: Süreç ve İlkeleri. *Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık 4. Ulusal Sempozyumu (17.11.2006-Ankara).* <http://uvt.ulakbim.gov.tr/tip/sempozyum4/page37-48.pdf>. E.T.: 10.05.2015.

- DOĞAN, Y., ÖZÇAKMAK, H. (2014). Dinleme Becerisinin Eğitimi Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2 (2), s. 90-99.
- EKİZ, D. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri. 3. Baskı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- EYÜP, B., UZUNER YURT, S., STEBLER, M. Z. (2012). Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretimine Yönelik Yapılan Akademik Çalışmalar Üzerine Bir İnceleme. *Turkish Studies – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 7(1), s. 1119-1131.
- FAZLIOĞULLARI, O., KURUL, N. (2012). Türkiye’deki Eğitim Bilimleri Doktora Tezlerinin Özellikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl 12, Sayı 24, s. 43-75.
- GİRMEN, P., KAYA, F., BAYRAK, E. (2010). Türkçe Eğitimi Alanında Yaşanan Sorunların Lisansüstü Tezlere Dayalı Olarak Belirlenmesi. 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20 -22 Mayıs 2010)*, Elazığ, s. 133-138.
- GÖKTAŞ, Y., HASANÇEBİ, F., VARİŞOĞLU, B., AKÇAY, A., BAYRAK, N., BARAN, M. & SÖZBİLİR, M. (2012). Türkiye’deki Eğitim Araştırmalarında Eğilimler: Bir İçerik Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (1), s. 177- 199.
- HAZIR BIKMAZ, F., AKSOY, E., TATAR, Ö., ATAĞ ALTINYÜZÜK, C. (2013). Eğitim Programları ve Öğretim Alanında Yapılan Doktora Tezlerine Ait İçerik Çözümlemesi (1974-2009). *Eğitim ve Bilim*, Cilt 38, Sayı 168, s. 288-303.
- KAN, M. O., UZUN, L. G. (2014). Türkçe Eğitimi Alanındaki Yüksek Lisans Tezlerinin Bulgular, Tartışma, Sonuç Bölümlerine İlişkin Sözbilimsel Yapı Özellikleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2 (3), s. 1-19.
- KARASAR, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. 26. Basım. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- KAVANOZ, S., SAĞIN ŞİMŞEK, Ç. (2013). Eğitim Bilimleri Araştırma Makalelerine Tür-Odaklı Yaklaşım: Karşılaştırmalı Çözümleme. *Turkish Studies – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/12, s. 693-710.
- KINCAL, R. Y. (Ed.). (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri. 2. Baskı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- OZAN, C., KÖSE, E. (2014). Eğitim Programları ve Öğretim Alanındaki Araştırma Eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education*, 4/1, s. 116-136.
- SABAN, A. (2009). Çoklu Zekâ Kuramı İle İlgili Türkçe Çalışmaların İçerik Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (2), s. 833-876.
- SEVİM, O. & ÖZDEMİR EREM, N. H. (2012). Türkçe Eğitimi Alanındaki Yüksek Lisans Tezlerinin Başlıklarına Ve Özetlerine Eleştirel Bir Bakış. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitimi Dergisi*, 1(3), s. 174-186.
- SEVİM, O., İŞCAN, A. (2012). Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Alanında Yapılan Yüksek Lisans Tezlerinde Geçen Anahtar Kelimelere Dönük Bir İçerik Analizi. *Turkish Studies – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 7/1. s.1863-1873.
- ŞAHİN, E. Y., KANA, F., VARİŞOĞLU, B. (2013). Türkçe Eğitimi Bölümlerinde Yapılan Lisansüstü Tezlerin Araştırma Eğilimleri. *International Journal of Human Sciens*, Volume: 10, Issue: 2, s. 356-378.

- TOK, M. (2013). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Akademik Yazma İhtiyacı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 10, Sayı: 23, s. 1-25.
- VARIŞOĞLU B., ŞAHİN, A., GÖKTAŞ, Y. (2013). Türkçe Eğitimi Araştırmalarında Eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13 (3), s. 1767-1781.
- YAĞMUR ŞAHİN, E., KANA, F., VARIŞOĞLU, B. (2013). Türkçe Eğitimi Bölümlerinde Yapılan Lisansüstü Tezlerin Araştırma Eğilimleri. *International Journal of Human Sciences*, 10 (2), s. 356-378.
- YAZICI, N. (2013). Çocuk Edebiyatı Alanında Üniversitelerde Yapılan Lisans Sonrası Çalışmalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (1), s.: 441-452.
- YILDIRIM, A., ŞİMŞEK, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

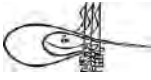
EK: Araştırma Kapsamında Taranan Dergiler ve Makale Sayıları

Yıllar												
Dergi Adı	Veri tabanı	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	toplam
Ahi Evran Üni. Kırşehir Eğitim Fak. Dergisi	U	-	1	-	1	3	1	2	4	5	5	22
Anadolu Üni. Sosyal Bilimler Dergisi	U	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	2
Ankara Üni. Eğitim Bilimleri Fak. Dergisi	U	1	2	1	-	2	2	-	-	-	2	10
Atatürk Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	U	2	4	4	1	3	5	2	1	4	-	26
Bilig	S	-	-	1	-	1	1	-	-	-	-	3
Değerler Eğitimi Dergisi	U	-	-	-	-	-	1	-	-	-	2	3
Dokuz Eylül Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	U	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Dumlupınar Üni. Sosyal Bilimler Dergisi	U	-	-	-	-	1	2	2	1	3	2	11
Eğitim ve Bilim	S	-	-	-	-	2	2	2	4	5	4	19
Eskişehir Osmangazi Üni. Sosyal Bilimler Dergisi	U	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	2
Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi	U	-	1	-	3	1	1	1	4	5	2	18
Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi	S	1	1	-	1	-	1	-	2	4	9	19
Hacettepe Üni. Edebiyat Fakültesi Dergisi	U	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	2
Hitit Üni Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	U	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
İlköğretim Online	U	2	-	1	2	2	3	1	4	5	2	22
Kastamonu Üni. Kastamonu Eğitim Dergisi	U	-	2	-	-	2	5	5	4	1	6	25
Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi	U	-	2	1	1	2	-	-	-	-	1	7

Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi	S	1	2	-	-	1	4	4	11	5	7	35
Mehmet Akif Ersoy Üni. Eğitim Fak. Dergisi	U	1	1	2	1	-	1	2	-	-	1	9
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	U	-	-	1	-	1	1	-	1	5	12	21
Milli Eğitim Dergisi	U	4	4	10	12	9	13	14	7	4	8	85
Milli Folklor Dergisi	S	-	1	1	-	-	3	-	3	-	6	14
Mustafa Kemal Üni SBE Dergisi	U	-	-	-	-	6	7	4	10	12	15	54
Ondokuz Mayıs Üni. Eğitim Fakültesi Dergisi	U	1	2	-	1	2	-	-	1	1	1	9
Pamukkale Üni. Eğitim Fakültesi Dergisi	U	-	-	-	-	2	3	1	1	-	-	7
Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi	U	-	-	-	-	-	-	-	3	1	2	6
Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi	U	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	2
Turkish Studies	U	-	-	2	3	2	28	22	27	63	73	220
Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi	U	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Türkbilgi:Türkoloji Araştırmaları	U	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Türklük Bilimi Araştırmaları	U	-	-	3	1	-	-	45	4	6	-	59
Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	U	1	1	-	1	-	-	-	1	1	-	5
Uludağ Üni. Fen Edebiyat Fak. Sosyal Bilimler Dergisi	U	1	1	-	-	-	1	-	1	-	-	4
YDÜ Sosyal Bilimler Dergisi	U	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOPLAM		34	15	25	27	31	43	86	109	96	132	724

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

AKTAŞ, E., UZUNER YURT, S., Türkçe Eğitimi Alanındaki Makale Özetlerine Yönelik Bir İçerik Analizi, **Turkish Studies** - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/7 Spring 2015, p. 73-96, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8121>, ANKARA-TURKEY



WAR AND PEACE IN STUDENT DRAWINGS*

Özgür AKTAŞ**

STRUCTURED ABSTRACT

The concept of war and peace has an equal value with the history of humanity. War has different meanings for different people. To some people, war is something to be abolished. For some other people, those fighting must be punished. Besides that, there are some people regarding war as a means of development (Wright, 1942).

In addition, the researches carried out into the student attitudes towards war concept are of significant places in the literature. Porter was an important starting point for the qualitative researches with his study conducted in 1926. Droba (1931) and Pihblad (1935) investigated the attitudes of university students with regard to the concept of war in their studies. The quantitative studies carried out by Cantrill, Rugg, Williams (1940), Duffy (1941), Preston (1942), Stagner (1942), Kuhlen (1943) are the studies that were conducted to determine the attitudes towards war during the Second World War. Cooper (1965) investigated how children between the ages 7-12 perceived war and the student views over the reasons of war. As found in the literature, whether there is a significant relation between the concepts of war and peace and the variables of gender, age and professions were tested. Hakwoort and Oppenheimer (1993) carried out a research into how Dutch and Swedish students defined the war and peace concepts. Depending on the practical researches in the literature, it is likely to see that Spielman (1986), Porat (2004), Salomon (2004), Ilham Nasser and Mohammed Abu- Nimer (2007) carried out a study into Arab – Israeli conflict while Barton and McCully (2005), Cairns et al. (2006) made a research into children and adults in various subjects. In another study carried out by Sunström (1983), children from Finland and Iceland expressed their feelings of fear about future. In a study carried out by Walker et al., (2003), children at the ages of 3 -12 in the USA depicted peace as an interpersonal communication and as a negative peace. As for war, they drew it as fighting, group conflict, death as a result of war and they reflected the feelings regarding war as negative ones. It was found in the drawings by children over war that video games, television, the Internet and war films has a significant effect. It was found in another study carried out by Bowmen et al., (2003) that there is an impact of computer games and war films on their drawings regarding

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi, El-mek: ozgurkafkas@gmail.com

war. A study carried out Dilek (2009) was aim at sixth grade students use their imagination skills in the historical thinking process and how they construct the past. Drawing method was used. It was seen that most students have the ability to reconstruct the past and appreciate by using the historical sources. In a study carried out by Buldu (2009) United Arab Emirates, children at the age of 5 – 8 were made to draw pictures over how they defined war. In another study conducted by Michae and Rajuan (2009); Yadrída, Elchhawi and Gan (2012), Arab and Jewish students expressed their prejudice against each other in their drawings.

The purpose of the current study was to determine how students expressed their feelings about the concepts of war and peace through their drawings. For that reason, the following questions were tried to be answered.

1. By which shapes did university students express the concept of war and peace in the drawings?
2. Which colours did university students use in their drawings regarding the concepts of war and peace?

The current study is a descriptive survey based on document analysis. The content obtained from the students was analysed through content analysis. An inductive analysis method was used. It was aimed to understand the imply lying under the data and the relations between these concepts through inductive analysis coding (Yıldırım and Şimşek, 2006): 227). The structures of though could be coded out of words, sentences and behaviours by coding the data obtained. Following the data collection, a coding system is created and themes are determined (Bogdan and Biklen, 1992; 166).The participants of the research were the students attending to preschool teaching and nursing departments in the fall semester of 2014-2015 educational year.

In conclusion, it is likely to say that the concepts of war and peace are two in separable structures. Birds, in particular dove, represent peace. Butterfly also represents beauty and peace. As for plants, branch of oil is also among the significant symbols of peace. While drawing pictures about war, military weapons were used intensively. Heart is also considered as a symbol peace. If there is a war, heart is broken. Heart has another meaning in Turkish community. It is soul and mind. In some drawings, various colours were used to highlight peace. This variety represents living in a unity. In the drawing with a number of 20, a white and a black child were drawn together. This drawing represents a world where there is no racism and white and black people live together. The figure of hand was used to give positive feelings among people. In the drawings having a map of world, the sense of peace is dominant in the world. Graveyard and tear focus on the negative results of war. A preschool education student draw a picture with the symbols of political parties in Turkey in order to highlight the fact that the parties lead people to separate. In the places where peace is dominant the colours of blue and green are dominant. Sun represents peace and the hope that is likely to come with peace. When peace was intended in the drawing, sun was painted in a clear yellow. However, the dirty hues of yellow represented war. The colours of war are mostly red, grey and black. While it is spring time in the environment of peace,

there is a destroyed nature in the environment of war. Red colour was used to represent blood. In some drawings depicting war, colours were spread around in order to represent the dirt of blood. Also, the colour of maroon represents blood. Black colour represents despair. As for grey, it represents the nature dirtied by war. Upon the close examination of the drawings, it is likely to see that there are contrasts in many of them. On the hand, there is war and there is peace on the other. There is also some drawing showing that war is indispensable. The drawing with a number of 25 was drawn to represent “the War of Malazgirt”. With this drawing, the War of Malazgirt was depicted to symbolize the arrival of Turks to Anatolia. Of all the drawings, two had positive results of war with a theme that war is necessary and indispensable. In a drawing drawn by a nursing girl student, it was pointed out that earlier wars were replaced by biological wars. It was found in some drawings that university students were highly affected by the visual effects they encountered on the Internet. This case shows that the Internet has a characteristic of guidance in the perception of war and peace. Besides that no one drew about the civil war in Syria and conflicts in Iraq. It would be beneficial to carry out similar studies with the students attending to the department of history and political science and making a comparison in the results of the studies would definitely contribute to the field of history education.

Key Words: War and Peace, high school students, history education, drawing, shapes, colours

ÖĞRENCİLERİN ÇİZİMLERİNDE SAVAŞ VE BARIŞ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerin savaş ve barış kavramı hakkındaki düşüncelerini ortaya koymaktır. Bu amaçla üniversite öğrencilerinden savaş ve barış kavramı ile ilgili çizim yapmaları istenmiştir. Araştırmaya Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri ile Kars Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümünde öğrenim gören öğrenciler katılmıştır. Kafkas Üniversitesi’nde resim dersleri seçmeli dersler arasında yer almaktadır. Bu dersi yürüten öğretim görevlisi ile görüşüldüğünde bahsedilen alanlarda eğitim gören öğrencilerin çalışmaya katılabileceği anlaşılmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemine dayanmaktadır. Üniversite öğrencilerinden savaş ve barış kavramını anlatan çizimler yapmaları istenmiştir. Çalışmada öğrencilere çizimleri ile ilgili yönlendirme yapılmamıştır. Çalışmanın sonuçları öğrencilerin çizdikleri şekiller ve renkler açısından değerlendirilmiştir. Çalışmada güvercin ve zeytin dalının barışın simgesi olarak çizildiği görülmüştür. Askeri malzemeler ise savaşı anlatmak için kullanılmıştır. Barışla ilgili semboller çizilirken mavi, yeşil, ve sarı renkler kullanılmıştır. Savaş tasvir edilirken ise kırmızı, siyah ve sarının kirli tonları tercih edilmiştir. Kara kalem çalışmalarında ise koyu tonlar savaş; açık tonlar ise barışı tasvir etmektedir. Bu çalışmadan hareketle tarih bölümleri ile diğer sosyal bilimler bölümlerinde de benzer çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalarla bölümlerin savaş ve barış algıları

Turkish Studies

karşılaştırılabilir. Bahsedilen yöntemle yapılacak olan çalışmaların tarih eğitimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Savaş ve barış, üniversite öğrencileri, tarih eğitimi, resim, şekiller, renkler.

Introduction

The concept of war and peace has an equal value with the history of humanity. War has different meanings for different people. To some people, war is something to be abolished. For some other people, those fighting must be punished. Besides that, there are some people regarding war as a means of development (Wright, 1942). On the one hand, human being is fighting; he is trying hard to find a solution to have an access to peace, on the other hand. Researches with regard to the concepts of war and peace are of great importance in the field of educational sciences and history education. In the researches concerning the concepts of war and peace, there are some studies regarding at what ages the concepts of war and peace could be perceived well. In addition, the researches carried out into the student attitudes towards war concept are of significant places in the literature. Porter was an important starting point for the qualitative researches with his study conducted in 1926.

Droba (1931) and Pihblad (1935) investigated the attitudes of university students with regard to the concept of war in their studies. The quantitative studies carried out by Cantrill, Rugg, Williams (1940), Duffy (1941), Preston (1942), Stagner (1942), Kuhlen (1943) are the studies that were conducted to determine the attitudes towards war during the Second World War. Cooper (1965) investigated how children between the ages 7-12 perceived war and the student views over the reasons of war. As found in the literature, whether there is a significant relation between the concepts of war and peace and the variables of gender, age and professions were tested. Hakwoort and Oppenheimer (1993) carried out a research into how Dutch and Swedish students defined the war and peace concepts. Depending on the practical researches in the literature, it is likely to see that Spielman (1986), Porat (2004), Salomon (2004), Ilham Nasser and Mohammed Abu- Nimer (2007) carried out a study into Arab – Israeli conflict while Barton and McCully (2005), Cairns et al. (2006) made a research into children and adults in various subjects. In another study carried out by Sunström (1983), children from Finland and Iceland expressed their feelings of fear about future. In a study carried out by Walker et al., (2003), children at the ages of 3 -12 in the USA depicted peace as an interpersonal communication and as a negative peace. As for war, they drew it as fighting, group conflict, death as a result of war and they reflected the feelings regarding war as negative ones. It was found in the drawings by children over war that video games, television, the Internet and war films has a significant effect. It was found in another study carried out by Bowmen et al., (2003) that there is an impact of computer games and war films on their drawings regarding war. A study carried out Dilek (2009) was aim at sixth grade students use their imagination skills in the historical thinking process and how they construct the past. Drawing method was used. It was seen that most students have the ability to reconstruct the past and appreciate by using the historical sources. In a study carried out by Buldu (2009) United Arab Emirates, children at the age of 5 – 8 were made to draw pictures over how they defined war. In another study conducted by Michae and Rajuan (2009); Yadrida, Elchhawi and Gan (2012), Arab and Jewish students expressed their prejudice against each other in their drawings. Depending on the literature, it is likely to see that practical studies regarding how war and peace are defined in are in the increase in various parts of the world.

The purpose of the research

The purpose of the current study was to determine how students expressed their feelings about the concepts of war and peace through their drawings. For that reason, the following questions were tried to be answered.

- 1. By which shapes did university students express the concept of war and peace in the drawings?
- 2. Which colours did university students use in their drawings regarding the concepts of war and peace?

Method

The current study is a descriptive survey based on document analysis. The content obtained from the students was analysed through content analysis. An inductive analysis method was used. It was aimed to understand the imply lying under the data and the relations between these concepts through inductive analysis coding (Yıldırım and Şimşek, 2006): 227). The structures of though could be coded out of words, sentences and behaviours by coding the data obtained. Following the data collection, a coding system is created and themes are determined (Bogdan and Biklen, 1992; 166). Depending on the data, the codes (concepts) created were gathered under suitable themes.

Participants and Application

The participants of the research were the students attending to preschool teaching and nursing departments in the fall semester of 2014-2015 educational year. The teacher of painting course was interviewed and told that students would be asked to draw pictures concerning the issue of war and peace. The teacher told that the two classes mentioned above were the classes available to make such a study as they took the course and volunteer to do so. These classes were visited one week before, they were told the tasks and asked to draw pictures in this theme. They were not guided in terms of the selection of the technique and the paints they would use. They were also asked to write a few sentences at the back of the paper they drew about why they drew this picture.

Table 1: Participants

	Preschool	Nursing	F	%
Female	25	19	44	89.8
Male	3	2	5	10.2
Total	28	21	49	100

As given in Table 1, 49students, 44 girls and 5 boys, were included in the study. The reason why female students were more was that the departments of nursing and preschool teaching are intensively preferred by female students.

Analysis

The study based on a qualitative research method. The students were asked to draw a picture defining the concept of war and peace. The researcher prepared a checklist by determining all the shapes given in the pictures. This checklist was given to an expert together with the pictures themselves. The expert compared this checklist with the drawings. Depending on similar studies in the field such as Hakwoort (1996), Walker et al., (2003), Souza et al., (2006), codes and themes were decided out of the drawings. An expert in the field made the coding and placed them under the themes. The formula by Miles and Huber ($\text{Reliability} = \frac{\text{consensus}}{\text{consensus} + \text{disaggrement}} * 100$) was used. Depending on the harmony between two coders, a decision was made. The harmony between the two coders was calculated as 93.75%. This rate shows that the study is reliable. Upon

the analysis of the drawings, there apperared two themes as living and non-living. Living theme was made up of human, plant and animal sub-themes while the theme which was not living was made up of military equipment, nature, shapes and symbols and space sub-themes. The second sub-problem of the study was related to the colours used in the drawings. An expert in the department of painting participated in the process while determining the colours and hues used in the drawings.

Findings

In this part of the study, the findings will be discussed.

1. Which shapes were used by the students in their drawings?

Table 2. Themes, sub-themes and codes

Living (Theme)			
Sub-Themes	Codes	f	%
Plant	Tree (n:12),Olive branch (n:12), Flower (n:5), Apple (n:2), Rose (n:2), Tulip (n:2), Herb (n:4), Olive (n:2), Pear (n:1).	44	20,2
Human	Woman (n:8), Boy (n:8), Soldier (n:6), Girl (n:4), Man (n:3), Baby (n:3)	32	14,6
Animal	Dove (n:18),Bird (n:4), Eagle (n:1),Elephant (n:1), Butterfly (n:1),Swallow (n:1),Cat (n:1)	27	12,4
<i>Total</i>		103	47,2
Non-living (Theme)			
Sub-themes	Codes		
<i>Figures and symbols</i>	Hand (n:5), Blood (n:7), World Map (n:4), Swing (n:2), Heart (n:2), Kite (n:2), Symbol justice (n:1), ambulance (n:1) , Sign of Peace (n:1), Flag (n:1), Jacket (n:1), Eye (n:1), doctor (n:1),Hamak (n.1), Drug (n:1), Rope (n:1), Finger (n:1), Puzzle (n:1), Arm (n:1), Hair (n:1), Egg (n:1), face (n:1), Mask (n:1), Fence (n:1), Path (n:1).	41	18,7
<i>Military Equipment</i>	Weapon (n:11), Bullet (n:6), Cannon (n:5), Missile (n:4), Plane (n:3), Bomb (n:2), Dagger (n:1), Matara (n:1), Parachute (n:1),Topuz (n:1),Knife (n:1) bullet (n:1), arrow-bow (1)	38	17,4
<i>Nature</i>	Cloud (n:10),Sun (n:9), Sea (n:4), Mountain (n:1), Moon (n:1),Lightning (n:1), Star (n:1), Rain (n:1), Wind (n:1).	29	13,3
<i>Space</i>	House (n:4), Hospital (n:1), Graveyard (n:1), Mosque (n:1), Castle (n:1)	8.0	3,4
<i>Total</i>		116	52,8
<i>Total Sum</i>		219	100

As given in Table 2, the rate of the living objects with regard to war and peace was 47.2%, while that of the non-living ones was 52.8%. The codes representing peace the most was the category of plants (20.2%). The focus made the most on peace was dove and olive branch.

As for the drawings, war destroys plants in other words life and kills them. It is likely to see that animals were used in the drawings with regard to war and peace. Animals also represent peace (12.4%). The most important figure is dove. Besides that, birds and butterflies also represent peace. The most forefront category representing war is military equipment (17.4%). Military equipment is the indispensable component of war. Nature represents peace when it is depicted in its

normal sense. If there is peace, there is a clean environment. However, when nature is symbolized with dirty colours, it represents war. War makes green, blue and yellow dirty and threatens life.



Dove was used as a symbol of war when the current study was considered in its general sense. However, the drawing given above has a contrast. When the drawing and the notes written at the back page are taken into consideration, it means that people could bear some hostile feelings inside even though they seem to be peaceful. In the second drawing, the changeable mood of human being was emphasized. While human being is in his peaceful mood, he might turn into a mood of fighting and unrest. War and peace could appear as a process following each other.



As for the drawings regarding the issue, woman, man, girl, boy, baby and soldier figures were used in the drawings of human being. War is cruel and soldiers become the elements of war, while babies have their share in wars. Military equipment was also used while telling the issue. The indispensable components of war are weapons. This pictures can be regarded in the category of weapons/soldiers in the system developed by Hakvoort (1996) with regard to the definition of war. In this category, war means army, bomb, weapon, missile, enemy and other concepts. Some drawings depicted the results of war. As was given in this drawing, some positive outcomes could be obtained when a victory is won in a war. In the drawing above, Malazgirt war was given. “War

Turkish Studies

of Malazgirt” has a very important place in Turkish history. In the field of historianism, this war is always emphasized. Turks made their first step in Anatolia with this war. This war is of great importance in terms of both political and historical senses. Doğan (2015) investigated a research related to Dardanelles War. For candidate teachers and students, Dardanelles war is associated with struggle, as well as existence, demolition, chaos, rebirth, taking less on from the past and solidarity.



Nature category were also used in the drawings. In particular, sun and clouds were represented. Sun represents peace, enlightenment and future. However, when yellow colour is used in a dirty form, it might be a component representing war. Clouds represents peace or an environment full of peace when they are drawn in blue. However, clouds drawn in black represents an environment of war. Clouds drawn in light hues in the drawings with a pencil represent peace, but they represent war when are drawn in thick hues. In the first drawing given above, there are two pictures combined together. These drawings have the same meaning. While there is a clean nature and greenery where there is peace, there is darkness and dirt in the place where there is war. These drawings were regarded in the category 2 by Hakvoort (1996). This category was made up of the sub-categories of “religion” and “nature/pollution”. It is of importance to save environment, nature and trees in the sub-category of nature/pollution in the evaluation of drawings.



Upon the evaluation of the drawing, weapons should be taken away and humans should be friends by shaking hands. This drawing must be regarded in the Category 3 and Category 5 in the coding system by Hakvoort (1996). Category 3 is made up of two sub-dimensions. One is the sub-category of positive feelings at personal level, while the second one is the sub-category of “positive

feelings in universal level". In this drawing, decreasing of weapons or elimination of them were emphasized. In the second drawing, the space was divided into two. There is war in one side while peace is in the other. The boy in the part of peace gives a tulip to the girl and try to ease her distress. This drawing is regarded in Category 5 in the coding system developed by Hakvoort (1996). Category 5 is made up of "disarmament" and "sharing" sub-categories. In the category of sharing, it is of importance to help those distressing and support them. Here, the part of peace is trying to ease the distress of the part of war. Yaşar, Kasa & Bayır (2015) investigated views of the elementary teacher candidates' opinion related to national and universal values. It was found that majority of the elementary teacher candidates (%55.4) regarded being scientific as a universal value. It was followed by peace (%44.6) values.



In the drawing, the fact that differentials must live together in peace was emphasized in five drawings in the study. It was represented in a drawing drawn by a nursing student that two young people, an easterly one with a kufiyah and a westerly young representing European life, live under Turkish flag in happy way. This drawing gives a message of living together happy by focusing on the problems in Turkey. The first drawing is regarded by Hakvoort (1996) in the category of positive feelings between people in terms of the coding system. According to this category, there is friendship where there is peace. In a study carried out by Souza et al., (2006), students defined peace at the rate of 73% the most in the category of "positive feelings". In this category, there is happiness, love and unity. In the second drawing, white and black children were drawn in a friendly way and an emphasis was made upon the fact that the world without racism and discrimination is of importance for peace. It is regarded in the category of "human attitudes" in the coding system by Hakvoort (1996). According to this category, there is no racism and discrimination where there is peace. Again, this drawing must be evaluated in the category universal rights in the coding system developed by Hakvoort (1996). There is statement and freedom of press where there are "universal rights". In addition, system of justice work in a healthy way. It is also of importance that there are some symbols with regard to justice; since it is not necessary to have war in order to have peace. Also, system of law must work in a regular way and there must be freedom of statement and peace. In the drawing no. eight, hands painted in different colours give the message of brotherhood by binding them to a hearth with a chain. In the drawing with a number of nine, a dove with a branch of olive in its beak is taking off over an arm. The arm was divided into different colours as black, white and yellow and some icons related to war and peace were used. These are the figures telling the issue indirectly but not directly. Blood tells the environment of war and the results of war.



As seen in the drawings above, some figures are related to the results of war. In the figure of woman and embryo, the issue of the fact that wars lead to the death of human beings. In the figure of graveyard, it was expressed that there are dead people after each war and there are also people distressing for the dead. Here is dove again as the symbol of peace. Humanity should take lesson from the results of war and constitute peace. The pictures above could be regarded within the category of “results” in terms of the system of coding by Hakvoort (1996). The category of results is made up of negative and positive results. These drawings could be put into the category of negative results. In the negative results, there are some phenomena such as death of people, death of friends, blood and distress, increase in graveyards. In the pictures above, distressing, death and blood were given as the negative results of war. In a study carried out by Souza, Sperb and McCathy in Brasil, children included in the research defined war in the category of the results of war at the rate of 63% the most. In the third picture given above, a different side of war was focused. As seen in the drawing, biological war has taken the place of the wars in the past. States realize the things they cannot do with weapons through food. Genetically modified food deal a big blow on the health of a society.

2. What colours and hues did students use in their drawings?

In the drawings of students, 28 students used colour and hues. In the drawings of students, 28 students used colour and hues and 21 students made their drawings with a pencil technique, while 5 students used ink technique. Of the drawings, 28 were evaluated.

Table 3: Colours and Hues Used in Drawings

Colours and Hues	f	%
Black	22	13.0
Red	20	11.8
Yellow	20	11.8
Green	18	10.7
Brown	18	10.7
Blue	15	8.0
Grey	11	6.5
Orange	11	6.5
White	10	5.9
Purple	10	5.9
Maroon	5	3.0
Dark Blue	2	1.2
Pink	2	1.2
Cream	2	1.2
Skin colour	1	0.6
Tile red	1	0.6
Total	169	100

As given Table 3, the colour used the most was black (13%). Black colour was generally used to express war and pessimism in drawings. Besides that, students countered some shapes they drew with black colour in order to highlight them. As for red colour (11.8%), it represented blood and yellow colour (11.8%) represented the Sun. In order to create peace and a clean environment, green colour (10.7%) was used. When yellow and green was used in light hues, it defined peace, but when mustard yellow and khaki green was used, an environment of war was described. Öksüz, Güven, Baba&Kartal's (2015) research show that some of the students have used categories reflect positive attitude towards differences. Accordingly some of the students have used figures like butterfly, sun flower, cloud, rainbow, tree in drawings. Brown colour (10.7%) was mostly used as an auxiliary figure in drawings. Plant stems were drawn with brown colour. Besides that when dark brown colour was used, war environment was depicted. As for the colour of purple (5.9%), it has a meaning depending on where it is used. When it is used as a colour in flowers, it represents peace. Whereas, it represents war when it is described to describe a dark atmosphere. When it is used to describe the cloth of a child, it is used in a neutral position. There is a bright blue sky and clean clouds in the place where there is peace. The grey and orange colours (6.5%) were used to describe war. While grey colour (6.5%) is used in the war materials, orange colour symbolized the fire guns produce. Also, maroon colour (3.0%) was used in a way similar to blood and reflects the environment of war.

Discussion and Conclusion

As a conclusion of the study, it is likely to say that the concepts of war and peace are two in separable structures. Birds, in particular dove, represent peace. Butterfly also represents beauty and peace. As for plants, branch of oil is also among the significant symbols of peace. While drawing pictures about war, military weapons were used intensively. Heart is also considered as a symbol peace. If there is a war, heart is broken. Heart has another meaning in Turkish community. It is soul and mind. In some drawings, various colours were used to highlight peace. This variety represents living in a unity. In the drawing with a number of 20, a white and a black child were drawn together. This drawing represents a world where there is no racism and white and black people live together. The figure of hand was used to give positive feelings among people. In the drawings having a map of world, the sense of peace is dominant in the world. Graveyard and tear focus on the negative results of war. A preschool education student draw a picture with the symbols of political parties in Turkey in order to highlight the fact that the parties lead people to separate. In the places where peace is dominant the colours of blue and green are dominant. Sun represents peace and the hope that is likely to come with peace. When peace was intended in the drawing, sun was painted in a clear yellow. However, the dirty hues of yellow represented war. The colours of war are mostly red, grey and black. While it is spring time in the environment of peace, there is a destroyed nature in the environment of war. Red colour was used to represent blood. In some drawings depicting war, colours were spread around in order to represent the dirt of blood. Also, the colour of maroon represents blood. Black colour represents despair. As for grey, it represents the nature dirtied by war. Upon the close examination of the drawings, it is likely to see that there are contrasts in many of them. On the hand, there is war and there is peace on the other. There is also some drawing showing that war is indispensable. The drawing with a number of 25 was drawn to represent "the War of Malazgirt". With this drawing, the War of Malazgirt was depicted to symbolize the arrival of Turks to Anatolia. Of all the drawings, two had positive results of war with a theme that war is necessary and indispensable. In a drawing drawn by a nursing girl student, it was pointed out that earlier wars were replaced by biological wars. It was found in some drawings that university students were highly affected by the visual effects they encountered on the Internet. This case shows that the Internet has a characteristic of guidance in the perception of war and peace. Communication media has a significant place in the perception of students. It is certain that

the Internet has a great impact on shaping the phenomenon of peace today and in the future. Students drew only the War of Malazgirt with regard to wars experienced in the past. Even though wars are intensively studied in the curricula of both primary and secondary education, wars fought in the past were not taken into consideration. Besides that no one drew about the civil war in Syria and conflicts in Iraq. It is likely to say that this case directly related to the fields students study. The fields included in the study are far from political history events. It would be beneficial to carry out similar studies with the students attending to the department of history and political science and making a comparison in the results of the studies would definitely contribute to the field of history education.

REFERENCES

- BARTON, K.C & McCULY A.W. (2005). History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: an empirical study of secondary student's ideas and perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 37(1), 85-116
- BULDU, M. (2009) Five- to 8-year-old Emirati children's and their teachers' perceptions of war. *Journal of Research in Childhood Education*, 23:4, 461-474, DOI: [10.1080/02568540909594674](https://doi.org/10.1080/02568540909594674), This article was downloaded by: [KafkasUni] On: 27 December 2014, At: 07:14
- CAIRNS, E., McLERNON, F., MOORE W., & HAKVOORT, I. (2006). The impact of the peace process in Northern Ireland on children's adolescents' ideas about war and peace. In S. McEvoy (Ed), *Troublemakers and Peace Makers, Youth and Post-Accord Peace Buildings* (pp.117-137). Indiana: Notre Dame.
- CANTRIL, H., RUGG, D & WILLIAM, F. (1940). America faces war: Shift opinion. *The Public Opinion Quarterly*, 4(4), 651-656. <http://www.jstor.org/stable/2744857>, 27/06/2010 (the date of access).
- COOPER, P. (1965). The development of the concept of war. *Journal of Peace Research*, 2(1), 1-17.
- DİLEK, D. (2009). Geçmiş i imgelerle yeniden kurmak: İlköğretim düzeyinde tarihsel imgelem becerilerinin kullanımı üzerine ikonografik bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (2), 633-689.
- DOĞAN, Y. (2015). 100. Yılında öğretmen adayları ve öğrencilerin bakışıyla Çanakkale Savaşları: Bir metafor araştırması. *Turkish Studies*, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/3 Winter 2015, p. 369-386 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8035> ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY.
- DROBA (1931). Effect of various factor on militarism-pasifism. *Journal of Educational Psychology*, 22, 96-111.
- DUFF, E. (1941). Attitudes of parents and daughters toward war and toward the treatment of criminals. *The psychological Record*, June, IV, (23), 367-372.
- HAKVOORT, I. (1996). *Conceptualization of Peace and War from childhood through Adolescence*, Universitet Van Amsterdam.
- HAKVOORT, I. (1996). Children's Conceptions of Peace and War: A Longitudinal Study, 2, *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, (1), 1-15.

- HAKVOORT, I., Hagglund S., Oppenheimer L. (1998). Dutch and Swedish Adolescents' Understanding of Peace and War, In J- E. Nurmi (ed). *Adolescents, Cultures and Conflicts: Growing up in Contemporary Europe*, 75-105.
- KUHLEN, R. (1943). Attitudes toward enemy and allied countries. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*. The American Psychological Association, 38, 277-283
- MICHAEL, O. & Rajuan, M. (2009) Perceptions of 'the other' in children's drawings: an intercultural project among Bedouin and Jewish children. *Journal of Peace Education*, 6:1, 69-86, DOI: [10.1080/17400200802658407](https://doi.org/10.1080/17400200802658407), This article was downloaded by: [KafkasUni] On: 27 December 2014, At: 07:15.
- MILES, M.B and HUBERMAN, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. CA: Sage Publications.
- NASSER, I, ABU-NIMER, M. (2007). Peace education in a bilingual and biethnic school for Palestinian and Jews in Israel: Lesson and challenges. *Addressing Ethnic Conflict Through Peace Education*, Palgrave, 107-120.
- ÖKSÜZ, Y., GÜVEN, E., BABA, M., KARTAL, A. (2015). Investigating primary school students' perceptions about differences through their drawings. *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 10/3 Winter 2015, p. 529-544 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7503> ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY.
- PIHBLAD, C. T. (1935, November- December). Student attitudes toward war. *Sociology and Social Research*, XX (2), 249-254.
- PORAT, D. A. (2004). it's not written here, but this is what happened: Student cultural comprehension of textbook narratives on the Israeli- Arab conflict. *American Educational Research Journal*, 41 (4), 963-996. Web: <http://www.jstor.org/stable/3699469> (taken from this address on August 5, 2010).
- PORTER, E. (1926). *Student opinion on war: An investigation*. Unpublished Doctoral Thesis, The University of Chicago, Illinois.
- PRESTON, R. C. (1942). Children's Reactions to a Contemporary War Situation. *Bureau of Publications Teacher College*, New York: Colombia University.
- SALOMON, G. (2004). Does peace education make a difference in the context of an intractable conflict? *Peace and Conflict of Peace Psychology*, 10 (3), 257-274.
- SOUZA, L. K., SPERB T M., McCATHY, S. (2006). Brazilian Children's conceptions of peace, war, and violence. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 12 (1), 49-63.
- SPIELMAN, M. (1986). If peace comes ... Future expectations of Israeli children and youth. *Journal of Peace Research*, 23 (1), 51-67.
- STAGNER, R. (1942). Some factors related to attitude toward war. *The Journal of Social Psychology*, 35, 131-142.
- SUNDSTRÖM, M. (1983). Pictures of war and peace by the Finnish and Icelandic Youth. *Children and War*, Proceedings of Symposium at Siuntio Baths, Finland, 177-187.
- WALKER, K and Others (2003). 2003) Understanding war, visualizing Peace: Children Draw What They Know. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 20:4, 191-200, DOI: [10.1080/07421656.2003.10129605](https://doi.org/10.1080/07421656.2003.10129605). This article was downloaded by: [KafkasUni] On: 27 December 2014, At: 07:12.

WRIGHT, Q. (1942). *A Study of war*. Chicago and London: The University of Chicago Press

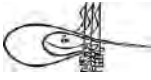
YAŞAR,Ş., KASA, B., & BAYIR, Ö.G. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlerin ulusal ve evrensel olarak sınıflandırılması. *Turkish Studies*, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 10/3 Winter 2015, p. 581-600. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7867> ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

YEDIDA, T. & LIPSCHITZ-ELCHAWI, R. (2012) Examining social perceptions between Arab and JewishChildren through human figure drawings. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 29:3, 104-112, DOI: [10.1080/07421656.2012.703052](https://doi.org/10.1080/07421656.2012.703052). This article was downloaded by: [KafkasUni] On: 27 December 2014, At: 06:47.

YILDIRIM, A. Ve ŞİMŞEK, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Publishing.

Citation Information/KaynakçaBilgisi

AKTAŞ, Ö., War And Peace In Student Drawings, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/7Spring2015, p. 97-110, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8188>, ANKARA-TURKEY



EĞİTİM VE ETİK*

*Seyfettin ARSLAN***

ÖZET

Genel anlamda etik kelimesi belirli bir zamanda belirli kültürde kişilerin ne yapması veya yapmaması gerektiğini belirleyen “iyi” ya da “kötü” olarak ifade edilen normlar sistemi olarak ifade edilmektedir¹. Eğitim ise toplumun içindeki bireylerin veya grupların olumlu yönde gelişimlerini tamamlamalarına yardımcı olan bilinçli ve planlı bir süreçtir². Hem etik sözcüğünün hem eğitim kavramının tanımlarına bakıldığında bireyin toplum içinde daha uyumlu yaşaması için gerekli olan yeterliliği kazandırmaya odaklandığı görülür. Böylelikle bu araştırmada bireylerin “iyi” ve “kötü”yü ayırt etmesini temel sayan etik sözcüğünün toplumun “olumlu” yönde gelişmesini amaçlayan eğitim kavramıyla tarihi süreç içindeki ilişkisi ele alınmaya amaçlanmıştır. Araştırma kuramsal bir çalışma niteliğindedir. Bu çerçevede etik ve eğitim kavramlarının ele alındığı birçok dergi, kitap, vb. kaynaklar taranmıştır. Ulaşılan kaynaklardan önemine göre belli medeniyetlerin eğitim ve etik anlayışı ile bu medeniyetlerde iz bırakan düşünürlerin görüşleri tarihi döneme göre bir tasnife tabi tutulmuştur. İlk Çağlardan ele alınan eğitim ve etik sözcükleri günümüze kadar geçirdikleri değişimi ilişkisel olarak değerlendirilmiştir. Özellikle Antik Yunan’da önemli bir değişim geçiren iki kavram günümüze geldikçe daha içiçe geçtikleri görülmüştür. Yine sanayi devrimi ve ardından bilim ve teknolojiye hızla gelişmelerle birlikte eğitimin etik değerleri daha çok işlemeye başladığı söylenebilir.

Anahtar Kelime: Etik, eğitim, toplum, iyi-kötü.

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Arş. Gör. Dr. Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, El-mek: seyfettin.arslan@marmara.edu.tr

¹ İoanna Kaçuradi, “Etik ve Etikler”, Türkiye Mühendisleri Haberleri, Sayı, 423, s.8.

² Mustafa Ergül, Eğitim Sosyolojisi, 2015. 08 Mayıs 2015 tarihinde <http://www.egitim.aku.edu.tr/egsos.pdf> adresinden alınmıştır.

EDUCATION AND ETHICS

STRUCTURED ABSTRACT

In general terms, the word ethics are expressed as a system of good or bad determining what to do or not to do for a person at a specific time in a specific culture. Education is a conscious and planned process that contributes to completion of the development of individuals or groups in a positive way. Given the definitions of ethics and education, both concepts focus on providing an individual with the competency for required to live much more harmoniously in a society. Thus, in this study the relationship between the concept of ethics that helps individuals distinguish "good" and "bad" and the concept of education that aims the positive development of society is addressed. Research has a theoretical basis. In this context, resources such as magazines, books etc. discussing the concepts of ethics and education are scanned. Depending on the importance of resources, approaches of certain civilizations to ethics and education and opinions of significant thinkers are classified based on the historical period. These two concepts that underwent a significant change in ancient Greek, have intertwined recently. Yet with the industrial revolution and then rapid advances in technology and science, ethical values of education seem to prevail.

Education starts with the mankind. There is no data about first people but after the invention of writing, information about education programs of people is available. Turkish, Egyptians, Chinese, Indians, Sumerians, Iranians, Israelis, Greeks and Romans are nations who studied in the field of education between 4-5 thousand B.C. and 4-5 hundred A.C. In particular, with Greeks there was a radical change and the concept of ethics was started to base on rationality.

In ancient Greece education is an issue that is considered very important. Some sayings of philosophers reflect how ethics and education intertwines. The saying of "Know thyself" (Çevirmen Notu: Bu sözlerin çevirisini yaptım ama orjinalleeri vardır) , Socrates's saying, focuses on person's inner maturity; "self-defeat is the largest victory", Plato's saying urge people to suppress bad feelings; "Concerning virtue, it is not enough to know it, you need to have it and abide by it", Aristotle saying, encourages to implement theoretical ethics. The most prominent feature of education in ancient Greece is to give soul and body the feeling of competency, and harmony. Aristocrats regard education as strengthening body, dancing, racing, and the teaching of games and songs.

Romans had strong family relations. That's why, unlike the Greek culture they believed that education originated from family. Family depended on a strict sense of morality and discipline. Education in Romans was for practical purposes. They wanted to train good citizens who knew their responsibilities and managed to adapt daily life successfully. With good citizen, it was aimed to cultivate resourceful and virtuous people with strong character. Having different meanings from time to time, virtue is the general name of attribute such as doing good to others, having pity, bravery, and honesty. Strong character is

personality that appears depending on societal values and moral criteria. It is understood that education in Romans was based on benefit.

Romans showed great respect to teachers. "Teachers must be good example to students", a saying of Scholar Seneca, emphasizes the need for teachers to be good examples. According to Seneca, the duty of educators is: "Assignment of educator is to have soothing effect on human soul with soft words, to make youth virtuous by leading them to life with advices and dissuading them from evil. While doing this, teachers should take individual character traits into account. Children should be given different tasks in accordance with characteristic differences.

Quintilianus said that teachers should never get angry. They should not be indifferent to studies of children and also praising and rebuking should be balanced. First of all, teachers should determine capabilities and degrees of students. "A good trainer and teacher should be like a father to students" Quintilianus said.

With the spread of Islam education based on new ethical values emerged. There had been a primitive life in Arab peninsula before Islam. A moral collapse was obvious. Female infants were buried alive, women were humiliated. Islam lead people to pureness, industriousness and honesty. In regard to this, Prophet Mohammed and his friends are educators. He said that he was sent to complete the supreme morality. In Islamic philosophy there are virtues such as showing patience, keeping promises, abiding rules of societal courtesy, respecting parents, forgiving evildoers.

Having human at the center Renaissance began in the 15th and 16th century. Opinions of the philosophers of that period about ethics and education are as follows: Dutch philosopher Eresmus is known for humanist views. In his books, he deals with teaching methods. He underlines the importance of etiquette rules in education. Well-known book of his is Free Education of Children.

Rabelais emphasizes the effect of education in the development of talent. According to Rabelais, "If education does not improve talents, it has no value." One of the sacred duties of a father is to raise a good child. The best tool of education is to set a good example.

According to Montaigne (1532-1592), the goal of education is to "accept the child's learning of scientific knowledge that has moral values through experimentation".

Modernization efforts that began in the late Ottoman period gained momentum with the establishment of the Republic and education efforts were also at the center. Especially, the opinions of the Renaissance and post- Renaissance philosophers have been important cornerstones of the Turkish education system.

Considering the relationship between education and ethics throughout history, education and ethics are always intertwined. Ethics reflects what is good and what is to be done. Education is also doing that but it also deals with the training of mind. Education encompasses a larger area. Ethics shows educators how to treat students. As students

need education teachers are also in need of ethics. While educating students educators must comply with the code of ethics.

In terms of teaching ethical values are in the field of education. So values are not always learned by experience. It is delivered to students through education. In the area of education it is side by side with morality.

It is understood that ethical values were regarded much more important and students were cultivated with these values. In contrast, after the Renaissance, being competent in scientific subjects was considered more important rather than ethical values. As a result, ethical values were cared much less and disregarded.

Another result is that among ethical values virtue is advised in almost every culture. Being virtuous is perceived as a very important value among the Chinese, the Greeks, Muslim etc.

Another issue philosophers deal with is that ethical values should be just on theory. Without implementation ethical values have no sense. It is significant to apply those ethical values.

Education theorists underline that teachers should be virtuous, moral and honest. With teachers that have these principles can educate students on the same principles. Otherwise, students are unlikely to acquire these principles.

Key Words: Ethics, Education, Society, Good-Bad.

GİRİŞ

Tarih boyunca eğitim ve etik iç içe olagelmıştır. Çünkü eğitimcilerin başlıca amaçları, öğrencilerini kendi etik anlayışlarına göre eğitmektir. Her eğitimcinin iyi-kötü, doğru-yanlış sınıflandırması vardır. Bu sınıflandırma onun etik anlayışını yansıtır. Hangi davranışın iyi hangisinin kötü olduğunu eğitimle anlayabiliriz. Eğitimde etik üzerinde eski çağlardan beri çok çeşitli görüşler ileri sürülmüştür.

1. İlk Çağlarda Eğitim ve Etik

İnsanlık tarihi ile eğitim tarihi başlangıcının aynı olduğu ifade edilebilir. İlk insanlar hakkında elimizde veri olmasa da yazının bulunmasından sonra insanın gerçekleştirmiş olduğu eğitim çalışmaları hakkında bilgi sahibi olabilmekteyiz. İlk çağlar olarak kabul edilen M.Ö. 4-5 bin ile M.S. 4-5. Yüzyıla kadar olan dönemde eski Türkler, Mısırlılar, Çinliler, Hintliler, Sümerler, İranlılar, İsraililer, Yunanlılar ve Romalılar eğitim alanında çalışmalar yapan milletlerdir. Özellikle Yunanlılarla birlikte etik kavramının radikal bir değişimle rasyonaliteye dayandırıldığını görebilmekteyiz (Higgins, 2011, s.27).

1.1. Eski Türklerde

Eski Türklerde eğitim, klanın ve ailenin etik anlayışı içerisinde anne-baba tarafından verilmekteydi. Buna göre anne kızını, baba ise oğlunu eğitmekteydi. Bu dönemde henüz kurumlaşmış bir eğitimden bahsedilmese de zamanla eğitimin kurumsallaştığı düşünülmektedir (Binbaşıoğlu, 1982, s.2). Eski Türklerin en önemli öğretileri ise “töre” dediğimiz atalardan tevarüs eden günlük alışkanlıklar ve değerlerdir.

1.2. Eski Mısırdaki

M.Ö. 1000-2000 yıllarında yaşamış olan Mısırlılar, kurmuş oldukları eğitim kurumlarında eğitim çalışmalarını gerçekleştirmekteydiler. Bu eğitim oldukça sistemli olup, devletin memur ihtiyacını karşılamayı amaçlamaktaydı. Dolayısıyla eski Mısırdaki eğitimin etik anlayışı da iyi bir memur yetiştirmeye göre ayarlanmıştı. Sözgelimi, iyi bir memurun çalışkan olması gerektiği düşüncesiyle, tembellikle mücadele için bir yasa çıkartıldığını görmekteyiz (Kanad, 1963, s.21; Koçer, 1971, s.19-26). Bundan hareketle Eski Mısırdaki eğitim etiğinin devlet merkezli olduğu söylenebilir.

Eski Mısırdaki ilk, orta ve yükseköğretim vardı. Önceleri zenginlerin, sonraları ise halkın çocukları bu okullarda okumaya başlamışlardı. Okullarda okuma, yazma, matematik, astronomi, heykelticilik, müzik ve jimnastik dersleri verilirdi.

1.3. Çinlilerde

Geleneklerine bağlı bir millet olan Çinliler, eğitime çok fazla önem vermekteydiler (Kanad, 1963, s.29). Eğitim anlayışlarında esas kabul ettikleri etik değerler ise gelenekleri ve dinleridir. Çin’de ilköğretimin yaygın olduğu görülmüştür. İlköğretim 15 yaşına kadar sürerdi. Orta öğretim de vardı. Yükseköğretimde edebiyat, tarih, doğa bilimleri, din felsefesi okutulmaktaydı. Konfüçyüs, dersler arasında müziğe önemli bir yer ayırmıştı. Konfüçyüs’ün etik bir değer olan erdem ile müziği birleştirmesi ilginçtir: “Erdem, insan yaradılışının temelidir; müzik ise erdemin süsüdür”; “Bir kimse müziği elde ederse kalbini düzeltir; temiz, nazik ve inançlı bir kalp, kendiliğinden gelişir” (Konfüçyüs, 1945, s.41, 53). Burada Çinli filozofların eğitim ve etik hakkındaki görüşleri üzerinde durulabilir.

1.3.1. Lao-Tzu

Lao-Tzu’nun eğitim ve etikle ilgili ilginç görüşleri vardır. Lao-Tzu dünyadaki bütün kötülüklerin, tutkuların, karışıklıkların öğrenilen şeylerden doğduğunu kabul eder: “Tutkuları uyandıran şeyleri öğrenmekten, kişi kendini düşünmeli ve böylece o kendi içini okuma yolunu bulmalıdır. Ancak o zaman mükemmeliyete varılır. Bunun için insan mümkün olduğu kadar sessizliğe ve huzura erişmeye çalışmalıdır.” Buna göre Lao-Tzu’nun eğitim ve etik anlayışının, insanın kendi içinde derinleşmesi ve mükemmelleşmesi olduğu görülmektedir. Onun başka sözlerinden de aynı sonuca ulaşmak mümkün olmaktadır. Sözgelimi “İnsan ancak manevi erdemleriyle insandır”; “İdeal insanı iyi, lütufkar, sadık, dürüst ve herhalde alçakgönüllü bir kimsedir” (Lao-Tzu, 1963, s.9)

1.3.2. Konfüçyüs

Konfüçyüs M.Ö. 551 yılında Çin’in Lao kentinde doğmuştur. Ölüm tarihi M.Ö. 479’dur. Konfüçyüs’ün eğitim anlayışında üzerinde durduğu değer, erdemdir. Ona göre eğitimin amacı, her yurttaşın ve yöneticinin erdemli olmasıdır (Konfüçyüs, 1945, s.XI vd.). Konfüçyüs erdemi ise şu şekilde tanımlamaktadır: “Güçlükleri yenmeyi birinci ödevi kabul eden ve ödülü sonraya bırakan bir kimseye erdemli denir” (Konfüçyüs, 1974, s.21)

Lao-Tzu yasa adamı olarak, Konfüçyüs ise ahlakçı olarak tanınır. Konfüçyüs’ün en ünlü ahlak ilkesi ise “Kendine yapılmasını istemediğin bir şeyi başkasına da yapma”dır (Konfüçyüs, 1945, s.45).

1.4. Hintlilerde

Eski Hint uygarlığında Brahmanizm ve Budizm dinleri hakimdi. Brahmanizm’e göre ülkede bir kast sistemi kurulmuştu. Brahmanizm’e göre eğitimin esas değerleri; yaşamı küçük görmek,

kişisel zevkleri öldürmek, maddi zevklere ve tutkulara egemen olma (Kanad, 1963, s.62). Budizm ise kast sistemini yıkarak, insanlar arasında eşitliğe önem vermesi, kadına saygı göstermesi, aile eğitimine önem verilmesi, çocukların kötü etkilerden korunması, çocukların anne-babalarını sevmesi, ailenin mal ve mülkünü koruması gibi etik değerleri yaymıştır (Binbaşioğlu, 1982, s.62).

Hindistan'da öğretmene çok saygı gösterildiğini biliyoruz. Çocuk, Brahma'ya, Buda'ya tapar gibi öğretmene saygı göstermek zorundaydı (Binbaşioğlu, 1982, s.14).

1.5. Sümerlerde

Sümerlerde eğitimin amacı ticaret ve iş yaşamına adam yetiştirmekti. Çünkü Sümerler, kara ve deniz yoluyla birçok ülke ile ticaret yapıyorlardı. Mısırlılar'ın devlete memur yetiştirme amaçlı eğitimlerine karşılık, Sümerler'de iyi bir tüccar yetiştirme hedefleniyordu. Sümerler'de tapınaklar okul görevi görüyordu (Binbaşioğlu, 1982, s.9).

1.6. İranda

Eski İran'da eğitimin amacı oldukça kapsamlı idi. Bunların dinsel inançlarına göre Hürmüz "iyilik", Ehriman da "kötülük" tanrısı idi. Halkın davranışları Hürmüz'e yaranma, Ehriman'dan kaçınma temeline dayanıyordu. Bunun etik bakımdan çok faydası olmuştur. İran'da baba çocuğunu istediği gibi yetiştirebilirdi. Kral'ın sarayının yanında bir genel eğitim evi bulunmaktaydı. Çocuklar burada seçkin eğitimciler tarafından yetiştiriliyordu. Bunlarda eğitimin ilkeleri, çocukları adaletli, irade sahibi ve savaşçı olarak yetiştirmekti. Bunun yanında aşırılıklardan sakınmak, ölçülü olmak, üstünlüklere saygı duymak, açlığa ve soğuğa alışmak, ok atmak da öğretilmekteydi.

1.7. İsraililerde

Birçok peygamberin geldiği İsrail'de eğitim anlayışı da din eksenli olmuştur. Burada eğitimin temel amacı "dinsel buyrukları yerine getiren erdemli kişiler" yetiştirmektir. İlk zamanlar eğitim sadece aile içinde verilirken, daha sonraları kurumsal eğitim çalışmaları başlamıştır. Eğitimde çocukların iyi ata binmesi, avcılık etmesi, dayanıklı bir bedene sahip olması, Tanrı'ya bağlı olması ve itaat etmesi belli başlı ilkeleridir. İsraililerde öğretmenin yumuşak davranması, sabırlı olması istenmekteydi. Onların şu sözü bu gerçeği yansıtmaktadır: "Babanız size, ancak bu dünya için yaşam verebildi; oysa öğretmenin, sizi gelecek sonsuz bir hayat için yetiştiriyor" (Binbaşioğlu, 1982, s.15).

2. Eski Yunan'da Eğitim ve Etik

Eski Yunan'da eğitim, çok önem verilen bir konudur. Filozofların bazı sözleri eğitim ile etik değerlerin nasıl iç içe olduğunu gözler önüne sermektedir. Sokrat "Kendini bil" derken, insanın iç olgunluğa ermesini; Platon "Kendi kendini yenmek zaferlerin en büyüğüdür" derken insanın kötü duygularını dizginlemesini; Aristoteles ise "Erdem söz konusu olduğunda onu bilmek yetmez, ona sahip olmak ve onu yapmak da gerekir" derken teorik etik değerlerin pratiğe dökülmesi gerektiğini söylemektedirler. Eski Yunan'da eğitimin en belirgin özelliği genellikle ruha ve bedene yetenekli olduğu yetkinliği ve uyumu vermekte toplanır. Aristokratlar arasında eğitim beden güçlendirilmesi, dans, yarış, oyun ve şarkıların öğretilmesi olarak görülüyordu. Buna karşılık halk tabakasında ise eğitim, çalışkanlık ve haklılık gibi etik değerlere dayanmaktaydı (Aytaç, 1972, s.18-20).

2.1. Isparta'da

Bir kent devleti olan Isparta'da eğitim temel amaçları sıkı disiplin ve itaate dayanan beden eğitimi idi. Okuma yazma zorunluluğu yoktu. Yükseköğretime yer verilmezdi. Isparta'da etik değerler açısından çocuklar, kendilerine egemen olmayı, güçlülere katlanmayı, sabırlı olmayı, savaşçı ruhlu olmayı, kararlılığı öğrenirdi. Kadınların ise iyi çocuk yetiştirme görevi vardı. Erkekler

şöleni yoluyla genlere devlet yaşamı ve hukuk konularının yanında etik dersleri de veriliyordu (Rustin, 1980, s.14).

2.2. Atina'da

Atina'da Isparta eğitimine karşı olarak kişisel özgürlük gibi zihinsel konular üzerinde duruluyordu. Okuma yazma öğretiliyordu. Uygun bedensel ve zihinsel gelişim yanında ruh ve ahlak temizliği gibi değerler de veriliyordu (Aytaç, 1972, s.24-27).

2.3. Sofistler

Sofistlerin eğitim anlayışlarına göre savundukları görüşler şunlardı: “Hak kuvvetlinindir. İstek ve heveslerini doyurmak kuvvetlinin hakkıdır. Yasalar ise kuvvetlilerin başvurduğu bir hiledir. Fikirlerde kişisel kanı değil inandırmak esastır” (Kanad, 1963, s.29). Protagoras “Kuramsız pratik bir hiç, pratiksiz kuram da bir hiçtir. Kültür, ruhta büyük bir derinliğe inmedikçe filizlenmez” demektedir (Sena, 1976, s.3, 682). Buna göre Protagoras, eğitim ve kültürün ruhta önemli bir etik değer haline gelmesini savunmaktadır.

2.4. Sokrates (M.Ö. 470-399)

Sofistlerin aksine Sokrates, ahlak bakımından güçlü bir yapıya sahiptir. Atina'da Delphe tapınağının kapısı üzerinde yazılı olan “Kendini bil” sözü, onun felsefesinin hareket noktasıdır. Kendini bilmenin alt değerleri ise hakseverlik, yüreklilik, ölçülü olmak, içtenlik'tir. Bu erdemler her yurttaşta bulunmalıdır. O, bütün düşünceleriyle sofistlerin akı kara gösterme çabalarına karşı çıkmıştır. Atinalıların haksever, cesaretli, ölçülü ve içten olmalarını tavsiye etmiştir. Sokrates, eğitim tarihinde öğrencilerine karşı sonsuz bir sevgi, gerçeğe karşı çıkar göstermeyen bir bağlılık, kişisel kanı ve inançları arasında içten bir bağlılık olmasına özen göstermesiyle yerini almıştır. Sokrates idamından önceki savunmasında etik anlayışını şu sözlerle ortaya koymaktadır: “Sizden dileyeceğim bir şey kaldı. Çocuklarım büyüdülerinde, Atinalılar, erdemden çok zenginliğe yahut herhangi bir şeye düşkünlük gösterecek olurlarsa ben sizinle nasıl uğraşmışsam siz de onlarla öyle uğraşınız, onları cezalandırınız. Kendilerine, kendilerinde olmayan bir değeri verir, önem vermeleri gereken şeylere önem vermez, bir hiç oldukları halde kendilerini bir şey sanırlarsa, ben sizi nasıl azarlamışsam siz de onları öyle azarlayınız” (Eflatun, 1946, s.83-84). Görüldüğü gibi Sokrates eğitim anlayışını etik değerlerle zenginleştirmiş bir filozoftur.

2.5. Platon (Eflatun) (M.Ö. 428-347)

Platon'a göre eğitim, bedene ve ruha yetenekli olduğu mükemmeliyeti kazandırmak ve kişiyi erdemli yapmaktır. Ona göre, erdem ahlakın en belirgin özelliğidir. Bu onun idealist felsefesinin bir gereğidir. Ona göre erdemın başı akıldır. Hakseverlik ise erdemın tacıdır. Devlet hakseverliği temsil eder. Bu da devlet içinde her bireyin iyi, haksever ve etkili olmasıyla sağlanır (Eflatun, 1962, s.313-317).

Platon'a göre her ruhta bir öğrenme gücü ve bu işe yarayan bir organ vardır. Gözün karanlıktan aydınlığa çevrilmesi için, nasıl bütün bedenın birden dönmesi gerekse, bu organın da bütün ruhla birlikte, geçici şeylere sırtını dönüp, varlığa bakabilmesi, varlığın en ışıklı yönünü iyiye çevirebilmesi gerekir (Eflatun, 1962, s.318-319). İşte Platon'a göre eğitim, ruhun bu gücünü iyiden yana çevirme ve bunun için en kolay, en şaşmaz yolu bulma sanatıdır. Yoksa ruha görme gücü vermek değildir. Çünkü onda bu güç kendiliğinden vardır. ama kötü yöne çevriktir, bakılmayacak yana bakmaktadır. Eğitim bunu yalnız iyi yana çevirir (Thompson, 1990, s.17).

2.6. Aristoteles (Aristo) (M.Ö. 384-322)

Aristoteles'e göre insan, ahlak eğitiminden yoksun olacak olursa, hayvanlar dünyasının en tehlikelisi olabilir. Ahlak eğitimi, akla uygun bir biçimde yapıldığı zaman kolay olur ve bu alıştırmalar yoluyla pekiştirilir. O, ahlakın kuramsal olmadığını, günlük yaşamda uygulanabilir olması gerektiğini söylemektedir: "Bizim araştırmamızın amacı iyiliğin ne olduğunu bilmek değil, kendimizin iyi olmasıdır." Aristoteles erdemlilik konusunda da aynı şekilde pratiğe dönük düşünmektedir. Ona göre erdemi bilmek yeterli olmayıp ona sahip olmak ve davranış haline getirmek gereklidir. Erdemler, en etkili biçimde toplumsal yaşam içinde kazanılır (Binbaşıoğlu, 1982, s.26).

3. Romalılarda Eğitim ve Etik

Romalılar kuvvetli bir aile yapısına sahiptirler. Bu sebeple Yunan kültüründen farklı olarak eğitimin aileden kaynaklandığına inanmışlardır. Bunun için de aile, sıkı bir ahlak ve disiplin anlayışı üzerine oturmuştur. Romalılarda eğitim pratik yaşama yöneliktir. Bunlar, günlük yaşama başarı ile uyum sağlayabilen, ödev ve sorumluluklarını bilen iyi bir yurttaş yetiştirmek istiyorlardı. İyi yurttaş sözü ile amaçlanan da becerikli, erdemli, sağlam karakterli insanlar yetiştirmektir. Erdem, çağdan çağa değişik anlam taşımakla birlikte, genel olarak başkalarına iyilik yapmaktan hoşlanma, acıma duygusuna sahip olma, yiğitlik, doğruluk gibi niteliklerin genel adıdır. Sağlam karakter de toplumun değer yargılarına, ahlak ölçütlerine göre beliren kişilik demektir. Bu anlatımlardan da anlaşılacağı üzere, Romalılarda eğitim yarar üzerine kuruludur (Binbaşıoğlu, 1982, s.34).

Romalılar öğretmenlere çok saygı gösterirlerdi. Eğitimci Seneca, "Öğretmenler öğrencilere iyi örnek olmalıdır" diyerek öğretmenlerin örnek kişiler olması gerektiğini vurgulamaktadır. Ona göre eğitimcinin ödevi şudur: "Eğiticinin ödevi, insanın ruhuna işleyen yumuşak ifadelerle huzur verici etkilerde bulunmak, öğütleriyle gençliği yaşama yöneltmek ve onları kötülükten uzaklaştırarak erdemli yapmaktır. Öğretmen, bu işi yaparken bireylerin karakter özelliklerini göz önünde bulundurmalıdır. Çocuklara karakterlerindeki ayrılıklara uygun olarak ayrı işlemler yaptırılmalıdır." (Aytaç, 1972, s.67).

Quintilianus da öğretmenlerin hiçbir zaman öfkelenmemesi gerektiğini söylemiştir. Bu da çocukların yaptıkları işlere ilgisiz kalarak değil, övme ve azarlamalarda aşırı gitmeme biçiminde olmalıdır. Eğitimde öğretmen, her şeyden önce öğrencilerinin yeteneklerini ve derecesini saptamalıdır. Quintilianus "İyi bir eğitici ve öğretmen çocuklara bir baba kalbi ve sevgisiyle bakmalıdır" demektedir (Binbaşıoğlu, 1982, s.40).

3.1. Çiçero

Çiçero'nun eğitimle ilgili görüşleri üzerinde eski Yunanlı filozofların etkisi görülmektedir. Çiçero, eğitimde açık, seçik ve kesin bir dil kullanılmasını istemektedir. Çünkü ona göre bunlar insanı bilinçli hale getirir ve ahlaklı yapar.

3.2. Plutarkos (Plutark)

Plutarkos ahlakçı olarak tanınır. Eğitimle ilgili görüşlerini Ahlak isimli kitabında toplamıştır. Ona göre, eğitimin amacı, çocukları güzelden hoşlanmaya, çirkinden kaçmaya alıştırmaktır. Eğitim, doğumdan önce başlamalıdır. Bu sebeple sarhoşken çocuk yapılmamalıdır. Çocuklar bizzat anneleri tarafından emzirilmelidir. Çocukta anne sevgisini uyandırmak için bu şarttır. Çocukların ruhu balmumuna benzer. Bilgelik ve erdem izleri bunlara daha iyi çizilir. Bu görüş hem doğu hem batı düşünürlerinde yakın zamana kadar etkisini sürdürmüştür. Gençler her türlü koşulda gerçeği söylemeye alıştırılmalıdır (Binbaşıoğlu, 1982, s.36).

4. İslam Düşüncesinde Eğitim ve Etik

İslamiyet'in ortaya çıkmasından önce Arap yarımadasında ilkel bir yaşam sürülüyordu. Ahlak çökmüştü. Kız çocuklara diri diri toprağa gömülüyor, kadınlar aşağılanıyordu. İslam, insanları bu durumdan kurtarıp, temizliğe, çalışkanlığa, doğruluğa ve dürüstlüğü yöneltti. Bu yönüyle Hz. Muhammed ve arkadaşları birer eğitimcidirler. O, kendisinin en yüce ahlakı tamamlamak için gönderilmiş olduğunu söylemiştir. İslam felsefesinde sabır gösterme, verilen sözü yerine getirme, toplumsal nezaket kurallarına uyma, ana babaya saygı gösterme, kötülük yapanları affetme gibi erdemler vardır (Öymen ve Dağ, 1974, s.3).

4.1. İbni Sahnun (...- 854)

Tunusludur. Adab el Muallimin (Öğretmenin Davranışları) isimli bir kitabı vardır. Eğitim konuları üzerinde ilk kitap yazan İslam eğitimcisi O'dur. Eğitimin ve özellikle Kur'an eğitiminin ilk yaşlarda verilmesini savunur. İbni Sahnun, öğretmenin haksaver ve adaletli olması gerektiğini söylemektedir. Ona göre bir öğretmen, öğrencileri arasında herhangi bir ayırım yapmamalıdır. Öğretmen bütün öğrencilere aynı dikkati ve özeni göstermelidir (Öymen ve Dağ, 1974, s.14-15).

4.2. Cahız (...- 869)

Iraklıdır. Eğitimle ilgili iki kitabı vardır. Adları Risale el-Muallimin (Öğretmenin Kitabı) ve Beyan ve Tebyin (Anlatma ve Açıklama)'dır (Çelebi, 1976, s.34).

4.3. Farabi (870-950)

Farabi, öğrenim ve eğitim arasında ayırım görür. Ona göre, öğretim topluluklarda ve kentlilerde kuramsal erdemler oluşturma; eğitim ise toplumlarda etik erdemler ve bilimsel sanatlar ortaya koyma yoludur. Ona göre öğretim yalnız söz ile olduğu halde eğitim ulusları ve kentlileri bilimsel yetilerden çıkan fiillere o şekilde alıştırılır ki onların azimleri o fiilleri yapmak için harekete geçip onları yapmak sevgisi kalplerini kaplar (Ülken ve Burslav, y.t.y., s.183). Farabi, eğiticide iki nitelik arar: Biri doğuştan gelen nitelikler diğeri de sonradan kazanılan nitelikler. Ona göre, doğuştan gelen nitelikler şunlardır: Beden, zeka, bellek, güzel konuşma, öğrenme ve öğretme sevgisi, yeme-içme ve şehvete düşkün olmama, doğruluğu sevmeye, yumuşak huyluluk, azim ve irade sahibi olma. Sonradan kazanılan nitelikler de şunlardır: Bigelik, bilginlik, aklını kullanabilme, toplum yararını gözetme, iyi bir öğretici olma, güçlülere ve yorgunluklara karşı dayanıklı olma (Farabi, 1956, s.72-73).

4.4. Kabisi (935-1014)

Kuzey Afrikalı olan Kabisi'nin kitapları arasındaki İslamda Öğretmen ve Öğrenci Sorunları Üzerine Geniş Risale adlı eseri konumuzla doğrudan ilgilidir. Bu kitap İbni Sahnun'un öğretmen davranışlarıyla ilgili eserinden esinlenerek hazırlanmıştır. Adından da anlaşılacağı gibi bu kitap daha çok öğretmen-öğrenci ilişkilerine yer vermektedir (Öymen ve Dağ, 1974, s.29).

4.5. İbni Miskeveyh (...-1030)

İlk İslam ahlakçılarındandır. Karakterlerin Arıtılması ve Ruhların Temizlenmesi adlı doğrudan eğitime ilişkin yapıtı vardır. Bu kitabında İslam Dini'nden çok Eski Yunan filozoflarının etkisi altındadır. Ona göre, bütün ahlaki nitelikler doğuştan değil, sonradan kazanılır. Bu nedenle ahlak eğitimi gereklidir. Ahlak eğitimi, güzel davranışların ve alışkanlıkların kazanılmasına yöneliktir. Çocuk iyi, doğru ve güzel olana doğru götürülmelidir. Bunun için akla yer verilmelidir. Ona göre bilgilerimizin ne tamamı doğuştan ne de tamamı sonradan kazanılmıştır. Bilgilerimizin bir kısmı doğuştan bir kısmı sonradan kazanılmıştır. Ahlak da öyledir. Bir kısmı doğuştan bir kısmı da yaşantılar yoluyla kazanılır. Başlangıçta düşünce ve tasarı niteliğinde olan ahlak anlayışı, sonradan

zamanla yaşantılara dayanılarak süreklilik kazanan bir yeti durumuna dönüşür (Öymen ve Dağ, 1974, s.31-32).

4.6. İbni Tufeyl

11. Yüzyılda Gırnata’da doğmuştur. Özellikle Uyanık Oğlu Diri ve Hay bin Yekzan adlı hikayeleri eğitimle ilgilidir. Bu son hikayesinde birey ve toplum ilişkisini eğitim açısından ele alır. Yazar öyküsünde iki ada tasarlar. Adanın birinde insan var, diğerinde yoktur. İnsan bulunan adada iki kişi yaşamaktadır: Hay ve Asal. Hay ile Asal arasında geçen olaylar, öyküde felsefe açısından ele alınmaktadır (Öymen ve Dağ, 1974, s.52).

4.7. Mevlana (1207-1273)

Özellikle Konya merkezli Mevlevi tarikatının kurucusu sayılan Mevlana değişik eğitim kurumu aracılığıyla birçok talebe yetiştirmiştir (Sarıkaya, 2007, s.188). 13. Asırda başlattığı içsel fikir ve aydınlanma zaman ve mekana yayılmıştır (Karaman, 2012, s.1269). Kendisinden 3-5 asır sonra Avrupa’da seslendirilecek hümanist görüşleriyle tanınmaktadır: “Ne olursan ol. İster kafir ol, ister putperest, ister ateşe tap. İster yüz kere tövbe etmiş ol, ister yüz kere tövbeni bozmuş ol. Umutsuzluk kapsı değil bu kapı, nasılsan öyle gel” (Rustin, 1980, s.50).

5. Batı Rönesansı ve Sonrasında Eğitim ve Etik

15 ve 16. Yüzyıllara Rönesans dönemi denir. Bu dönemde yaşamış filozofların eğitim ve etikle ilgili görüşleri şöyledir: Hollandalı filozof Eresmus (1469-1436), hümanist görüşleri ile tanınır. Kitaplarında daha çok öğretim yöntemlerinden bahseder. Bu arada eğitimde görgü kurallarına önem vermek gerektiğini savunur. Çocukların Özgür Eğitimi adlı kitabı ünlüdür (Rustin, 1980, s.69).

Rabelais (1493-1553) ise yeteneklerin geliştirilmesinde eğitimin etkisi üzerinde durur. Ona göre “Yeti ve yetenekleri geliştiremeyen eğitimin hiçbir değeri yoktur. Bir babanın kutsal ödevlerinden biri, iyi bir çocuk yetiştirmektir. Eğitimde en iyi araç, yaşantı ve çocuklara iyi örnek olmasıdır” (Rustin, 1980, s.69).

Montaigne (1532-1592) eğitimin amacı olarak “deneyler yoluyla, ahlaki değeri olan bilimsel bilgiyi” çocuğun öğrenmesi kabul etmektedir (Ulman, 1979, s.141).

5.1. J. Amos Comenius (1592-1670)

Çek eğitimcidir. Comenius’e göre bilgi üç kümede toplanabilir: Bilimsel bilgi, ahlak-erdem ve gerçek anlamıyla Tanrı sevgisi. Okulların ödevi çocukları güzel sanatlarla yetiştirmek, dillerini inceltmek, ahlaklarını iyileştirmek ve Tanrı’yı sevdirmektir. Comenius, ayrıca öğretmenlerin ahlaklı ve karakter sahibi kimseler olması gerektiğini savunur (Kansu, 1952, s.61).

5.2. Jean Jacques Rousseau (1712-1778)

Rousseau, din adamlarının tersine anadan doğma kötülüğe inanmıyordu. Ona göre insanlar cennet için değil, dünya ve yaşam için yetiştirilmeliydi. Emile isimli romanı eğitimle ilgilidir. Emile’de çocuğu doğumdan evleninceye kadar izlemektedir.³

Rousseau’ya göre öğretmen her şeyden önce gerçekçi ve erdemli olmalıdır: “Öğretmenler, sinsiliği, gösterişi bir tarafa atınız. Erdemli ve iyi olunuz. Bütün örnek davranışlarınız, çocukların kalplerine girmek için zamanını bekler.” (Rousseau, 1966, s.64).

³ J. J. Rousseau, Emil, İstanbul 1966, çev. H. Z. Ülken, A. R. Ülgener, S. Güzey.

5.3. D. Denis Diderot (1713-1784)

Fransız filozofudur. 18. Yüzyılda ünlü Büyük Ansiklopedi'yi çıkaranlardandır. Diderot'un Ansiklopedik kültürü geniştir. Diderot, öğretimin ahlaksal yönüne değeri verirdi. O'na göre okullar herkese açık olmalıdır. Devlet, okullarda çocuklara parasız eğitim vermelidir (Rustin, 1980, s.93).

5.4. A. Helvetius (1715-1771)

Fransız filozof ve eğitimcisidir. Ona göre bireyin ahlaklılığı, zekasının ve aldığı öğrenimin genişliğiyle orantılıdır: "Erdemli adam, hazlarını, alışkanlıklarını en kuvvetli tutkularını, genel çıkara feda eden değildir. Zira böyle bir adam var olamaz. Fakat en kuvvetli tutkularıyla genel çıkarı uzlaştıranlar ki bundan ister istemez erdem oluşur." (Sena, 1976, s.371).

5.5. J. Friedrich Herbart (1776-1841)

Herbart, toplumdaki bireylerin eğitiminde iyilik ve doğruluk felsefesinden hareket etmenin gereği üzerinde durmuş ve eğitim görüşlerini bu kavramlara dayandırmıştır. O, toplum bireylerinin her birinin yetkinlik, iyilikseverlik, doğruluk, hakseverlik ve mutluluk gibi bir takım törel değerlerle donatılmasını istemiştir. Ona göre sonunda bu değerler toplumun ortak ülküsü olacaktır (Sena, 1976, s.393).

5.6. Ovide Decroly (1871-1961)

Belçikalıdır. Eğitimin amacı konusundaki görüşleri şunlardır: 1. Bugün ve yarın için insan yetiştirmek ve bunlara yaşamın zorluklarını, ödevlerini tanıtmak, öğretmek. 2. Kişinin zihin ve beden yeteneklerini geliştirmek. 3. Bilim ve ahlakı çocuklara kazandırmak (Decroly ve Bonn, 1932, s.47). Decroly'nin bilim ve ahlakı birlikte çocuklara kazandırma görüşü, onun eğitim ve etik anlayışını yansıtmaktadır.

6. Türkiye'de Eğitim ve Etik

Osmanlı'nın son dönemlerinde başlayan modernleşme çabaları, Cumhuriyet'in kurulmasıyla oldukça hızlanmış ve eğitim çalışmaları da bu merkezde olmuştur. Özellikle Rönesans ve sonrasının filozoflarının görüşleri, Türk eğitim sisteminin önemli köşe taşlarıdır.

6.1. Ziya Gökalp (1876-1924)

19. yy. sonlarında Osmanlı'da meydana gelen siyasi-kültürel dönüşümün (Gencer, 2008, s.366) öncülerinden biri Ziya Gökalp'tir. Diyarbakır'da doğmuştur. Ziya Gökalp'in eğitimle ilgili ilk yazıları 1915 yılında Muallim dergisinde yayınlanmıştır. Gökalp, eğitim ile öğretim arasında önemli bir ayrım görmektedir. Ona göre eğitim, bir budunun vicdanında yaşayan değer yargılarını, o budunun bireylerinde ruhsal yetiler haline getirmektir. Öğretim, bir budunun zihninde yaşayan gerçek yargılarının toplamı, o ulusun teknolojisidir. Kısaca o, eğitimi bir değer yargıları, öğretimi de gerçek ya da bilimsel yargılar toplamı olarak görmektedir. Değer yargılarında bilimsel bilinç değil, toplumsal vicdan egemendir. Bu düşünceleriyle Ziya Gökalp, Durkheim'in eğitim anlayışına uygun görüşleri ileri sürmektedir (Duru, 1949, s.135).

6.2. Mustafa Kemal Atatürk (1881-1938)

Atatürk, devlet başkanı olmasının yanı sıra eğitimle ilgili çok önemli görüşleri ve uygulamaları da bulunan bir eğitimcidir. 25 Temmuz 1924 'te İzmir Öğretmenler Birliği Kongresi'nde yaptığı konuşmada yeni neslin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır: "Öğretmenler;... Cumhuriyet sizden fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür kuşaklar ister." (Söylev ve Demeç, 1959, s.173). Bu sözlerine göre Atatürk, eğitimdeki etik değerler olacak hür vicdan ve hür irfanı kabul etmektedir.

SONUÇ

Yukarıda eğitim ve etiğin tarihi süreci içerisinde görülmektedir ki eğitimle etik iç içedir. Etik, iyiyi, yapılması gerekeni gösterir. Eğitim de bu yönde çalışmasına rağmen o aynı zamanda zihnin eğitimi ile de uğraşır. Yani eğitim daha geniş bir alanı içine almaktadır. Etik, eğitimcinin öğrencisine nasıl davranacağını gösterir. O halde öğrencinin eğitime ihtiyacı olduğu gibi öğretmenin de etik kurallara ihtiyacı bulunmaktadır. Eğitimci öğrencisini eğitirken etik kurallara uymalıdır.

Etik değerler, öğretim bakımından eğitimin alanına girmektedir. Yani değerler her zaman tecrübe edilerek öğrenilmez. Eğitim aracılığıyla öğrencilere ulaştırılır. Öğretim alanında ahlakla eğitim yan yana bulunurlar.

Tarihi sürece baktığımızda, özellikle Ortaçağ'da etik değerlerin daha fazla önemsendiği ve öğrencilere bu değerlerin verilmesine çalışıldığı görülmektedir. Buna karşılık Rönesans'tan sonra etik değerlerin yerini öğrencinin bilimsel konularda donanımlı olmasının daha fazla önemsendiği görülmektedir. Bu durumda etik değerlerin arka plana itilmesi gibi bir durumla karşı karşıya olduğumuz söylenebilir.

Başka bir sonuç ise hemen her kültürde etik değerlerden erdemin salık verilmiş olmasıdır. Erdemli olmak Çinlilerde, Yunanlılar'da, Müslümanlar'da vs. çok önem verilen bir değer olarak algılanmaktadır.

Filozofların üzerinde durdukları başka bir konu ise etik değerlerin teoride kalmasının bir anlamı olmadığıdır. Uygulaması olmayan teorik bir etik değer bir hiçtir. Önemli olan bu değeri hayata adapte edebilmektir.

Öğretmenin erdemli, ahlakı, haksever ve dürüst olması da eğitim teorisyenlerinin üzerinde durdukları önemli bir konudur. Bu ilkelere sahip olan öğretmen ancak öğrencilerini aynı ilkeler doğrultusunda eğitebilir. Aksi halde öğrencilerin bu ilkelere faydalanmaları olası değildir.

KAYNAKÇA

Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri: II, Ankara 1959.

AYTAÇ, Kemal (1972). Avrupa Eğitim Tarihi, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

BİNBAŞIOĞLU, Cavit (1982). Eğitim Düşüncesi Tarihi, Ankara: Binbaşioğlu Yayınevi.

ÇELEBİ, Ahmet (1976). İslam'da Eğitim ve Öğretim Tarihi, (Çev.: Ali Yardım), İstanbul: Damla Yayınları.

DECROLY, O. ve BONN, G. (1932). Yenileştirilmiş Mektebe Doğru, (Çev.: M. Baha), İstanbul: Sinan Matbaası.

DURU, Kazım Nami (1949). Ziya Gökalp, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

EFLATUN (1946). Sokrates'in Müdafaası, Çev.: Niyazi Berkes, İstanbul: MEB Yayınevi.

EFLATUN (1962). Devlet, (Çev.: Sabahattin Eyüboğlu ve M. Ali Cimcoz), İstanbul: Remzi Kitabevi.

FARABİ (1956). Medinetü'l-Fazıla, (Çev.: Nafiz Danışman), İstanbul: Maarif Basımevi.

GENCER, Mustafa (2008). Osmanlı-Türk modernleşme sürecinde kültür, din ve siyaset ilişkileri. *Turkish Studies- International Periodical For the Languages, Literature and History of*

- Turkish or Turkic* sayı 3/2, ilkbahar 2008, pp. 354-369. Doi number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.302>.
- KAÇURADI, İonna (2003). Etik ve etikler, *Türkiye Mühendisleri Haberleri*, 423, s.7-9. 08 Mayıs 2015 tarihinde http://www.tedmer.org.tr/akademik_makaleler/ionna_kucuradi.pdf adresinden alınmıştır.
- KANAD, Hakan F. (1963). Pedagoji Tarihi: I, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- KANSU, N. Atuf (1962). Pedagoji Tarihi, İstanbul: Maarif Basımevi.
- KARAMAN, Gülay (2012). Mevlana'nın menkıbeleri üzerine folklorik bir inceleme, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 7/3, Summer 2012, pp.1675-1693. Doi Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3698>
- KOÇER, Hasan Ali (1971). Eğitim Tarihi: I, Ankara. Ankara Üniversitesi Yayınları.
- KONFÜÇYÜS (1945). Büyük Bilgi, (Çev.: Mukaddere Nabi Özerdem), Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- KONFÜÇYÜS (1974). Konuşmalar, (Çev.: Mukaddere Nabi Özerdem), Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- LAO-TZU (1963). Taoizm, (Çev.: Mukaddere Nabi Özerdim), Ankara: Milli Eğitim Yayınları .
- LEİF, J. ve RUSTİN, G. (1980). Genel Pedagoji, (Çev.: Nejat Yüzbaşıoğlu), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- ÖYMEN, Hıfzırrahman Raşit ve Dağ, Mehmet (1974). İslam Eğitim Tarihi, Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- ROUSSEAU, Jean Jacques (1966). *Emil*, Çev.: H. Z. Ülken, A. R. Ülgener ve S. Güzey, İstanbul: Türkiye Yayınevi.
- SARIKAYA, Yaşar (2007). Osmanlı Dönemi Konya'sında medrese kurucusu ve patronu olarak sufiler ve âlimler (18.-19. yüzyıllar)", *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 2 /1, Winter 2007, pp.162-195. Doi Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.39>.
- SENA, Cemil (1976). İbn-i Haldun, *Filozoflar Ansiklopedisi*, İstanbul: Remzi Kitapevi.
- THOMPSON, M.M. (1990). Batı Avrupa eğitim tarihi, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (Çev. Ferhan Oğuzkan), sayı 16.
- ULMAN, J. (1979). Çağdaş eğitim düşüncesini hazırlayan tarihsel gelişim, *MEB Dergisi*, 1(1), s.141.
- ÜLKEN, Hilmi Ziya ve Burslav, Kıvımettin. Farabi, İstanbul, y.t.y.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- ARSLAN, S., Eğitim ve Etik, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/7 Spring 2015, p. 111-124, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8228>, ANKARA-TURKEY



EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ÖĞRETMENLERİN YETENEK YÖNETİMİ YAKLAŞIMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI*

*Tufan AYTAÇ***

ÖZET

Yetenek yönetimi; örgütün ve çalışanlarının ihtiyaç duyulan yetenek ve yeterliliklerinin tanımlanması, tüm işgücünün örgütsel amaçlara yönelik kariyer planlarının yapılması, performanslarının değerlendirilmesi, yüksek performans kültürünün oluşturulması ve yürütülmesini kapsayan bir stratejik yönetim sürecidir. Bu araştırmanın amacı; öğretmen ve öğretmen adaylarının yetenek yönetimi yaklaşımına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla katılımcılardan “yetenek yönetimi” kavramına ilişkin metaforlar üretmeleri istenmiştir. Nitel olarak desenlenen araştırmada fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 697 öğretmen adayı ile dört ilköğretim okulu ve dört lise’de çalışan 330 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri katılımcıların, “Yetenek yönetimi benzer; çünkü.....” cümlesini tamamlamaları yoluyla elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar katılımcıların “yetenek yönetimi” kavramına ilişkin üretmiş oldukları metaforların sırasıyla en çok “yetenek belirleme ve geliştirme”, “liderlik”, “güç ve yönetim odağı olma” ve “koruyuculuk/güven vericilik” kategorilerine ait olduklarını göstermektedir. En fazla metaforla temsil edilen kategori “yetenek belirleme ve geliştirme”, en az metaforla temsil edilen kategori ise “olumsuzluk unsuru” kategorisidir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının yetenek yönetimi ile ilgili okul liderliği ve okulları yeniden yapılandırma ile ilgili az sayıda metafor üretmeleri, bu konuda henüz bir farkındalık oluşmadığı ve okullarda bu yönde bir yönetim anlayışının görülmediği şeklinde algılanabilir. Araştırma sonucunda elde edilen metaforlar, eğitim örgütlerinde görev alan ve alacak olan öğretmenlerin yetenek yönetimi algısının lider, koruyucu ve yönetici olma boyutlarında olması geleneksel yönetim anlayışı algısının devam ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Anahtar kelimeler: Yetenek Yönetimi, metaforik algı, öğretmen

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Ana Bilim Dalı, El-mek: tufana60@gmail.com

METAPHORICAL PERCEPTIONS OF TEACHERS WITH REGARD TO TALENT MANAGEMENT APPROACH IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

STRUCTURED ABSTRACT

Talent management is a strategic management process, which comprises defining the required skills and qualifications of the organization and its personnel, accordingly providing labour for leadership and for higher management positions, organization-oriented career planning of all labour force, evaluating their performances, and creating and performing a high-performance culture. The aim of talent management is to ensure the availability of skilled personnel who are able to match the right person to the right position in accordance with the strategic business objectives. Drawing qualified personnel (teachers and administrators) to schools, employing them in appropriate positions, improving, handling, and backup skills are considered as parts of an important leadership problem area while school communities progress to the future. It is thought that projection of the perceptions of teachers and pre-service teachers towards TM concept and leadership approach in the process of transformation of schools, which are the basic production units in Turkish Education System, into skilled and learning organizations will contribute to the body of literature for future researches and will create awareness. Metaphor studies are strong tools since they directly reveal the existing perceptions of people with regard to any notion. It is quite important to reveal the perceptions of teachers and pre-service teachers, who are directly in relation with talent management in educational organizations, through metaphors. Therefore, the metaphors acquired from this study are considered to be important in terms of revealing the perceptions about this new term in the field of educational administration as well as revealing the existing perceptions about TM. With this study, a connection between TM and the metaphors perceived by teachers is attempted to be established.

Aim of the Study

The aim of this study is to discover the perceptions of teachers and pre-service teachers towards TM through metaphors. For this purpose, answers for following questions are looked for:

1. What are the metaphors produced by teachers and pre-service teachers for TM concept?
2. What are the categories under which produced metaphors for TM concept collected?

Method

In this part, pattern of the research, research group, data collection tool and data analysis are given.

Pattern of the Research

This research is qualitatively patterned and phenomenology model is used.

Turkish Studies

Research Group

Research group is consisted of teachers of 4 primary schools and 4 high schools located in Ankara and Yozgat city centres in 2013-2014 school year, and pre-service teachers who participate in the pedagogical formation courses of Bozok and Hacettepe Universities. The research is conducted with the participation of 697 pre-service teachers (67.8%) and 330 teachers (%32.2).

Data Collection Tool

As data collection tool, semi-structured interview method, which is frequently used in literature to define metaphors, is used. As a result of the analysis of the research, to discover the metaphors produced by the participants, it is determined to ask a semi-structured questions as follows: "Talent management is similar to ... because ...". The participants are asked to explain while completing the sentence; therefore, it is ensured that the aim of the produced metaphor is understood and the participants produced valid reasons for the metaphors they used.

Data Analysis

Acquired data from the research are evaluated through content analysis method. The process of analysis and interpretation of the metaphors created by the participants are carried out in seven stages as being (1) naming process, (2) process of elimination, (3) recompiling process, (4) theme development process, (5) the process ensuring the validity and reliability, (6) the process of assessing the frequency of the acquired metaphors and (7) the interpretation process. For each metaphor, acquired from the findings of the research, sample metaphor list is compiled, consisting of the metaphors which are considered to represent the metaphors the best; while compiling this list, own words and styles of the participants are used. To ensure the reliability of the research, an expert opinion is asked with respect to the items in the form and during the data analysis process, another expert is consulted. According to the formula ($\text{Reliability} = \frac{\text{Consensus}}{\text{Consensus} + \text{Dissensus}} \times 100$) of Miles and Huberman (1994), a 94% consensus is achieved. When the metaphors, in which dissensus is detected, are reviewed with the expert, it is observed that disagreed metaphors are invalid.

Findings

Among 155 metaphors created by teachers and pre-service teachers, it is observed that teacher, Atatürk, school leader/principal, President, and Mother are the most common ones. It is observed that pre-service teachers mostly create the following metaphors: "teacher," "head of the family," "president," "queen bee," and "father". It is observed that "talent identification and development," "leadership," "being the focus of power and management," and "protectiveness/reassurance" categories are represented by over 100 metaphors. It is observed that teacher, Atatürk, and school principal/leader metaphors are frequently mentioned within the context of TM.

Results, Discussion and Recommendations

Results acquired from the research indicate that the metaphors created with regard to “talent management” by the participants respectively belong to these categories at most; “talent identification and development,” “leadership,” “being the focus of power and management,” and “protectiveness/reassurance”. The category represented by highest number of metaphors is “talent identification and development,” and the category represented by lowest number of metaphors is “negativity factor”.

When the metaphors in “talent identification and development” category are analysed, it is observed that the participants mostly perceive TM as teacher who guides students. The fact that “talent scout” and “coach” are frequently mentioned in “talent identification and development” category can be evaluated as such that TM is mostly dealt with a sportive and popular perception. In their studies, while Browne-Ferrigno (2003) reached “leader” metaphor for school administrators, Monroe (2003) and Frank and Taylor (2004) reached “conductor” metaphor. In the study conducted by Cerit (2008), metaphors created by teachers and pre-service teachers for school principals such as human resource manager, director, and leader are parallel with the metaphors created in the leadership category of this study.

In TM leadership approach, as being the qualities that a school leader is expected to have, flexibility, self-confidence, self-motivation, and intellectual interest (Davies and Davies, 2014: 125) are perceived less metaphorical by teachers and pre-service teachers; and, it can be perceived as such that there is no difference about TM approach. Perceptions of participants that TM is invincible like lion and government show parallelism with lion and government metaphors in power-oriented leader perception category of the researches conducted by Aydoğdu (2008) and Frank and Taylor (1996). At this point, according to the perceptions of the participants within the context of TM, it is observed that the traditional management approach is still valid in the present system of education and in the management of school organization.

When the expressions comprising the metaphors that form “protectiveness/reassurance” category are analysed, it is observed that teachers and pre-service teachers perceive TM as mother, father, and head of the family who protect them from all kinds of harm both inside and outside of the school; give them confidence; and, ensure a school environment where they can feel safe and secure. In the researches of Aydoğdu (2008) and Dönmez (2008), one of the most produced metaphors in the category of “school principal as protective and reassuring” is “mother-father” metaphor.

Within the context of effective TM (Stahl et al., 2012:25), especially teachers and pre-service teachers created limited number of metaphors with regard to the categories such as being innovative and creative, flexible/variable and neutral/judicious; and, it can be interpreted as such that there is a lack of awareness about TM approach and management mentality. Metaphors produced within the context of being innovative and flexible/variable categories are less in number; therefore, it can be interpreted as such that the perception of

Morgan's (1986) organization and current/transformation organizational metaphors is low.

In the expressions that form “being a lovable/nice entity” category, TM is expressed with metaphors such as flower and butterfly. Similarly, in the research of Aydoğdu (2008), in the category of “school administrator as a nice and precious being,” “flower and butterfly” metaphors are used. In the researches of Aydoğdu (2008) and Dönmez (2008), in the category of “being hardworking,” the participants used “bee and machine” metaphors for school principals; and it shows parallelism with “queen bee, ant, and machine” metaphors produced in “being work-oriented and hardworking” category of this study.

In the study conducted by Tansley (2011), it is emphasised that TM brings a different point of view to the school leadership and it is a qualification for leadership that school principals should have in the reconstruction of the schools. The fact that teachers and pre-service teachers produce limited metaphors with regard to talent management related to school leadership and the reconstruction of schools can be perceived as such that there is still a lack of awareness about this subject and there is not such a management approach in schools. Also in the researches of Saban (2009) and Örucü (2014), through the metaphors they use, pre-service teachers describe school management as being passive and power-oriented; and it supports the results of this study.

Practicing policies and applications to create awareness about TM leadership approach will contribute to the efforts that aim to increase the quality of schools and system of education.

Key Words: Talent Management, metaphorical perception, teacher

Giriş

Yetenek yönetimi (YY) kavramı 2000 yılı başlarında Amerika’da Mckinsey danışmanlık firmasının 1997 yılında yaptığı “yetenek savaşları” araştırmasıyla gündeme gelmiştir. Araştırma sonucunda başarılı örgütlerin tutarlı ve sürekli bir YY uygulamasına sahip oldukları görülmüştür. Bu araştırma, işletmelerin yetenekli insanları bulmak ve elinde tutmak için diğer işletmeler ile zorlu bir rekabet içerisinde oldukları gerçeğini ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda gerek özel işletmelerde gerekse eğitim örgütlerinde en önemli kaynağın “yetenekli personel” olduğu ifade edilmiştir (Axelroad vd., 2001: 2; Frank ve Taylor, 2004:3; McDonnell, 2011: 170; Vaiman vd., 2012: 930; Aytaç, 2015).

Yetenek Yönetimi

Yetenek, Türk Dil Kurumu Sözlüğü’nde “bir kimsenin bir şeyi anlama veya yapabilme yeteneği; bir duruma uyma konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç; kapasite” olarak tanımlanmıştır. Yetenek, insanların bir iş için gerekli çeşitli görevleri yerine getirme kapasitesidir (Aytaç, 2013: 78). Ulrich ve Smallwood’a (2012) göre “yetenek= yeterlilik+bağlılık+katkı” şeklinde formüle edilmiştir. YY bir örgüt için özel bir değeri olan yüksek potansiyele sahip bireylerin sistematik olarak çekilmesi, belirlenmesi, geliştirilmesi, işe alımı/devamının sağlanması ve çoğaltılmasıdır (Davies ve Davies, 2014: 4). YY; örgütün ve çalışanlarının ihtiyaç duyulan yetenek ve yeterliklerinin tanımlanması, bu doğrultuda liderlik ve üst

yönetim pozisyonlarına doğru çalışanların sağlanması, tüm işgücünün örgütsel amaçlara yönelik kariyer planlarının yapılması, performanslarının değerlendirilmesi, yüksek performans kültürünün kültürünün oluşturulması ve yürütülmesini kapsayan bir stratejik yönetim sürecidir. YY'nin amacı stratejik işletme hedeflerine göre doğru zamanda doğru kişinin doğru işle eşleşmesini sağlayacak yetenekli çalışanların hazır olmasını sağlamaktır (Akar, 2012: 12-18; Altınöz, 2009: 27; Cross, 2007: 121; Davis, 2007: 12; Michaels vd., 2001: 50; McCauley ve Wakefield, 2006: 8; Silzer ve Dowell, 2010: 23). YY'ni bir takım yazarlar “yeni şişelerde ki eski şarap”, “yeni gümüş kurşunlar” ve “yeni petrol” benzetmeleri yaparak ifade ederlerken (Brown ve Tannock, 2009: 380; Huang ve Tansley, 2012: 3675; Iles vd., 2010: 137; McDonnell vd., 2010: 157; Tansley, 2011: 270) bu yaklaşımın stratejik insan kaynakları yönetimine farklı bir değer kattığı yönünde de görüşler söz konusudur (Dries, 2013: 125). Lewis ve Heckman (2006) YY'nin İnsan Kaynakları Yönetiminin (İKY) stratejik önemini ortaya koyan bir etiketten öte olmadığını, kavramın içinin “anlamsız ve boş” olduğunu ifade etmektedir.

YY rekabet avantajı elde etmek amacıyla; örgütün uzun vadeli stratejileri doğrultusunda yüksek performans potansiyelli-yüksek nitelikli kişileri işe alma, geliştirme, yerleştirme, işte tutma çalışmalarını sürdürme ve bütünleştirme süreci olarak personel yönetimi ve stratejik insan kaynakları yönetiminden sonraki üçüncü aşama olarak değerlendirilmektedir. YY ile İKY'nin temel amacı “doğru işe doğru kişiyi” yerleştirmektir (Akar, 2012: 39; Berger, 2004: 121; Fang Li ve Davos, 2008: 14; Lewis ve Heckman, 2006: 143; Minbaeva ve Collings, 2013: 1776; Özdemir, 2014: 13; Rhodes, 2012: 440; Vaiman vd., 2012: 932).

Tablo 1. Personel Yönetiminden Yetenek Yönetimine Geçiş

	Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi	Yetenek Yönetimi
		Performans yönetimi
Personel Yönetimi	İşe alım	Yetkinlik yönetimi
Ücretler	Kariyer gelişimi	Örgütsel Yedekleme
Yan haklar	Örgütsel tasarım	İş ile Entegrasyon
İş Fonksiyonu	Toplam ücretlendirme	Liderlik geliştirme
Ücret ödeme sistemleri	İletişim	
Uzmanlık fonksiyonu	İş ortağı	
	İşe alım, İK portal, tazminat, öğrenme yönetimi	

Personel yönetimi çalışanları bir “maliyet” unsuru olarak görürken insan kaynakları yönetimi çalışanları geliştirilmesi gereken bir “kaynak” olarak görmektedir (Özdemir, 2014:13). YY bu yaklaşımı bir adım daha ileri götürerek yüksek potansiyele sahip bireylerin sistematik olarak örgüte çekilmesi, örgüt içinde belirlenmesi, geliştirilmesi, işe alımı/devamının sağlanması ve çoğaltılması sürecini daha sistematik hale getirmeye çalışmaktadır (Aytaç, 2013: 78; Huang ve Tansley, 2012: 3679). YY uygulamaları süreçleri (yeteneği tanımlama, işe alma, yerleştirme, geliştirme, elde tutma ve yedekleme) benzer olmakla birlikte her örgütte farklılık gösterebilir (Davies ve Davies, 2014) bu bağlamda özellikle eğitim örgütlerinde ve okullarda farklı bir bakış açısıyla değerlendirilmesi söz konusudur.

Eğitim Örgütlerinde Yetenek Yönetimi

Eğitimde insan kaynakları yönetimi; eğitimsel amaçların başarılmaya yönünde eğitim örgütünün sahip olduğu insan kaynağının planlanması, örgütlenmesi, geliştirilmesi, yönlendirilmesi ve değerlendirilmesi süreçlerini içeren yönetsel faaliyetler dizisi bakış açısı olarak yerini (Özdemir,

2014: 3) eğitim örgütlerinin ve okulların geliştirilmesinde kritik bir faktör olarak son yıllarda YY yaklaşımına bırakmaya başlamıştır (Davies ve Davies, 2014: 123). Eğitim alanındaki örgütler geleneksel olarak uygulamada dışarıdaki değişimlere ve okulun iç istihdam dinamiklerine yanıt verme konusunda yavaş olan büyük bürokrasilerdir. Eğitim örgütleri, bu anlamda balinalara benzetilebilir. Ancak istenen sinir ağları gibi birbirine bağlı hızla hareket eden ve tepki veren küçük balıklardan oluşan bir sürüdür. Bu sürü görüntüsü, her birinin kendi gelişim kariyeri ve yeteneği olan fakat kendi okullarının değer ve stratejilerine bağlı bir dizi personele sahip bir okulu temsil etmektedir (Davies ve Davies, 2014: 18-25; Aytaç, 2015). Günümüzde eğitim örgütleri yetenekli bireyleri çekme ve onları başarılı şekilde yönetme ihtiyacı duymaktadır. Bunu yapabilmek için yöneticilerin cesaret, bilgi ve becerilere sahip olması önem arz etmektedir (Powell ve Lubitsh, 2007: 25). “Madde ve insan kaynaklarının örgütün amaçları doğrultusunda yönetilmesi” tanımı okul yönetimi söz konusu olduğunda yetersiz kalmaktadır (Aslanargun, 2012: 1329). Bu bağlamda eğitim örgütleri niçin yetenek yönetimine ihtiyaç duyarlar? sorusu son yıllarda sıklıkla gündeme gelmektedir. Küreselleşme ve postmodernizm bağlamında sürekli değişim ve belirsizlik ile karşı karşıya kalan eğitim örgütleri (Karakaya ve Tel, 2014; Zariç, 2014) gerek değişimlere ayak uydurabilme gerekse rekabet üstünlüğü sağlama ve sürdürme konusunda zorlanmaktadır. Böylesi bir ortamda eğitim örgütlerinin varlığını sürdürebilmeleri için özellikle insangücü kaynağını iyi seçmesi ve kullanması gerekmektedir. Sürdürülebilir gelişmeyi sağlamak, geleceğe dönük liderler yetiştirmek, rekabet avantajı bağlamında çalışanların performanslarını geliştirmek, personelin işe giriş-çıkış hareketliliğini azaltmak ve sürekli yeni personelin eğitime yönelik maliyetleri düşürme YY’ini gerekli kılmaktadır (Aytaç, 2013: 78). Özellikle okulların yetenekli işgörenleri seçmesi, örgüte bağlaması ve geleceğe dönük örgütü geliştirmede bir “yetenek avcısı ve yöneticisi” olması gerekir.

Uluslar arası alanda okul liderliği konusu ile ilgili kaygılar ve yetersizlikler, YY liderlik yaklaşımını sıklıkla gündeme getirmektedir. Eğitim örgütlerinin başarısında temel kaynak olarak çalışanların yeteneği ve okul liderlerinin YY becerileri ön plana çıkmaktadır. YY’ne odaklanma, yüksek performanslı bir öğrenme ortamı oluşturmak ve okullarda derinlemesine liderliği inşa etmek gibi diğer stratejik hedeflerin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu halen varolan basit başarı planları ve tipik hiyerarşik liderlik rollerinin yerine getirilmesinden farklı olarak gelecekte yeni ve farklı liderlik rolleri yaratacak yetenekli bireylerin ortaya çıkmasını sağlayan bir süreçtir. Bu süreç, okulun dönüşüm ihtiyaçlarını karşılamak için yenilikçi ve yaratıcı liderler geliştirme zorluğu ile karşılaşan okullar için özellikle önemlidir (Aytaç, 2013: 125; Davies ve Davies, 2014: 56; Rhodes, 2012: 439). McKinsey çalışması bağlamında küresel anlamda yetenekli okul liderlerinin işe alınması ve devamlılığının sağlanması sorunu güncelliğini sürdürmektedir. Yetenek yöneticisi okul liderlerinin etkili okullar yaratabileceği ya da etkili okulların yetenekli liderler ve çalışanları yaratacağı varsayımının uygulamada araştırılmasına gereklilik vardır (Bennis, 1997: 124; Golden, 2005: 5; MacBeath, 2006: 184).

Nitelikli okul liderliği ile okulun etkililiği arasındaki ilişki birçok araştırmada (Hallinger and Snidvongs 2005; Teddlie ve Reynolds, 2000: 124) ortaya konulmuştur ve yetenekli liderlerin okullarda doğrudan ya da dolaylı olarak değişimi sağladıkları görülmüştür. Okulda YY’nin başarıya ulaşabilmesi için yetenekli bireylerin okula çekilmesi, belirlenmesi, sürekli gelişiminin ve bağlılığının sağlanması ve önemli görevlerde yüksek performans gösterebilmesinin sağlanabilmesi gereklidir. Bunu okulda yapabilecek okul liderlerine ihtiyaç vardır (Rhodes, 2012: 440; Rhodes ve Bisschoff, 2012: 320). Bu bağlamda başarılı eğitim örgütlerinin oluşturulmasında önemli faktörlerden biri yetenek yönetimidir. Araştırmalar eğitim örgütlerinde özellikle yetenek yönetimine ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. YY eğitim örgütlerinde konuşulmaya başlayan yeni kavramlardan biridir. Ayrıca okulların öğretmenler ve yöneticiler tarafından tercih edilen ve seçilen marka ve okullar (employer brand) olması rekabetin yaşandığı günümüzde

yetenek yönetimi bağlamında önemli bir husustur (Brooke ve Matthews, 2012; Davies ve Davies, 2014:25; Lewis ve Heckman, 2006: 142). Okullar farklılık ve yenilik yaratabilmek için yetenekli yöneticilere ve öğretmenlere ihtiyaç duymaktadır. Bu bir anlamda okulların yetenekli yöneticileri, öğretmenleri, uzmanları ve diğer çalışanları çekmesi, bu çalışanları elde tutması ve vizyon doğrultusunda harekete geçirebilme yeteneğini gerektirmektedir (Aytaç, 2014: 79; Rhodes vd., 2008: 445). Özellikle yetenekli öğretmenlerin ve yöneticilerin okula çekilmesi, devamlılığının sağlanması ve vizyona yönelik harekete geçirilmesi sürecinde okul liderlerine önemli görevler düşmektedir (Swales vd., 2014: 128). Okulda dönüşüm ihtiyaçlarını karşılayacak yenilikçi ve vizyoner liderlerin geliştirilmesi bağlamında bir YY kültürünün oluşturulması önem kazanmaktadır. Eğitim yöneticilerinin özellikle okul müdürlerinin YY liderlik yaklaşımı bağlamında okulda geliştirmesi ve göstermesi gereken değer ve davranış biçimleri söz konusudur.

Metafor Kavramı

Levine (2005), metafor teriminin, Latince ve Grekçe metafora kökünden geldiğini belirtmiştir. Metafor kelimesi, meta: öte, aşırı ve pherein: taşımak, yüklemek sözcüklerinden oluşmuş bileşik addır ve “bir yerden başka bir yere götürmek” anlamına gelir.

Metaforlar genellikle bilinenle bilinmeyen, benzer olanla olmayan arasında köprü kurar. Bu nedenle liderlik metaforlarının yazılı ve sözlü olarak geniş kullanımı şaşırtıcı değildir (Çınar, 2014: 36). Eğitim bilimleri alanında metaforlar oldukça güncel bir konudur ve metaforların analizi karmaşık ve çok yönlü olayların daha iyi irdelenmesine katkı sağlar. Metaforlar örgütü ve liderliği açıklamaya çalışırken, özelliklerin bilinen bağlamdan bilinmeyenlere transferine yardımcı olmaktadır. Metaforlar bu transfer ile karmaşıklık ve soyutu yeni görüş açısından görmeye olanak sağlamaktadır (Balci, 1993: 30). Metaforların eğitim araştırmalarında yaygın olarak öğretmen, öğrenci, okul yöneticisi gibi farklı paydaşlarla çalışıldığı görülmektedir (Akbaba-Altun ve Apaydın, 2013: 335; Aytan, 2014: 66; Erginer, 2011: 655; Gültekin, 2013: 128; Özücü, 2014: 327; Saban, 2009: 300; Silman ve Şimşek, 2006: 180; Taneri, Nayir ve Mcnamara, 2014). Zheng ve Song, 2010: 47). Alanyazın incelendiğinde eğitim araştırmalarında metaforların sıklıkla herhangi bir konunun öğretilmesinde bir öğretim aracı olarak kullanıldığı görülmektedir (Botha, 2009: 440). Bunun dışında metaforlar eğitim araştırmalarında kişilerin herhangi bir kavrama yükledikleri anlamları ortaya çıkarmak amacıyla da kullanılmaktadır. Örneğin, Tynavcevic ve Vaupot (2009), Cerit (2008), Dönmez (2008), İnbar (1996) ve Linn vd., (2007: 165) tarafından yapılan araştırmalarda katılımcılar okul müdürü kavramına ilişkin çeşitli metaforlar ortaya koymuşlardır.

Liderliğin metaforlara göre tartışılmasının nedeni, metaforların liderlere gözle görülmeyen unsurların haritasının oluşturulmasında yeni ve farklı bakış açıları sağlamasıdır (Ertan-Kantos, 2011:137). Lider; makine metaforunda baskıcı, otoriter, sıkı kontrol yapan; ekosistem metaforunda karizmatik, vizyoner, güven veren ve değişim ajanı; kültür metaforunda güven veren ve katılımcı; politika metaforunda risk almayı bilen, saygı kültürü yaratan ve öfkelenmeyendir. Kendi kendini örgütleyen sistemlerde, beyin metaforunda lider pozitif düşünen, sinerjiye önem veren, kendini geliştiren, gereksiz konuşmalar yapmayan, örgütte başarı için uygun rol modelleri seçendir. Organizma metaforunda lider görev için yapıyı sağlayan, rehberlik eden, tartışan ve sorgulayandır (Çınar, 2014; Ertan-Kantos, 2011: 139).

Dolan ve Hayashi (2013) YY’ni işe alma, sağlık, mutluluk, hijyen, akıl, kalp ve el’den oluşan yedi metafor bağlamında açıklamıştır. Günümüzde örgütler yetenekli yöneticilere, nitelikli çalışanlara ve yenilikçi fikirlere ihtiyaç duymaktadır. Son on yılda yetenek savaşları çağında girilmesi bağlamında YY kavramı sıklıkla gündeme gelmektedir. İnternette YY (Talent Management) ifadesi girildiğinde 2004 yılında 2,700,000 başlık bulunurken 2005 yılında sayı 8 milyona (Lewis and Heckman, 2006: 139) ve 2013 yılında ise 31 milyona çıktığı görülmektedir. YY kavramının son yıllarda gittikçe popüler olmasına karşın alan yazında üzerinde uzlaşılan bir

tanımı ve anlam birliği olmadığı görülmektedir. Bunda akademik ve akademik olmayan (yöneticiler, danışmanlar, çalışanlar vb.) çevreler tarafından farklı şekillerde algılanması etkili olabilir. Rhodes, Brundrett ve Nevill (2008) özellikle YY kavramının eğitim örgütlerinde liderlik yaklaşımı olarak son yıllarda sıklıkla gündeme geldiğini ve bu konuda eğitimin paydaşları (öğretmen, uzman, eğitim yöneticileri, öğretmen adayları) tarafından bir farkındalık oluştuğunu ifade etmektedir. YY ile ilgili farklı sektörlerde farklı anlamlar ve tanımlar ortaya koyulmakta (Ross, 2013: 166) bu da özellikle eğitim alanında bu kavramın nasıl algılandığının ortaya konulmasını önemli kılmaktadır.

Okulların nitelikli çalışanları (öğretmenleri ve yöneticileri) çekme, uygun pozisyonda kullanma, geliştirme, elde tutma ve yedekleme yeteneği, okul toplumu geleceğe doğru ilerlerken önemli bir liderlik sorun alanı olarak görülmektedir. Türk Eğitim Sisteminin başarısında temel üretim birimi olan okulların yetenekli ve öğrenen örgütlere hızlı şekilde dönüştürülmesi sürecinde YY kavramı ve liderlik yaklaşımı konusunda öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin algılarının ne olduğunun ortaya konulmasının, bundan sonraki yapılacak çalışmalar bağlamında alan yazına katkı sağlayacağı ve bir farkındalık yaratacağı düşünülmektedir. Metafor araştırmaları, herhangi bir kavramla ilgili insanların zihinlerinde var olan algıları doğrudan ortaya çıkarması bakımından güçlü araçlardır. Metaforlar aracılığıyla eğitim örgütlerinde yetenek yönetimiyle doğrudan ilişki içerisinde olan öğretmen ve öğretmen adaylarının algılarını ortaya koymak son derece önemlidir. Bu nedenle araştırma sonucunda elde edilen metaforlar, YY ile ilgili var olan algıları ortaya koyduğu gibi eğitim yönetimi alanında bu yeni kavramın nasıl algılandığını ortaya koymak açısından önemli görülmektedir. Bu çalışma ile YY ile öğretmenler tarafından algılanan metaforlar arasında bir bağ kurulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; öğretmen adayları ve öğretmenlerin YY'ne ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adayları ve öğretmenler YY kavramına ilişkin hangi metaforları üretmişlerdir?
2. YY kavramına ilişkin üretilen metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanmıştır?

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı ve analizi yer almaktadır.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nitel olarak desenlenmiş ve fenomenoloji modeli kullanılmıştır. Fenomenoloji, insanların bireysel olarak ya da birlikte yaşadıkları deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını, algıladıklarını ve zihinlerine nasıl transfer ettiklerini, insanların bir fenomeni nasıl algıladıklarını, nasıl tarif ettiklerini, nasıl hatırladıklarını, nasıl değerlendirdiklerini ve diğer insanlara nasıl bir dil kullanarak aktardıklarını araştırmaktadır (Patton, 2001: 32). Fenomenoloji, bireyin bir fenomenle ilgili bilinçli bir deneyimini betimlemesini içerir. Bu yaklaşımda; araştırmacı her katılımcının kendi öznel deneyimleriyle oluşturduğu yaşam dünyasına erişmek için çalışmaktadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2011: 234).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 öğretim yılında Ankara ve Yozgat il merkezinde bulunan 4 ilköğretim okulunun ve 4 lisenin öğretmenleri ile Bozok ve Hacettepe üniversitesi

pedagojik formasyon kursuna katılan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırma; 697 öğretmen adayı (% 67.8) ve 330 öğretmen (% 32.2) katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak literatürde sıklıkla metaforları belirlemede kullanılan yarı yapılandırılmış soru yöntemi kullanılmıştır (Saban, 2009: 300; Linn vd., 2007: 170; Inbar, 1996: 82). Araştırmaların incelenmesi sonucunda katılımcıların YY kavramına yönelik ürettikleri metaforları ortaya çıkarmak için, “Yetenek yönetimi benzer; çünkü.....” gibi yarı yapılandırılmış bir sorunun sorulmasına karar verilmiştir. Katılımcılardan yarı yapılandırılmış cümle tamamlarken açıklama yapmaları istenmiştir, böylece kullanılan metaforun ne amaçla üretildiğinin bilinmesi ve yapılan benzetmeler için geçerli bir sebep üretmeleri sağlanmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmada toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, araştırma sonucunda elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için yapılan işlem ise, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 123). Katılımcıların ürettikleri metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması süreci (Saban, 2009: 300; Yalçın ve Erginer, 2012: 233); (1) adlandırma aşaması, (2) eleme aşaması, (3) tekrar derleme aşaması, (4) tema geliştirme aşaması, (5) geçerlik ve güvenilirliğin sağlanma aşaması, (6) elde edilen metaforların frekanslarının hesaplanması ve yorumlanması aşaması olarak yedi aşamada gerçekleştirilmiştir.

Araştırma bulgularından elde edilen metaforların her biri için onu en iyi temsil ettiği varsayılan örnek metafor listesi oluşturulmuş, bu liste oluşturulurken katılımcıların kendi kelimeleri ve anlatım biçimleri kullanılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak açısından, formdaki maddelerle ilgili uzman görüşüne başvurulmuş ve veri analizi sürecinde nitel araştırma konusunda başka bir uzmanın da görüşüne başvurulmuştur. Miles ve Huberman (1994) formülüne göre (Güvenirlilik=görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı x100), %94 oranında bir uzlaşma sağlanmıştır. Görüş ayrılığı saptanan metaforlara uzmanla birlikte tekrar bakıldığında uzlaşılamayan metaforların geçersiz olduğu görülmüştür.

Bulgular

Öğretmen ve öğretmen adaylarının YY yaklaşımına ilişkin metaforik algıları ve temalar Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2: Yetenek Yönetimi Liderlik Yaklaşımına İlişkin Metaforik Algılar

Metafor	Öğretmen Adayı		Öğretmen		Toplam		Tema
	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen	53	0,076	10	0,030	63	0,061	
Navigatör	4	0,005	-	-	4	0,003	
Nehir yatağı	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Kişisel gelişim uzmanı	1	0,001	1	0,003	2	0,001	
Rehber Öğretmen	7	0,010	5	0,015	12	0,011	
Gemi Dümeni	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Usta	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Merdiven	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Yaşam koçu	1	0,001	5	0,015	6	0,005	
Deniz Feneri	1	0,001	-	-	1	0,0009	
TV kumandası	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Enderun	9	0,010	13	0,039	22	0,021	

ÖSYM	5	0,007	2	0,006	7	0,006	Yetenek Belirleme ve Geliştirme
Entelektüel sermaye yöneticisi	-	-	5	0,015	5	0,004	
YGS/LYS sınavı	1	0,001	2	0,006	3	0,002	
Sirk Yöneticisi	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Kartal	-	-	1	0,003	1	0,0009	
TÜBİTAK	-	-	2	0,006	1	0,0009	
MEB	3	0,004	2	0,006	5	0,004	
Amerika	2	0,002	-	-	2	0,001	
Profesyonel fotoğrafçıya	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Pul koleksiyoncusu	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Beste yapma	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Teknik direktör	20	0,028	7	0,021	27	0,026	
Acun Ilıcalı	3	0,004	-	-	3	0,002	
KPSS sınavı	8	0,011	1	0,003	9	0,008	
Yetenek Sizsiniz	3	0,004	-	-	3	0,002	
Avcı	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Yetenek avcısı	2	0,001	8	0,024	10	0,009	
Radar	2	0,002	-	-	2	0,001	
Menajer	2	0,002	-	-	2	0,001	
İŞKUR	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Tercih robotu	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Sözlüğe	3	0,004	-	-	3	0,002	
Tohum seçmeye	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Konservatuvar	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Bahçıvan	10	0,014	2	0,006	12	0,011	
Hayvan Terbiyecisi	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Üniversite	1	0,001	7	0,021	8	0,007	
Heykeltraş	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Ahçı	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Toprak	4	0,005	1	0,003	5	0,004	
Çiftçi	2	0,002	1	0,003	3	0,002	
Atatürk	25	0,035	31	0,093	56	0,054	Liderlik
Vizyoner	-	-	5	0,015	5	0,004	
Miknatis	5	0,007	1	0,003	6	0,005	
Personel yöneticisi	1	0,001	3	0,009	4	0,003	
İnsan kaynakları yöneticisi	2	0,002	5	0,015	7	0,006	
Rektör	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Subay	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Komutan	18	0,025	3	0,009	21	0,020	
Tanrı	2	0,002	6	0,018	8	0,007	
Peygamber	2	0,002	7	0,021	9	0,008	
Başbakan	30	0,043	8	0,024	38	0,037	
Apple'ın kurucusu	2	0,002	-	-	2	0,001	
Okul müdürü/lideri	14	0,020	38	0,115	52	5,2	
Microsoft'un kurucusu	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Padişah	4	0,005	-	-	4	0,003	
Lokomotif	4	0,005	6	0,018	10	0,009	
Orkestra şefi	12	0,017	10	0,030	22	0,021	Güç ve Yönetim Odaklı Olma
Takım lideri	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Ele	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Gemi kaptanı	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Şoför	9	0,010	1	0,003	10	0,009	
DNA'ya	1	0,001	5	0,015	6	0,005	
Araç motoru	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Kırmızı	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Omurlilik	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Ceo	1	0,001	9	0,027	10	0,009	
ECU/Motor beyni	-	-	2	0,006	2	0,001	
Güneş	10	0,010	2	0,006	12	0,011	
Beyin	12	0,017	21	0,063	33	0,032	
Patron	7	0,010	-	-	7	0,006	
Hücre çekirdeği	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Aslan	16	0,022	8	0,024	24	0,023	

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015

Hücre çekirdeği	3	0,004	4	0,005	7	0,006	
Siyasi lider	1	0,001	1	0,003	2	0,001	
Çınar	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Kurt	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Horoz	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Şirket Yöneticisi	4	0,005	1	0,003	5	0,004	
Osmanlı imparatorluğu	3	0,004	1	0,003	4	0,003	
Genel Kurmay Başkanı	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Cemaat lideri	4	0,005	1	0,003	5	0,004	
Devlet	3	0,004	5	0,015	8	0,007	
Yönetmen	4	0,005	1	0,003	5	0,004	
Kalp	3	0,004	-	-	3	0,002	
Asya Hun Devleti	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Anne	30	0,040	5	0,015	35	0,034	Koruyuculuk/Güven vericilik
Şirin Baba	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Aile reisine	26	0,037	2	0,006	28	0,027	
Kadına	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Ağaç	9	0,010	2	0,006	11	0,010	
Baba	25	0,035	4	0,005	29	0,028	
Civcivleri olan tavuk	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Aile	8	0,011	1	0,003	9	0,008	
Çoban	8	0,011	-	-	8	0,007	İş odaklı/Çalışkan Olma
Kraliçe Arı	24	0,034	5	0,015	29	0,028	
Atom karınca	3	0,004	1	0,003	4	0,003	
Ağaçkakan	2	0,002	-	-	2	0,001	
Makine	4	0,005	1	0,003	5	0,004	
Karınca	18	0,025	7	0,021	25	0,024	Yenilikçi ve Esnek Olma
Yeşil	15	0,021	5	0,015	20	0,019	
Senarist	2	0,002	-	-	2	0,001	
Bir yazara	2	0,002	-	-	2	0,001	
Şair	3	0,004	-	-	3	0,002	
Sihirbaz	3	0,004	-	-	3	0,002	
Doğa	7	0,010	-	-	7	0,006	
Ressam	4	0,005	-	-	4	0,003	
Modifiyeci	2	0,002	-	-	2	0,001	
Renk	7	0,010	2	0,006	9	0,008	
Bukalemun	2	0,002	5	0,015	7	0,006	Organize etme (Birleştirme/Biraraya Getirme)
Karışık dondurma	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Evin Hanımı	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Editör	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Ormana	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Bakanlar Kuruluna	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Dershane	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Cep telefonu	2	0,002	-	-	2	0,001	
Evin odalarına	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Takım kaptanı	5	0,007	4	0,005	9	0,008	
Başhekim	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Film yönetmeni	8	0,011	1	0,003	9	0,008	
Kahve Makinesi	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Siyasi parti	1	0,001	4	0,005	5	0,004	
Organizatör	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Yapım şirketine	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Folklor grubuna	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Gökkuşağı	1	0,001	-	-	1	0,0009	Karar verici olma
Puzzle	7	0,010	1	0,003	8	0,007	
Mavi renk	11	0,014	6	0,018	17	0,016	
Hakem Düdüğü	1	0,001	1	0,003	2	0,001	
Jüri	1	0,001	5	0,015	6	0,005	
Gurme	1	0,001	2	0,006	3	0,002	
Aşk	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Dosta	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Sağduyulu olma	1	0,001	-	-	1	0,0009	

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015

Piyaniist	1	0,001	-	-	1	0,0009	Sevilen ve Hoş Bir Varlık Olma
Çiçek	12	0,017	-	-	12	0,011	
Oyun konsolu	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Kelebek	2	0,002	2	0,006	4	0,003	
Dans hocası	2	0,002	-	-	2	0,001	
Modacı	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Beyaz renge	13	0,018	3	0,009	16	0,015	Tarafsız/Adaletli Olma
Hız. Ömer	3	0,004	1	0,003	3	0,002	
Terazi	2	0,002	-	-	2	0,001	
Ayna	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Hitler	2	0,001	-	-	2	0,001	Olumsuzluk unsuru olma
Mühahit	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Tüccar	2	0,002	-	-	2	0,001	
Tilki	9	0,010	-	-	9	0,008	
Sırtlan	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Sosyal Darwinizm	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Sırtlan	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Sürealist ressam	1	0,001	-	-	1	0,0009	
Toplam	697	100	330	100	1027	100	

ablo

2'ye göre öğretmen adayları ve öğretmenler tarafından üretilen 155 metafordan öğretmen, Atatürk, okul lideri/müdürü, Başbakan ve Anne'nin daha fazla olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının en fazla "öğretmen", "aile reisi", "başbakan", "kraliçe arı" ve "baba" metaforlarını ürettiği görülmüştür. Katılımcılar tarafından üretilen metaforların ortak özelliklerine göre oluşturulan 11 kavramsal kategori ve oranları ve Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3. Katılımcılar Tarafından Üretilen Metafor Kategorileri

Metafor Kategorisi	Öğretmen Adayı		Öğretmen		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Yetenek belirleme ve geliştirme	163	23,3	75	22,8	238	23,2
Liderlik	112	16,1	113	34,3	225	21,9
Güç ve yönetim odağı olma	105	15	72	21,9	177	17,2
Koruyuculuk/Güven verici olma	109	15,7	14	4,3	123	11,9
İş odaklı/Çalışkan olma	51	7,3	14	4,3	65	6,3
Yenilikçi ve esnek olma	48	7,0	12	3,8	60	5,8
Organize etme	35	5,2	10	3,1	45	4,4
Karar verici olma	14	2,0	14	4,2	28	2,8
Sevilen/Hoşluk Veren Bir Varlık Olma	22	3,2	2	0,00	24	2,4
Tarafsız/Adaletli Olma	19	2,7	4	1,3	23	2,3
Olumsuzluk unsuru olma	18	2,5	-	-	18	1,8
	697		330		1027	

Tablo 3'e göre "Yetenek belirleme ve geliştirme", "Liderlik", "Güç ve Yönetim Odağı Olma" ve "Koruyuculuk/Güven Verici Olma" kategorilerinin 100'den fazla sayıda metaforla temsil edildiği görülmektedir. Öğretmen, Atatürk ve Okul müdürü/lideri metaforlarının YY bağlamında sıklıkla dile getirildiği görülmektedir.

Öğretmen ve öğretmen adayları tarafından YY'ne ilişkin üretilen 155 metaforu temsil eden kategoriler ve bu kategorilere ilişkin ifadeler yer verilmiştir:

Kategori 1: Yetenek Belirleme ve Geliştirme

Bu kategoriye oluşturan 43 metaforu, 238 katılımcı (% 23,2) üretmiş olup, tüm metaforların % 27,3'ünü oluşturmaktadır. Ortalama ve üzerinde üretilen metaforların "Teknik direktör", "üniversite", "öğretmen", "rehber öğretmen" ve "Enderun" olduğu görülmektedir. Öğretmen

Turkish Studies

adayları “Teknik direktör”, “öğretmen”, ve “Bahçıvan” metaforlarını daha çok ifade ederlerken öğretmenler “Yetenek avcısı”, “Üniversite” ve “Enderun” metaforlarını daha fazla sayıda üretmişlerdir. Bu kategoriye oluşturan katılımcı ifadelerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

*Yetenek yönetimi **Teknik Direktör’e** benzer; çünkü takımına genç, nitelikli ve potansiyeli olan sporcuları seçer ve onları yetiştirir (Öğretmen Adayı (ÖA)-66).*

*Yetenek yönetimi **Yetenek Avcısı’na** benzer; kurum içinde ve dışında çalışan nitelikli çalışanları belirleyerek, kuruma çekmeye çalışır. Bunu yapanlar kurumu başarıya ulaştırırlar (Öğretmen (Ö)-39).*

*Yetenek yönetimi **ÖSYM’ye** benzer; çünkü öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini belirleyerek, okullara yönlendirir (Ö-67).*

*Yetenek yönetimi **Üniversite’ye** benzer; çünkü öğrencilerin meslek sahibi olmalarına yardım eder, sosyalleştirir ve kimlik kazandırır (Ö-15).*

*Yetenek yönetimi **Öğretmen’e** benzer; çünkü öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirir, geliştirir ve hedefleri doğrultusunda gitmesine yardım eder (ÖA-58).*

*Yetenek yönetimi **Rahber Öğretmen’e** benzer; çünkü öğrencilerin kişisel ve mesleki özelliklerine uygun tercihler yapmasına ve meslek sahibi olmasına yardım eder (ÖA-112).*

*Yetenek yönetimi **Enderun’a** benzer; çünkü Hristiyan ailelerinin zeki ve gösterişli olanları seçilerek Türk ailelerinin yanında en iyi şekilde eğitilir, üst yönetim kademelerine hazırlanır ve görevlendirilir (Ö-33).*

Kategori 2: Liderlik

Bu kategoriye oluşturan 16 metaforu, 225 katılımcı (% 21,9) üretmiş olup, tüm metaforların % 10,2’sini oluşturmaktadır. Ortalama ve üzerinde üretilen metaforların “Atatürk”, “Komutan”, “Okul Müdürü” ve “Başbakan” olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları “Başbakan” ve “Komutan” metaforlarını daha çok ifade ederlerken öğretmenler “Atatürk” ve “Okul Müdürü” metaforlarını daha fazla sayıda üretmişlerdir. Bu kategoriye oluşturan katılımcı ifadelerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

*Yetenek yönetimi **Atatürk’e** benzer; çünkü “Nitelikli” ve “Doğuştan” yetenekli olduğuna inandığı Türk Milletini yeni Türk Devletini kurmak için odağa alır. Onları kendi yeteneklerine göre uygun pozisyonlarda görevlendirir. Ve performanslarını, inançlarını artırmak için kongreler düzenler, milli bilinçlerini ve kendilerine güvenlerini artırır (Ö-12).*

*Yetenek yönetimi **Başbakan’a** benzer; çünkü ekibine nitelikli çalışanları alır, korur ve onları bir arada tutarak benimsenen vizyona doğru çalışmasını sağlar (Öğretmen-39).*

*Yetenek yönetimi **Okul Müdürü/Liderin’e** benzer; çünkü okula yetenekli öğretmenleri çeker, elde tutar ve okulun etkililiğini sağlamaya çalışır (Ö-49).*

Kategori 3: Güç ve Yönetim Odağı Olma

Bu kategoriye oluşturan 29 metaforu, 177 katılımcı (% 17,2) üretmiş olup, tüm metaforların % 18,5’ini oluşturmaktadır. Ortalama ve üzerinde üretilen metaforların “beyin”, “orkestra şefi”, “Şoför” “Ceo”, “güneş” “aslan”, “devlet” ve “hücre çekirdeği” metaforları olduğu görülmektedir. Öğretmenler “beyin”, “Ceo” ve “Güneş” metaforlarını en fazla sayıda üretmişlerdir. Öğretmen adaylarının “orkestra şefi”, “beyin” ve “aslan”, öğretmenlerin ise “beyin” metaforlarını en fazla sayıda ürettikleri görülmüştür. Bu kategoriye oluşturan katılımcı ifadelerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Yetenek yönetimi **Beyin'e** benzer; çünkü vücudun bütün organlarını yönetir ve yönlendirir (Ö-25).

Yetenek yönetimi **orkestra şefi'ne** benzer; çünkü bütün enstrümanların uyumlu çalmasını sağlar ve yönetir (Öğretmen Adayı-7).

Yetenek yönetimi **devlete** benzer; çünkü bu kurum olmadan toplumda bir kaos yaşanır. Okulda da kuralları uygulayan öğretmenlerin görevlerini rahatlıkla yapabilmelerini sağlayan bir lidere ihtiyaç vardır (Ö-24).

“Yetenek yönetimi **aslana** benzer; çünkü o'da ormanın kralı ve vazgeçilmez ögesidir. Ailesini ve yavrularını hem korur hem de yönetir (ÖA-55).

Kategori 4: Koruyuculuk/Güven Vericilik

Bu kategoriye oluşturan 9 metaforu, 123 katılımcı (%11,9) üretmiş olup, tüm metaforların % 5,7'sini oluşturmaktadır. Ortalama ve üzerinde üretilen metaforların “anne”, “aile reisi” ve “baba” metaforları olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları bu metaforları en fazla sayıda üretmişlerdir. Bu kategoriye oluşturan katılımcı ifadelerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Yetenek yönetimi **aile reisi'ne** benzer; çünkü çocuklarının hayatta başarılı olabilmesi için yetenekleri doğrultusunda yönlendirir (ÖA-73).

Yetenek yönetimi **Anne'ye** benzer; çünkü çocuklarını tehlikelere karşı korur ve onlara güven verir (ÖA-43).

Kategori 5: İş odaklı ve Çalışkan Olma

Bu kategoriye oluşturan 5 metaforu, 65 katılımcı (%6,3'ü) üretmiş olup, tüm metaforların %3'ünü oluşturmaktadır. Ortalama ve üzerinde üretilen metaforların “Kraliçe Arı” ve “Karinca” olduğu görülmektedir. Bu kategoriye oluşturan katılımcı ifadelerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Yetenek yönetimi **kraliçe arı'ya** benzer; çünkü çalışanların hangi kapasitede olduğunu bilir. Onlara görev verir, bir arada tutar, düzen oluşturmaya çalışır. Okulunu geliştirmek için kafa yorar ve projeler geliştirir. Arı bal yapmak için, müdür ise öğrenciler için çalışır durur (Ö-46).

Yetenek yönetimi **karinca'ya** benzer; çünkü farklı ve özgün çalışanları bir araya getirir. Çalışanların akıl ve kalp dünyasına hitap eder. Hiç boş durmaz, sürekli hareket halindedir (ÖA-68).

Kategori 6: Yenilikçi ve esnek olma

Bu kategoriye oluşturan 11 metaforu, 60 katılımcı (%5,8) üretmiş olup, tüm metaforların % 6,9'unu oluşturmaktadır. Ortalama ve üzerinde üretilen metaforların “yeşil”, “doğa” ve “renk” metaforları olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının en fazla “yeşil” metaforunu ifade ettikleri görülmüştür. Bu kategoriye oluşturan katılımcı ifadelerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Yetenek yönetimi **doğa'ya** benzer; çünkü sürekli kendini yeniler ve üretir (ÖA-27).

Yetenek yönetimi **Yeşil renge** benzer; çünkü insanların yaratıcılığını geliştirir. Altı şapkalı düşünme tekniğindeki yeşil şapkaya benzer. Olaylara farklı gözle bakan ve yenilikçi fikirleri önemseyen liderler demektir (Öğretmen Adayı-86).

Yetenek yönetimi **Renge** benzer; çünkü değişebilir, anlam verir ve dönüşümü sağlar (ÖA-63).

Yetenek yönetimi **Bukalemun'a** benzer; çünkü örgütler yaşamını devam ettirebilmek için bulunduğu çevreye ayak uydurmalıdır. Bunu yapmazsa av olur ve avını yakalayamaz, hayatı kısa sürer (Ö-15).

Kategori 7: Organize etme

Bu kategoriye oluşturan 17 metaforu, 45 katılımcı (% 4,4) üretmiş olup, tüm metaforların % 10,8'ini oluşturmaktadır. Ortalama ve üzerinde üretilen metaforların “puzzle” ve “film yönetmeni” metaforları olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları, bu metaforları en fazla sayıda üretmişlerdir. Bu kategoriye oluşturan katılımcı ifadelerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Yetenek yönetimi puzzle'a benzer; çünkü yetenek parçalardan oluşan bir bütündür. Kişileri işe alırken ve çalıştırırken iyileri ve doğruları seçmelidir (ÖA-45).

Kategori 8: Karar verici olma

Bu kategoriye oluşturan 4 metaforu, 28 katılımcı (%2,8) üretmiş olup, tüm metaforların %2,5'ini oluşturmaktadır. Ortalama ve üzerinde üretilen metaforun “mavi renk” ve “jüri” metaforları olduğu görülmektedir. Bu kategoriye oluşturan katılımcı ifadelerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Yetenek yönetimi Mavi reng'e benzer; çünkü Altı şapkalı düşünme tekniğinde olduğu gibi bütün seçenekleri gözden geçirir ve karar verir. (ÖA-97).

Yetenek yönetimi Jüri'ye benzer; çünkü başvuran adaylar ya da gösterilen performanslardan en iyisini seçer (Ö-12).

Kategori 9: Sevilen/Hoş Bir Varlık Olma

Bu kategoriye oluşturan 9 metaforu, 24 katılımcı (%2,4) üretmiş olup, tüm metaforların % 5'ini oluşturmaktadır. Ortalama ve üzerinde üretilen metaforların “Çiçek” ve “Kelebek” olduğu görülmektedir. Bu kategoriye oluşturan katılımcı ifadelerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Yetenek yönetimi çiçeğe benzer; çünkü insanları motive eder ve güzel duygular yaratır. Çok zarif ve nezaketli davranır (ÖA-28).

Yetenek yönetimi Kelebeğe benzer; çünkü farklı ve özgün renkleri bir araya getirir, zariftir (Ö-23).

Kategori 10: Tarafsız ve Adaletli Olma

Bu kategoriye oluşturan 4 metaforu, 23 katılımcı (% 2,3) üretmiş olup, tüm metaforların %2'sini oluşturmaktadır. Ortalama ve üzerinde üretilen metaforun “Beyaz renk” olduğu görülmektedir. Bu kategoriye oluşturan katılımcı ifadelerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Yetenek yönetimi beyaz renge benzer; çünkü tarafsız ve objektif bir şekilde çalışanlara davranmayı ifade eder (ÖA-33).

Kategori 11: Olumsuzluk Unsuru Olma

Bu kategoriye oluşturan 8 metaforu, 18 katılımcı (% 1,8) üretmiş olup, tüm metaforların %5'ini oluşturmaktadır. Ortalama ve üzerinde üretilen metaforun “Tilki” olduğu görülmektedir. Bu kategoriye oluşturan katılımcı ifadelerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Yetenek yönetimi tilki'ye benzer; çünkü amacına ulaşabilmek için diğer insanları kullanır ve kandırır (ÖA-2).

Tartışma ve Sonuç

Linn vd., (2007) geleceğin eğitim liderlerini oluşturabilmek için YY'nin nasıl görüldüğünün değil, nasıl algılandığının önemli olduğuna vurgu yaparak “İş mi algıyı şekillendirir, algı mı işi?” sorusunu sormaktadır. Algının eylemden sonra ortaya çıkması, işin algıyı şekillendirdiği savını güçlendirse de, karşılıklı bir etkileşim olduğu kabul edilmektedir. YY ile ilgili bir algının oluşabilmesi için eğitim yöneticilerinin (okul müdürleri, üst eğitim yöneticileri) eylemde bulunmaları gerekmektedir. Eğitim yöneticilerinin eylemleriyle paydaşlar arasında oluşturdukları

algılar, okul yaşamının niteliğini ve etkililiğini doğrudan etkilemektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar katılımcıların “yetenek yönetimi” kavramına ilişkin üretmiş oldukları metaforların sırasıyla en çok “yetenek belirleme ve geliştirme”, “liderlik”, “güç ve yönetim odağı olma” ve “koruyuculuk/güven vericilik” kategorilerine ait olduklarını göstermektedir. En fazla metaforla temsil edilen kategori “yetenek belirleme ve geliştirme”, en az metaforla temsil edilen kategori ise “olumsuzluk unsuru” kategorisidir.

“Yetenek belirleme ve geliştirme” kategorisindeki metaforlar incelendiğinde, katılımcıların en fazla YY’ni öğrencileri yönlendiren öğretmen olarak algıladıkları görülmektedir. “Yetenek avcısı” ve “teknik direktör” metaforlarının “yetenek belirleme ve geliştirme” kategorisinde sıklıkla ifade edilmesi, YY’nin daha çok sportif ve popüler bir anlayışla ele alındığını şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca YY’ni Osmanlı imparatorluğunda yönetici yetiştiren Enderun okulu olarak da algılamaları ilginç bir noktadır. YY’nin “liderlik” kategorisindeki metaforlar incelendiğinde, katılımcıların YY’ni Türkiye Cumhuriyeti’nin kurucusu Atatürk metaforuyla en fazla şekilde algıladıkları görülmektedir. Başbakan ve komutan metaforları da sıklıkla liderlik kategorisinde ifade edilmiştir. Dönmez (2008) ve Aydoğdu (2008) tarafından yapılan araştırmalarda, “yönlendirici ve lider” kategorisinde okul müdürleri için, “trafik polisi, lokomotif, takım kaptanı, teknik direktör, pusula, orkestra şefi” metaforları ifade edilmiştir. Browne-Ferrigno (2003) araştırmalarında okul yöneticileri için “lider”, Monroe (2003) ve Frank ve Taylor (2004) ise “orkestra şefi” metaforlarına ulaşmıştır. Cerit’in (2008) yaptığı araştırmada öğretmen ve öğretmen adaylarının okul müdürüne ilişkin ortaya koyduğu insan kaynakları yöneticisi, yönetmen ve lider metaforları, bu çalışmada liderlik kategorisinde üretilen metaforlarla paraleldir. Öğretmenlerin YY’ne ilişkin algılarına baktığımızda 330 öğretmenden sadece 38’inin okul müdürü/lideri metaforik algısını ifade etmesi, okul yöneticilerinin YY yaklaşımına ilişkin davranışları yeterince gösteremediği şeklinde değerlendirilebilir. Liderlik, güç ve yönetim odaklı olma kategorilerinde daha fazla metafor üretilmesi, YY liderlik yaklaşımı ile ilişkilendirildiğinde öğretmenlerin daha çok Morgan’ın (1986) makine metaforu algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Siyasal sistem ve egemenlik aracı olarak kullanılan metaforların hakim olduğu örgütlerde karizmatik ve liberal liderlik yaklaşımlarının daha ön planda olması kuvvetle muhtemeldir (Çınar, 2014: 52).

YY liderlik yaklaşımında okul liderlerinde olması öngörülen kişisel nitelikler olarak; esneklik, kendine güven, risk alma, kendini motive etme ve entelektüel merak özelliklerinin (Davies ve Davies, 2014: 125) öğretmen ve öğretmen adayları tarafından düşük düzeyde metaforik olarak algılanması, YY yaklaşımı konusunda bir farkındalık olmadığı yönünde algılanabilir. En fazla sayıda metaforla temsil edilen kategorilerden bir diğeri de “Güç ve Yönetim Odağı Olma” kategorisidir. Bu kategoriyi oluşturan metaforları içeren ifadeler incelendiğinde, katılımcıların YY’ni beyin, güneş ve orkestra şefi metaforlarıyla ifade etmeleri, bu kavrama yaşamsal bir önem verdikleri şeklinde algılanabilir. “Güç ve Yönetim Odaklı Olma” kategorisinde yer alan aslan ve devlet gibi metaforlar, YY’nin güç ve yönetim boyutuna vurgu yapmaktadır. Katılımcılar YY’ni aslan ve devlet gibi güçlü ve yenilmez olarak algılamaları Aydoğdu (2008) ve Frank ve Taylor (1996) tarafından yapılan araştırmalarda ki güç odaklı lider algılama kategorisinde ki aslan ve devlet metaforlarıyla paralellik göstermektedir. Örucü (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının da okul yöneticisine yönelik algıyı otorite, güç ve merkeziyetçi kategori bağlamında ifade etmeleri, bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu noktada, YY bağlamında katılımcıların algılarına göre eğitim sisteminin ve okul örgütünün yönetiminde günümüzde hala klasik yönetim yaklaşımının geçerliliğinin söz konusu olduğu görülmektedir.

“Koruyuculuk/Güven Vericilik” kategorisini oluşturan metaforları içeren ifadeler incelendiğinde, YY’ni öğretmenler ve öğretmen adayları anne, baba ve aile reisi olarak okul içi ve dışında her türlü zararlı duruma karşı kendilerini koruyan, güven veren ve onların kendilerini güvende hissettikleri bir okul ortamı sağlamaya çalışan kişiler olarak algıladıkları görülmektedir.

Aydoğdu (2008) ve Dönmez'in (2008), araştırmalarında “koruyucu ve güven verici olarak okul müdürü” kategorisinde en fazla üretilen metaforlardan birisi de “anne-baba” metaforudur. Bu çalışmada da “koruyuculuk ve güven vericilik” kategorisi altında en çok “anne-baba” metaforunun üretilmesi anlamlıdır. YY liderlik yaklaşımında okul liderlerinde olması öngörülen diğer çalışanlarla birlikte olma olarak iletişim, güvenilirlik ve destek özelliklerinin (Davies ve Davies, 2014: 145) öğretmen ve öğretmen adayları tarafından çoğunlukla metaforik olarak algılanması YY'nin bu boyutunun okullarda varolduğu şeklinde algılanabilir.

Etkili YY ilkeleri bağlamında (Stahl vd., 2012: 25) özellikle öğretmen ve öğretmen adaylarının yenilikçi ve yaratıcı olma, esnek/değişken olma ve tarafsız/adaletli olma gibi kategoriler bağlamında az sayıda metafor üretmeleri, YY yaklaşımı konusunda bir farkındalık ve yönetim anlayışı eksikliği olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Morgan'ın organizma metaforunda örgütlerin ayakta kalabilmesi ve yaşamını devam ettirebilmesi için değişken durumlara uygun davranması gerekmektedir. Bu metafora göre sabit kalmak örgütün varlığının sona ermesi anlamına gelmektedir. Durumsallık kuramından türemiş olan bu liderlik türünde liderin varolan duruma göre davranış kalıplarını değiştirmesi ve çalışanları değişen durumlar doğrultusunda çalışmalarını sağlayabilecek güdülemeyi göstermesi gerekir (Çınar, 2014: 51). Yenilikçi ile esnek/değişken olma kategorileri bağlamında üretilen metaforların sayısının düşük olması, Morgan'ın (1986) organizma ve akıntı/dönüşüm örgüt metaforları algısının düşük olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

“Sevilen/hoş bir varlık olma” kategorisini oluşturan ifadelerde, YY çiçek ve kelebek gibi metaforlarla ifade edilmiştir. Benzer şekilde Aydoğdu'nun (2008) araştırmasında, “hoş ve değerli bir varlık olarak okul yöneticisi” kategorisinde, “çiçek ve kelebek” metaforları da ifade edilmiştir. Aydoğdu (2008) ve Dönmez (2008)'in araştırmalarında katılımcıların “çalışkan olma” kategorisinde okul müdürleri için “arı ve makine” metaforlarını ifade etmeleri, bu çalışmada “iş odaklı ve çalışkan olma” kategorisinde üretilen “kraliçe arı, karınca ve makine” metaforlarıyla paralellik taşımaktadır.

Tansley (2011) tarafından yapılan çalışmada, YY'nin okul liderliğine farklı bir bakış açısı getirdiği ve okulların yeniden yapılandırılmasında okul müdürlerinin sahip olması gereken bir liderlik özelliği olduğu vurgusu yapılmıştır. Bu çalışmada öğretmen ve öğretmen adaylarının YY ile ilgili okul liderliği ve okulları yeniden yapılandırma ile ilgili az sayıda metafor üretmeleri, bu konuda henüz bir farkındalık oluşmadığı ve okullarda bu yönde bir yönetim anlayışının görülmediği şeklinde algılanabilir. Henüz eğitim sisteminde resmi olarak göreve başlamamış öğretmen adaylarının YY kavramına ilişkin algılarının alanda resmi olarak çalışan öğretmenlerin görüşüyle benzerlik taşımadığı görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen metaforlar, eğitim örgütlerinde görev alan ve alacak olan öğretmenlerin YY algısının lider, koruyucu ve yönetici olma boyutlarında olması geleneksel yönetim anlayışı algısının devam ettiği şeklinde yorumlanabilir. Dolan ve Hayashi (2013) YY'nin odağının başarılı bir liderin ya da çalışanın özelliklerini ortaya koymak yerine yüksek başarılı bir çalışanın nasıl olunabileceği süreci olarak algılanmasının daha doğru olacağını ifade etmesi bağlamında öğretmen ve öğretmen adaylarının daha çok liderlik, güç/yönetim odaklı olma ve koruyucu/yönlendirici kategorilerinde metafor üretmeleri, bu kavramın doğru olarak algılanmadığı yönünde değerlendirilebilir. Bu algı, YY kavramının yeterince bilinmemesi ya da geleneksel lider olarak ele alındığı şeklinde yorumlanabilir. Kullanılan devlet, aslan, komutan gibi metaforlar hiyerarşik yapının önemini anlatmakta olup YY algısında yasal ve zorlayıcı güç kaynaklarının etkisinin olduğu yönünde değerlendirilebilir. Saban'ın (2009) çalışmasında da, öğretmen adaylarının kullandıkları metaforlar yoluyla okul yönetimini pasif ve güç odaklı nitelendirmesi de bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Örüçü'nün (2014) ifade ettiği gibi öğretmen adaylarının okul yönetimini/yöneticisini güç ve yönetim odaklı metaforlarla ifade etmesinde eğitim sisteminin merkezi yapılanmasının yöneticinin yetki ve otoritesini etkilemesi olarak değerlendirilebilir.

Son yıllarda özellikle Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde ki hiyerarşik ve bürokratik örgüt yapısının daha esnek ve uzmanlık temelli bir yapıya dönüştürülme çabaları bağlamında okullarında bu değişim politikasıyla iç (yönetim, öğretmen, öğrenci, veli) ve dış paydaşlarının (yerel yönetim, iş çevresi, sivil toplum örgütleri vb.) yönetime katkısını artıran yetenek yönetimini gerçekleştiren demokratik ve özerk bir yapıya kavuşturulması çabalarına destek verilmesi gerekmektedir. Okul merkezli yönetim anlayışı temelinde okul yöneticilerine YY liderlik yaklaşımı konusunda farkındalık kazandırıcı eğitimler verilmesi, okulların ve eğitim sisteminin niteliğinin artırılması çabalarına katkı sağlayacaktır. Eğitim örgütlerinde yetenek yönetiminin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin nitel ve nicel çalışmalar yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- AKAR, F. (2012). *Yetenek Yönetiminin Bazı Türk üniversitelerinde Uygulanmasına İlişkin Öğretim Üyelerinin Görüş ve Önerileri*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- AKBABA-ALTUN, S. ve APAYDIN, C. (2013). Kız ve erkek öğretmen adaylarının “eğitim kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(3), 331-354.
- ALTINÖZ, M. (2009). *Yetenek Yönetimi*. 1. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ASLANARGUN, E. (2012). Okul Müdürlerinin Sahip Olması Gereken Değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), 1327-1344.
- AXELROAD, B., Michaels, E., & Hanfield-Jones, H. (2001). *The War of Talent*. McKinsey Quarterly, number 3, 44-57.
- AYDOĞDU, E. (2008). İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yoluyla analizi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- AYTAÇ, T. (2013). *Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar: Okul Merkezli Yönetim*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- . (2014). Okullarda bütünleştirilmiş yetenek yönetimi modeli: Öğretmen görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi (Journal of Educational Sciences)*, Marmara Üniversitesi, Cilt-Sayı: 39, 1-24.
- . (2015). The Relationship between Teachers' Perception about School Managers' Talent Management Leadership and the Level of Organizational Commitment. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 165-180.
- AYTAN, T. (2014). An Investigation of Metaphors on the Concept of Teacher among Preservice Turkish Teachers. *Revista de cercetare [interven]ie social*, Vol. 46, pp. 65-84.
- BAHADIR, M. (2010). *Yetenek Yönetimi*. A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İnsan Kaynakları Yönetimi ve Kariyer Yönetimi Danışmanlığı, Bitirme Tezi, Ankara.
- BALCI, A. (1993). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: kuram-araştırma ilişkisi-I. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25, 27-45.
- BEHRSTOCK, E. (2010). Talent Management in the Private Sectors and Education Sectors: A Literature Review. Learning Point Associates, Retrieved from <http://www.learningpt.org>, 10.09.2013.

- BENNIS, W. (1997) *Organizing Genius: The Secrets of Creative Collaboration* (London: Nicholas Brealey).
- BERGER, L. A. (2004). Creating a Talent Management System for Organisation Excellence: Connecting the Dots. *The Talent Management Handbook*, McGraw Hill: NY.
- BOTHA, E. (2009). Why metaphor matters in education. *South African Journal of Education*, 29, 431-444.
- BRANDT, J.(2011). Transforming Education with Talent Management. *School Business Affairs*, Retrieved from <http://www.asbointi.org/growingbeyond>, 01.09.2013.
- BROOKE, B., & Matthews, P. (2012). *Paradigm Shift, Building a new talent management model to boost growth*, Ernst & Young, Retrieved from <http://www.ey.com/growingbeyond>, 02.08.2013.
- BROWN, P., & Tannock, S. (2009). Education, meritocracy and the global war for talent, *Journal of Education Policy*, 24:4, 377-392.
- CERİT, Y. (2008). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 3-13.
- CHRISTENSEN, B. L., Johnson, R. B., & Turner L. A. (2011). *Research methods, design and analysis*. Boston: Pearson.
- CROSS, A. (2007) *Talent Management Pocketbook*. Alresford, Hants: Management Pocketbooks Ltd.
- ÇINAR, D. (2014). Liderlik Metaforları. *Liderlik ve Çağdaş Boyutları*, Editörler: Pınar Altıok Gürel ve Recep Yılmaz, İstanbul: Derin Yayınları.
- DAVIES, B.,&DAVIES, B. J. (2014). *Eğitimde Yetenek Yönetimi*. Çev: Tufan Aytaç ve Cemalettin İpek, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.
- DAVIS, T. (2007). *Talent Assesment: A new Strategy for Talent Management*. GBR: Gower Publishing Limited.
- DOLAN, S. L., & HAYASHİ, P. J. (2013).Talenting: Framework and Metaphors for a New Processual Approach to Talent Management. *The European Business Review*, Vol 13, No: 4, 34-37.
- DÖNMEZ, Ö. (2008). *Türk eğitim sisteminde kullanılan yönetici metaforları (Kayseri ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- DRIES, N. (2013). The psychology of talent management: A review and research agenda. *Human Resource Management Review*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.hrmr.2013.05.001>.
- ERGİNER, E. (2011). A metaphorical analysis of the meanings attributed to the education system by university: A case study. *Education*,131(3),653-663.
- ERTAN-KANTOS, Z. (2011). Örgüt metaforlarında liderlik: kavramsal bir çözümleme [Leadership in organization metaphors: A conceptual analysis]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi-Journal of Educational Sciences Research*, 1 (1), 135-158.
- FANG, L. F., DEVOS, P. (2008). *Talent Management: Art or Science: The invisible Mechanism Between Talent and Talent Factory*. Unpublished master's thesis, University of Kalmar, Sweden.

- FENNEL, H. A. (1996). An exploration of principals' metaphors for leaders and power. http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICetSearch_SearchValue_0=ED399626&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED399626 adresinden 05/04/2011 tarihinde indirilmiştir.
- FRANK, F., & TAYLOR, C. (2004). Talent management: Trends that will shape the future. *Human Resource Planning*, 27(1), pp. 33-41.
- GOLDEN, J. (2005). Talent Management, Succession Planning, Leadership Development.... What Needed?, *Community & Junior College Libraries*, 13:4, 3-6.
- GÜLTEKİN, M. (2013). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Kavramına Yükladıkları Metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 126-141.
- HALLINGER, P., and K. SNIDVONGS. (2005). Adding value to school leadership and management: A review of trends in the development of managers in the education and business sectors. *Nottingham: National College for School Leadership*. <http://www.ncsl.org.uk/publications> (accessed April 10, 2013).
- HUANG, J., & TANSLEY, C. (2012). Sneaking through the minefield of talent management: The notion of rhetorical obfuscation. *International Journal of Human Resource Management*, 23(17), 3673-3691.
- ILES, P., PREECE, D., & CHUAI, X. (2010). Talent management as a management fashion in HRD: Towards a research agenda. *Human Resource Development International*, 13(2), 125-145.
- INBAR, D. (1996). The free educational prison: Metaphors and images. *Educational Research*, 38(1), 77-92.
- KARAKAYA, Y. E., & TEL, M. (2014). Küreselleşme Çağı ve Yükseköğretimde Spor Bilimleri Üzerine, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, Volume 9/11 Fall 2014, www.turkishstudies.net, Doi Number :<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7457>, p. 321-331.
- LEVİNE, P. M. (2005). Metaphors and images of classrooms. *Kapa Delta Pi Record*, 41(4), 172-175.
- LEWIS, R. E., & HECKMAN, R. J. (2006). Talent management: A critical review. *Human Resource Management Review*, 16, 139-150.
- LİNN, G. B., SHERMAN, R., & GİLL, P. B. (2007). Making meaning of educational leadership: The principalship in metaphor. *NASSP Bulletin*, 91 (2), 161-171.
- MACBEATH, J. (2006) The talent enigma. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 9:3, 183-204.
- MCCAULEY, C., WAKEFIELD, M. (2006). Talent Management in the 21st Century, *The Journal of Quality&Participation*, Winter, Vol.29, 4-10.
- MCDONNELL, A. (2011), Still fighting the 'war for talent'? Bridging the science versus practice gap. *Journal of Business and Psychology*, Vol. 26 No. 2, 169-73.
- MCDONNELL, A., LAMARE, R., GUNNIGLE, P., & LAVELLE, J. (2010). Developing tomorrow's leaders-Evidence of global talent management in multinational enterprises, *Journal of World Business*, 45 (2010) 150-160.

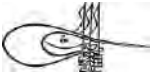
- MICHAELS, E., HARTFORD-JONES, H., & AXELROD, B. (2001) *The War for Talent: How to Battle for Great People* (Harvard Business School Press).
- MILES, M. B., & HUBERMAN, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- MİNBAEVA, D., & COLLINGS, D. G. (2013). Seven myths of global talent management. *The International Journal of Human Resource Management*, 24:9, 1762-1776.
- MORGAN, G. (1986). *Images of organization*. Newbury Park, CA: Sage.
- ÖRÜCÜ, D. (2014). Öğretmen adaylarının okul, okul yönetimi ve Türk eğitim sistemine yönelik metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 20 (3), 327-358.
- ÖZDEMİR, M. (2014). *Eğitim Örgütlerinde İnsan Kaynakları Yönetimi Kuram, Uygulama Teknik*. Ankara:Anı Yayıncılık.
- PATTON, Q. M. (2001). *Qualitative research & evaluation methods*. SAGE Publications.
- POWELL, M., & LUBITSH, G. (2007). Courage in the face of extraordinary talent: Why talent management has become a leadership issue. *Strategic HR Review*, Vol. 6 Iss: 5, pp.24-27.
- RHODES, C. (2012). Should leadership talent management in schools also include the management of self-belief?, *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 32:5, 439-451.
- RHODES, C.P., &T. Bisschoff (2012). Leadership and school effectiveness. *In The Routledge companion to education*, London: Routledge, 314-323.
- RHODES, C., Brundrett, M.,&Nevill, A. (2008). Leadership Talent Identification and Development: Perceptions of Heads, Middle Leaders and Classroom Teachers in 70 Contextually Different Primary and Secondary Schools in England. *Educational Management Administration & Leadership*, Vol 36(3) 311–335.
- ROSS, S. (2013). How definitions of talent suppress talent management. *Industrial and Commercial Training*, Vol. 45, No: 3, pp.166-170.
- SABAN, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 281-326.
- SİLMAN, F., ve ŞİMŞEK, H. (2006). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri okulları ve merkezi eğitim kurumlarına mecazlar yoluyla bir bakış. *Eğitim Araştırmaları*, (23), 177-187.
- SILZER, R., & DOWELL, B. E. (2010). *Strategic talent management matters*. In R. Silzer, & B. E. Dowell (Eds.), *Strategy-driven talent management: A leadership imperative* (pp. 3-72). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- STAHL, G., BJÖRKMAN, I., FARNDAL, E., MORRIS, S., PAAUWE, J., STILES, P., TREVOR, J.,&WRIGHT, P. (2012), Six Principles of Effective Global Talent Management. *MIT Sloan Management Review*, 53, 2, 25-32.
- SWAILES,S., DOWNS, Y., & ORR, K. (2014). Conceptualising inclusive talent management: potential, possibilities and practicalities. *Human Resource Development International*, Vol.12, 123-132.
- TANERİ, P. OYA., NAYİR, K. FUNDA, MCNAMARA, G. (2014). Teacher Candidates' Attitudes Towards The Teaching Profession – Worrying Trends, *TURKISH STUDIES -International*

Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-, ISSN: 1308-2140, Volume 9/11 Fall 2014, www.turkishstudies.net, Doi Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7544> , p. 529-545.

- TANSLEY, C. (2011). What do we mean by the term “talent” in talent management?. *Industrial and Commercial Training*, 43(5), 266–274.
- TEDDLİE, C., & REYNOLDS , D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.
- TVNAVCEVIĆ, A., & VAUPOT, S. R. (2009). Exploring aspiring principals’ perceptions of principalship: a Slovenian case, *Educational Management Administration and Leadership*, 37 (1), 85-105.
- ULRIČH, D., & SMALLWOOD, N. (2012). What is talent? *Leader to Leader*, 63, 55-61.
- VAİMAN, V., SCULLION, H.,& COLLINGS, D. (2012). Talent management decision making, *Management Decision*, Vol. 50 No. 5, 925-941.
- YALÇIN, M.& ERGİNER, A. (2012). Metaphoric Perception of Principals in Primary Schools. *Journal Of Teacher Education and Educators*, Volume 1, Number 2, p. 229-256.
- YILDIRIM, A., & ŞİMŞEK, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- ZARİÇ, M. (2014). Göstergebilim ve Yapıbozumdan Postmodernist Yapısal Eleştiriye, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*,ISSN: 1308-2140, Volume 9/12 Fall 2014, www.turkishstudies.net, Doi Number :<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7437>, p. 751-767.
- ZHENG, H. B., & SONG, W. J. (2010). Metaphor analysis in the educational discourse: A critical review. *Online Submission*, 8, 42-49.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

AYTAÇ, T., Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Yetenek Yönetimi Yaklaşımına İlişkin Metaforik Algıları, ***Turkish Studies*** - *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/7 Spring 2015, p. 125-148, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7918>, ANKARA-TURKEY



TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ WEB 2. 0 ARAÇLARINA YÖNELİK ALGILARININ İNCELENMESİ*

*Talat AYTAN***

*Ahmet BAŞAL****

ÖZET

Son yıllarda hızla gelişen teknolojiye paralel olarak eğitim-öğretim ortamlarında teknolojinin kullanılması giderek yaygınlaşmıştır. Bu teknolojilerden biri olan Web 2.0 araçları daha etkileşimli ve paylaşımcı bir eğitim-öğretim ortamı yaratma potansiyeli ile giderek popülerlik kazanmaya başlamıştır. Web 2.0 araçlarının Türkçe öğretimi alanında kullanılmasına yönelik çalışmalar alan yazında neredeyse yok denecek azdır. Farklı alanlarda yapılan çalışmalarda eğitim-öğretim ortamlarında kullanımı olumlu sonuçlar veren bu araçların Türkçe öğretiminde kullanımının Türkçe öğretmen adayları açısından nasıl değerlendirildiğini ortaya çıkarmak önemli olarak değerlendirilmektedir. Bu noktadan hareketle, bu çalışmanın amacı Web 2.0 araçlarının Türkçe öğretmeni adaylarının ders algıları üzerindeki etkisini ortaya koyarak alan yazına ve Türkçe eğitime katkıda bulunmak ve benzer çalışmaların Türkçe eğitiminde gerçekleştirilmesine zemin hazırlamaktır. Çalışmanın örneklemini İstanbul'daki bir devlet üniversitesinin Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan 45 öğrenci oluşturmaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarına sekiz hafta boyunca Web 2.0 araçları kullanılarak bir dizi etkinlik yaptırılmıştır. Deneysel süreç sonunda öğrencilerin görüşlerini belirlemek için Yuen vd. (2011) tarafından geliştirilen anket uygulanmış ve 32 katılımcı uygulanan ankete dönüt vermiştir. Anketten elde edilen bulgular ışığında, çalışmaya katılan Türkçe öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarının derslerinde kullanılmasına yönelik algılarının olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Adaylar bu araçların, eleştirel düşünme becerilerini, ICT becerilerini, öğrenci-öğretmen arasındaki dönüt sürecini, yaratıcılık gücünü, bilgi erişimi ve paylaşımını geliştireceği kanaatini paylaşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Algı, Türkçe öğretmeni adayları, teknoloji ve Türkçe öğretimi, Web 2 .0 araçları.

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Dr. El-mek: fkrtan@hotmail.com

*** Yrd. Doç. Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, El-mek: ahmetbasal@gmail.com

INVESTIGATION OF THE PERCEPTIONS OF PRE-SERVICE TURKISH TEACHERS TOWARDS WEB 2.0 TOOLS

STRUCTURED ABSTRACT

The use of Web 2.0 tools, enabling to create a more collaborative and participatory learning and teaching environment, is on the increase in educational settings. However, very few studies have focused on the use of Web 2.0 tools in teaching Turkish as a first language and on the perceptions of preservice Turkish teachers towards their use in their courses. This indicates a need to understand the use of Web 2.0 tools and perceptions of the preservice Turkish teachers. The current study aims to investigate the perceptions of pre-service Turkish teachers towards the use of Web 2.0 tools in their courses.

In recent years, rapid developments in technology have significantly influenced education. In line with these developments, the institutions in the education sector are in search of new teaching models to meet the needs of the students (Klopfer et al., 2009). For language education, which requires the use of technology more than any other fields of social science (Kartal, 2005), the potential of technology can be considered as limitless (Seljan et al., 2006). In this context, Web 2.0 tools, facilitating collaboration, information sharing between the students and also the teachers (Tu, Blocher & Ntoruru, 2008), may have a great potential for language teaching. According to Horzum (2007) these tools can enable active participation of the students and their interaction with the course content. Moreover, the tools can provide flexible working hours in and outside the classroom, help students with different learning styles (Prashing, 2006) and create a collaborative learning atmosphere (Harris & Rea, 2009). The use of Web 2.0 tools in education has been gaining popularity due to the aforementioned reasons. There have been several studies investigating the use of a variety of Web 2.0 tools such as social media (Benzer & Gül, 2013; Tınmaz & Çağıltay 2012) and wiki and blogs (Koçoğlu, 2009, Yavuz & Tok, 2014) in language teaching-learning. This study aims to contribute to the growing area of research on the use of Web 2.0 tools by exploring them in teaching Turkish as a first language setting. There have been very few studies investigating the use of Web 2.0 tools in teaching Turkish. The current study provided an important opportunity to understand the perceptions of preservice Turkish teachers towards the use of web 2.0 tools in their courses.

In this study, the questionnaire developed by Yuen et al. (2011) was used to gather data from the participants with the researchers' granted permission. Yuen et al.'s questionnaire has 3 sections including *perceptions, interest, and use* and the reliability of the questionnaire was very high (Cronbach's Alpha 0.98). For the purposes of our study, we use the *perceptions* section including 20 five-item Likert scale ranging from *strongly agree* (5.00) to *strongly disagree* (1.00). The section was translated to Turkish and content validity was established with the opinions of four professors with two different specializations: Turkish Language Teaching and English Language Teaching. After the minor changes based on the opinions of the experts, the questionnaire was piloted on 40 students who took a course called *Advanced Reading and*

Writing with the use of similar Web 2.0 tools, from an Elt department in İstanbul, Turkey. Following these steps, Cronbach's Alpha was found reliable (0.90), and the questionnaire was used on actual participants of the study.

The participants of the study were 3rd grade pre-service Turkish teachers (n=45) of a Turkish Language Teaching Department of a state university in İstanbul, Turkey. Of the 45 participants, 32 were answered the questionnaire which was sent online as forced questions. Participants consisted of 22 female students (68%) and 10 male students (32%). The participants were provided with the materials and activities through the use of Web 2.0 tools for 8th weeks-long period in the course called *Listening Education*. All the materials and activities were done with Edmodo (an LMS), a type of Web 2.0 tool (see Appendix 1). Materials and activities included sharing of the PowerPoint and Word documents, assignments and reminders about the assignments and messaging. Moreover, a video about a poet or an author with questions related to the video was sent to the participants each week (see Appendix 2).

The answers to the perception questionnaire including 20 items can be seen in Appendix 3. Based on the results, it is clear that for all of the items in the questionnaire, *agree and strongly agree* part combined had more 80% on average. This means that all of the participants (n=32) had positive perceptions about the use of Web 2.0 tools in their course with varying degrees but no lesser than an agreement of 53.1% (item number 5). The results presented here take into consideration the combination of percentages on *agree and strongly agree* part while drawing inferences since as pre-mentioned participants had positive perceptions for all the items in the questionnaire.

Very few studies have undertaken the investigation of the perceptions of preservice Turkish language teachers on the use of Web 2.0 tools in their courses. The current study sought to obtain data to address this research gap in teaching Turkish as a first language context. This study has shown that pre-service Turkish teachers had positive perceptions towards the use of Web 2.0 tools in their courses. In educational settings, one of the most important factor for success in learning is motivation of the learners to the lesson. Since the participants of the study had positive perceptions towards Web 2.0 tools, it is thought that motivation of the students may improve with the use of these tools. The collaborative and participatory characteristics of these tools enable the use them in language classes to increase the effectiveness of teaching and learning of a language. In today's digital world, teachers are expected to take on different roles including the possession of technological knowledge and skills (Yaman, Demirtaş & Aydemir, 2013). In other words, teachers have a key role in successfully integrating technology into their courses by connecting technology and course content (Gülcü, Solak, Aydın & Koçak, 2013). Although the findings of the current study suggest that preservice Turkish teachers had positive perceptions about the use of Web 2.0 tools in their courses, the study has certain limitations in terms of the small sample size and limited variety of Web 2.0 tools and activities used during the course. Future research needs to examine the perceptions of preservice Turkish language teachers towards the use of Web 2.0 tools with a wide variety of tools and activities.

Key Words: Perceptions, technology and Turkish teaching, preservice Turkish teachers, Web 2.0 tools

Giriş

Son yıllarda teknoloji alanındaki gelişmeler çok hızlı bir artış sergilemiştir. Bu artışın tabii bir sonucu olarak eğitim ortamlarında teknolojinin kullanılması gittikçe popüler hâle gelmiştir. Eğitim sektöründe yer alan kurumlar da buna paralel olarak öğrenci ihtiyaçlarına yönelik yeni eğitim-öğretim modelleri ortaya koymaktadır (Klopfer vd., 2009). Dil eğitimi de bu gelişmelere kayıtsız kalmamıştır. Kartal (2005)’ a göre aslında dil öğretimi diğer sosyal bilimler alanlarına göre teknolojinin kullanımını daha fazla gerektirmektedir. Dahası dil eğitimi söz konusu olduğunda, teknolojinin olası katkısı sınırsız bir düzeyde değerlendirilebilir (Seljan vd., 2006). Fakat teknolojinin dil öğretiminde kullanılmasından öte artık öğrencilere bu noktada nasıl rehberlik edileceği daha fazla önem arz etmektedir (Paulsen, 2001).

Modern teknolojiler eğitim-öğretim ortamlarına dikkatli ve planlı bir şekilde entegre edildiklerinde öğrencilere zengin öğrenme olanakları sunması ve öğrencileri motive etmesi bakımından çok büyük bir potansiyele sahiptir. Bu teknolojilerden bir tanesi içinde barındırdığı pek çok araçla eğitim öğretim ortamlarında kullanıma potansiyeli hayli yüksek olan Web 2.0 teknolojileridir. Web 2.0 olarak adlandırılan bu teknolojiler “kullanıcılar arasında yaratıcılığı, bilgi paylaşımını ve işbirliğini artırmayı amaçlayan teknolojilerdir” (Tu, Blocher & Ntoruru, 2008, s. 336). Bu tanımda sıralanan amaçlar aslında söz konusu teknolojilerin nasıl kullanılacağına da ışık tutmaktadır. Byrne (2009) tematik olarak Web 2.0 araçlarını etkililik, öğrenme motivasyonu, daha derin anlama ve öğrenmeyi öğrenme gibi avantajlarını dile getirmiştir. Web 2.0 araçların eğitimde kullanılması özellikle işbirliğini ve katılımı arttıracak olanaklar sunmaktadır (Bower, Hedberg & Kusware, 2010).

Web 2.0 teknolojilerden sayılan bloglar, podcast’ler, vikiler, Facebook ve Twitter gibi sosyal ağ siteleri, sanal dünyalar, video ve fotoğraf paylaşım siteleri öğrenciler tarafından sıkça kullanılmaktadır (Albion, 2008; Kılıçaslan & Yavuz, 2014). Öğrencilerin gündelik yaşamlarında sıkça kullandıkları bu teknolojileri eğitim amaçlı kullanmak bir anlamda zaten benimsedikleri teknolojileri derslerine taşımak anlamına gelmektedir. Alan yazında Web 2.0 araçlarının derslere entegre edilmesinin sayısız yararları dile getirilmektedir. Web 2.0 araçları, öğrencilerin aktif katılımına ve içerikle etkileşim içerisinde olmasına imkân sağlamaktadır (Elmas & Geban, 2002; Horzum, 2007). Daha fazla duyu organı öğrenme süreçlerine katıldığı için, öğrenmenin kalıcılığına katkıda bulunur (Prensky, 2009). Sınıf içi ve sınıf dışında esnek çalışma saatleri sunar ve farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere yarar sağlar (Prashnig, 2006). Öğrencilerin de içerik oluşturmaya katkıda bulunarak onların özgüvenlerinin artmasına yardımcı olur (Conole & Alevizou, 2010). İşbirlikçi öğrenmeye olanak sağlar (Harris & Rea, 2009). Karaman, Yıldırım ve Kaban (2008) literatürden yola çıkarak Web 2.0 uygulamalarının eğitim ortamlarına katkılarını referans vermeden “Grup çalışması alışkanlığı, etkili öğrenme, üst düzey düşünme becerileri, bilgi okur-yazarlığı, yapılandırmacı problem çözme, öğrenciye uygunluk (ilgi çekme), bireysel gelişim, sorumluluk alma” (s.39) şeklinde sıralamıştır. Bütün sözü edilen yararlarından dolayı Web 2.0 araçlarının eğitim-öğretim ortamlarında kullanım yaygınlığı son yıllarda oldukça artmıştır. Bu kullanım yaygınlığına paralel olarak özellikle sosyal ağların (Benzer & Gül, 2013; Tınmaz & Çağıltay, 2012) ve wiki ve blogların (Koçoğlu, 2009; Yavuz & Tok, 2014) dil öğretiminde kullanımı irdeleyen pek çok çalışma vardır. Tüm yapılan çalışmalara rağmen yeni çıkan Web 2.0 araçları ve şu an eğitim-öğretim ortamlarında kullanılan Web 2.0 araçlarının olası eğitimsel potansiyellerini ortaya çıkarmak için ampirik çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu noktada Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarının nasıl kullanılabileceği merak konusudur. Özellikle Türkçenin ana dili olarak öğretiminde

alan yazında araştırmacıların bilgisi kapsamında son derece yetersiz sayıda çalışma yer almaktadır. Bu araştırmanın amacı da alan yazına bu yönde bir katkı sağlamaktır.

Yöntem

Bu çalışmada Web 2.0 araçlarının derslerde kullanımına yönelik olarak Türkçe öğretmeni adaylarının algılarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek için Yuen vd. (2011) tarafından hazırlanan 5’li-likert tipinde 20 maddeden oluşan ve güvenilirliği oldukça yüksek olan anket (Cronbach Alfa katsayısı= % 98) ölçme aracı olarak kullanılmıştır.

Katılımcılar

Çalışmanın örneklemini İstanbul’daki bir devlet üniversitesinin Türkçe öğretmenliği bölümünde 3. sınıfta öğrenim gören ve *Dinleme Eğitimi* dersini alan 45 öğrenci oluşturmaktadır. Derse kayıtlı 45 öğrenci Edmodo üzerinden tanımlanan çalışmalara katılmış; ancak bu öğrencilerden 32’si Google form üzerinden kendilerine sunulan anketi yanıtlamıştır. Cinsiyet bazında değerlendirildiğinde öğrencilerin 22’si (%68) kız öğrencilerden, 10’u (%32) erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Uygulama Süreci

Türkçe öğretmeni adaylarına sekiz hafta boyunca Web 2. 0 araçları kullanılarak etkinlikler yaptırılmıştır. Bu etkinlikler edmodo öğretim yönetim sistemi çatısı (Bkz. Ek 1) altında yaptırılmıştır. Yapılan etkinlikler arasında anlık ileti paylaşımı, power point ve word dosyalarının paylaşımı ve ödevlerle ilgili hatırlatıcı bilgiler sayılabilir. Avni Özgürel tarafından hazırlanan “Portreler Galerisi” adlı belgesel programından her hafta bir yazar ya da şair ile ilgili bölüm (video) kullanılmış, öğretmen adaylarının dinlediklerini/ izlediklerini anlamaya dönük olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış sorular Google formlar üzerinden öğrencilerle paylaşılmıştır. Video uygulaması yapılan yazar ve şairler Ahmet Hamdi Tanpınar, Abdülbaki Gölpınarlı, Cemal Süreya, Cemil Meriç, Attila İlhan, Ece Ayhan, Sait Faik Abasıyanık ve Hüseyin Nihal Atsız’dır. Örnek olarak Cemal Süreya için hazırlanan video ve videoya ait soruların ekran görüntüsü Ek-2’de sunulmuştur. Buna ek olarak padlet adı verilen Web 2. 0 aracından yararlanılarak öğrencilerin söz konusu yazarlarla ilgili görüşlerini hem yazılı hem de sözlü olarak paylaşmaları sağlanmış ve böylece her hafta aktif katılımcı ve işbirlikçi bir öğrenme ortamı öğrencilere sunulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada Türkçe öğretmenlerinin Web 2. 0 araçlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla Yuen, Yaoyuneyong ve Yuen (2011) tarafından geliştirilen 5’li likert tipinde (5 = Çok katılıyorum; 1 = Hiç katılmıyorum) 20 maddeden oluşan algı anketi araştırmacılar tarafından izin alınarak kullanılmıştır. Yuen vd.’nin yaptığı anket çalışmasında anketin geçerliliği için uzman görüşlerine başvurulmuş ve sonrasında anketin güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alfa) 0.98 ile çok yüksek bulunmuştur. Bu çalışmada kullanılmak amacı ile anket Türkçeye çevrilmiş ve geçerliliğinin sağlanması için İngiliz Dili Eğitimi Bölümünden ve Türkçe öğretmenliği bölümünden olmak üzere 4 uzmandan anket maddelerinin anlaşılabilirliği noktasında görüş alınmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda yapılan kısmi değişikliklerden sonra, söz konusu anket İngilizce öğretmenliğinde okuyan ve daha önceden *İleri Okuma ve Yazma* dersini benzer Web 2.0 araçları kullanarak almış, 40 öğrenci üzerinde uygulanmış ve Cronbach Alfa katsayısı 0.91 bulunarak anketin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Bu aşamadan sonra, anket çalışmada katılımcı olarak yer alan 45 Türkçe öğretmeni adayına çevrimiçi oluşturulmuş form aracılığıyla uygulanmış ve 32’sinden ankete dönüt alınmıştır. Elde edilen dönütler ışığında veriler değerlendirilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Çalışmanın veri toplama aracı olan 20 maddelik anket 8. haftanın sonunda katılımcı 45 katılımcı öğretmen adayına uygulanmış 32 sinden dönüt alınarak ve anket maddeleri ile ilgili veriler değerlendirilmiştir (Bkz. Tablo 1.)

Tablo 1. Anket maddelerine verilen cevapların analizi

1. Hiç katılmıyorum 2. Katılmıyorum 3. Kararsızım 4. Katılıyorum 5. Çok katılıyorum

Anket Maddeleri	1	2	3	4	5
1. Web 2.0 araçlar öğrencilerin iletişim ve dil becerilerinin gelişmesinde yardımcı olur.	0 (%0)	2 (%6.3)	7 (%21.9)	18 (%56.3)	5 (%15.6)
2. Web 2.0 araçları öğrencilerin kendi düşünlerini gözden geçirmelerine imkan sağlar ve kritik düşüncelerini destekler.	0(%0)	3(%9.4)	8(%25)	17(%53.1)	4(%12.5)
3. Web 2.0 araçları öğrencilerin, kendi çalışmalarını otantik ve daha geniş bir kitleye ulaştırmalarını sağlar.	1(%3.1)	1(%3.1)	1(%3.1)	16(%50)	13(%40.6)
4. Web 2.0 araçlar öğrenci ve öğretmenler arasındaki iletişimi ve geri dönüşü kolaylaştırır.	0(%0)	1(%3.1)	3(%9.4)	17(%53.1)	11(%34.4)
5. Web 2.0 araçlar öğrencilerin sahiplik hissi geliştirmelerine yardımcı olur.	0(%0)	5(%15.6)	10(%31.3)	16(%50)	1(%3.1)
6. Web 2.0 araçlar günümüzün modern ve teknolojik dünyasında ihtiyaç duyulan becerileri geliştirir.	0(%0)	2(%6.3)	3(%9.4)	15(%46.9)	12(%37.5)
7. Web 2.0 araçlar öğrencilerin etkileşim kurmasını ve yeni bir öğrenme topluluğu oluşturmasını destekler.	0(%0)	0(%0)	0(%0)	21(%65.6)	11(%34.4)
8. Web 2.0 araçlar öğrencilerin bireyselliğini ve yaratıcılığını ifade etmesine imkan sağlar.	0(%0)	2(%6.3)	6(%18.8)	21(%65.6)	3(%9.4)
9. Web 2.0 araçlar öğrencilerin, topluluğa soru yöneltmesine imkan tanır.	0(%0)	1(%3.1)	4(%12.5)	17(%53.1)	10(%31.3)
10. Web 2.0 araçlar öğrencilerin ve/veya öğretmenlerin fotoğraf, müzik ve video paylaşımlarına imkan sağlar.	0(%0)	0(%0)	1(%3.1)	8(%25)	23(%71.9)
11. Web 2.0 araçlar öğrencilerin ve/veya öğretmenlerin ilgi duyduğu konularda tartışmaları için forum ortamı sağlar.	0(%0)	1(%3.1)	1(%3.1)	19(%59.4)	11(%34.4)
12. Web 2.0 araçlar öğrencilerin ve/veya öğretmenlerin eğitim kaynakları bulmalarına ve paylaşımlarına imkan tanır.	0(%0)	0(%0)	1(%3.1)	13%40.6	18(%56.3)
13. Web 2.0 araçlar işbirlikçi öğrenme fırsatları sunar.	0(%0)	0(%0)	2(%6.3)	20(%62.5)	10(%31.3)
14. Web 2.0 araçlar bilgi paylaşımını destekler.	0(%0)	0(%0)	1(%3.1)	14(%43.8)	17(%53.1)
15. Web 2.0 araçlar öğrencileri, uygulamaları (aplikasyonları) kullandıkça onlara değer katmaya teşvik eder.	0(%0)	2(%6.3)	7(%21.9)	18(%56.3)	5(%15.6)
16. Web 2.0 araçlar öğrencilerin düşünce, deneyim ve bakış açılarını paylaşımlarına imkan tanır.	0(%0)	1(%3.1)	2(%6.3)	21(%65.6)	8(%25)
17. Web 2.0 araçlar sınıf duvarlarını (sınıfın kısıtlamalarını) ortadan kaldırır.	0(%0)	1(%3.1)	2(%6.3)	21(%65.6)	8(%25)
18. Web 2.0 araçlar dijital yerli öğrencileri cezbeder.	0(%0)	1 (%3.1)	3(%9.4)	19(%59.4)	9(%28.1)

19. Web 2.0 araçlar öğrencilerin yalnızca alıcı olmaktan öte, içerik üreticisi olmalarına imkan tanır.	0(%0)	2(%6.3)	8(%25)	20(%62.5)	2(%6.3)
20. Web 2.0 araçlar öğrencilerin; içerik, insanlar, düşünceler ve sohbetlerle bağ (ilişki) kurmasını sağlar.	0(%0)	1(%3.1)	2(%6.3)	22(%68.8)	7(21.9%)

Türkçe öğretmeni adayları anketin “Web 2.0 araçları öğrencilerin iletişim ve dil becerilerinin gelişmesine yardımcı olur.” şeklindeki birinci maddesine (%56.3) oranında “Katılıyorum” ” %15.6” oranında “Çok katılıyorum” cevabı vermiştir. Toplamda adayların “%71.9” oranında Web 2. 0 araçlarının iletişim ve dil becerilerini olumlu yönde geliştireceği kanısında oldukları görülmektedir.

Türkçe öğretmeni adayları anketin “Web 2. 0 araçları öğrencilerin kendi düşüncelerini gözden geçirmelerine imkân sağlar ve kritik düşüncelerini destekler.” şeklindeki ikinci maddesine “%53. 1” oranında “Katılıyorum”, %12. 5” oranında “Çok katılıyorum” cevabı vermiştir. Toplamda adayların “%65. 6” oranında Web 2. 0 araçlarının adayların gerek öz düşüncelerini gözden geçirme gerekse eleştirel düşünme becerilerini geliştireceği kanısında oldukları görülmektedir. Şen (2009), Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerilerini ortaya koymaya yönelik olarak yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının “orta düzeyde” eleştirel düşünme becerisine sahip olduğunu saptamıştır. Çetinkaya (2011)’nin araştırmasında da Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri düşük çıkmıştır. Sarıtaş ve Yılmaz (2009), yaptıkları çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Şahinel (2002), eleştirel düşünmeye önem veren duyarlı üst bilişsel becerileri kazandırmada daha başarılı olacaklarını belirtmektedir. Seferoğlu ve Akbıyık (2006) da eleştirel düşünme yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin, öğrencilerin hem bilişsel gelişimlerine katkıda bulunduklarını hem de eleştirel düşünmeye yönelik tutumu olumlu yönde etkilediklerini ifade etmektedir. Bu itibarla Türkçe öğretmeni adaylarının Web 2. 0 araçlarına ilgi göstermesi, eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi açısından önemlidir.

Türkçe öğretmeni adayları anketin “Web 2. 0 araçları öğrencilerin, kendi çalışmalarını otantik kılar ve daha geniş bir kitleye ulaştırmalarını sağlar.” şeklindeki üçüncü maddesine “%50” oranında “Katılıyorum”, “%40. 6” oranında “Çok katılıyorum” cevabı vermiştir. Toplamda adayların “%90. 6” oranında Web 2. 0 araçlarının adayların özgün çalışmalarını geniş kitlelere ulaştırma kanısında olduğu görülmektedir. Bu sonuç Web 2. 0 araçlarının adayların özgün içerikler oluşturmalarını ve bu içerikleri geniş kitlelere ulaştırma noktasında etkili olacağını göstermektedir.

Türkçe öğretmeni adayları anketin “Web 2.0 araçları öğrenci ve öğretmenler arasındaki iletişimi ve geri dönüşü kolaylaştırır.” şeklindeki dördüncü maddesine “%53.1” oranında “Katılıyorum”, “%34.4” oranında “Çok katılıyorum.” cevabı vermiştir. Toplamda adayların “%87. 5” oranında Web 2. 0 araçlarının adayların öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimi ve geri bildirimi güçlendireceği kanısında olduğu görülmektedir. Web 2. 0 araçlarının ücretsiz olması, hem kişisel bilgisayarlardan hem de akıllı telefonlardan erişime açık olması eğitimde önemli kavramlar olan iletişim ve geri bildirim süreçlerinin işletilmesi açısından dikkate değerdir. Yunt (1978), Senemoğlu (1987), Peker (1992)’in çalışmaları öğretmenlerin dönüt ve düzeltme davranışlarının öğrencilerin öğrenme erişileri üzerinde olumlu etkileri olduğuna işaret etmektedir.

Türkçe öğretmeni adayları anketin “Web 2. 0 araçları öğrencilerin sahiplik hissi geliştirmelerine yardımcı olur.” şeklindeki beşinci maddesine “(%50)” oranında “Katılıyorum”, “%3.1” oranında “Çok katılıyorum.” cevabı vermiştir. Toplamda adayların “%53.1” oranında Web 2.0 araçlarının aidiyet duygusunu geliştirdiğini göstermektedir. Türkçe öğretmeni adayları anketin “Web 2.0 araçlar günümüzün modern ve teknolojik dünyasında ihtiyaç duyulan becerileri geliştirir.”

şeklindeki altıncı maddesine “%46. 9” oranında “Katılıyorum”, “%37. 5” oranında “Çok katılıyorum” cevabı vermiştir. Toplamda adayların “%84. 4” oranında Web 2. 0 araçlarının teknoloji becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. İmer (2000), Namlu ve Ceyhan (2002), Kocasaraç (2003), Demetriadis v.d. (2003)’nin araştırmalarında öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin teknolojiyi yeterince kullanmadığını dile getirilmektedir. Bu bağlamda Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi ve teknoloji çağının gerektirdiği becerileri kazanması açısından Web 2.0 araçlarının kullanımı önem arz etmektedir.

Türkçe öğretmeni adayları anketin “Web 2. 0 araçları öğrencilerin etkileşim kurmasını ve yeni bir öğrenme topluluğu oluşturmalarını destekler.” şeklindeki yedinci maddesine “%65. 6” oranında “Katılıyorum”, “%34. 4” oranında “Çok katılıyorum” cevabı vermiştir. Toplamda adayların “%100” oranında Web 2. 0 araçlarının etkileşim kurma becerilerini ve yeni öğrenme topluluklarına katılmasını artıracağını dile getirmiştir. Ergin ve Birol (2000), yeni öğrenmelere ancak etkili bir iletişimle ulaşılabileceğini vurgulamaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının Web 2.0 araçlarıyla sanal âlemde yeni öğrenme toplulukları kurma, öğrenme topluluklarına katılma ve bu araçların etkileşim becerilerini geliştireceğini düşünmesi adayların hem teknoloji hem de etkileşim noktasındaki farkındalık düzeylerini göstermektedir.

Türkçe öğretmeni adayları anketin “Web 2. 0 araçları öğrencilerin bireyselliğini ve yaratıcılığını ifade etmesine imkân sağlar.” şeklindeki sekizinci maddesine “%65. 6” oranında “Katılıyorum”, “%9. 4” oranında ise “Çok katılıyorum” cevabı vermiştir. Toplamda adayların “%75” oranında Web 2. 0 araçlarının hem bireysel hem de yaratıcılık becerilerini destekleyeceği görüşünde oldukları gözlenmektedir. “Toplumların gelişmesi sadece zihinsel olarak değil, yaratıcılık gücü de üst düzeyde bulunan bireylerle gerçekleşebilir” (Erdoğan, 2006, s. 97). Web 2. 0 araçları “alışılmamış düşünceler üreten, düşüncelerini herkesten farklı yollarla ifade eden, kalıplara bağlı kalmayan, olaylara ve sorunlara karşı farklı bakış açıları geliştirebilen” (Temizkan, 2011, s.198) öğretmenlerin yetişmesi noktasında etkili olarak kullanılabilir.

Türkçe öğretmeni adayları anketin “Web 2. 0 araçları öğrencilerin topluluğa soru yöneltmesine imkân tanır.” şeklindeki dokuzuncu maddesine “%53. 1” oranında “Katılıyorum”, “%31. 3” oranında “Tamamen katılıyorum” cevabı vermiştir. Toplamda adayların “%84.4” oranında Web 2.0 araçlarının öğrenme topluluğuna soru sorma becerisini artırdığını düşündükleri görülmektedir. Akyol (2001) eğitsel anlamda soruyu anlamının geliştirilmesi ve öğrenmelerin test edilmesi açısından önemli bir araç olarak tanımlamaktadır. Düşünen, üreten ve sorunlara barışçıl zeminde çözümler arayan bireylerin yetişmesi öncelikle öğretmenlerin bu noktadaki rol model davranışlarına bağlıdır. Koray ve Yaman (2002), Koray vd. (2005), Aydemir ve Çiftçi (2008), araştırmalarında öğretmen adaylarına yeterince soru sorma becerisi kazandırılmadığını ifade etmektedir. Bu noktada Web 2. 0 araçlarının öğretmen adaylarının soru sorma becerilerini olumlu yönde etkileyeceğinin düşünülmesi dikkat çekicidir.

Türkçe öğretmeni adayları anketin “Web 2. 0 araçları öğrencilerin ve/veya öğretmenlerin fotoğraf, müzik ve video paylaşımlarına imkân sağlar.” şeklindeki onuncu maddesine “%25” oranında “Katılıyorum”, “%71. 9” oranında “Çok katılıyorum” cevabı vermiştir. Toplamda adaylar, “%96. 9” oranında Web 2. 0 araçlarının öğretmenlerin ve öğrencilerin fotoğraf, müzik ve video paylaşımlarına olanak sağladığını düşünmektedir. İnternetin yaygın kullanımıyla birlikte sosyal medya gerçekliği yaşamın ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir. Facebook ve Twitter gibi sosyal paylaşım sitelerinin öğrenciler tarafından son derece rağbet gördüğü düşünüldüğünde eğitsel içerikli fotoğraf, müzik ve videoların paylaşımına imkân sağlayan Edmodo ve benzeri Web 2.0 araçlarının öğrenciler tarafından ilgiyle karşılanması önemlidir. Özmen vd. (2012) yaptıkları araştırmada, sosyal ağların sadece öğrenciler tarafından değil aynı zamanda okuldaki diğer paydaşlar tarafından yoğun bir şekilde kullanıldığını ve bunun da daha aktif bir okul toplumu oluşturduğunu dile getirmektedir.

Yine aynı araştırmacılar eğitimsel amaçlar doğrultusunda öğretmen öğrenci ve yöneticiler arasında bilgi paylaşımı için sosyal ağların katkılarının olduğunu belirtmişlerdir.

Türkçe öğretmeni adayları “Web 2. 0 araçları öğrencilerin ve/veya öğretmenlerin ilgi duyduğu konularda tartışmaları için forum ortamı sağlar.” şeklindeki on birinci maddesine “%59. 4” oranında “Katılıyorum”, “%34. 4” oranında “Çok katılıyorum.” cevabını vermiştir. Toplamda adayların “%93. 8” oranında Web 2. 0 araçlarının uygun bir tartışma zemini sağladığını düşündüğü görülmektedir. Eğitim ortamlarında münazaradan zıt panele, beyin fırtınasından altı şapkalı düşünme tekniğine kadar geniş tartışma tekniklerinin yer aldığı bilinmektedir. Kendini iyi ifade edebilen, karşısındaki insanın düşüncelerine saygı gösteren bireylerin yetişmesi, tartışma kültürü edinmiş öğretmenlerin yetişmesiyle doğrudan ilişkilidir. Shu-Sheng (2001), işbirlikli öğrenme ortamlarının, öğrenciler arasındaki etkileşimi ve iletişimi olumlu yönde etkilediğini ve öğrenmek için uygun bir iklim hazırladığını ifade etmektedir.

Türkçe öğretmeni adayları anketin “Web 2. 0 araçlar öğrencilerin ve/veya öğretmenlerin eğitim kaynakları bulmalarına ve paylaşımlarına imkân tanır.” şeklindeki on ikinci maddesine “%40. 6” oranında “Katılıyorum”, “%56. 3” oranında “Çok katılıyorum” cevabı vermiştir. Toplamda adayların “%96. 9” oranında Web 2. 0 araçlarının öğrenci ve öğretmenlerin bilgi kaynaklarına erişim ve bilgi paylaşımı noktasında etkili olduğu görüşünde oldukları görülmektedir. Yine bu maddeyle ilişkilendirilebilecek “Web 2. 0 araçları bilgi paylaşımını destekler.” şeklindeki on dördüncü maddesine adayların “%96. 9”, “Web 2. 0 araçları öğrencileri, uygulamaları (aplikasyonları) kullandıkça onlara değer katmaya cesaretlendirir.” maddesine %71. 9; “Web 2. 0 araçları öğrencilerin düşünce, deneyim ve bakış açılarını paylaşımlarına imkân tanır.” şeklindeki on altıncı maddesine %90. 6; “Web 2. 0 araçları sınıf duvarlarını (sınıfın kısıtlamalarını) ortadan kaldırır.” şeklindeki on yedinci maddesine %90. 6; “Web 2. 0 araçları öğrencilerin; içerik, insanlar, düşünceler ve sohbetlerle bağlanmasını sağlar.” şeklindeki yirminci maddesine %90.7 oranında olumlu yanıt vermesi, adayların teknolojiye ve eğitimdeki kullanımına ilgili olduğunu göstermektedir. Teknolojinin gelişmesi ve iletişim imkânlarının çeşitlenmesiyle dünyanın “küresel bir köy” e dönüştüğü kabul gören bir olgudur. Öğretmen adaylarının da teknoloji farkındalığıyla beraber internet üzerinden bilgiye erişme, bilgi paylaşımı noktasında duyarlık geliştirdiği ifade edilebilir. İnternetin yaygınlaşmasıyla birlikte yazılı kaynaklardan ziyade elektronik kaynakların ön plana çıktığı görülmektedir. “Kütüphaneler artık sadece “tuğla ve harç”tan (brick and mortar) oluşan işletmeler değildir. İnternet ve Web, zaman ve mekân engellerini ortadan kaldırarak 7 gün 24 saat bilgi hizmetlerine erişimi mümkün hâle getirmiştir” (Tonta, 2009, s.743).

İnternet üzerinden kullanılabilen Web 2. 0 araçlarının bilgiye erişim ve bilgi paylaşımı noktasında adaylarda yüksek oranda karşılık bulması öğretmen adaylarının meslek yaşamlarında bu araçlardan faydalanmaları ve öğrencilerini de bu araçların kullanımına teşvik etmeleri açısından önemlidir. Digital, Social and Mobile raporu 2015 yılı Ocak ayı verilerine göre, Türkiye’de internet kullanıcısı sayısı 37. 7 milyona ulaşmıştır. Bu bağlamda internet üzerinden ücretsiz olarak kullanılabilen Web 2.0 araçlarının öğretmen ve öğrenciler tarafından ilgiyle karşılanması eğitimsel anlamda dikkate değerdir. Bu meyanda adayların “Web 2.0 araçları öğrencilerin; içerik, insanlar, düşünceler ve sohbetlerle bağlanmasını sağlar.” maddesine toplamda “%90.7” oranında olumlu cevap vermesi de yine bilgi erişimi bağlamında değerlendirilebilir. Web 2.0 araçları üzerinden öğrenciler sadece video fotoğraf ya da farklı içeriklerin basit bir alıcısı olmaktan öteye geçip kendileri de yazılı metin, video ve fotoğraf paylaşımı yapabilirler. Öğrencilerin ve öğretmenlerin yerine göre alıcı yerine göre verici konumda bulunması, Cüceloğlu ve Erdoğan (2013)’ın işaret ettiği “öğretmen ve öğrencilerin birbirlerinden öğrenmesi gerektiği eğitim ortamlarının interaktif düzlemde hayat bulması açısından önemlidir.

Türkçe öğretmeni adayları anketin “Web 2.0 araçlar işbirlikçi öğrenme fırsatları sunar.” şeklindeki on üçüncü maddesine “62.5” oranında “Katılıyorum” , “%31.3” oranında “Çok katılıyorum “ cevabı vermiştir. Adaylar toplamda “93.8” oranında Web 2. 0 araçlarının işbirlikli çalışmalar için uygun olduğu görüşünü paylaşmaktadır. Web 2.0 araçları içeriğin beraber üretilmesine, paylaşıma ve etkileşime son derece uygun araçlardır. Sosyal paylaşım siteleri gibi Web 2.0 araçları “İşbirlikli öğrenme, araştırma, sorgulama, tartışma becerileri, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini desteklemek için” kullanılabilir (Gülbahar vd. 2010, s. 4). Bu araçlar, işbirlikçi bir çalışma ortamını öğrencilere sağlayabilme kapasitesine sahiptirler. Güneş (2010)’e göre:

Geleceğin bireylerinin bilgiye ulaşan, kullanan ve yeni bilgiler üreten iletişim kuran, işbirliği yapan, çatışmaları çözen ve yöneten, bağımsız karar veren, amaçlarını gerçekleştiren, ilgi ve ihtiyaçlarının bilincinde olan ve geleceğine yön veren bireyler olarak yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu süreçte bilgi teknolojilerini kullanma becerisine ayrı bir önem verilmiştir. Çünkü bilgi ve iletişim teknolojileri bireylerin yeni becerileri öğrenmesini sağlamakta, bireyleri önemli ölçüde değiştirmekte, başkalarıyla bilgileri paylaşmayı ve birlikte çalışmayı kolaylaştırmaktadır (s. 5).

Akçay ve Şahin (2012), araştırmalarında Web 2. 0 uygulamalarına dayanan web macerası yöntemini altıncı sınıf öğrencileri üzerinde uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre uygulanan yöntem, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemiştir. Ayrıca araştırmacılar web macerası yönteminin “öğrencilerin ilgilerini çekme, moral motivasyonlarını artırma, bilgi edinmeye karşı güdüleme noktasında önemli avantajlara” sahip olduğunu dile getirmiştir.

Türkçe öğretmeni adayları anketin “Web 2. 0 araçları dijital yerli öğrencileri cezbeder.” şeklindeki yirminci maddesine toplamda “%87. 5” oranında olumlu cevap vermiştir. İlk kez Prenskey (2001) tarafından gündeme taşınan *dijital yerlilik* ve *göçmenlik* kavramlarına değinmekte fayda vardır. Dijital yerli kavramı, teknoloji çağında doğmuş ve teknolojik araçları herhangi bir çekince içinde bulunmadan neredeyse her zaman rahatça kullanabilen bir kuşağı anlatırken; dijital yerli kavramı ise, söz konusu teknolojilere alışkın olmayan ve kullanmakta zorlanan bir kuşağı anlatmaktadır. Teknoloji ile arası iyi olan dijital yerliler farklı alışkanlıklara sahiptirler.

Çoğu dijital yerliler ağ üzerinde olmayan kütüphaneleri kullanmaktan çoktan vazgeçmişlerdir. Kütüphane web siteleri yerine Facebook veya MySpace gibi sosyal ağ sitelerine koşmaktadırlar. Bunun temel nedeni bu tür sosyal ağların “hızla Web içinde Web’ler haline gelmeleri, çeşitli hizmetler için tek bir dükkan” (one stop shop) olmalarıdır. Sosyal ağ sistemleri, kullanıcılara sosyalleşmenin yanı sıra bilgi paylaşmak, binlerce uygulamayı çalıştırmak veya kendi içerik ve uygulamalarını yaratmak için sanal bir ortam sunmaktadır (Social, 2009, akt. Tonta 2009, ss. 746-747).

Ankete katılan Türkçe öğretmeni adaylarının ve meslek yaşamlarındaki öğrencilerinin de birer *dijital yerli* olduğu göz önüne alındığında Web 2. 0 araçlarının öğretmenler ve öğrenciler için bir ilgi odağı olması teknolojinin eğitimdeki kullanımı açısından ehemmiyet arz etmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Alan yazında Web 2. 0 araçlarının Türkçe öğretmen adaylarının ders algıları üzerindeki etkisini konu alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Web 2. 0 araçlarının Türkçe öğretmeni adaylarının ders algılarına etkilerini irdeleyen bu çalışmada adayların Web 2. 0 araçlarını iletişim ve dil becerilerini gelişimi açısından önemli gördükleri saptanmıştır. Bu araçlar öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek açısından olumlu karşılanmıştır. Adaylar, bu araçların öğretmen-öğrenci arasındaki dönüt sürecine olumlu katkılar sağladığını ve çağın gerektirdiği ICT becerilerini de geliştirdiğini düşünmektedir. Katılımcılar, internetin sağladığı imkânlarla öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya koyma noktasında bu araçların katkıları olacağı ve bu araçlar üzerinden etkili

tartışma zeminlerinin oluşturulabileceği kanaatindedir. Web 2.0 araçlarının öğrenciler arasında iş birliğine dayalı çalışmaları güçlendireceği ifade edilmiştir. Web 2. 0 araçları, öğretmen adayları tarafından “bilgiye erişim, bilgiyi paylaşma, fotoğraf, müzik ve video paylaşımı” açısından son derece olumlu karşılanmıştır. Öğretmen adaylarının özelde yaşadığı ülkenin genelde dünyanın değerleriyle barışık, sorunlarına duyarlı olması genellikle “pergel” metaforuyla izah edilir, yani pergelin iğneli bacağı yaşanılan ülkede iken diğer bacağı dünya sathında gezinebilmektedir. Öğretmen adaylarının millî ve evrensel değerleri benimsemesi bir yönüyle yaşadıkları ülkeye diğer yönüyle dünyaya geniş bir açı ile bakmasını gerektirmektedir. Bu itibarla “duvarları aşan” Web 2. 0 teknolojilerinin öğretmen adaylarının teveccühüne mazhar olması önemlidir.

Çalışma kapsamında öğretmen adayları, Web 2. 0 araçlarının kullanılmasını genel olarak yüksek oranda olumlu karşılamıştır. Eğitim - öğretim ortamlarında esas olan öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını artırmak ve onlara üst düzey düşünme becerileri kazandırmak olduğu düşünüldüğünde, söz konusu ortamlara öğrencilerin bu bağlamlarda olumlu görüş bildirdiği Web 2. 0 araçlarını katmak, zengin öğrenme olanakları yaratma açısından bu araçların ciddi bir potansiyele sahip olduğu düşünülmektedir. Özellikle bu araçların öğrencilerin iletişimsel kabiliyetlerini artırıcı özellikleri, dil öğretimi sürecinde kullanılmasının yararlı olabileceğini hatırlatmaktadır. Bu bakımdan öğretmenlerin Türkçe derslerine ve bu derslerin içeriğine uygun olarak planladıkları aktivitelerde Web 2. 0 araçlarını işe koşmaları, dil öğretiminin etkisini ve verimliliğini arttıracakı öngörülmektedir. Günümüzde dijital gelişmelere paralel olarak öğretmen adaylarının teknolojik yeterlilikler yönünden donanımlı olması ve yeni roller üstlenmesi beklenmektedir (Yaman, Demirtaş ve Aydemir, 2013). Öğretmenin bilgi teknolojilerini kullanması, ders ve bu teknolojiler arasında bağlantılar kurarak öğretimi gerçekleştirmek gibi bir görevi vardır (Gülcü, Solak, Aydın & Koçak, 2013).

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları mevcuttur. Bu sınırlılıklardan biri, katılımcı sayısının az olmasıdır. Bu noktada benzer çalışmaların daha büyük ölçekli olarak yapılması yararlı olacaktır. Araştırmanın diğer bir sınırlılığı, araştırma kapsamında kullanılan araçlar ve aktivitelerle yetinilmesidir. İnternette eğitimde kullanılabilecek potansiyele sahip sayısız Web 2. 0 aracı olduğu düşünüldüğünde, bu araçların özellikle Türkçenin öğretilmesi amacıyla kullanımını irdeleyen teorik ve deneysel çalışmaların azlığı göz önünde bulundurularak benzer çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- AKÇAY, A., & ŞAHİN, A. (2012). Webquest (Web Macerası) öğrenme yönteminin Türkçe dersindeki akademik başarı ve tutuma etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 33-45.
- AKYOL, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(2), 169-178.
- ALBION, P. R. (2008). Web 2.0 in teacher education: Two imperatives for action. *Computers in the Schools*, 25(3), 181-198.
- AYDEMİR, Y., & ÇİFTÇİ, Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma (Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 103-115.
- BENZER, A., & GÜL, G. (2013). Turkish Literature Education through the Facebook. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(2), 452-461.

- BOWER, M., HEDBERG, J. G., & KUSWARA, A. (2010). A framework for Web 2.0 learning design. *Educational Media International*, 47(3), 177 – 198
- BYRNE, R. (2009). The effect of Web 2.0 on teaching and learning. *Teacher Librarian*, 37(2), 50-53.
- ÇETİNKAYA, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 93-108.
- CONOLE, G., & ALEVİZOU, P. (2010). A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education. *A report commissioned by the Higher Education Academy*. <http://core.ac.uk/download/pdf/5162.pdf> den alınmıştır.
- CÜCELOĞLU, D., & ERDOĞAN, İ. (2013). *Öğretmen olmak (Bir can'a dokunmak)*. Final Kültür-Sanat Yayınları. İstanbul.
- DEMETRİADİS, S., BARBAS, A., MOLOHİDES, A., PALAİGEORGİOU, G., PSİLLOS, D., VLAHAVAS, I., TSOUKALAS, I., & POMBORTSİS, A. (2003). Cultures in negotiation: teachers' acceptance/resistance attitudes considering the infusion of technology into schools. *Computers & Education*, 41(1), 19-37.
- ELMAS, R., & GEBAN, Ö. (2012). Web 2.0 Tools for 21st Century Teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243-254.
- ERDOĞDU, Y.M. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(17), 95-106.
- ERGİN, A., & BİROL, C. (2005). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- GÜLBAHAR, Y., KALELİOĞLU, F., & MADRAN, O. (2010). Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı. *XV. Türkiye'de İnternet Konferansı*, 2-4.
- GÜLCÜ, A., SOLAK, M., AYDIN, S., & KOÇAK, Ö. (2013). İlköğretimde görev yapan branş öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(6), 195-213.
- GÜNEŞ, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1-20.
- HARRİS, A. L., & REA, A. (2009). Web 2.0 and virtual world technologies: A growing impact on IS education. *Journal of Information Systems Education*, 20(2), 137.
- HORZUM, M. B. (2007). Web tabanlı yeni öğretim teknolojileri: Web 2.0 araçları. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 6(12), 99-121.
- HORZUM, M.B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603-634.
- İMER, G. (2000). *Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının bilgisayar ve bilgisayar eğitimi kullanmaya yönelik nitelikleri*. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- KARAMAN S., YILDIRIM S., & KABAN A. (2008). Öğrenme 2.0 yaygınlaşıyor: Web 2.0 uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları. *inet-tr'08 - XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri*, 22-23 Aralık 2008 Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

- KARTAL, E. (2005). Bilişim-İletişim teknolojileri ve dil öğretim endüstrisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 4(4), 82-87.
- KILIÇASLAN, R., & YAVUZ, A. (2014). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sosyal medya kullanımında yaptıkları yazma hataları. *Turkish Studies*, (9)3, 863-877.
- KLOPPER, E., OSTERWEIL, S., GROFF, J., & HAAS, J. (2009). Using the technology of today in the classroom today: The instructional power of digital games, social networking, simulations and how teachers can leverage them. *The Education Arcade*, 1-20.
- KOCASARAÇ, H. (2003). Bilgisayarların öğretim alanında kullanımına ilişkin öğretmen yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 77-86.
- KOÇOĞLU, Z. (2009). Weblog use in EFL writing class. Ankara University, *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(1), 311-327.
- KORAY, Ö. C., & YAMAN, S. (2002). Fen bilgisi öğretmenlerinin soru sorma becerilerinin bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(2), 317-324.
- KORAY, Ö., ALTUNÇEKİÇ, A., & YAMAN, S. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının soru sorma becerilerinin Bloom Taksonomisi açısından değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(17), 33-39.
- NAMLU, A.G., & CEYHAN, E. (2002). *Bilgisayar kaygısı (Üniversite öğrencileri üzerinde bir çalışma)*. Eskişehir, T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları; No 1353.
- ÖZMEN, F., AKÜZÜM, C., SÜNKÜR, M., & BAYSAL, N. (2012). Sosyal ağ sitelerinin eğitsel ortamlardaki işlevselliği. *NWSA: Education Sciences*, 7(2), 496-506.
- PAULSEN, P. (2001). New era trends and technologies in foreign language learning: An annotated bibliography. *Interactive Multimedia Electronic Journal of Computer-Enhanced Learning*, 31.
- PEKER, R. (1992). Geri bildirimin üniversite öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme dersindeki başarısına etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 31-39.
- PRASHNİG, B. (2006). *Learning styles and personalized teaching*. London, UK: The Continuum International Publishing Group Ltd.
- PRENSKY, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. [http ://www. marcprensky.com](http://www.marcprensky.com)'dan alınmıştır.
- PRENSKY, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate: journal of online education*, 5(3), 1.
- ŞAHİNEL, S. (2002). *Eleştirel Düşünme*, Pegem Yayınları. Ankara.
- SARITAŞ, T., & YILMAZ, G. (2009). Bilgi ve iletişim teknolojileri (bit) tabanlı öğrenme Ortamlarının öğrencilerin kritik düşünme becerileri üzerine etkileri. *9th International Educational Technology Conference (IETC2009)*, Ankara, 723-730.
- SEFEROĞLU, S., & AKBIYIK, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 193-200.
- SELJAN, S., BANEK M., ŠPIRANEC, S. & LAŠIĆ-LAZIĆ, J. (2006). *CALL (Computer-Assisted Language Learning) and Distance Learning*. Proceedings of the 29th International convention MIPRO 2006. Rijeka, 2006. 145-150.

- ŞEN, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 1(2), 69-89.
- SENEMOĞLU, N. (1987). Bilişsel giriş davranışlarıyla dönüt düzeltmenin erişiyeye etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- SHU-SHENG, L. (2001). Designing the hypermedia-based learning environment. *International Journal of Instructional Media*, 28(1), 43-51.
- TEMİZKAN, M. (2011). Türkçe öğretiminde yaratıcı düşünmeyi geliştirme bakımından Nasreddin Hoca fıkraları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 195-223.
- TINMAZ, H., & ÇAGILTAY, K. (2012). Social networking website analyses: usable and instructional facebook. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 11(21), 69-82.
- TONTA, Y. (2009). Dijital yerliler, sosyal ağlar ve kütüphanelerin geleceği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(4), 742-768.
- TU, C., BLOCHER, M., & NTORURU, J. (2008). Integrate Web 2.0 technology to facilitate online professional community: EMI special editing experiences. *Educational Media International*, 45(4), 335-341.
- YAMAN, H., DEMİRTAŞ, T., & AYDEMİR, Z. İ. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital pedagojik yeterlilikleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 1407-1419.
- YAVUZ, A., & TOK, M. (2014). The effects of blogs on writing skills in teaching Turkish as a second language. *European Journal of Educational Technology*, 2(1), 30-50.
- YUEN, S. C. Y., YAOYUNYONG, G., & YUEN, P. K. (2011). Perceptions, interest, and use: Teachers and web 2.0 tools in education. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 7(2), 109-123.
- YUNT, P. O. (1978). Dönüt ve düzeltme etkenlerinin okulda öğrenmeye etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Ek 1. Edmodo Öğretim Yönetim Sisteminden Ekran Görüntüsü

The screenshot shows the Edmodo web interface. At the top, there is a search bar with the text "Mesajları, kullanıcıları, uygulamaları ve daha fazlasını ara" and a magnifying glass icon. To the right of the search bar are icons for a document, a red notification badge with the number "1", and a user profile icon. Below the search bar, there is a message from "Dr. Aytan den ■ dinleme 2014". The message is titled "Dinleme Etkinlikleri". It contains a box with the text "Teslim edildi (44)" and "Süre 18 Aralık, 2014". The main body of the message says: "Merhaba Sevgili Dinleme Dostları, Özgün etkinlikler ödevinizi buraya yükleyin. Mesaj yada email yoluyla göndermeyin. Dosya adı Özgün etkinlikler adınız soyadınız şeklinde olsun. Lütfen son teslim tarihine dikkat ediniz (18-12-2014)". To the right of the message, the date "13 Aralık, 2014" is displayed. Below the message, there is a text input field with the placeholder "Bir cevap yaz..." and a user profile icon. At the bottom, there is another message from "Dr. Aytan den ■ dinleme 2014" titled "Merhaba Sevgili Dinleme Dostları,". The message body says: "Aşağıdaki linkte 30 dakikalık bir video var.Bu videoyu not alarak dinleme yöntemiyle dinlemenizi istiyorum.Çarşamba günkü dersimizde videoya dair sizlere sorularım olacak. H Zatiniza hoşça bakın, nevazil olmamak için nane-limon ve ıhlamur için." Below the text, there is a YouTube link: <http://www.youtube.com/watch?v=ELz513gf5A0>. At the bottom, there is a video player showing a portrait of a man, with the title "Portreler Galerisi-Abdülbaki GÖLPINARLI" and the text "Yerleştir" and "View Embed source".

Ek 2. Google form ile oluşturulan yazar videoları ve videolarla ilgili sorulara ait ekran görüntüsünün bir kısmı

CEMAL SÜREYA

Lütfen aşağıdaki videoyu izleyip; takip eden sorulan videodaki bilgilere göre cevaplandırmaya çalışınız.

* Gerekli



Biyografi

Edebiyata yönelmesinde etkili olan "keskin neden" kimdir? *

Süreya'yı şiire yönlendiren ilk yazarın ve eserinin adı nedir? *

Türk şiirine kasket glydindiklerini, sivilileştirdiklerini düşündüğü edebiyat akımının adı nedir? *

Hilmi Yavuz'a göre "Taşdığı yeni imgelerle Türk şiirinde önemli bir kopuş" olan ve Süreya'nın 1954 yılında Yeditepe dergisinde yayımladığı şiirin adı nedir? *

Hilmi Yavuz'a göre Süreya bir "..... ve şairidir." Cümlesinde boşlukları uygun ifadelerle tamamlayınız. *

Süreya ile birlikte diğer İYenilerin de mesken tuttuğu pastanenin adı nedir? *

Süreya'nın İYeni'nin sembolü olan kitabının adı nedir? *

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015

Ek 3. Anket maddelerine verilen cevapların analizi (İngilizce Versiyonu – English Version)

1. Strongly Disagree 2. Disagree 3. Undecided 4. Agree 5. Strongly Agree

Items	1	2	3	4	5
1. Web 2.0 tools help learners develop communication and language skills.	0 (0%)	2 (6.3%)	7 (21.9%)	18 (56.3%)	5 (15.6%)
2. Web 2.0 tools allow learners to work through their ideas and promote critical reflection.	0(0%)	3(9.4%)	8(25%)	17(53.1%)	4(12.5%)
3. Web 2.0 tools bring learners' work to an authentic and wider audience.	1(3.1%)	1(3.1%)	1(3.1%)	16(50%)	13(40.6%)
4. Web 2.0 tools facilitate communication and feedback between learners and teachers.	0(0%)	1(3.1%)	3(9.4%)	17(53.1%)	11(34.4%)
5. Web 2.0 tools help learners develop a sense of ownership.	0(0%)	5(15.6%)	10(31.3%)	16(50%)	1(3.1%)
6. Web 2.0 tools develop skills needed in today's modern, technological world.	0(0%)	2(6.3%)	3(9.4%)	15(46.9%)	12(37.5%)
7. Web 2.0 tools promote learners to interact and build a learning community.	0(0%)	0(0%)	0(0%)	21(65.6%)	11(34.4%)
8. Web 2.0 tools allow learners to express individuality and creativity.	0(0%)	2(6.3%)	6(18.8%)	21(65.6%)	3(9.4%)
9. Web 2.0 tools allow learners to pose questions to the community.	0(0%)	1(3.1%)	4(12.5%)	17(53.1%)	10(31.3%)
10. Web 2.0 tools allow learners and/or teachers to share photos, music, and videos.	0(0%)	0(0%)	1(3.1%)	8(25%)	23(71.9%)
11. Web 2.0 tools allow learners and/or teachers to hold forums to discuss topics of interest.	0(0%)	1(3.1%)	1(3.1%)	19(59.4%)	11(34.4%)
12. Web 2.0 tools allow learners and/or teachers to find and share educational resources.	0(0%)	0(0%)	1(3.1%)	13(40.6%)	18(56.3%)
13. Web 2.0 tools provide collaborative learning opportunities.	0(0%)	0(0%)	2(6.3%)	20(62.5%)	10(31.3%)
14. Web 2.0 tools promote knowledge sharing.	0(0%)	0(0%)	1(3.1%)	14(43.8%)	17(53.1%)
15. Web 2.0 tools encourage learners to add value to the applications as they use it.	0(0%)	2(6.3%)	7(21.9%)	18(56.3%)	5(15.6%)
16. Web 2.0 tools allow learners to share their opinions, experiences, and perspectives	0(0%)	1(3.1%)	2(6.3%)	21(65.6%)	8(25%)
17. Web 2.0 tools open classroom walls.	0(0%)	1(3.1%)	2(6.3%)	21(65.6%)	8(25%)
18. Web 2.0 tools appeal to digital native learners.	0(0%)	1(3.1%)	3(9.4%)	19(59.4%)	9(28.1%)
19. Web 2.0 tools allow learners to become content producers and not just receivers..	0(0%)	2(6.3%)	8(25%)	20(62.5%)	2(6.3%)
20. Web 2.0 tools allow learners to connect content, people, ideas, and conversations	0(0%)	1(3.1%)	2(6.3%)	22(68.8%)	7(21.9%)

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

AYTAN, T., BAŞAL, A., Türkçe Öğretmen Adaylarının Web 2. 0 Araçlarına Yönelik Algılarının İncelenmesi, **Turkish Studies** - *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/7 Spring 2015, p. 149-166, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8388>, ANKARA-TURKEY



KURAN KISSALARINI (HZ SÜLEYMAN İLE BELKIS VE HZ.MUSA İLE HIZIR KISSALARI ÖRNEKLEMİ) HİKÂYE TEKNİĞİYLE ÇÖZÜMLEME VE ŞAHSİYET EĞİTİMİ*

*Mustafa AYYILDIZ***

*Selami ALAN****

ÖZET

Bir topluluğun millet hâline gelmesi, ortak değerlere sahip olup bu değerleri nesilden nesile sürdürmesiyle gerçekleşir. Bu gerçeğin farkına vararak millet statüsüne ulaşmış topluluklar, değerlerinin yeni nesillere aktarılması için birçok yöntem geliştirmiş ve değişik eğitim kurumları oluşturmuşlardır. Kurmaca yapısı sayesinde insanların hayal-düşünce dünyalarında derin izler bırakan hikâye anlatımı yoluyla model oluşturma ise, eğitim için kullanılan en eski ve en etkili yöntemlerden birisi olmuştur. Çünkü kurgusal nitelikteki bu hikâyeler, daha küçüklüğünden itibaren çevresindekileri taklit ederek öğrenmeye başlayan insanlara, dünyaya başkasından gözünden bakma fırsatı sunmuştur. Hikâyeler sayesinde farklı kişiliklere bürünme imkânı elde eden insanlar, çoğu zaman bu kahramanların etkisinde kalmış ve onlar gibi hareket etme eğilimine girmişlerdir. Bu sebeple, toplumlar bünyelerindeki fertlerin sahip olmasını istedikleri değerleri, bu hikâyelerdeki kahramanlara yükleyerek halk için örnek-model şahsiyetler oluşturmuşlardır. Bu rol model kahramanların, hikâyeyi dinleyen veya okuyan insanlar tarafından benimsenmesi yoluyla ideal insan ve ideal toplum konumuna ulaşmak hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda da bir sürü hikâye ve bir sürü rol model kahraman kurgulanmıştır. Değerleri hikâyeleştirerek model şahsiyetler üzerinden anlatma yönteminin kullanıldığı kaynaklardan en iyisi hiç şüphesiz Kuran-ı Kerim'dir. Bu çalışmayla, Kuran kıssalarından iki örneği günümüz hikâye tekniğiyle çözümleyerek bu kıssaların ve kıssalarda yer alan rol model şahsiyetlerin, öğrencilerin şahsiyet eğitimleri için örnek teşkil etmek üzere kullanılabileceğini göstermek amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hikâye, Hikâye Tahlili, Kurmaca, Değer, Değerler Eğitimi, Şahsiyet Eğitimi.

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

Bu makale; 26-28 Ekim 2011 tarihlerinde Eskişehir Osmangazi Üniversitesinde düzenlenen "Değerler Eğitimi Sempozyumu"nda sunulan "Kuran Kıssalarının Çözümleme Örneği ve Şahsiyet Eğitimi" başlıklı bildiri esas alınarak hazırlanmıştır.

** Yrd. Doç. Dr. Gümüşhane Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, El-mek: ayyldzmustafa@gmail.com

*** Okt. Abant İzzet Baysal Ün. El-mek: alanselami@gmail.com



**THE ANALYSIS OF QURANIC VERSES (SAMPLE OF PROPHET
SULEIMAN AND BELKIS AND PROPHET MOSES AND HIZIR)
BY STORY TECHNIQUE AND PERSONALITY EDUCATION**

STRUCTURED ABSTRACT

Values are the basic system which creates and keeps the society alive. Becoming a nation from community happens with having the common values and keeping that values from generation to generation. The communities that reached the status of being country by being aware of the truth have improved lots of ways and different educational institutions to transfer the values to the new generations. Modeling with storytelling which is effective on people's imagination world by its fictional construction is the oldest and the most impressive way that is used for education. These fictional stories have helped looking from different people's perspectives, because people start learning by simulating things around them since their childhood. The people who had the chance to live different impersonations by the stories were impressed by these characters and they tended to act like them. By this cause, societies have created sample-model characters by imposing the values that were hoped to be adopted by the citizens similar to those characters. By adoption of those characters by readers or audience, the aim is reaching the ideal human and ideal society level. In line with this purpose so many stories and so many role models were fictionalized. Quran is clearly the best source in which making stories of values is used in it. With this study, by analyzing the two examples from Quran anecdotes with contemporary story techniques, it is aimed to show that these anecdotes and the model characters in these anecdotes can be used as a sample for students' education. When maintained general (universal) values that are accepted by many communities are analyzed, we face with leadership, integrity, morality, justice, individual responsibility and helpfulness that guide human to keep an ideal line. Though communities are different from each other in many ways, they have always regarded such values toward creating ideal human and tried to adopt them in every period. In today's society, schools are also for the survival of these kinds of superior values and transferring them to the new generations. One of the tasks of the schools is to teach the stated clearly or unspecified values in the school curriculum, to discipline students in accordance with the established rules, contribute to their moral character and to influence their characters positively. 'Creating model human' method can be shown as the most impressive method of many methods that can be used by schools to reach this aim. In this respect, the selection of reading text for text book and independent reading text and determination of proffered model human type have great importance.

In addition to teaching reading and writing well, listening, speaking the implementation of grammar rules, Turkish and Literature course also aims to give them national, moral, social and universal values. To realize this aim, literary and educational texts that have different features are used.

Every genre has a different function in education. For instance, genres like story and novel expose student to a fictive world and its

fictive characters thus offering him a life including universal values. In this context, student gets into a fictive world by story and novel which is similar to real life. During the journeys to fictive world, students usually adopt the characters (usually main characters). They try to follow the behaviors of characters in their lives that they know and like in the fictive world. So, being/constructing model plays an important role in value education.

Quran tells tales using multi facet narration styles including all of the current techniques. Bu the basic difference is Quran anecdotes are definite and not imaginary. They certainly have a meaning regarding a purpose so are different from imaginary. The very verbal nature of anecdote has made its narration repeated and everybody from the lower to upper classes have benefited from this. A lot of people, though not familiar with the meanings of hadiths or verses, have been able to tell them. It is possible to read and teach these anecdotes beyond being only theological texts. While making base for the personality education model, three most important topics are 'Knowing the personality', 'Developing personality' and 'Keeping the personality' about which Quran offers the finest examples.

In this study in which we analyzed Quran verses regarding value education and personality education, we pointed out three perspectives.

1. Making the verses suitable for the thematic analysis.
2. Analysis of verses using tale technique
3. Analysis of characters in verses as a value in personality/character education.

Accordingly, it was seen that Quran verses could be made story texts suitable for students' level. We found out that these verses include basic story features like narrator, case, characters, time and space and it was seen that narration in these texts are strengthened by narration techniques like dialogue, description and reduction

Most importantly, the qualities of the heroes (prophets) in these verses comply with the aims in National Education Main Principles and so are in the frame of desired behaviors. Thus, these heroes (prophets) could play an important role in personality education as model people.

For instance, In Prophet Suleiman and Belkıs anecdote, Suleiman's being ruler who governs a very large population, and asking the officers to be righteous and as a fair and moderate ruler, Belkıs' being a woman ruler are models for the students.

Key Words: Story, Story Analysis, Fiction, Value, Values Education, Personality Training

GİRİŞ

"Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık"¹ olarak genel tanımı yapılan değerler; toplumu oluşturan ve ayakta tutan temel sistemdir. Zira bir toplumun yaşamında her şey, değerlere göre algılanır ve diğerleriyle karşılaştırılır. Kişiler, dâhil oldukları grup, toplum ve kültür değerlerini genellikle benimseyerek, bunları kendi muhakeme ve seçimlerinde birer ölçüt olarak kullanırlar (Dilmaç, 2009, s.29). Böylece kişiler; en iyi, en güzel, en

¹ "Değer", <http://www.tdkterim.gov.tr/bts/>

doğru ve en adil gibi genel yargılara varma imkânı elde ederek, toplum tarafından kabul gören davranışlara ulaşırlar. Bu durum, toplumların var olmaları, devamlılıklarını sağlamaları ve birlik içinde işleyişlerini sürdürmeleri açısından önemlidir.

Değerler, toplumdaki bireylerin korumaları veya göz ardı etmeleri neticesinde ya zamanla kaybolur ya da nesilden nesile aktarılarak yıllarca devam ettirilirler. Birçok toplum tarafından kabul gören ve yıllarca sürdürülen genel (evrensel) değerler incelendiğinde ise karşımıza, liderlik, doğruluk, ahlak, adalet, sorumluluk ve yardımseverlik gibi bireyi ideal insan olma çizgisine yönlendiren değerler çıkmaktadır. Toplumlar, birçok yönden birbirlerinden farklılıklar göstermelerine rağmen, ideal insan oluşturma yönündeki bu tarz değerleri hep el üstünde tutmuş ve her dönem yaşatmaya çalışmışlardır.

Günümüz toplumlarında, bu tarz üstün değerlerin yaşatılması ve yeni nesillere aktarılması görevini üstlenen kurumlar arasında okullar da yer alır (Belet, 2008, s.2). Bilişsel hedeflerinin yanında vatansever olmak, saygılı olmak, dürüst olmak ve adil olmak gibi birçok duyuşsal hedefi olan okulların görevlerinden biri, okul programında açık olarak belirtilen veya belirtilmeyen değerleri öğretmek, öğrencileri belirlenen kurallar doğrultusunda disipline etmek, onların ahlaki gelişimlerine katkıda bulunmak ve karakterlerini olumlu yönde etkilemektir (Akbaş, 2008, s.9). Okulların bu hedeflerine ulaşabilmek için kullanabilecekleri yöntemler arasında en etkili olabilecek yöntem olarak “*model insan oluşturma*” gösterilebilir. Bu açıdan ders kitaplarına ve bağımsız okuma metinlerine alınacak okuma parçalarının seçimi ve burada sunulan model insan tipinin belirlenmesi büyük önem arz etmektedir.

DEĞER EĞİTİMİ OLARAK “HİKÂYE ANLATIMI”

Türkçe ve Edebiyat dersi; öğrencilere doğru ve güzel okuyup yazmayı, dinlemeyi, konuşmayı ve dil bilgisi kurallarını uygulamayı öğretmenin yanı sıra; onlara millî, ahlakî, sosyal ve evrensel değerleri kazandırmayı amaçlar. Dersin bu amaçlarına ulaşabilmek için kullandığı ana malzeme ise ders kitapları ve bu kitaplarda verilen metinlerdir (Şen, 2008, s.764). Bu metinler; öğrencilere anadilini sevdirecek, kültürel ve tarihi değerlere karşı onların ilgilerini uyandıracak, bilişsel ve duyuşsal bakımdan onlara birçok beceri kazandıracak ve çeşitli mesajlar vererek onları eğitecek nitelikte olmalıdır. Kısacası, Türkçe ve edebiyat derslerinin iskeletini oluşturması, dersi ayakta tutan materyaller olması yönünden bu metinlerin önemi büyüktür (Solak, 2009, s.446).

Türkçe ve edebiyat derslerinde hedeflenen değerlerin öğrencilere kazandırılması, ağırlıklı olarak farklı niteliklere sahip edebi ya da öğretici metinlerle gerçekleştirilmektedir. Eğitimde her edebi türün farklı bir işlevsel yanı vardır (Baş, 2003, s.258). Örneğin hikâye ve roman tarzı metinler, kurmaca bir dünyayı ve bu dünyanın karakterlerini öğrenciye sunarak, ona evrensel değerleri de içeren bir yaşantı zenginliği sağlar. Bu bağlamda hikâye ve romanla öğrenci gerçek hayatta benzerleri olan kurmaca dünyaya adım atmış olur. Eğer bu kurmaca bütünüyle hayal ve masalımsı öğelerle kurulmuşsa öğrencilerin hayal dünyalarının gelişmesine katkı sağlar (Somuncu, 2010, s.197-198). Çünkü kurmaca metinler, “*her hâlükârda cazip bir muhayyile ikliminin perdedâridir.*” (Andı, 1999, s.31). Bu metinler sayesinde öğrenciler; kendilerinden, kendilerini sıkı aile veya çevre şartlarından uzaklaşıp serbestçe hareket edebilecekleri bir âlemde dolaşabilirler.

Kurmaca âleme yapılan bu seyahatler sırasında öğrenciler, burada kendilerine tanıtılan karakterleri (genelde ana karakteri) model alırlar. Kurmaca âlemde tanıdıkları ve beğendikleri bu kahramanların tutum ve davranışlarını, kendi gerçek yaşamlarında uygulamaya çalışırlar. Bu açıdan model olma/oluşturma, değer eğitiminde önemli bir rol oynar. Seçilecek metinlerdeki modellerin sahip olduğu özelliklerin, birçoğunun öğrenciler tarafından sorgusuz sualsiz kabul edildiği göz önünde bulundurularak, dikkatle incelenmesi gerekmektedir.

KURAN KISSALARI ve DEĞERLER EĞİTİMİ

Kuran yoğun olarak kıssa anlatır. Mevla (cc) sineğin kanadını örnek göstermekte beis görmediği gibi kıssa kelimelerden de insanı mahrum etmez. Kuran bu günün bütün teknikleri de dâhil, çok yönlü bir anlatım biçimiyle öyküler anlatır. Ancak en temel ayrım Kuran kıssalarının mutlak olduğu ve asla muhayyel olmadığıdır.

Kuranın öykü/kıssa anlatmasının açtığı devasa yol, İslam coğrafyasında hikâyenin köklü bir gelenek haline gelmesinde çok çok önemli bir referans oluşturmuştur. Kuran kıssaları mutlaka bir hikmete mebni olarak anlam kazanmış, bu yönüyle muhayyelden ayrılmıştır. Bu yolla Allah (cc) insana merhametinin neticesi olarak nasıl içlerinden bir peygamber seçmişse, aynı merhametin belirtisi olarak, insan nevinin başından geçenleri en küçük vaka dâhil anlatarak, öncesi insanoğlunun nerede yanlış olduğunu, kimin sadık olup nimete kavuştuğunu, ayakları yere kadem cinslerinden örneklerle aşikâr ederek uyarmıştır. Bir yönüyle insana bunca zorluğu yaşamakta, selamete çıkmada, ateşle imtihanlara sürülmekte yalnız olmadığını hatırlatan Allah (cc), insanın yükünü hafifletmekte, örneği kendi âleminden, fanilerden vererek anlaşılmayı da kolaylaştırmaktadır.

Kıssa'nın sözele müsait yapısı anlatımın tekrarını sağlamış, en avamından en hasına kadar bütün muhatabın kabı ayarınca nasibini dağıtmıştır. Birçok insan okuduğu hadis ayetin anlamına uzak olsa da kuran kıssalarını berrak bir şekilde zikrede gelmiştir. Âlemlerin nuru olan Allah böyle bir yöntem kullanmakla en çok da üdebaya merhamet etmiş, onlara Kuran'ın şiiriyeti yanında öykü kapısını da aralamıştır. Bu aralığın ayırtına varan ümmet'i üdeba o erişilmez örneğe öykünerek, yer yer mesneviler, halk hikâyeleri - modern dönemde ise - öyküler inşa ederek şuurunu keskinleştirmiştir. Bazen aranması lüzum geldiğinde hikmeti, bazen gafleti dahi -öykü- hikâyede saklamış ve aramıştır.

Dini, tarihi, folklorik, coğrafi farklılıkların öne çıkarıldığı bir dönemde özellikle estetik verilerin peşin hükümle dışlanması doğru olmasa gerek. Bu genel eğilim yanında son düzenlemelere sahne olan Milli Eğitim programlarına katkı olmasını umarak küçük bir teklif sunmayı ve tartışmayı önemsemekteyiz. Bu noktada Türkçe-Edebiyat ders kitaplarına Kuran kıssalarının alınmasının büyük faydaları olacağını iddia etmek yanlış olmaz. Bu kıssa (hikâye) ları birer teolojik metin olmanın daha ötesinde okumak, okutmak olasıdır. Bu okuma biçimi dini öğretmeye bir eksiklik vermeyeceği gibi, metnin muhatabına dogmatik bağnazlık da oluşturmaz. Daha da ötesi öğretinin yer yer fizik ötesi boyutu artık dünyanın asla vazgeçemediği bir algılamaya kapı da aralayacaktır. Buna ilave olarak kıssalardaki adı geçen Peygamber ve diğer isimlerin düşünce ve tutumlarının şahsiyet eğitimi açılarından dikkate değer olmaları mutlaka ele alınmalıdır.

19.yy in katı pozitivizmi ve natüralizmi, 20yy izmleri kamplaşmaları 21yy da yerini daha mistik bir havanın hâkim olduğu anlayışa bırakmışa benziyor. Bu alanın uçuk, ütöpik malzeme üretimi, yer yer yitirilen mistik muhayyile eksikliği, sapkın davranışlara fırsat vermektedir. Son dönem Amerikan sinemasının bu yönelimi ilginç bir örnektir. Modernin tıkanmışlığına açılım arama uğraşı olan post modern anlayışla da pekiştirilmektedir. Bu mistik alanın işlenmesi yanlış yönelimlere kaydırılabilen, kurgu filmler her zaman olumlu bir açılıma kapı aralamamaktadır. Ülkemiz için ise dini sömürünün sahte inançları ile sömürüye sürüklenmemesi için bu metin seçiminin ve bazı fizik ötesi olguların anlamlandırılmasının çok isabetli olacağı muhakkaktır. Batıda İnciden metinlerin rahatlıkla ders kitaplarında yer aldığı dikkate alınmalıdır. Ancak yine ihtar etmek gerekir bu metinler bir nas olarak değil estetik metin olarak birer bilgi öğretisi ve gerçek öykü olarak okutulabilir. Bu metinleri ayrıştırılmamış bir biçimde ele almak mümkündür. Yer yer orijinal metni tefsirlerle tamamlamakta gerekebilir. Bu işlev sonucu özellikle Peygamberlerin

tutumları gençlerin şahsiyet eğitimine örneklik teşkil edecek şekilde öne çıkarılarak sağlıklı, erdemli insan şahsiyetine yol aranabilir. Bu manada 21.yüzyıl toplumlarının, özelde ülkemizin büyük bir ihtiyacını gözettiğimizi iddia etmek uç bir görüş olmayacaktır. Şahsiyet eğitimi modelinin çatısını kurarken önümüzde beliren üç ana konudan birincisi “Şahsiyetin tanınması”, ikincisi “Şahsiyetin Geliştirilmesi” ve üçüncüsü “Şahsiyetin Muhafazası”dır ki bu süreçlere Kuran çok iyi örnekler sunmaktadır.²

ÖRNEK KISSALAR

1- HZ. SÜLEYMAN ve BELKIS KISSASI

I. KISSANIN KURAN’DA ANLATIMI (NEML SURESİ) (Kuran-ı Kerim, 2009, s.377-379).

15. *Andolsun! Biz Dâvûd’a ve Süleyman’a ilim verdik. Onlar, “Hamd, bizi mü’min kullarının birçoğundan üstün kılan Allah’a mahsustur” dediler. (Allah Teala peygamber Süleyman (as)a büyük nimetler vermiş bu arada kuşların dilini anlama kabiliyetini de mucize olarak lütfetmiştir ...)*

16. *Süleyman, Dâvûd’a varis oldu ve, “Ey insanlar, bize kuş dili öğretildi ve bize her şey verildi. Şüphesiz bu, apaçık bir lütuftur” dedi.*

17. *Süleyman’ın, cinlerden, insanlardan ve kuşlardan meydana gelen orduları onun önünde toplandı. Hep birlikte düzenli olarak sevk ediliyorlardı.*

18. *Nihayet karınca vadisine geldikleri vakit bir karınca, “Ey karıncalar! Yuvalarınıza girin, Süleyman ve ordusu farkına varmadan sizi ezmesinler” dedi.*

19. *Süleyman, onun bu sözüne tebessüm ile gülerek dedi ki: “Ey Rabbim! Beni; bana ve ana-babama verdiğin nimetlere şükretmeye ve razı olacağın salih ameller işlemeye sevk et ve beni rahmetinle salih kullarının arasına kat!”*

20. *Süleyman, kuşlara göz atıp yokladı ve şöyle dedi: “Hüdühüd’ü niçin göremiyorum? Yoksa kayıplara mı karıştı?”*

21. *“Bana (mazeretini gösteren) apaçık bir delil getirmedikçe kesinlikle onu ağır bir şekilde cezalandıracağım, ya da kafasını keseceğim.”*

22. *Derken Hüdühüd çok beklemedi, çıkageldi ve (Süleyman’a) şöyle dedi: “Senin bilmediğin bir şey öğrendim. Sebe’den sana sağlam bir haber getirdim.” (Sebe, Yemen’de dedelerinin ismiyle anılan bir kabilenin adıdır.)*

23. *“Ben, onlara (Sebe halkına) hükümdarlık eden, kendisine her şeyden bolca verilmiş ve büyük bir tahtı olan bir kadın gördüm.”*

24. *“Onun ve kavminin, Allah’ı bırakıp güneşe taptıklarını gördüm. Şeytan, onlara yaptıklarını süslü göstermiş ve böylece onları yoldan çıkarmış. Bu yüzden de onlar doğru yolu bulamıyorlar.”*

25. *“Göklerde ve yerde gizli olanı ortaya çıkaran, sizin gizlediğiniz ve açığa vurduğunuz şeyleri bilen Allah’a secde etmesinler diye (şeytan onları yoldan çıkarmış.)”*

26. *Allah, kendisinden başka hiçbir ilâh bulunmayandır. Büyük Arş’ın Rabbidir.*

² İSLAMOĞLU, Mustafa, “Şahsiyet Eğitim Modeline Girişte Kişilik Tipolojilerinin Yeri -Jung Örneği-”, http://www.mustafaislamoglu.com/yazidetay.php?Yazi_id=1947&yazar=24

27. Süleyman, Hüdüh'd'e şöyle dedi: "Doğru mu söylüyorsun, yoksa yalancılardan mısın, göreceğiz."

28. "Benim şu mektubumu götür onlara at, sonra da yanlarından ayrıl ve ne sonuca varacaklarına bak."

29. Sebe kraliçesi Belkıs dedi ki: "Ey ileri gelenler! Bana çok önemli bir mektup atıldı."

30,31. "Mektup, Süleyman'dan gelmiştir. O, 'Rahman ve Rahim olan Allah'ın adıyla' diye başlamakta ve içinde 'Bana karşı büyüklük taslamayın ve teslimiyet göstererek bana gelin' denilmektedir."

32. "Ey ileri gelenler! Durumum hakkında bana görüş bildirin. Sizler yanımda bulunmadıkça hiçbir işe kesin olarak karar vermem."

33. Dediler ki: "Biz güçlü kimseleriz ve çetin savaşçılarız. Emir senin. Ne emredeceğini düşün."

34. (Kraliçe Belkıs) şöyle dedi: "Krallar bir memlekete girdi mi, orayı harap ederler ve halkının ileri gelenlerini zelil hâle getirirler. İşte onlar böyle yaparlar."

35. "Ben onlara bir hediye gönderip, elçilerin ne haber ile döneceklerine bakacağım."

36. (Elçilerin sözcüsü) Süleyman'ın huzuruna gelince, Süleyman ona şöyle dedi: "Siz beni mal ile desteklemek (ve böylece etkilemek) mi istiyorsunuz? Oysa Allah'ın bana verdiği, size verdiğinden daha hayırlıdır. Fakat hediyenizle ancak siz sevinirsiniz."

37. "Sen onlara dön. Andolsun, biz onlara, karşı koyamayacakları ordularla gelir ve onları oradan aşağılanmış ve küçük düşürülmüş olarak çıkarırız."

38. Süleyman, "Ey ileri gelenler! Onlar bana teslim olmadan önce hanginiz bana onun (kraliçenin) tahtını getirebilir?"

39. Cinlerden bir ifrit, "Sen yerinden kalkmadan ben onu sana getiririm ve şüphesiz ben, buna güç yetirecek güvenilir biriyim" dedi.

40. Kitaptan bilgisi olan biri, "Ben onu, gözünü kapayıp açmadan önce sana getiririm" dedi. Süleyman, tahtı yanında yerleşmiş hâlde görünce şöyle dedi: "Bu, şükür mü, yoksa nankörlük mü edeceğim diye beni denemek için, Rabbimin bana bir lütfudur. Kim şükrederse ancak kendisi için şükretmiş olur. Kim de nankörlük ederse (bilsin ki) Rabbim her bakımdan sınırsız zengindir, cömerttir."

41. Süleyman, "Tahtını tanımaz hâle getirin. Bakalım tanıyacak mı, yoksa tanımayacaklardan mı olacak?" dedi.

42. Belkıs gelince, "Senin tahtın böyle mi?" denildi. O da, "Sanki o! Fakat zaten daha önce bize bilgi verilmişti ve biz teslimiyet göstermiştik" dedi.

43. Daha önce Allah'tan başka taptığı şeyler ona engel olmuştu. Çünkü o inkâr eden bir kavimden idi.

44. Ona "köşke gir" denildi. Köşkü görünce onu (zeminini) derin bir su sandı ve eteklerini topladı. Süleyman, ona "Bu, (zemini) billurdan döşenmiş bir köşktür" dedi.

Belkıs, "Ey Rabbim! Şüphesiz ben nefsimi zulmetmiştim. Şimdi ise Süleyman ile birlikte âlemlerin Rabbi olan Allah'a teslim oldum" dedi.

II. KISSANIN HİKÂYE BİÇİMİNDE ANLATIMI

Kuşdilini bilen Süleyman peygamber, bir gün çevresindeki kuşlar arasında Hüdühüd kuşunu göremeyince onun nerede olduğunu sordu. Çok geçmeden gelen Hüdühüd kuşu Süleyman peygambere dedi ki: “Biraz önce senin haberin olmayan bir şey gördüm. Buraya çok uzaklarda olan Yemen’den, hükümdarı kadın olan bir yerden geliyorum. O kadın iyi ahlak ve erdem sahibi ve görkemli bir tahta sahip. Ancak o ve onun kavmi Allah yerine güneşe iman edip ibadet etmekte.” Hüdühüd kuşu sözlerini bitirirken Allah’ı övmeyi unutmadı.

Süleyman peygamber, Sebe melikesi (kraliçesi) Belkıs’ı yanına davet eden bir mektup yazdı. Hüdühüd kuşundan bu mektubu olan Belkıs’a götürmesini istedi. Mektubu alan Belkıs, önce birçok hediye gönderdi, fakat Süleyman peygamber bunları reddetti. Daha sonra Belkıs yanına ahalisinin ileri gelenlerini alarak, Süleyman peygamberle görüşmek için yola koyuldu. Bu arada Süleyman peygamber halkına: “Ey ileri gelenler! Melike buraya gelmeden önce hanginiz bana onun tahtını getirebilir?” diye sordu. Orada bulunan ve çok yetenekli bir cin olan İfrit: “Ben onu, gözünü kapayıp açmadan önce sana getiririm.” dedi.

İfrit, göz açıp kapayıncaya kadar Belkıs’ın tahtını oraya getirdi. İhtişamlı tahtı önünde gören Süleyman peygamber, hiç gurur göstermeden ve alçakgönüllülükle Allah’a secde etti ve dedi ki: “Bu Allah’ın bana bir imtihanıdır ve Allah benim şükürümü ölçmek istemektedir. Kim Allah’a çok şükrederse daha fazlasını alır, kim O’na şükür etmezse şüphesiz o kaybeder. Allah’ın hiçbir şeye ihtiyacı yoktur. O hurmete en layık olandır.” Sonra, Süleyman peygamber yanındakilerden tahtı tanınmaz hale getirmelerini istedi.

Sebe melikesi Belkıs, Süleyman peygamberin sarayına ulaştığında, değiştirilmiş tahtına oturması için davet edildi. O, bu tahtın kendi tahtı olduğunu fark etti ve Allah’ın gücü karşısında şaşkına döndü.

Süleyman peygamber, Belkıs’ı köşküne davet etti. Melike, köşkün avlusuna adım atacağı sırada, önünde bir havuz olduğunu zannederek eteğini yukarı kıvrıdı. Ancak Süleyman peygamber, onun sadece altından su geçen cam bir taban olduğunu söyledi. Daha sonra Hazreti Süleyman, Belkıs’ı, tek olan Allah’a iman etmeye davet etti. Melike, Allah’ın büyüklüğünü kabul ederek, O’na iman etti.

III. DEĞERLENDİRME

Bu metin, öğrencilerin ilgisini kolaylıkla çekebilecek ve hem onların hayal dünyalarını genişletebilecek hem de hayal dünyaları kapsamında genişleyebilecek bir anlatıma sahiptir.

Değer eğitimi olarak “alçakgönüllülük ve şükür” konuları işlenmektedir. Hazreti Süleyman’ın kendisinde olan özellikleri Allah’ın bir lütfu olarak görmesi ve buna şükretmesi, öğrencilere güzel bir alçakgönüllülük örneği oluşturmaktadır.

Bu kıssa; vaka, şahıs kadrosu, kısmen muğlâk bir zaman ve mekân ile hakim bakış açısı anlatımına dayanan bir hikâye formatındadır. Özellikle, olay anlatımı esnasındaki hızlı geçişlerle hikâye reel zamanı hızlandırılmakta ve olayın heyecanı sonuna kadar sürdürülmektedir. Bu anlamda metne teknik açıdan bazı uygulamalar yapılabilir. Mesela hikâye teknikleri uygulanabilir:

Anlatıcı: Anlatıcı, olayın Kuran’daki anlatımında Allah (cc)’dır, dolayısıyla bakış açısı hâkimdir.

Vaka: Süleyman (as)’a Hüdühüd adlı kuş Sebe Melikesinin haberini getirir. Süleyman peygamber ona ve kavmine bir mektup göndererek onu kendine ve Allah’a itaate çağırır. Tahtı bir anda Süleyman peygambere getirilir. Kendi tahtını, Süleyman peygamberin köşkünde gören Belkıs’ın şaşkınlığı, köşkün avlusundaki cam tabanı su zannetmesiyle daha da artar. Olay, Sebe Melikesi Belkıs’ın Allah’a iman etmesiyle son bulur.

Şahıs kadrosu:

Asli kahramanlar: a) Süleyman

b) Sebe Melikesi (Belkıs)

Tali kahramanlar: a) Hüdühüd

b) Bilgeler ve özellikle cinler, kuşlar ilginç bir kadro oluşturur.

Mekân ve zaman: Muğlâk olmakla beraber başka bir surede şöyle anlatılır (Sebe: 15): “Andolsun. Sebe kavmi için oturduğu yerlerde büyük bir ibret vardır. Biri sağda, diğeri solda iki bahçeleri vardı. (Onlara:) Rabbinizin rızkindan yiyin ve O’na şükredin. İşte güzel bir memleket ve çok bağışlayan bir Rab.”

Anlatım Teknikleri: Kısas anlatım esasına dayanır. Aralara girerek ibret ifadeleriyle metin derinleştirilir. Özellikle eksilti tekniği mükemmel kullanılır.

2- HZ. MUSA ve HIZIR KISSASI

I. KISSANIN KURAN’DA ANLATIMI (KEHF SURESİ) (Kuran-ı Kerim, 2009, s.299-301).

60. Hani Mûsâ, beraberindeki gence şöyle demişti: “İki denizin birleştiği yere varıncaya kadar durmayacağım, ya da uzun zaman gideceğim.”

61. Onlar iki denizin birleştiği yere varınca, balıklarını unuttular. Balık denizde yolunu tutup kayıp gitti.

62. Oradan uzaklaştıklarında Mûsâ beraberindeki gence, “Öğle yemeğimizi getir, bu yolculuğumuzdan dolayı çok yorgun düştük” dedi.

63. Genç, “Gördün mü! Kayaya sığındığımız sırada balığı unutmuşum. –Doğrusu onu sana söylememi bana ancak şeytan unutturdu- Balık şaşılacak bir şekilde denizde yolunu tutup gitmişti” dedi.

64. Mûsâ: “İşte aradığımız bu idi” dedi. Bunun üzerine tekrar izlerini takip ederek gerisingeri döndüler.

65. Derken kullarımızdan bir kul buldular ki, biz ona katımızdan bir rahmet vermiş, kendisine tarafımızdan bir ilim öğretmiştik.

66. Mûsâ ona, “Sana öğretilen bilgilerden bana, doğruyailetici bir bilgi öğretmen için sana tabi olayım mı?” dedi.

67. Adam, şöyle dedi: “Doğrusu sen benimle beraberliğe asla sabredemezsin.”

68. “İç yüzünü kavrayamadığın bir şeye nasıl sabredebilirsin?”

69. Mûsâ, “İnşaallah beni sabırlı bulacaksın. Hiçbir işte de sana karşı gelmeyeceğim” dedi.

70. O da şöyle dedi: “O hâlde, eğer bana tabi olacaksan, ben sana söylemedikçe hiçbir şey hakkında bana soru sormayacaksın.”

71. Derken yola koyuldular. Nihayet, bir gemiye bindiklerinde (adam) gemiyi deldi. Mûsâ, “Sen onu içindekileri boğmak için mi deldin? Doğrusu, şaşılacak bir iş yaptın.” dedi.

72. Adam, “*Sen benimle beraberliğe asla sabredemezsin, demedim mi?*” dedi.

73. Mûsâ, “*Unuttuğum için bana çıkışma ve bu işimde bana güçlük çıkarma!*” dedi.

74. Yine yola koyuldular. Nihayet bir erkek çocukla karşılaştıklarında, adam (hemen) onu öldürdü. Mûsâ, “*Bir cana karşılık olmaksızın suçsuz birini mi öldürdün? Andolsun çok kötü bir iş yaptın!*” dedi.

75. Adam, “*Sana, benimle beraberliğe asla sabredemezsin demedim mi?*” dedi.

76. Mûsâ, “*Eğer bundan sonra sana bir şey hakkında soru sorarsam, artık benimle arkadaşlık etme. Doğrusu, tarafımdan (dilenecek son) özre ulaştın (bu son özür dileyişim)*” dedi.

77. Yine yola koyuldular. Nihayet bir şehir halkına varıp onlardan yiyecek istediler. Halk onları konuk etmek istemedi. Derken orada yıkılmaya yüz tutmuş bir duvar gördüler. Adam hemen o duvarı doğrulttu. Mûsâ, “*İsteseydin bu iş için bir ücret alırdın*” dedi.

78. Adam, “*İşte bu birbirimizden ayrılmamız demektir*” dedi. “*Şimdi sana sabredemediğin şeylerin içyüzünü anlatacağım.*”

79. “*O gemi, denizde çalışan birtakım yoksul kimselere ait idi. Onu yaralamak istedim, çünkü onların ilerisinde, her gemiyi zorla ele geçiren bir kral vardı.*”

80. “*Çocuğa gelince, anası babası mü'min insanlardı. Onları azgınlığa ve küfre sürüklemesinden korktuk.*”

81. “*Böylece, Rablerinin onlara, bu çocuğun yerine daha hayırlı ve daha merhametli bir çocuk vermesini diledik.*”

82. “*Duvar ise şehirdeki iki yetim çocuğa ait idi. Altında onlara ait bir define vardı. Babaları da iyi bir insandı. Rabbin, onların olgunluk çağına ulaşmalarını ve Rabbinden bir rahmet olarak definelerini çıkarmalarını istedi. Bunları ben kendi görüşüme göre yapmadım. İşte senin, sabredemediğin şeylerin içyüzü budur.*”

II. KISSANIN HİKÂYE BİÇİMİNDE ANLATIMI

Hızır, Hz. Musa, Allah'ın emrine uyarak, genç öğrencisi Yuşa bin Nun ile birlikte Hızır ile buluşmak üzere yola koyuldu. Bir yere vardıklarında, yemek için taşıdıkları balık canlandı ve denize doğru süzülde. Buranın Hızır'la bulaşacakları yer olduğunu anladılar.

Musa peygamber, Hızır'la karşılaşınca ona: “Sana öğretilen bilgilerden bana, doğruyailetici bir bilgi öğretmen için sana tabi olayım mı?” diye sordu. Hızır, onun teklifini yolculuk boyunca kendisine hiçbir davranışı hakkında soru sormaması şartıyla kabul etti. Musa peygamber bu şartı kabul etti ve yolculuk başladı.

Hızır, Hz. Musa ve Hızır, bir gemiyle yola çıktılar. Bir süre sonra Hızır gemide büyük bir delik açtı. Musa peygamber ona: “Sen gemideki herkesin boğulmasını mı istiyorsun?” diye sordu. Hızır da ona: “Sana, benimle beraberliğe asla sabredemezsin demedim mi?” dedi. Musa şartı unuttuğunu söyleyip, Hızır'dan kendisini hoş görmesini istedi.

Gemi yolculuğunu bitirip karada yola koyuldular. Nihayet bir erkek çocukla karşılaştıklarında, Hızır hemen onu öldürdü. Musa peygamber: “Bir cana karşılık olmaksızın suçsuz birini mi öldürdün? Andolsun çok kötü bir iş yaptın!” dedi. Hızır: “Sana, benimle beraberliğe asla sabredemezsin demedim mi?” dedi. Bunun üzerine Hz. Musa: “Eğer sana bundan sonra tek bir şey sorarsam, beni bırakırsın. Çünkü o zaman bunu hak etmiş olurum.” dedi.

Yine yola koyuldular. Nihayet bir şehir halkına varıp onlardan yiyecek istediler. Halk onları konuk etmek istemedi. Derken orada yıkılmaya yüz tutmuş bir duvar gördüler. Hızır hemen

o duvarı doğrulttu. Musa peygamber: “İsteseydin bu iş için bir ücret alırdın” dedi. Bunun üzerine Hızır: “İşte bu birbirimizden ayrılmamız demektir. Ama önce sana sabredemediğin şeylerin içyüzünü anlatacağım. O gemi, denizde çalışan birtakım yoksul kimselere ait idi. Onu yaralamak istedim, çünkü onların ilerisinde, her gemiyi zorla ele geçiren bir kral vardı. Kral ancak eski ve yıpranmış gemilere dokunmuyordu. Çocuğa gelince, anası babası inanmış insanlardı. Çocuk ailesine inançsızlık ve zalimlikle sıkıntıdan başka bir şey olmayacaktı. Biz Allah’a onun ailesine hayırlı bir evlat vermesi için dua ettik. Duvar ise şehirdeki iki yetim çocuğa ait idi. Altında onlara ait bir define vardı. Babaları da iyi bir insandı. Rabbin, onların olgunluk çağına ulaşmalarını ve Rabbinden bir rahmet olarak definelerini çıkarmalarını istedi. Bunları ben kendi görüşüme göre yapmadım. İşte senin, sabredemediğin şeylerin içyüzü budur.” dedi.

III. DEĞERLENDİRME

Bu kıssada çeşitli hikmet ve mesajlar yanında öğretmen-öğrenci ilişkileri ve sabırlı olmak konularında ilginç ve ibretli öğütler de yer almaktadır. Hoşgörülü davranmak, bilmeyerek yapılan hata ve kusurlara karşı bağışlayıcı olmak, merak ve ilginin aşırı noktaya varmaması, eğitim adabı gibi konular bunlardandır.

Kıssada söz edilen bu üç olay, insanın dünya hayatında karşılaştığı her işte, ilâhî hikmetlerin nasıl tecelli ettiğini göstermektedir. Tabiatıta ortaya çıkan hiçbir olay şer olarak nitelendirilemez. Her olayda mutlaka hayır hedeflenmiştir. Bunlardan bazılarının zararlı ve şer gibi görünmesi, kişinin kendi iradesini kötüye kullanmasından kaynaklanmaktadır. İnsanın gelecekle ilgili bilgi sahibi olmaması bazen onun kederlenmesine sebep olur. Oysa Allah’ın yaptığı her işte mutlaka bir hayır bir hikmet vardır.

Metnin hikâye teknikleri açısından incelenmesi:

Anlatıcı: Anlatıcı, olayın Kuran’daki anlatımında Allah (cc)’dır, dolayısıyla bakış açısı hâkimdir.

Vaka: Hz. Musa’nın Hızır ile buluşması ve soru sormama şartını kabul ederek onunla yolculuğa çıkması. Yolculuk sırasında karşılan üç durum karşısında Musa peygamberin sabretmeyip şartı bozarak, soru sorması. Hızır’ın yolculuk bitiminde üç olaya açıklık getirmesi.

Şahıs kadrosu:

Asli kahramanlar:	a) Hz. Musa
	b) Hızır
Tali kahramanlar:	a) Musa peygamberin yanındaki genç
	b) Gemi yolculuğunda karşılaşılan kişiler.
	c) Hızır’ın öldürdüğü çocuk.
	d) Şehir halkı

Mekân ve zaman: Kesin bir mekân ve zaman belirtilmemiştir. Ancak iki denizin buluştuğu yer, gemi, şehir gibi genel mekânlardan bahsedilmiştir.

Anlatım Teknikleri: Karşılıklı konuşmalara dayalı bir anlatımın kullanıldığı kıssada olay örgüsü merak duygusuna dayandırılmıştır. Bu merak duygusu kıssanın sonuna kadar başarılı bir şekilde sürdürülmüş ve kıssa sonunda olay neticelendirilmiştir. Bu anlatım sayesinde sürükleyici bir olay örgüsü oluşturulmuştur.

SONUÇ

Kuran kıssalarının hem değerler eğitimi hem şahsiyet eğitimi açısından yaptığımız bu çalışmada, kıssaları üç açıdan ele aldık:

- 1- Kıssaların tematik olarak tahlile uygun metinler haline getirilmesi.
- 2- Kıssaların öykü tekniğiyle çözümlenmesi.
- 3- Kıssalardaki kahramanların şahsiyet/karakter eğitiminde bir değer olarak incelenmesi.

Buna göre; Kuran kıssalarının, öğrencilerin seviyelerine uygun hikâye metinleri biçimine getirilebileceğini gördük. Anlatım esasına dayanan bu kıssaların anlatıcı, vaka, şahıs kadrosu, zaman ve mekân gibi temel hikâye unsurlarını içerdiğini; bu metinlerdeki anlatımın ise diyalog, betimleme, eksilti gibi anlatım teknikleriyle güçlendirildiğini belirledik. Son ve asıl olarak, bu kıssalardaki kahramanlara (peygamberlere) yüklenen niteliklerin Milli Eğitim Temel Kanunda belirtilen genel amaçla örtüşerek öğrencilere kazandırılmak istenen davranışlar kapsamında olduğunu ve bu kahramanların (peygamberlerin) model insan olarak öğrencilerin şahsiyet eğitiminde önemli rol oynayabileceklerini gördük. Örneğin, Hz. Süleyman ve Belkıs Kıssasında, Hz. Süleyman çok geniş bir kitleyi yöneten örnek idareci oluşu, idarecileri hak ve hukuka çağırısı ile güçlü ama adil ve mütevazı yönetici modeli olarak; Belkıs ise idareciliği ile hanım idareci modeli olarak öğrenciler için model şahsiyet olmuştur.

KAYNAKÇA

- AKBAŞ, Oktay, “Değerler Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, Cilt 6, No. 16, 9-27, Aralık 2008.
- ANDI, Fatih, **Roman ve Hayat**, Kitabevi Yayınları, İstanbul 1999.
- BAŞ, Arş. Gör. Bayram, *Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Türleri Üzerine Bir İnceleme*, **TÜBAR-XIII-/2003-Bahar**.
- BELET, Yrd. Doç. Dr. Dilek - DEVECİ, Yrd. Doç. Dr. Handan, **Türkçe Ders Kitaplarının Değerler Açısından İncelenmesi**, VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Çanakkale: 2-4 Mayıs 2008.
- DİLMAÇ, Bülent – ERTEKİN, Erhan – YAZICI, Ersen, “Değer Tercihleri ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, Cilt 7, No. 17, 27-47, Haziran 2009.
- İSLAMOĞLU, Mustafa, “**Şahsiyet Eğitim Modeline Girişte Kişilik Tipolojilerinin Yeri -Jung Örneği-**”, http://www.mustafaislamoglu.com/yazidetay.php?Yazi_id=1947&yazar=24
- KURAN-I KERİM, Diyanet İşleri Başkanlığı Yay. Diyanet İşleri Başkanlığı Yay. / 743, Ankara 2009.
- SOLAK, Murat - YAYLI, Yrd. Doç. Dr. Derya, “*İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Kitaplarının Türler Açısından İncelenmesi*”, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, Cilt: 2/9, Sonbahar 2009.
- SOMUNCU, Okt. Selim, “*İlköğretim Ders Kitaplarındaki Edebi Metinlerin İçerdiği Evrensel Değerlere ve Metin Seçimine İlişkin Bazı Tespitler*”, **Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı:24, 2010 Konya.
- ŞEN, Arş. Gör. Ülker, “*Altıncı Sınıf Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlettiği Değerler Açısından İncelenmesi*”, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, Cilt: 1/5, Sonbahar 2008.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

AYYILDIZ, M., ALAN, S., Kuran Kıssalarını (Hz Süleyman İle Belkıs Ve Hz.Musa İle Hızır Kıssaları Örnekleme) Hikâye Tekniğiyle Çözümleme Ve Şahsiyet Eğitimi, **Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**

Volume 10/7 Spring 2015, p. 167-178, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI
Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8159>, ANKARA-TURKEY



ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN DERS İÇİ DİNLEME SORUNLARI (MALATYA İLİ ÖRNEĞİ)*

*Ahmet BAŞKAN***

*Ercan DENİZ****

ÖZET

Dinleme ilk kullanılan ve günlük hayatta en çok yararlanılan dil becerisidir. Dinleme, öğrenmenin en önemli ve en çok kullanılan vasıtası olduğundan etkili ve verimli dinlemenin alışkanlık haline getirilmesi önemlidir.

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin ders içi dinleme sorunlarının belirlenmesidir. Tarama modeline göre desenlenmiş betimsel bir çalışma olan bu araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Malatya ilinde random yöntemiyle seçilen bir ortaöğretim kurumundaki 343 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma verileri, “Kişisel Bilgi Formu” ve araştırmacılar tarafından geliştirilen “Ders İçi Dinleme Sorunları Anketi” ile elde edilmiştir. Toplanan veriler SPSS 17.0 veri analiz programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin frekans analizleri öğrenci, öğretmen ve çevre kaynaklı unsurlara göre değerlendirilerek tespit edilmiş, bulgular tablo halinde gösterilmiştir. Araştırma sonucunda ortaöğretim öğrencilerinin ders içi dinleme sorunlarının öğrenci, öğretmen ve çevre kaynaklı birçok unsurdan etkilendiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin genel olarak kolay buldukları ve rahat geçeceklerini düşündükleri dersleri dinleme ihtiyacı hissetmedikleri, ilgi duymadıkları dersleri dinlemede sorun yaşadıkları, kendileri için faydalı olup sevmedikleri dersleri ise dinlemede sorun yaşamadıkları tespit edilmiştir. Anlatılan konunun öğrencilerin ilgi alanına girmesinin ve öğretmenin öğrenci tarafından sevilmesinin kız öğrencilerin dinleme tutumları üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında, erkek öğrencilerin ise öğretmenlerinin akıcı ve ilgi çekici bir anlatıma sahip olmalarını, kullandıkları anlatım yöntemlerinin değişip değişmediğini ve öğretmenlerin derse hâkim olmalarını kız öğrencilerden daha fazla önemsedikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ortaöğretim, dinleme, ders içi dinleme sorunları.

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Arş. Gör. Dicle Üniversitesi Türkçe Eğitimi, El-mek: ahmet.baskan@dicle.edu.tr

*** Öğretmen-MEB, El-mek: ercanede@gmail.com

IN-CLASS LISTENING PROBLEMS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS (MALATYA PROVINCE CASE)

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction and Purpose

Listening is the first used and the most benefited language skill in daily life. Listening is not only a skill that occurs during a course, but also a feature encountered in every corner of life skills. In parallel to the development of listening skills, preventing and solving many problems encountered in our life becomes possible and also our standard of living raises.

Because of the fact that listening is the most important and most widely used learning tool, it is important to get into the habit of efficient and effective listening habits. Since listening is not an innate skill area, like any skill, it can be systematically improved in the framework of a specific program in courses about language and expression (Şahin, 2011: 179; Doğan, 2013b: 166).

The purpose of this research is to determine listening problems of secondary school students in the class. For this purpose, it was sought an answer to the following questions:

- 1) What are the main in-class listening problems of secondary school students?
- 2) What is the status of gender about these problems?

Method

This research was modeled according to descriptive survey model. This study was carried out with 343 randomly selected students in a secondary school in the 2014-2015 academic year in Malatya province. Datas of the research were collected by using "Personel Information Form" and "In-class Listening Problems Questionnaire" which was developed by the researchers. In questionnaire preparation process, the following phases (Metin, 2015:170-172) were pursued:

- Identifying the purpose of the survey
- Writing the survey items
- Taking expert opinion
- Pre-application and finalizing the questionnaire.

Collected datas were analyzed by using SPSS 17.0 Data Analysis Program. Frequency analysis of the datas were determined by evaluating according to student, teacher and environmental factors and shown in tables.

Findings

As a result of the findings, it was determined that in-class listening problems of secondary school students were influenced by many problems related to student, teacher and environment. It was found that

students don't need to listen when they find a course easy and when they think they can pass it smoothly. On the other hand, it was found that students listen useful and important lessons even if they don't enjoy them. Besides, it was found that girl students' in-class listening behaviours are more related to whether their teachers love them and the course are of interest to them. Furthermore, it was found that male students care more whether their teachers have a fluent expression, different expression methods and content knowledge.

Results and Discussion

The first findings of the study is concerned with the problems arising from lessons and students: According to this, it was determined that students don't need to listen when they find a lesson easy or they think it is impossible to fail the course. In the study of Karadüz (2010b:52) it was found that Turkish Language teacher and form teacher candidates listen only to get information and to pass the exams. In this study, it was also found that Turkish Language teacher and form teacher candidates just listen and study the subjects which are possible to be asked in exams. Similarly, in the study of Dikici, Yavuzer and Gündoğdu (2006:257) it was determined that approximately half of the graduates of faculty of education didn't take advantage of the educational courses due to the fact that these courses are not intriguing for them. The results obtained in the study are in line with the results obtained in these studies.

In relation to listening to the problems arising from the course and students, it can also be said that students listen useful and important lessons even if they don't enjoy them. Besides, it was found that the attitudes towards teachers is related to the students' listening behaviour in class. In the study of Boz and Boz (2008), it was determined that one third of mathematics and chemistry teacher candidates said that their positive attitudes towards mathematics and chemistry teachers in the past is the main reason of their career choices. Similar to this study, Tataroğlu, Özgen and Alkan (2011) found in their study that %10 of mathematics teacher candidates saw their mathematics teachers as a role model and because of that they chose this major. The results obtained in this study is consistent with these studies.

Another findings of the study is concerned with the problems arising from teachers. Accordingly, it was found that addressing students by their names is the most important one for the students among all of the substances. In the study which was done by Bayraktar and Çınar (2010), it was found that addressing a student by his/her name increases his/her motivation and interest. Likewise, Atıcı and Çekici (2009: 506) found in their study that addressing students by their names was perceived as a sincerity indicator by the students and it is effective in solving unwanted behaviours. The results obtained in this study are in line with these studies.

Another findings of the study is concerned with the problems arising from environment. In the study, it was determined that students negatively effected when one of their close friends sits near them during the course. In his study, Seyfullahoğulları (2010: 31) determined that the most important in-class problem is students' chat tendency when their

close friends are near them. The findings obtained in this study support this work.

Physical deficiencies of the class, the noise in the classrooms and good weather are other in-class listening problems arising from environment. Tüzel (2013: 373) determined in his study that the noise in the classrooms effects 5. class students' achievement scores negatively. Yapıcı and Demirdelen (2007) stated that physical deficiencies in classes beclouds instructional programmes. Karaçalı (2006) stated that if the temperature of the class is below or above normal level, students started to slog motivating and focusing on the subject. The results obtained in this study is consistent with these studies.

Recommendations

Many students see listening as a natural process and they don't acknowledge it as a learning area. Therefore, teachers are required to convey the fact that learning is a priority area of the listening skills and they should motivate students about listening.

Quite environment locations, appropriate heat and light conditions provide students become motivated and comfortable during lesson. Under the circumstances, in-class listening problems may dramatically decrease. In addition, teachers' gentle attitudes towards students may contribute to listening performance of students. Besides, based on the result of girl students have difficulty about listening when they sit near a close friend, it can be said that teachers should care about this issue.

Determining cause-effect relationships of listening problems by using studies based on experimental-control group may contribute following studies about listening.

Key Words: Secondary education, listening, in-class listening problems.

1. Giriş

Türkçe Sözlük'te (2009: 534) "işitmek için kulak vermek" olarak ifade edilen dinleme eylemi; işitilen seslerin, sözlerin ve konuşmaların zihinsel işlemlerden geçirilerek organize edilmesini ve anlama amaçlı saklanması içeren bilinçli bir süreçtir. (Kaplan, 2004: 2, Güler, 2006: 26; Karadüz, 2010a: 1585; Sever, 2011: 10; Yangın, 2012: 45).

Dil becerileri dinlemeyle başlar ve dinleme üzerine inşa edilir. Dil dizgesi dinleyerek zihinde şekillenir, anlamlandırılan sesler taklit edilerek konuşma öğrenilir. Dinleme, bireyin hayatında en çok yer tutan beceridir. Kişi, bir gününün yaklaşık yarısını dinleme ile geçirmektedir. (Maxwell ve Dornan, 2001: 106; Buzan, 2001: 97'den akt. Özbay, 2013a: 66).

Dinleme, insanın sahip olduğu en önemli becerilerden biri olmasına rağmen en az tanınan beceridir (Kocaadam, 2011: 5). Bunun en önemli nedeni dinlemenin işitme ile karıştırılmasıdır. Dinlemenin işitme gibi doğal ve kendiliğinden gelişen bir süreç olduğu kanaati, bu becerinin geliştirilmesine gerek olmadığı düşüncesini doğurur (Emiroğlu ve Pınar, 2013: 771). Hâlbuki birey, dinleme öncesinde duyulacak seslere dikkat kesilerek bir çeşit ön hazırlıkta bulunur ve sonrasında ise işitilen sesleri algılar ve değerlendirir. Yani, işitmeden farklı olarak dinleme süreci anlamlandırma ile neticelenir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012: 88; Okur ve Beyce, 2013: 1102). Birey, bu süreçte edilgen değil, etken bir konumdadır. Tüzel'in (2014: 19) ifadesiyle, "sesleri algılama sürecinde

anlam kurma işlemi gerçekleşiyorsa dinleme becerisinden, gerçekleşmiyorsa işitme eyleminden bahsedilebilir.” Özbay (2013a: 49) ise dinleme ile işitmenin farkını ortaya koyarken dinlemede “anlama çabasının” olması gerektiği üzerinde durur.

Dinleme, doğuştan gelen bir beceri alanı olmadığından her beceri gibi dil ve anlatım dersleri bünyesinde belirli bir program çerçevesinde, sistematik şekilde geliştirilebilecek bir beceri olma özelliği taşımaktadır (Şahin, 2011: 179; Doğan, 2013b: 166).

1.1. Dinlemenin Önemi

Dinleme öğrencilerin hayatında çok önemli bir yere sahiptir. Eğitim ve öğretimin büyük çoğunluğu dinleme becerisine hitap etmektedir. Derslerde başarılı olmanın, arkadaş, öğretmen ve idareyle etkili bir iletişim kurmanın en önemli yolu iyi bir dinleyici olmaktır. Dersi derste öğrenemeyen bir öğrenci daha sonra o konuyu öğrenmek için ders zamanının çok üstünde bir zaman ve emek harcamak zorundadır (Emiroğlu, 2013: 275).

Dinleme, insana yalnızca eğitim hayatında başarılı olması için gerekli bir beceri değildir. Hayatın her alanına etki eden bir özelliğe sahiptir. Özbay’ın (2013b: 142) ifadesiyle “dinleme becerisi gelişmiş bir birey, sosyal hayatında çevresindeki insanların duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlayarak onlarla daha kolay ve sağlıklı iletişim kurar. Böylece, hem sosyal hayatında hem eğitim ve meslek hayatında problem çözebilen, öz güven sahibi ve başarılı bir birey olur.” Benzer şekilde, Melanlıoğlu (2012: 1593) da öğrencilerin kendilerine güvenen, kendiyle ve çevresiyle sağlam ilişkiler kuran kişiler olarak yetişebilmeleri için dinlemenin önemli olduğunu ifade etmiştir. Dinlemenin insan hayatındaki önemine değinen Ungan (2009: 140) “bütün başarılı insanların gerçekte iyi birer dinleyici olduklarını” belirtmiş ve dinlemeyi beceremeyen insanların yaşamında saygı, sevgi ve anlaşmaların değil, sürtüşmelerin hâkim olacağını ifade ederek okullardaki şiddetin ön plana çıkmasının en önemli nedeni olarak da bireylerin dinleme becerilerinin gelişmemiş olmasını göstermiştir.

Dinleme etkinlikleriyle elde edilen bilgilerin günlük hayatta kullanılmasıyla bireylerin yaşamları kolaylaşarak renklenir. Ayrıca, dinleme becerisine sahip kişilerin yaşam standartları ve kültür seviyeleri onların dinleme becerilerinin gelişimi oranında yükselir (Göçer, 2007: 22). Bu yönüyle, dinleme becerisini geliştirmenin insanların yaşam kalitesini arttırmada rol oynadığı söylenebilir.

Dinleme becerisi; temel hak ve ödevlerin bilinmesi, korunması ve kullanılması konularında önem arz eder. “Dinleme becerisini geliştirmenin bilgi birikimini artırmanın yanında demokratik hakların kullanılması ve korunması için de gerekli olduğunu” ifade eden Doğan (2013a: 41), dinleme becerisi konusunda yetersiz olan bireylerin vatandaşlık haklarını kullanma ve vatandaşlık ödevlerini yerine getirme ile ilgili sorunlar yaşayacağını belirtir.

Dinleme, bireylerin sözlerinin, bilgi ve birikimlerinin kişiden kişiye, hatta kuşaktan kuşağa aktarımını sağlar. Bu doğrultuda, Göçer (2007: 29) dinlemeyi “bilgi edinmenin ve tecrübe transferinin en önemli yolu” olarak ifade ederken, ayrıca dinlemenin kişilerin tahammül gücünü arttırdığı üzerinde de durmuştur.

Görüldüğü gibi dinleme, yalnızca okulda veya ders esnasında karşılaşılan bir beceri olmanın ötesinde, yaşamın her noktasında karşılaşılan bir beceri özelliği taşımaktadır. Dinleme becerisinin gelişimine paralel olarak yaşamda karşılaşılan birçok sorunun önlenmesi, çözümü mümkün olmakta ve yaşam standardımız yükseltmektedir.

1.2. Dil ve Anlatım Dersi Programı'nda Dinleme

TTK Başkanlığının 14.07.2005 tarih ve 197 sayılı kararıyla önceden tek bir ders adı altında yapılan Türk Dili ve Edebiyatı dersleri Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım dersleri adı altında iki farklı derse ayrılmıştır (Gücüyeter 2009: 168). Genel olarak, edebiyat bilgileri Türk Edebiyatı dersinin; dilbilgisi ve dil becerileri ile ilgili konular ise Dil ve Anlatım dersinin kapsamında yer almaktadır.

Dil ve Anlatım Dersi 9, 10, 11, 12. Sınıflar Öğretim Programı'nın (MEB, 2005) giriş bölümünde dinleme ile ilgili şu ifadeler yer almaktadır:

“Kişinin zihinsel gelişim sürecinde dinleme, okuma, anlama, konuşma ve yazma becerileriyle kültürel kimliğin oluşması ve zenginleşmesine, bireyin kendisini yazılı olarak kolay, doğru ve güzel ifade etmesine zemin hazırlamak düşüncesiyle dil ve anlatım üzerinde durmak gerekmektedir” (MEB, 2005: 1).

Programın Hareket Noktası ve Amacı başlığı altında “hazırlanan programda soyut bilgiler verme, anlatımla ilgili tavsiyelerde bulunma yerine; metinlerden hareketle öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında becerilerini geliştirerek Türkçenin özelliklerini kavramaları; bu alandaki kişisel uygulamalarıyla dili her düzeyde doğru ve güzel kullanabilme zevk ve alışkanlığı kazanmaları hedeflenmiştir.” (MEB, 2005: 2) ifadelerine yer verilmiştir.

Programın genel amaçlar başlığı altında dinleme eğitimiyle öğrencilerin;

- Dinlediklerini ve okuduklarını doğru inceleme ve anlama becerisi kazanmaları,
- Dinleme, konuşma, okuma ve yazma faaliyetlerinde Türkçenin yazım kurallarına, söyleyiş özelliklerine ve inceliklerine özen göstermeleri,
- Dinlediklerini, okuduklarını, anladıklarını, düşündüklerini söz ve yazıyla planlı, etkili, akıcı, anlaşılır biçimde ifade edebilmeleri amaçlanmıştır (MEB 2005: 2-3).

Bu ifadelerden yola çıkılarak programda dinleme ile ilgili aşağıdaki şu sonuçlara varılabilir:

- Programda dinlemenin diğer dil becerileri ile birlikte kültürel kimliğin oluşması ve zenginleşmesindeki rolü ön plana çıkarılmıştır.
- Diğer dil becerileri gibi dinlemenin de hedeflenen kazanımlarının genel olarak metinlerden hareketle verilmeyle çalışılmaktadır.
- Programda öğrencilerin dinleme becerisi kazanmaları ve bu becerilerini etkin biçimde geliştirmeleri doğrultusunda amaçlar yer almaktadır.

Ülkemizde gerek dinleme alanı ile ilgili gerekse ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin temel dil becerileri ile ilgili yapılan çalışmalar son derece sınırlıdır. Ortaöğretim öğrencilerin ders içindeki dinleme sorunlarını belirlemeye yönelik bu araştırma, ihmal edilen bu alanla ilgili veriler sunarak sonraki araştırmalara kaynaklık edebileceğinden önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin ders içi dinleme sorunlarının belirlenmesi ve bu dinleme sorunlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaöğretim öğrencilerinin ders içi dinleme sorunları nelerdir?
2. Ortaöğretim öğrencilerinin ders içi dinleme sorunlarının cinsiyet değişkenine durumu ne şeklindedir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Ortaöğretim öğrencilerinin ders içi dinleme sorunlarını cinsiyetlerine değişkenlerine göre yönelik olarak yapılan bu araştırma, ilişkisel tarama modellerine göre desenlenmiştir. Tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak örnekleme üzerinde yapılan tarama çalışmalarıdır. İlişkisel tarama modelleri ise iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar, 2009: 79-81).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Malatya ilindeki ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Malatya il merkezinde tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen bir ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 343 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerle ilgili bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1. Çalışma Grubuyla İlgili Bilgiler

		9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf	Toplam
Kız	N	26	54	69	47	196
	%	13	27	35	25	57
Erkek	N	35	40	37	35	147
	%	24	27	25	24	43
Toplam	N	61	94	106	82	343
	%	18	28	30	24	100

2.3. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmada veri toplamak için “Kişisel Bilgi Formu” ve “Ders İçi Dinleme Sorunları Anketi” kullanılmıştır. “Kişisel Bilgi Formu”nda, katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin maddeler yer almaktadır.

Araştırmada öğrencilerin ders içi dinleme sorunlarını belirlemek için araştırmacılar tarafından geliştirilen “Ders İçi Dinleme Sorunları Anketi” kullanılmıştır. Anket hazırlama sürecinde Metin (2015: 170-172) tarafından ifade edilen şu aşamalar takip edilmiştir:

- Anketin amacının belirlenmesi
- Anket maddelerinin yazılması
- Uzman görüşlerinin alınması
- Ön uygulama ve anketin son haline getirilmesi.

Anketin Amacının Belirlenmesi

Bu aşamada, yürütülmesi düşünülen nicel araştırmanın amacı, alt problemleri ve bu alt problemleri etkileyebilecek değişkenler tespit edilmiştir. Buna göre, araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin ders içinde karşılaştıkları dinleme sorunlarının neler olduğunun belirlenmesi amacı doğrultusunda ders ve öğrenci, anlatıcı (öğretmen) ve çevreden kaynaklanan problemler alt problemler olarak değerlendirilmiş ve bu problemlerin cinsiyet değişkenine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Anket Maddelerinin Yazılması

Bu aşamada, anket maddeleri alanyazın taraması doğrultusunda ve araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Daha önce yapılmış olan benzer çalışmalar göz önüne alınarak araştırmanın alt yapısı oluşturulmuş ve yazılacak maddelerin nasıl yazılacağı ile ilgili fikir edinilmiştir. Bunun ardından, anket maddeleri yazılmaya başlanmış ve maddelerin yazımı tamamlandıktan sonra ilgili maddeler aynı grup altında toplanmıştır. Böylelikle 20 maddeden oluşan taslak anket formu oluşturulmuştur. Maddelerinin yazılması aşamasında maddelerin Türkçenin kurallarına uygun, açık ve anlaşılır olmasına, birden çok anlama gelmemesine ve ders içi dinleme sorunlarını tüm boyutlarıyla ölçebilecek nitelikte olmasına özen gösterilmiştir.

Uzman Görüşünün Alınması

Taslak anket formu, Türkçe eğitimi alanından üç; ölçme ve değerlendirme alanından iki uzmanın görüşleri doğrultusunda gözden geçirilmiştir. Türkçe eğitimi uzmanları taslak anket formunda yer alan maddeleri açıklık ve anlaşılabilirlik yönünden değerlendirirken ölçme ve değerlendirme uzmanları ise maddeleri araştırmanın amacı ve uygulanacak hedef kitlenin düzeyine uygun olup olmadığı yönünden incelemişlerdir. Türkçe eğitimi alanı uzmanlarının incelemesi sonucu “Öğretmenimin ders içinde sınıfın dinleme motivasyonunu üst seviyede tutmak için çaba göstermiyorsa dersi dinlemem.” maddesindeki “öğretmenimin” ifadesi “öğretmenim” şekline dönüştürülerek cümledeki anlatım bozukluğu giderilmiştir. Ölçme değerlendirme uzmanlarının incelemesi sonucunda ise “evet” veya “hayır” şeklinde yanıtlanması istenen maddeler sırasıyla “tamamen katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” şeklinde beş seçenekli hale getirilmiştir. Uzman değerlendirmelerinden sonra anket formundaki madde sayısında herhangi bir artış veya azalma olmamıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda taslak anket formunda gerekli düzenlemelerin yapılmasının ardından anket formu ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Ön Uygulama ve Anketin Son Haline Getirilmesi

Bu aşamada, uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen anket, tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen bir ortaöğretim kurumunda 147 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Uygulama neticesinde öğrencilerin anlamakta zorlandığı ve bir kısmının boş bıraktığı “*Dersi dinlemem için öğretmenimin bilgi teknolojilerinden yararlanması gerekir.*” ve “*Sınıfın fiziksel ortamı ders işlemeye uygun değilse dersi dinlemem.*” maddeleri ankettan çıkarılarak ankete son şekli verilmiştir. Anket 18 maddeden oluşmaktadır.

Tablo 2. Ders İçi Dinleme Sorunları Anketi İle İlgili Genel Bilgiler

Dinleme Sorunu Faktörleri	Madde Sayısı	Örnek Madde
Ders ve Öğrenci	6	Dersi çok kolay buluyorsam dersi dinlemeyi gereksiz bulurum.
Öğretmen (Anlatıcı)	6	Dersi dinlemem için öğretmenimin anlattığı konuya hâkim olduğunu hissetmem şarttır.
Çevre	6	Sınıf içi çok soğuk/çok sıcak ise dersi dinlemem.

Veriler SPSS 17.0 veri analiz programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin frekans analizleri dinleme üzerinde etkili olan unsurlara göre değerlendirilerek tespit edilmiş, bulgular tablo halinde gösterilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde ders içi dinleme sorunlarıyla ilgili bulgular tablo halinde verilerek lise öğrencilerinin ders içinde karşılaştıkları dinleme sorunlarının genel düzeyi ve cinsiyetle ders içi dinleme sorunları arasındaki ilişki gösterilecektir.

3.1. Ders ve Öğrenciden Kaynaklanan Ders İçi Dinleme Sorunları

Tablo 3. Ders ve Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Frekans Değerleri

Maddeler	n-%	Tamamen Katılıyor um	Katılıyor um	Kararsız m	Katılmıyo rum	Tamamen Katılmıyo rum
1. Dersi çok kolay buluyorsam dersi dinlemeyi gereksiz bulurum.	N	92	99	38	57	57
	%	26,8	28,9	11,1	16,6	16,6
2. Dersten geçeceğimden eminsem dinlemeyi zaman kaybı olarak görürüm.	N	106	108	38	45	46
	%	30,9	31,5	11,1	13,1	13,4
3. Sevmediğim dersleri dinlemek konusunda isteksiz olurum.	N	46	55	57	88	97
	%	13,4	16	16,6	25,7	28,3
4. Anlatılan konu ilgi alanıma girmiyorsa dersi dinlemem.	N	80	104	67	51	41
	%	23,3	30,3	19,5	14,9	12
5. Sevmediğim öğretmenlerin derslerini dinlemek için çaba harcamam.	N	66	100	57	54	66
	%	19,2	29,2	16,6	15,7	19,2
6. Uykumu almamışsam dersi dinlemek için çaba harcamam.	N	79	90	56	57	61
	%	23	26,2	16,3	16,6	17,8

Tablo 3'teki verilerden anlaşılacağı gibi öğrenciler kolay buldukları ve rahat geçeceklerini düşündükleri dersleri dinleme ihtiyacı hissetmemektedir. Ayrıca, lise öğrencilerinin ilgi duymadıkları dersleri dinlemede sorun yaşarken kendileri için faydalı olup sevmedikleri dersleri daha istekli ve dikkatli dinledikleri tespit edilmiştir. Bunun yanında, öğrencilerin yarıya yakınında dersten ziyade ders öğretmeni hakkındaki tutumlarının dersi dinlemeleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, uyku gibi biyolojik ihtiyaçları karşılanmayan öğrencilerin ders içi dinleme problemi yaşadığı belirlenmiştir.

3.2. Öğretmenden Kaynaklanan Ders İçi Dinleme Sorunları

Tablo 4. Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Frekans Değerleri

Maddeler	n-%	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
7. Öğretmenimin ders anlatımını akıcı bulmuyorsam dersi dinlemem.	N	58	89	70	75	51
	%	16,9	25,9	20,4	21,9	14,9
8. Öğretmenimin ders içinde sınıfın dinleme motivasyonunu üst seviyede tutmak için çaba göstermiyorsa dersi dinlemem.	N	50	95	64	77	57
	%	14,6	27,7	18,7	22,4	16,6
9. Dersi dinlemem için öğretmenimin anlattığı konuya hâkim olduğunu hissetmem şarttır.	n	52	57	55	94	85
	%	15,2	16,6	16	27,4	24,8
10. Öğretmenim sürekli aynı anlatım yöntemini kullanırsa o dersi dinlemem.	n	72	97	67	56	51
	%	21	28,3	19,5	16,3	14,9
11. Dinlemem için öğretmenimin anlatımını ilgi çekici bulmam gerekir.	n	50	56	58	95	84
	%	14,6	16,3	16,9	27,7	24,5
12. İsmimi bilmeyen öğretmenin dersini dinlemem.	n	145	88	44	27	39
	%	42,3	25,7	12,8	7,9	11,4

Tablo 4'teki verilerden anlaşılacağı gibi öğretmenlerin öğrencilere ismiyle hitap edip etmemesinin öğretmen kaynaklı ders içi dinleme sorunlarının başında yer aldığı görülmektedir. Bunun yanında, öğretmenlerin farklı anlatım yöntem ve tekniklerden yararlanmamasının öğrencilerin yarıya yakınının ders içi dinlemesini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin çoğunun öğretmenin konuya hâkimiyetinin ve ilgi çekici bir anlatıma sahip olmasının dersi dinlemelerinde ön şart olmadığı düşüncesinde olduğu belirlenmiştir.

3.3. Çevresel Faktörlerden Kaynaklanan Ders İçi Dinleme Sorunları

Tablo 5. Çevresel Faktörlerden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Frekans Değerleri

Maddeler	n-%	Tamamen Katılıyor	Katılıyor	Kararsız	Katılmıyor	Tamamen Katılmıyor
13. Dışarıda güzel bir hava varsa öğretmeni dinlemek benim için zor gelir.	N	96	92	56	59	40
	%	28	26,8	16,3	17,2	11,7
14. Yeterince sessiz bir sınıf ortamı yoksa dinlemek için kendimi zorlamam.	N	71	106	60	65	41
	%	20,7	30,9	17,5	19	12
15. Sınıf içi çok soğuk/çok sıcak ise dersi dinlemem.	N	93	92	77	43	38
	%	27,1	26,8	22,4	12,5	11,1
16. Yanımda sevdiğim bir arkadaşım varsa dersi dinlemek yerine onunla sohbet etmeyi tercih ederim.	N	109	83	85	32	34
	%	31,8	24,2	24,8	9,3	9,9
17. Dersi dinlemem için yanımda oturan kişinin de dersi dinlemesini gerekir.	N	60	65	41	82	95
	%	17,5	19	12	23,9	27,7
18. Dersi dinlemem için tüm sınıfın aynı anda dinlemesi şarttır.	N	68	64	68	76	67
	%	19,8	18,7	19,8	22,2	19,5

Tablo 5'teki verilerden anlaşılabacağı gibi öğrencilerin ders esnasında samimi oldukları arkadaşlarının yanında oturmalarının onların dersi dinlemelerini olumsuz etkilediği görülmektedir. Bununla birlikte, dışarıdaki güzel hava ile uygun olmayan sınıf sıcaklığı ve gürültü gibi fiziksel koşulların öğrencilerin ders içi dinlemelerini olumsuz etkilediği belirlenmiştir.

3.4. Ders ve Öğrenciden Kaynaklanan Dinleme Sorunlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Durumu

Tablo 6. Ders ve Öğrenciden Kaynaklanan Ders İçi Dinleme Sorunlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Maddeler	Cinsiyet	n-%	Tamamen Katılıyor	Katılıyor	Kararsız	Katılmıyor	Tamamen Katılmıyor
1. Dersi çok kolay buluyorsam dersi dinlemeyi gereksiz bulurum.	Kız	n	51	62	19	34	30
		%	26	31,6	9,7	17,3	15,3
	Erkek	n	41	37	19	23	27
		%	27,9	25,2	12,9	15,6	18,4
2. Dersten geçeceğimden eminsem dinlemeyi zaman kaybı olarak görürüm.	Kız	n	60	64	17	28	27
		%	30,6	32,7	8,7	14,3	13,8
	Erkek	n	46	44	21	17	19
		%	31,3	29,9	14,3	11,6	12,9
3. Sevmediğim dersleri dinlemek konusunda isteksiz olurum.	Kız	n	27	29	30	58	52
		%	13,8	14,8	15,3	29,6	26,5
	Erkek	n	19	26	27	30	45
		%	19,8	26,8	27,7	30,3	45,5

		%	12,9	17,7	18,4	20,4	30,6
4. Anlatılan konu ilgi alanına girmiyorsa dersi dinlemem.	Kız	n	44	66	34	27	25
		%	22,4	33,7	17,3	13,8	12,8
	Erkek	n	36	38	33	24	16
		%	24,5	25,9	22,4	16,3	10,9
5. Sevmediğim öğretmenlerin derslerini dinlemek için çaba harcamam.	Kız	n	37	62	32	26	39
		%	18,9	31,6	16,3	13,3	19,9
	Erkek	n	29	38	25	28	27
		%	19,7	25,9	17	19	18,4
6. Uykumu almamışsam dersi dinlemek için çaba harcamam.	Kız	n	42	53	26	35	40
		%	21,4	27	13,3	17,9	20,4
	Erkek	n	37	37	30	22	21
		%	25,2	25,2	20,4	15	14,3

Tablo 6'daki maddelerin frekans ortalamalarına bakıldığında, anlatılan konunun öğrencilerin ilgi alanına girmesinin ve öğretmenin öğrenci tarafından sevilmesinin kız öğrenciler üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer maddelerin ise frekans değerlerinin birbirine yakın olduğu belirlenmiştir.

3.5. Öğretmenden Kaynaklanan Ders İçi Dinleme Sorunlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Durumu

Tablo 7. Öğretmenden Kaynaklanan Ders İçi Dinleme Sorunlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Maddeler	Cinsiyet	n-%	Tamamen Katılıyor	Katılıyor	Kararsız	Katılmıyor	Tamamen Katılmıyor
7. Öğretmenimin ders anlatımını akıcı bulmuyorsam dersi dinlemem.	Kız	n	34	46	37	49	30
		%	17,3	23,5	18,9	25	15,3
	Erkek	n	24	43	33	26	21
		%	16,3	29,3	22,4	17,7	14,3
8. Öğretmenimin ders içinde sınıfın dinleme motivasyonunu üst seviyede tutmak için çaba göstermiyorsa dersi dinlemem.	Kız	n	20	62	34	53	27
		%	10,2	31,6	17,3	27	13,8
	Erkek	n	30	33	30	24	30
		%	20,4	22,4	20,4	16,3	20,4
9. Dersi dinlemem için öğretmenimin anlattığı konuya hakim olduğumu hissetmem şarttır.	Kız	n	22	29	34	57	54
		%	11,2	14,8	17,3	29,1	27,6
	Erkek	n	30	28	21	37	31
		%	20,4	19	14,3	15,2	21,1
10. Öğretmenim sürekli aynı anlatım yöntemini kullanırsa o dersi dinlemem.	Kız	n	29	63	42	33	29
		%	14,8	32,1	21,4	16,8	14,8
	Erkek	n	43	34	25	23	22
		%	29,3	23,1	17	15,6	15
11. Dinlemem için öğretmenimin anlatımını ilgi çekici bulmam gerekir.	Kız	n	25	29	31	60	51
		%	12,8	14,8	15,8	30,6	26
	Erkek	n	25	27	27	35	33
		%	17	18,4	18,4	23,8	22,4
12. İsmimi bilmeyen öğretmenin dersini dinlemem.	Kız	n	86	54	25	12	19
		%	43,9	27,6	12,8	6,1	9,7
	Erkek	n	59	34	19	15	20
		%	40,1	23,1	12,9	10,2	13,6

Tablo 7'deki veriler incelendiğinde, kız öğrencilerin derslerine giren öğretmenlerin isimlerini bilip bilmemesinin onların ders içindeki dinleme davranışları üzerinde erkek öğrencilere oranla daha büyük etkileri olduğu görülmüştür. Bunun yanında, öğretmenlerin dersi akıcı anlatması, farklı anlatım yöntemlerini kullanması, anlatımının ilgi çekici olması ve konuya hâkim olmasının ise erkek öğrenciler üzerinde daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

3.6. Çevresel Faktörlerden Kaynaklanan Ders İçi Dinleme Sorunlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Durumu

Tablo 8. Çevresel Faktörlerden Kaynaklanan Ders İçi Dinleme Sorunlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Maddeler	Cinsiyet	n-%	Tamamen Katılıyor	Katılıyor	Kararsız	Katılmıyor	Tamamen Katılmıyor
13. Dışarıda güzel bir hava varsa öğretmeni dinlemek benim için zor gelir.	Kız	n	47	60	24	39	26
		%	24	30,6	12,2	19,9	13,3
	Erkek	n	49	32	32	20	14
		%	33,3	21,8	21,8	13,6	9,5
14. Yeterince sessiz bir sınıf ortamı yoksa dinlemek için kendimi zorlamam.	Kız	n	44	68	22	41	21
		%	22,4	34,7	11,2	20,9	10,7
	Erkek	n	27	38	38	24	20
		%	18,4	25,9	25,9	16,3	13,6
15. Sınıf içi çok soğuk/çok sıcak ise dersi dinlemem.	Kız	n	57	59	38	21	21
		%	29,1	30,1	19,4	10,7	10,7
	Erkek	n	36	33	39	22	17
		%	24,5	22,4	26,5	15	11,6
16. Yanımda sevdiğim bir arkadaşım varsa dersi dinlemek yerine onunla sohbet etmeyi tercih ederim.	Kız	n	60	59	44	16	17
		%	30,6	30,1	22,4	8,2	8,7
	Erkek	n	49	24	41	16	17
		%	33,3	16,3	27,9	10,9	11,6
17. Dersi dinlemem için yanımda oturan kişinin de dersi dinlemesini gerekir.	Kız	n	40	36	18	45	57
		%	20,4	18,4	9,2	23	29,1
	Erkek	n	20	29	23	37	38
		%	13,6	19,7	15,6	25,2	25,9
18. Dersi dinlemem için tüm sınıfın aynı anda dinlemesi şarttır.	Kız	n	40	32	42	50	32
		%	20,4	16,3	21,4	25,5	16,3
	Erkek	n	28	32	26	26	35
		%	19	21,8	17,7	17,7	23,8

Tablo 8'deki veriler incelendiğinde, ders sırasında yanında oturan arkadaşların dinleme konusunda kız öğrencileri erkekler öğrencilere oranla daha fazla etkilediği belirlenmiştir. Benzer biçimde, veriler doğrultusunda kız öğrencilerin sınıf içi gürültü ve sınıf sıcaklığı gibi fiziksel koşullardan erkeklere oranla daha fazla etkilendiği görülmüştür.

4. Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın ilk bulgusu ders ve öğrenciden kaynaklanan ders içi dinleme sorunlarıyla ilgilidir. Araştırmada öğrencilerin kolay buldukları, rahat geçeceklerini düşündükleri dersleri dinleme ihtiyacı hissetmedikleri, ilgi duymadıkları dersleri ise dinlemekte zorlandıkları tespit

edilmiştir. Karadüz (2010b: 52) yaptığı çalışmada, Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının derslerde dersi geçme kaygısı ile sınava yönelik bilgi amaçlı dinlediklerini ve sınavda çıkacağını düşündükleri bilgileri dikkat toplayarak not almaya çalıştıklarını tespit etmiştir. Dikici, Yavuzer ve Gündoğdu'nun (2006: 257) çalışmasında ise eğitim fakültesi mezunlarının yarıya yakınının lisans eğitimleri boyunca eğitim bilimleri derslerinden yararlanamamalarına gerekçe olarak bu derslerin ilgilerini çekmemesini gösterdikleri belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar, bu çalışmalarda elde edilen sonuçlar ile aynı doğrultudadır.

Ders ve öğrenciden kaynaklanan dinleme sorunları ile ilgili olarak ayrıca, öğrencilerin kendileri için faydalı olduğuna inandıkları dersleri sevmeseler de dinlemek için gayret gösterdikleri ve dersi dinlemelerinde dersten ziyade ders öğretmeni hakkındaki tutumlarının (öğretmenlerini sevip sevmemelerinin) etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Boz ve Boz'un (2008) kimya ve matematik öğretmeni adayların öğretmen olma nedenlerini incelediği çalışmasında, öğrencilerin üçte birinin (%34'ünün) mesleği seçmelerinde geçmişte derslerine giren matematik/kimya öğretmenlerini sevmelerinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde, Tataroğlu, Özgen ve Alkan (2011) da çalışmalarında, matematik öğretmeni adaylarının yaklaşık %10'unun derslerine giren matematik öğretmenlerini rol model aldıkları için matematik öğretmeni olmak istedikleri belirlenmiştir. Buna göre, öğrenciler sevdikleri öğretmenlerin derslerini özel bir ilgi ile takip ederek sevdikleri öğretmenler gibi bir öğretmen olmayı istemiş ve ilgili öğretmenlik bölümlerini tercih etmişlerdir. Araştırmada elde edilen sonuçlar, bu çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Ders ve öğrenciden kaynaklanan ders içi dinleme sorunları öğrencilerin cinsiyetleri açısından değerlendirildiğinde anlatılan konunun öğrencilerin ilgi alanına girmesinin ve öğretmenin öğrenci tarafından sevilmesinin kız öğrenciler üzerinde daha etkili olduğu görülmüştür.

Araştırmanın diğer bulgusu ders içi dinlemenin öğretmenden kaynaklanan sorunlarıyla ilgilidir. Buna göre, öğretmenlerin öğrencilere ismiyle hitap etmemesinin öğretmen kaynaklı ders içi dinleme sorunlarının başında yer aldığı görülmektedir. "Kendisine ismiyle hitap edilen öğrencinin kendisini daha değerli gördüğünü, sınıfta önemli bir birey olduğunu ve benimsendiğini hissettiğini" ifade eden Bayraktar ve Çınar (2010) yaptıkları çalışmada, kendisine ismi ile hitap edilen öğrencilerin derse ilgilerinin ve ders içi motivasyonlarının arttığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde, Atıcı ve Çekici (2009: 506) ortaöğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yolları ile ilgili çalışmalarında, öğretmenlerin öğrencilerin ismini bilmelerinin ve onlara isimleri ile hitap etmelerinin öğrenciler tarafından bir samimiyet göstergesi olarak algılandığını ve bunun öğrencilerle ilgili sorunların büyük bir kısmını çözdüğünü belirlemişlerdir. Araştırmada elde edilen sonuçlar, bu çalışmalar ile aynı doğrultudadır.

Araştırmanın öğretmenden kaynaklanan sorunlar boyutuna ilişkin bir diğer bulgu ise öğretmenlerin kullandığı anlatım yöntemleri ile ilgilidir. Buna göre, öğretmenlerinin çoklu zekâyâ hitap edecek yöntem ve teknikleri kullanmak yerine sürekli aynı anlatım teknikleri kullanmalarının öğrencilerin çoğunun ders içi dinlemelerini olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Demirel, (2011: 190) sınıf içindeki öğretme-öğrenme sürecinin etkili olabilmesinin öğrencilerin yaşlarına, seviyelerine ve yeteneklerine uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesi ile mümkün olduğunu ifade etmiştir. Aşılıoğlu (2009: 58) ise çalışmasında Türkçe öğretmenliği programında okuyan öğrencilerin sayıca önemli bir kısmının (%42,5) öğretim elemanlarının anlatım hızı ve ifade tarzlarını beğenmediğini ve bu durumun ders içinde bir dinleme engeli olduğunu belirlemiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, bu ifadeleri destekler niteliktedir.

Öğretmenden kaynaklanan ders içi dinleme sorunları öğrencilerin cinsiyetlerine göre incelendiğinde, kız öğrencilerin derslerine giren öğretmenlerin kendilerine ismiyle hitap etmelerinin onların ders içi dinleme davranışlarını erkek öğrencilerden daha fazla etkilediği görülmektedir. Buna

karşılık, erkek öğrencilerin ise öğretmenlerinin akıcı ve ilgi çekici bir anlatıma sahip olmalarını, kullandıkları anlatım yöntemlerinin değişip değişmediğini ve öğretmenlerin derse hâkim olmalarını kız öğrencilerden daha fazla önemsedikleri tespit edilmiştir.

Ders içi dinleme sorunlarıyla ilgili diğer bir bulgu çevresel faktörlerden kaynaklanan problemlerle ilgilidir. Araştırmada öğrencilerin en çok ders esnasında yanlarında samimi oldukları bir arkadaşlarının olmasından olumsuz etkilendikleri ve bu sebeple dersi dinlemekte zorlandıkları tespit edilmiştir. Seyfullahoğulları (2010: 31) yaptığı çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları en önemli sınıf içi sorunun öğrencilerin yanındaki arkadaşları ile konuşmaları olduğunu tespit etmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, bu çalışmayı desteklemektedir.

Sınıfın fiziksel eksiklikleri, ders ortamındaki gürültü ve dışarıda güzel bir hava olmasının öğrencilerin dersi içi dinlemelerini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Tüzel (2013: 373) sınıf içi gürültünün öğrencilerin dinlediğini anlama ve hatırlama düzeylerine etkisini tespit etmeyi amaçlayan çalışmasında, sınıf içi gürültünün 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama ve hatırlama puanlarını olumsuz etkilediğini belirlemiştir. Yapıcı ve Demirdelen (2007) yaptıkları çalışmada, sınıflardaki fiziksel yetersizliklerin programların uygulanmasını zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Uludağ ve Odacı (2002: 154) da çalışmalarında, eğitim kurumlarındaki fiziksel şartların (uygun ısı ve ışık düzeyi, temizlik, gürültü vb.) eğitim kalitesi ve öğretmen-öğrenci performansları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Karaçalı (2006) ise sınıf yönetimini etkileyen fiziksel değişkenler ile ilgili çalışmasında, sınıf içi sıcaklığın ortalama 19 ile 21,5 C derece olması gerektiğini, sıcaklığın bu değerlerin altında veya üstünde olduğu durumlarda öğrencilerin derse olan ilgilerinin azaldığını ve öğretime odaklanmalarının güçleştiğini ifade etmiştir. Karaçalı (2006) çalışmasında ayrıca, ders içindeki gürültünün dinlemeyi engelleyici ve dikkat dağıtıcı etkisine de dikkat çekmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, tüm bu çalışmaları destekler niteliktedir.

Çevresel faktörlerden kaynaklanan dinleme sorunları cinsiyet açısından incelendiğinde, kız öğrencilerin ders esnasında yanlarında sevdikleri bir arkadaşın oturmasından, sınıfın fiziksel durumundan ve ders ortamının gürültülü olmasından erkeklere göre daha fazla etkilendiği görülmektedir. Ders içi dinleme sorunları anketinin çevresel faktörler ilgili maddeleri incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çevresel faktörlerden daha çok etkilendiği sonucuna ulaşılmaktadır. Dinleme için engeller oluşturan durumların çoğunda kız ve erkek öğrencilerin benzer davranışlar gösterdiğini ifade eden Aşılıoğlu (2009: 59) bununla birlikte, kızların dinleme engellerinin bir kısmından erkeklere oranla daha az etkilendikleri sonucuna varmıştır. Buna göre, araştırmada elde edilen bulgular, Aşılıoğlu'nun (2009) çalışmasında elde edilen sonuçlarla farklılık göstermektedir.

5. Öneriler

Dinlemenin geliştirilebilir bir beceri olduğu göz ardı edilmemeli; bu beceriyi geliştirmek ve ne seviyede geliştiğini değerlendirmek için uygun etkinlikler ihtiyaçlar doğrultusunda düzenlenmelidir (Melanlıoğlu, 2012: 1593). Öğrencilerin birçoğu dinlemeyi doğal bir süreç olarak kabul etmekte ve dinlemeyi bir öğrenme alanı olarak görmemektedir. Öğretmenlerin öncelikle dinleme becerisinin bir öğrenme alanı olduğu gerçeğini, sonrasında da bu beceriye yönelik yöntem ve teknikleri öğrencilere aktarmaları gerekmektedir.

Öğrenciler, dinlemenin diğer dil becerileri kadar önemli olduğunun farkına varıp dinlemenin önemli bir beceri olduğuna kendileri inanırlarsa dinleme eğitimiyle ilgili kazanımları daha kolay kazandırabilirler (Kurudayıoğlu ve Kana, 2013: 255). Bu bağlamda, öğretmenlerin dinlemenin öğrenimdeki yeri hakkında öğrencileri bilgilendirmesi ve onları dinlemeye motive etmesi öğrencilerin daha dikkatli dinlemesine katkı sağlayabilir.

Etkin dinlemenin sınıf ortamında uygulanabilmesi, bu konuda diğer insanlara örnek olunabilmesi için öncelikle konu hakkında öğretmenlerin bilgi sahibi olmaları ve dinleme konusunda öğrencilerine iyi bir rol model olmaları gerekmektedir (Doğan, 2008: 278; Karatay, Dolunay ve Savaş, 2014: 103). Yapılan çalışmalarda (Karadüz, 2010b; Maden ve Durukan, 2010: 107; Türkel, 2014: 130) öğretmen adaylarının gerek lisans gerekse lisans öncesi eğitimlerinde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik bütüncül ve dizgesel bir eğitim almadıkları, öğrenme ortamlarında çoklu ve zengin dinleme stratejilerini kullanmadıkları belirlenmiş; bu yüzden de dinleme sırasında edilgen bir tutum benimsedikleri belirlenmiştir. Bu öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede yetersiz kalacağı açıktır. Bu yüzden, gerek liselerde gerekse üniversitelerin eğitim fakültelerinde dinleme eğitimi katkı sağlayacak kapsamlı etkinlikleri barındıran öğretim programlarının hazırlanması; öğretmen adaylarının lisans bölümlerinde dinleme konusuyla ilgili daha fazla bilgilendirilmesi ve dinleme eğitimi derslerinin hem akademisyenler hem de öğrenciler tarafından ciddiye alınması gerekmektedir. Ayrıca, dinleme eğitimi derslerinin tüm öğretmen adaylarına verilmesinin ve dinleme eğitimi ortaöğretim Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin müfredatlarında daha geniş bir şekilde yer verilmesinin dinleme sorunlarının çözümüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okulların gürültüden uzak bir ortamda bulunması, ışık ve ısı gibi fiziksel şartların eğitim ve öğretime uygun şekilde ayarlanması öğrencilerin derse motive olmalarını ve dersi daha kolay dinlemelerini sağlayabilir. Ayrıca, öğretmenlerin anlatacakları konularla ilgili olarak öğrencileri motive etmeleri ve öğrencilere değer vererek bunu onlara hissettirmeleri de öğrencilerin dersleri dinlemelerinde etkili olabilir. Bunun yanında, kız öğrencilerin samimi arkadaşlarıyla oturduklarında dersi tam olarak dinleyemedikleri sonucundan hareketle, sınıf oturma planında bu hususa dikkat edilmesi, özellikle kız öğrencilerin dersi daha dikkatli dinlemelerine katkı sağlayabilir.

Bundan sonra yapılacak çalışmalarda, dinleme sorunlarının neden-sonuç ilişkisi çerçevesinde belirlenmesi için araştırmacılar tarafından deney ve kontrol grubuna dayalı daha detaylı araştırmaların yapılmasının ve bu araştırmaların cinsiyet ve sınıf gibi değişkenler göz önünde bulundurularak ilköğretimden yükseköğretime her düzeyde uygulanmasının ihmal edilen bu alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

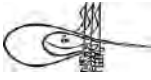
- ATICI, M., & ÇEKİCİ, F. (2009). Ortaöğretimdeki öğretmen ve öğrencilerin istenmeyen davranışlarla baş etme konusundaki görüşlerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 60(60), 495-522.
- BAYRAKTAR, Ş., & ÇINAR, D. (2010). Öğretmen adaylarının gözü ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin etkili öğretmen davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 131-152.
- BOZ, Y., & BOZ, N. (2008). Kimya ve matematik öğretmen adaylarının öğretmen olma nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 137-144.
- DEMİREL, Ö. (2011). Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- DİKİCİ, A., YAVUZER, Y. & GÜNDOĞDU, R. (2006). Eğitim fakültesi mezunlarının eğitim bilimleri derslerine ilişkin görüşleri (Niğde üniversitesi örneği). *Milli Eğitim*, 172, 250-262.
- DOĞAN, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.

- DOĞAN, Y. (2013a). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- DOĞAN, Y. (2013b). Dinleme eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay, (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (151-180). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- EMİROĞLU, S. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı)*, 6(11), 270-307.
- EMİROĞLU, S. & PINAR, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 769-782.
- GÖÇER, A. (2007). Bir öğrenme alanı olarak anlama eğitimi ve Türkçe öğretimindeki yeri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 17-39.
- GÜCÜYETER, B. (2009). Türk dili ve edebiyatı derslerinde dinleme eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 161-170.
- GÜLERYÜZ, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- KAPLAN, H. (2004). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KARAÇALI, A. (2006). Sınıf yönetimini etkileyen fiziksel değişkenlerin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 145-155.
- KARADÜZ, A. (2010a). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 1566-1593.
- KARADÜZ, A. (2010b). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29(2), 39-55.
- KARASAR, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KARATAY, H., DOLUNAY, S. K. & SAVAŞ, Ö. (2014). Türkçe öğretmenlerinin etkin dinleme ve dönüt durumları. *Ana Dil Eğitimi Dergisi*, 2(4), 85-106.
- KOCAADAM, D. (2011). Not alarak dinleme eğitiminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KURUDAYIOĞLU, M. & KANA, F. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi özyeterlik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 245-258.
- MADEN, S., & DURUKAN, E. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (4), 101-112.
- MEB. (2005). *Dil ve anlatım dersi 9, 10, 11, 12. sınıflar öğretim programı*. Ankara.
- MELANLIOĞLU, D. (2012). Dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında üstbilgi stratejilerinin kullanımı. *Turkish Studies*, 7(1), 1583-1595.
- METİN, M. (Ed.) (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- OKUR, A., & BEYCE, E. (2013). Dinleme becerisinin kültürümüzdeki yeri ve dinleme eğitiminin önemi: Kutadgu Bilig örneği üzerinden. *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 1099-1110.
- ÖZBAY, M. (2013a). *Anlama teknikleri II: Dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- ÖZBAY, M. (2013b). *Türkçe öğretimi üzerine araştırma ve incelemeler*. Ankara: Öncü Kitap.
- ÖZBAY, M., & MELANLIOĞLU, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 87-97.
- SEVER, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- SEYFULLAHOĞULLARI, A. (2010). İlköğretim Okullarında Büyük Sınıfların Yönetiminde Karşılaşılan Sınıf İçi Sorunlara Öğretmen Yaklaşımı Üzerine Bir Araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 21-40.
- ŞAHİN, A. (2011). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarının sosyo-ekonomik düzeye göre incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 178-188.
- TATAROĞLU, B., ÖZGEN, K., & ALKAN, H. (2011, April). Matematik öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih nedenleri ve beklentileri. . [The reasons and expectations for choosing mathematic teaching as a career of pre-service teachers]. In *Second International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. Antalya, Turkey.
- TDK (2009). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TÜRKEL, A. (2014). Dinleme eğitimine ilişkin teknikler ve değerlendirmeleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 128-141.
- TÜZEL, S. (2013). Sınıf içi gürültünün öğrencilerin dinleme sürecindeki bilişsel performansına etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 363-378.
- TÜZEL, S. (2014). Dinleme eğitimi. M. Yılmaz, (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi* içinde (17-40). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- ULUDAĞ, Z., & ODACI, H. (2002). Eğitim-öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekân. *Milli Eğitim Dergisi*, 29, 153-154.
- UNGAN, S. (2009). Dinleme eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol, (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (135-161). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- YANGIN, B. (2002). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Dersal Yayıncılık.
- YAPICI, M., & DEMİRDELEN, C. (2007). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2), 204-212.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

BAŞKAN, A., DENİZ, E., Ortaöğretim Öğrencilerinin Ders İçi Dinleme Sorunları (Malatya İli Örneği), *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/7 Spring 2015, p. 179-196, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8014>, ANKARA-TURKEY



A META-ANALYTIC STUDY REGARDING THE EFFECT OF MIT ON ACHIEVEMENT, ATTITUDE AND RETENTION*

Veli BATDI**

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Multiple intelligence theory (MIT) can have a significant role in the teaching process. As a learning technique MIT can be formulated into eight intelligence areas: verbal/ linguistic, logical/ mathematical, visual/ spatial, musical/ rhythmic, bodily/kinesthetic, social/interpersonal, intrapersonal, and naturalist intelligence. The literature review in national and international area indicates that teaching through MIT has a greater effect on students' academic achievement and retention levels when compared with traditional methods (Güneş & Gökçek, 2010; Akkuzu & Akçay, 2011; Baş, 2010; Sternberg, 2014; Castejon, Perez & Gilar, 2010; Furnham, 2001; Chan, 2007). The present review examines studies on the effects of multiple intelligence theory use on achievement, attitude and retention. In literature review, some meta-analytic reviews about the efficiency of MIT on academic success have been viewed however to what extent the related theory is effective particularly on *achievement* (the scores reached after extracting the pre-test scores from the post-test scores), *attitude* and *retention* has not been encountered. Thus it has been determined to examine the effect sizes of studies on MIT leading to this meta-analytic study.

Method

In this research, a meta-analysis method has been used which reveals the effect of MIT on achievement, attitude and retention through experimental methods, including combination of studies' effect sizes, and allowing a general judgment to be made as a result of reanalyzing studies statistically conducted independently of each other (Glass, 1976). It also attempts to specify, using the meta-analytical method, whether there is a statistical significant difference in effect regarding the factors of education level, subject matter and application period in terms of retention scores. In this respect, fifty-one studies [Achievement (N:10), Retention (N:32) and Attitude (N:20)] have carried out over a national and international area with the use of the databases such as Google

* This paper was presented in the 1st Eurasian Educational Research Congress-EJER 2014 in İstanbul, Turkey.

Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Dr. Öğretmen-MEB, El-mek: veb_27@hotmail.com

Scholar, HEI (Higher Education Institution) National Thesis Center, Ebscohost-Eric, ScienceDirect, and the Ebscohost-Professional Development Collection, and concerning the effectiveness of MIT-based teaching on achievement, attitude and retention between the years 2000-2014, were preferred in the meta-analytical research, in accordance with the inclusion criteria. Deductions are made based on two statistical models: the Fixed Effects Model and the Random Effects Model. In the analysis of data, the "Study Effect" meta-analysis method has been followed and to calculate effect size in this research, "Hedges' d" has been used. Reliability of the research results was determined with the Inter-Rater Reliability (IRR) calculation formula results were found to be 100% reliable. All the analyses were conducted through Comprehensive Meta Analysis (CMA) Statistics Package and MetaWin programs.

Findings and Discussion

When the meta-analysis results of ten studies regarding MIT's effect on achievement scores were examined, the Q value indicated that the distribution of effect sizes of these studies is heterogeneous ($Q=75.104$, $p < 0.00$). This means that the variance of study effect sizes is larger than can be explained by sampling error. Thus, a random effects model was used and according to this model, a large effect size value was calculated at $ES=1.600$ according to Cohen's (1992) classification. Thus MIT-based teaching can be said to have a high efficiency level regarding students' achievement scores. With regards to ascertain the effect of multiple intelligences theory on students' attitude scores, the twenty studies were included in the meta-analysis. The Q statistical value was determined as 136.346 which exceeded its critical value ($\chi^2_{(0.95)}=30.144$) and thus it was determined that the studies' effect size distributions were heterogeneous. For this reason, analyses were compared according to the random effects size model and it was seen that the mean effect size was $ES=0.839$. This result shows that MIT has a high efficiency level in terms of attitude scores and supports the conclusion that attitude scores are better with MIT-based methods than with traditional methods.

In terms of the results of meta-analysis regarding students' retention scores, again the calculated Q statistical value (184.412) is greater than the critical value 41.422. As the distribution of effect sizes has a heterogeneous structure, the random effects size model was made use of and the effect size value was calculated at $ES=1.069$. This result means that students' levels of recall are better with MIT, when compared to traditional teaching method. In other words, MIT has a positive effect on retention scores. Moreover, following the analysis of MIT's effect on teaching grades in the studies regarding retention scores, it can be said to have a wide effect size in all teaching grades. The highest effect size value is in primary school ($ES=1.525$), and the lowest effect size value is in high school ($ES=0.889$). With regards to determine the efficiency of MIT-based teaching in terms of the lesson field of the studies, regarding retention scores, the Science field has the lowest effect size ($ES=0.849$), while the total effect size has been calculated as $ES=1.050$. It has therefore been shown that all groups have a large effect size. In terms of the efficiency of MIT-based teaching according to the period of application, the highest effect size (with

Turkish Studies

ES=1.384) was seen for 7–8 weeks, the lowest effect size (with ES=0.862) was for 2–4 weeks. The total effect size of groups was 0.961, and all groups were seen to fit into the large effect size range. For this reason, it can be said that the related theory has a similarly considerable effect on all groups. Finally, in order to ensure that there is no possibility of hidden/unpublished studies not being included in the meta-analysis process, fail-safe N analyses were performed. The fail-safe N test indicated that 1068.3 studies considering the effect of MIT on achievement, 718.0 on attitude and 5676.0 on retention with null results would be needed to nullify the overall effect size. If the more related studies were included in the analysis, the effect size of MIT on achievement, attitude and retention would decrease to 0.001. When considering that studies included in the meta-analysis were chosen in terms of the inclusion criteria, it can be claimed that so many studies are greatly in excess of this and the results of the analysis are therefore reliable.

Conclusion and Recommendations

In this meta-analysis study, the effect of MIT-based teaching on achievement, attitude, and retention has been examined and it has been concluded that the use of a related theory of teaching has a positive effect on learning in general terms. When these results are taken into consideration, it can be suggested that MIT should be widely applied, not only in primary education but also in all teaching grades. Moreover, the process of literature review has indicated that the number of the studies examining the effects of related subject on achievement and attitude is relatively low and could be higher. Therefore, at this point, one recommendation for the researchers would be to conduct more studies on related theories regarding achievement and attitude.

Key Words: Achievement, attitudes, learning theory, meta-analysis, effect size.

ÇOKLU ZEKÂ KURAMI'NA DAYALI ÖĞRETİMİN ERİŞİ, TUTUM VE KALICILIĞA ETKİSİNE İLİŞKİN META-ANALİTİK BİR ÇALIŞMA

ÖZET

Bu araştırmada çoklu zekâ kuramına (ÇZK) dayalı öğretimin öğrencilerin eriş, tutum ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi meta-analiz yöntemi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca meta-analiz dâhilinde kalıcılık puanlarına ilişkin ulaşılacak etki büyüklüğü değerinin öğretim kademeleri, konu alanları ve uygulama süreleri açısından istatistiksel anlamlılığının ne düzeyde olduğu araştırılmak istenmiştir. 2000-2014 yılları arasında ÇZK'nın eriş, tutum ve kalıcılık üzerindeki etkisini inceleyen, ulusal ve uluslararası alanda yer alan dâhil edilme kriterlerine uygun 51 çalışma meta-analiz için tercih edilmiştir. Çıkarımlar Sabit etki ve Rastgele etkiler modeli dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Veri analizinde işlem etkililiği yöntemine uyulmuş ve çalışmanın etki büyüklüğünü hesaplamak için “Hedges' d”

Turkish Studies

kullanılmıştır. Meta-analizde araştırma sonuçlarının güvenilirliği amacıyla Değerlendiriciler Arası Güvenirlilik (DAG) hesaplaması yapılmış ve sonuç 100% olarak bulunmuştur. Analizler CMA (Comprehensive Meta Analysis) ve MetaWin istatistik programları ile yürütülmüştür.

Araştırma sonucunda, ÇZK'nın erişim puanları üzerindeki etkisine ilişkin yapılan 10 çalışma rastgele etkiler modeline göre değerlendirildiğinde $ES=1.600$ olarak bulunmuş ve bu değer Cohen'e (1992) göre pozitif ve geniş düzeyde kabul görmüştür. Bu sebeple ÇZK'ya dayalı öğretimin öğrencilerin erişim puanlarını yüksek düzeyde etkilediği belirtilebilir. Diğer yandan ÇZK'nın tutum üzerindeki etkisine yönelik analize dâhil edilen 20 çalışmanın analiz sonucunda etki büyüklüğü değerinin $ES=0.839$ olduğu ve bunun geniş düzeyde etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuç, ÇZK'ya dayalı öğretimin öğrencilerin tutum puanları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Son olarak ilgili kuramın kalıcılık puanlarına ilişkin yapılan analiz sonucunda rastgele etki modeline göre etki büyüklüğü $ES=1.069$ olarak geleneksel uygulamalara göre daha etkili bulunmuştur. Bu analiz sonuçlarına göre ÇZK'nın erişim_(ES=1.600), tutum_(ES=0.839) ve kalıcılık_(ES=1.069) puanları üzerinde genel anlamda geniş düzeyde, pozitif ve anlamlı olduğu belirtilebilir.

Anahtar Kelimeler: Erişim, tutum, kalıcılık, çoklu zekâ kuramı, meta-analiz.

Introduction

As a quality that enables individuals to adapt to their environment and to make them prefer their environment after shaping it (Sternberg, 2014: 176), intelligence is accepted as having a great effect on learning activity. Since learning, as defined within the education system, seeks answers to the questions of “why”, “how” and “to what extent”, a strong relationship may be noted between the attainment of educational goals and instructional methods. Among these methods, multiple intelligence theory (MIT) can have a significant role in the teaching process (Abdi, Laei & Ahmadyan, 2013: 281). It was Howard Gardner that first discussed MIT, in his 1983 book *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence*, which garnered much interest at that times as it was deemed an effective instructional method (Azar, Presley & Balkaya, 2006: 46). MIT thought as being developed in the exact time and place (Chen, Moran & Gardner, 2009: 4), took on a different definition from the classic definition of intelligence. In this definition, Gardner described MIT as a skill enabling individuals to solve the problems they encounter, and to discover new problems that need solving. This theory gives teachers a chance to develop more effective learning methods and an awareness of why some students are successful and why others are not so successful after using the same method (Armstrong, 2000; Lin, 2000; cited in Pishghadam, Khodadady & Khoshsabik, 2010: 382). Moreover, using different types of MIT for students at different levels allows teachers to improve the methods-techniques they have in use (Pishghadam, Khodadady & Khoshsabik, 2010: 382). It can therefore be inferred that, if the related technique is used appropriately, it is possible to create a meaningful learning environment and establish a relationship between the experience and interests of students.

MIT can be formulated into eight intelligence areas: verbal/ linguistic, logical/ mathematical, visual/ spatial, musical/ rhythmic, bodily/kinesthetic, social/interpersonal, intrapersonal, and naturalist intelligence (Gardner, 2007: 3; Gardner & Hatch, 1989: 5). However, new ones can be added, as Gardner points out and nowadays he and his friends are working on a

new one named *existentialist intelligence* (Epçaçan, 2013: 1339). On the other hand, he finds it inconvenient to develop tests for each area of intelligence and to score each of them separately. In other words, he considers it worthwhile to learn about students' academic backgrounds, to help improve their lessons, but he doesn't consider it helpful to measure MIT (Ün Açıköz, 2004). The fact that individuals have eight areas of intelligence means they make use of eight different ways of learning, problem-solving, and receiving, processing and using information, according to this approach (Bulut Pedük, 2007: 18). But it should be stated that the development of these eight intelligences varies depending on each individual. There are certain areas of intelligence particularly predominant in each person. For instance, while visual intelligence may be dominant in one person, interpersonal intelligence may be dominant in another. These areas of intelligence work in relation to each other and affect one another (Çırakoğlu & Saracoğlu, 2009: 428). Meanwhile, individuals' passive areas of intelligence may be strengthened through appropriate learning facilities, and may be brought up to a sufficient level (Kahyaoglu, 2013: 175).

Offering alternative ways of learning, MIT questions in what aspects students are smart, rather than whether they are smart or not. Currently, MIT comprises such techniques as open-ended projects, interdisciplinary activities, independent works, multi-model studies and group projects (Emendu & Udogu, 2013: 31). Thus, learning through MIT can be understood as an inclusive and holistic model combining a variety of learning styles and skills, and allowing educators to build relations between the disciplines. On the other hand, as a support for the educational development of students, Blythe and Gardner (1990: 33) suggested that MIT be applied in schools, and advocated the feasibility of MIT in the education system. By appealing to students' individual learning needs and preferences, and associating the classroom environment with a broader segment of society, the benefit of this theory is evident in these teaching environments.

MIT helps students achieve their expected learning goals by taking into account their different interests and competencies, encouraging them to direct their learning capacities towards their particular intelligence areas by hindering them from reciting. Thus students can easily attain the behaviors they need to develop (Azar, Presley & Balkaya, 2006: 46). However, Balcı (2013) stated that learning environments which are teacher-centered and based on traditional methods are lack of improving imagination of the mind, of using unusual alternative thinking and of making syntheses and inferences actively (cited in Şanlı, Altun & Tan, 2015: 837). In literature review, it was noticed that a range of studies on MIT have been conducted, both nationally (Güneş & Gökçek, 2010; Akkuzu & Akçay, 2011; Baş, 2010) and internationally (Castejon, Perez & Gilar, 2010; Furnham, 2001; Chan, 2007). In a study by Balım (2006) into the effect of MIT on achievement and retention in science teaching, a meaningful difference in favor of academic achievement and retention was seen in the experimental group – for which MIT was used – compared to the control group for whom a traditional method was used. According to the results of another study, conducted by Yıldırım and Tarım (2008), it was found that the MIT-supported cooperative-learning method had a greater effect on students' academic achievement and retention levels than traditional methods. In these studies on MIT, it is seen that positive results were reached in general (Sternberg, 2014: 179) and thus it has been aimed to examine the effect of research on MIT in detail.

The present review examines studies on the effects of multiple intelligence theory use on achievement, attitude and retention. In literature review, some meta-analytic reviews about the efficiency of MIT on academic success have been viewed however to what extent the related theory is effective particularly on *achievement* (the scores reached after extracting the pre-test scores from the post-test scores), *attitude* and *retention* has not been encountered. Thus it has been determined to examine the effect sizes of studies on MIT leading to this meta-analytic study.

Method

Inclusion Criteria, Literature Review and Coding

In this research, a meta-analysis method has been used which reveals the effect of MIT on achievement, attitude and retention through experimental methods, including combination of studies' effect sizes, and allowing a general judgment to be made as a result of reanalyzing studies statistically conducted independently of each other (Glass, 1976). For this purpose, during the literature review of the studies included in the research, those studies suitable for the coding criteria have been included. In the process of the literature review, many of the databases relating to MIT in both national and international areas – such as Google Scholar, HEI (Higher Education Institution) National Thesis Center, Ebscohost-Eric, ScienceDirect, and the Ebscohost-Professional Development Collection – have been utilized. While collecting data in the online environment, both Turkish and English keywords, such as “multiple intelligence theory and achievement/attitude/retention”, and “the effect of multiple intelligence applications”, have been used. After the literature review, a detailed coding form has been developed and, in the first part, information – such as the study code which the determined study's identity, the writers' names, the year the study was conducted, and the publication type – have been given. In the context section of the study, information such as the field in which MIT has been applied, the teaching grade and the period of application has been presented. In the last section, called “study data”, information such as the sample sizes of experimental/control groups, and the mean and standard deviation values of studies included in analysis, has been given.

Among the 378 relevant studies reviewed for the meta-analysis study (252 MA/PhD theses and 126 articles), only control-grouped experimental studies have been chosen for meta-analysis, in accordance with the suitability-of-inclusion criteria. Moreover, the studies to be included in the analysis need to have been conducted between 2000–2014, have control and experimental groups, include experimental-group-applied MIT, and include the requisite digital data concerning sample size, mean and standard deviation. After the evaluation of the 378 studies resulting from the survey, according to these criteria, 330 studies were excluded on account of not having enough data and control groups for the calculation of their effect sizes, and not addressing the effect of MIT on achievement, attitude or retention. As a result, 51 published or unpublished studies [Achievement (N:10), Retention (N:32) and Attitude (N:20)] have been included in the meta-analysis.

Variables

In the research, the effect sizes (ES) pertaining to MIT's efficiency, and conceived as determined values for different measurement devices belonging to each study, have been determined as a dependent variable (Bernard et al., 2004). While analyzing the data, study characteristics –employed as independent variables– are coded to evaluate the relationship between effect sizes (Tarım, 2003). This research uses the independent variables of students' level of education, the lessons to which the study has been applied, period of application, sample size, samples' standard deviation and mean values as performance charts in analysis of data.

Meta-Analysis Procedures and Inter-rater Reliability

For this research, the studies included in the analysis have been examined comprehensively in terms of quality, to calculate their effect sizes. To interpret the data obtained as a result of examination, a suitable model has been determined and a heterogeneity test has been completed. In this test, to determine the source of heterogeneity, a sub-group analysis (moderator analysis) has been conducted by utilizing Statistical Analysis, Comprehensive Meta Analysis (CMA) Statistics Package and MetaWin programs. In the analysis of data, the “Study Effect” meta-analysis method has been followed. This method, shown with the formula $d=(X_e-X_c)/SD$, has the aim of calculating

Turkish Studies

the differences between groups’ means in experimental studies (Hunter & Schmidt, 2004, cited in Gözüyeşil & Dikici, 2014: 4). The method is employed in situations in which different scales are used to calculate arithmetic means of dependent variables in studies included in the analysis (Camnalbur & Erdoğan, 2008). To calculate effect size in this research, “Hedges’ d” has been used, which is obtained from dividing differences between operations to groups’ combined standard deviation (Cooper, 1989: 128). The significance level of statistical analysis has been determined as .05.

For this meta-analytic research, the chi-square heterogeneity test (Q statistics) with (k-1) degree of freedom was used, as proposed by Cochran and described as the most general test approach in determining heterogeneity and test null hypothesis that all studies assess the same effect (Higgins, Thompson, Deeks & Altman, 2003: 557). In the meta-analysis method, it is necessary to select the model in the process of determining the effect sizes. Deductions are made based on two statistical models: the Fixed Effects Model (FEM) and the Random Effects Model (REM) (Borenstein, Hedges, Higgins & Rothstein, 2009: 61). While, in a fixed effects model universe, effect sizes don’t change in the studies included in the analysis, in a random effects model universe, effect sizes change in every study. So, in FEM, the standard deviation of universe effect sizes belonging to all studies is equal to null, while it is different from null in REM. In addition to this, it can be tested whether studies’ effect sizes show homogenous distribution or not in meta-analysis process while choosing the model. If effect size shows homogenous distribution, a fixed effects model should be used; if not, a random effects model should be used (Ellis, 2010: cited in Gözüyeşil & Dikici, 2014: 5).

To increase the reliability of research results in meta-analysis, inter-rater reliability of studies has been calculated one by one. For this aim, a reliability calculation of the coding form has been done. The coding was conducted by two researchers. After this process, their evaluations were compared, and the levels of agreement and disagreement were determined. Reliability was determined with the Inter-Rater Reliability (IRR) calculation formula [agreement/(agreement + disagreement) x 100] and results were found to be 100% reliable (Miles & Huberman, 1994).

Findings

This part of the study presents the findings obtained from the meta-analysis of the studies based on the comparison of MIT and traditional methods. In the research, descriptive information has been provided concerning the meta-analysis of studies, which includes scores as achievement (N:10), retention (N:32) and attitude (N:20), and the question whether there is a change for the effect size values calculated in each group and in sub-groups has been examined. The statistical significance of studies included in the meta-analysis was determined as .05. Moreover, if the totality of the studies analyzed were considered, the experimental group would be seen to comprise 344^{Achievement}, 618^{Attitude}, 1038^{Retention} and the control group 366^{Achievement}, 595^{Attitude}, 1020^{Retention} students.

Table 1. Studies’ Frequency and Percentage Values for Categorical Independent Variables, including Data regarding MIT’s Achievement, Attitude and Retention Scores

Variable	Achievement		Attitude		Retention	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Subject Field						
Science	4	40	10	50	11	34.37
Mathematics	2	20	6	12	8	25
Social Sciences	3	30	4	20	8	25
English	1	10	-	-	2	6.25
Other*	-	-	-	-	3	9.37

Turkish Studies

Teaching Grade						
Primary	1	10	1	5	5	15.62
Secondary	9	90	16	80	19	59.37
High	-	-	3	15	5	15.62
University	-	-	-	-	3	9.37
Period of Application (Weeks)						
2-4	2	20	10	50	14	43.75
5-6	3	30	4	20	6	18.75
7-8	-	-	3	15	3	9.37
9-18	1	10	3	15	2	6.25
Unspecified	4	40	-	-	7	21.87
Publication Type						
Article	5	50	5	25	9	28.12
MA	5	50	14	70	23	71.87
PhD	-	-	1	5	-	-

*Including undergraduate courses

Table 1 shows the statistical values relating to subject field, teaching grade, period of application, publication type, frequency and percentage values for the studies included in the meta-analysis. When the subject field is examined in Table 1, it can be seen that science is the field into which most research has been done, with four studies (40%), followed by social studies with three studies (30%). When teaching grades are taken into account under the category of “achievement”, it was discovered that most research has been conducted at secondary school level (90%). Additionally, in terms of the period of application and publication type, it can be seen that studies for which the period of application was not indicated (40%), as well as MA theses and articles, include the highest frequency and percentage values.

Analysis Results of the Studies Included in the Meta-Analysis, Regarding Achievement Scores

Table 2 shows the homogenous distribution value of studies included in the meta-analysis, according to their statistical models, mean effect size and confidence intervals. The effect of MIT-based teaching on students’ achievement scores, in terms of a fixed effects model, is as follows: the standard deviation is 0.085, the 95% confidence interval’s upper limit is 1.544 and its lower-limit is 1.209, and with an effect size value of ES=1.377, it can be said to have a positive respect. The statistical significance was found to be 16.112 (p=0.000) when calculated according to the z-test. As a result of a homogeneity test, the Q statistical value has been calculated as 75.104. From a chi-square (χ^2) table at 95% statistical significance level, with nine degrees of freedom, the critical value is accepted to be about 16.919. As the Q statistical value (75.104) calculated in this research is bigger than the critical value 16.919, it can be said that the effect size distributions have heterogeneous structure.

Table 2. Homogenous Distribution Values, Mean Effect Size and Confidence Intervals in Effect Models Regarding Achievement Scores in the Studies Included in the Meta-Analysis

Type of Model	Z	p	Q	ES	SE	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
FEM	16.112	0.000	75.104	1.377	0.085	1.209	1.544
REM	6.372	0.21472	12.035	1.600	0.251	1.108	2.092

n: 10

Since the distribution in the research has a heterogeneous structure, analyses suitable for random effects models have been performed with the aim of removing illusions arising from the sample’s heterogeneousness (Yıldız, 2002). For this reason, the efficiency of teaching with and without using MIT has been compared according to the random effects model. The resulting data on the ten studies included in the meta-analysis have been calculated, according to the random effects model, as: 0.251 standard deviation and a 95% confidence interval’s upper limit of 2.092 and lower-limit of 1.108, with an effect size value of ES=1.600. The effect size value can be said to take place within a wide range – according to Cohen’s (1992) classification – and accordingly, the teaching that is based on the theory in question has a positive effect on students’ achievement scores.

Analysis Results of the Studies Included in the Meta-Analysis, Regarding Attitude Scores

Table 3 shows the homogenous distribution value, mean effect size and confidence intervals, according to the statistical models, of the twenty studies (five articles, fourteen MA and one PhD theses) concerning the efficiency of MIT-based teaching on students’ attitude scores, obtained by using sample number, standard deviations and arithmetic means. In this context, as a result of analyses performed regarding the attitude points of MIT-based teaching according to the fixed effects models, it was discovered that standard deviation is 0.061, the 95% confidence interval’s upper limit is 0.850 and its lower-limit is 0.612, with the mean effect size being ES=0.731. This result can be understood as supporting MIT, since attitude scores were better than with the traditional teaching method. From the z-test calculations conducted for statistical significance, a value of Z=12.075 was found. Accordingly, these results can be interpreted, as an analysis with p=0.000 has statistical significance.

Table 3. Homogenous Distribution Value, Mean Effect Size and Confidence Intervals in Effect Models of the Studies Included in the Meta-Analysis, Regarding Attitude Scores

Type of Model	Z	p	Q	ES	SE	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
FEM	12.075	0.000	136.346	0.731	0.061	0.612	0.850
REM	5.135	0.232	23.223	0.839	0.163	0.519	1.159

n: 20

The Q statistical value was determined as 136.346 as a result of the homogeneity test. From the χ^2 table in 95% statistical significance level, a nineteen degrees of freedom value was found to be 30.144. The χ^2 distribution in the Q statistical value 136.346 and in the nineteen degrees of freedom exceeded its critical value ($\chi^2_{(0.95)}=30.144$). In consideration of these values, it was determined that the studies’ effect size distributions have a heterogeneous character according to the fixed effects model. Since the studies have a heterogeneous character as a result of the Q statistical value, Özcan (2008) has expressed that the change of effect sizes means that it is bigger

than the expected change occurring as a result of sampling error (cited in Gözüyeşil, 2012). For this reason, analyses were compared according to the random effects size model.

The results of an analysis performed according to the random effects size are as follows: standard deviation is 0.163, the 95% confidence interval's upper limit is 1.159 and its lower-limit 0.519, and the mean effect size has been calculated as ES=0.839. This value can be said to be in the large size according to Cohen's (1992) effect size classification. It can therefore be said that teaching based on multiple intelligence theory has a positive effect on students' attitude scores. In addition to this, the Q statistical value as a result of the homogeneity test has been calculated as 23.223. From the χ^2 at a 95% statistical significance level, the nineteen degrees of freedom value has been found as 30.144. The Q statistical value was 23.223 and the nineteen χ^2 distribution in nineteen degrees of freedom was shown to be smaller than its critical value ($\chi^2_{(0.95)}=30.144$). At the end of the z-test calculations done for statistical significance, it was found that attitude scores haven't changed significantly ($Z=5.135$, $p=0.232$). In other words, according to the random effect sizes model, MIT-based teaching hasn't made a statistical significant difference to students' attitude scores.

Analysis Results of the Studies Included in the Meta-Analysis, Regarding Retention Scores

By using the sample numbers, standard deviations and arithmetic means of thirty-two studies (9 articles and 23 MA theses) in which students' retention scores in MIT-based teaching and traditional teaching are compared, an analysis regarding the studies' general characteristics and effect size was performed. Table 4 shows homogeneous distribution values, mean effect size, and confidence intervals of studies regarding persistency points in terms of effect size. According to the table, the effect of MIT-based teaching on retention scores in fixed effects model is as follows: 0.048 standard deviation, a 95% confidence interval upper limit of 1.054 and lower-limit of 0.867, and an effect size value of ES=0.961. It can therefore be seen that it is positively significant. At the same time, at the end of z-test calculations done for statistical significance, it can be said that retention scores have changed to a significant degree ($Z=20.084$, $p=0.000$). As a result of the homogeneity test, the Q statistical value was calculated as 184.412. From the χ^2 at a 95% statistical significance level with thirty-one degrees of freedom, critical value is accepted as being about 41.422. In this research, as the calculated Q statistical value (184.412) is bigger than the critical value 41.422, it can be said that the distribution of effect sizes has a heterogeneous structure.

Table 4. Homogenous Distribution Values, Mean Effect Size, and Confidence Intervals Regarding Retention Scores in Effect Models of the Studies Included in the Meta-Analysis

Type of Model	Z	p	Q	ES	SE	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
FEM	20.084	0.000	184.412	0.961	0.048	0.867	1.054
REM	9.096	0.2634	34.981	1.069	0.118	0.839	1.299
n:32							

In other words, as the homogeneity test resulting from sampling error is bigger than expected, the random effect component's variance has been calculated and the model has been transformed into a random effects model (Noortgate & Onghena, 2003). For this reason, the efficiency of teaching done with and without using MIT has been compared according to a random effect size model. Data from the thirty-two studies included in the meta-analysis have been calculated according to the random effect size model as: 0.118 standard deviation, a 95% confidence interval upper limit of 1.299 and lower-limit of 0.839, and an effect size value of

Turkish Studies

ES=1.069. The effect size value can be said to take place in the large according to Cohen’s (1992) classification, indicating that MIT has a positive effect on retention scores. Moreover, when statistical significance was calculated according to a z-test, it was found to be 9.096 (p=0.264).

MIT’s Effect on Teaching Grades in the Studies, Regarding Retention Scores

To determine the effect of the samples included in the analysis on the total effect size of teaching grades, the studies have been divided into four different groups: primary school, secondary school, high school and university. The analysis results according to the groups are given in Table 5. When the effect of MIT on students’ retention scores in terms of teaching grades is taken into account, it can be said to have a wide effect size in all teaching grades. The highest effect size value is in primary school (ES=1.525), and the lowest effect size value is in high school (ES=0.889).

Table 5. The Effect Sizes of Studies According to the Teaching Grades

Teaching Grade	N	ES	95% Confidence Interval		Effect Size Level
			Lower	Upper	
Primary	5	1.525	0.803	2.248	Large
Secondary	19	1.006	0.685	1.327	Large
High	5	0.889	0.477	1.301	Large
University	3	1.068	0.711	1.425	Large
Total	32	1.037	8.39	1.236	Large

Q_B=2.316 df:3 p:0.509

When the intergroup homogeneity test – obtained from the analysis results – was considered in Table 5, Q_B=2.316 value was found. From χ^2 table at a 95% statistical significance level and three degrees of freedom, the critical value was found to be 7.815 ($\chi^2_{(0.95)}=7.815$). Since the Q_B statistical value (Q_B=2.316) with three degrees of freedom is smaller than the χ^2 distribution’s critical value ($\chi^2_{(0.95)}=7.815$), a homogeneity hypothesis belonging to the effect sizes distribution was accepted in a fixed effects model. In other words, it has been found that MIT’s effect on retention hasn’t changed to a significant degree regarding teaching grades (Z=10.240, p=0.509). In addition to this, as there are few studies of university-level teaching, it can be said that the obtained value only represents the existing state. This state shows that retention scores in MIT-based lessons don’t change depending on students’ education level.

The Efficiency of MIT-based Teaching in Terms of the Lesson Field of the Studies, Regarding Retention Scores

With the purpose of determining the effect that the lessons featured in the studies have on the total effect size, lessons have been divided into five different fields: Science (Physics, Biology, Chemistry, Science, Science and Technology); Mathematics (Mathematics); Social (Social Studies, Geography, Turkish, Citizenship and Human Rights Education, Life Sciences, Social Studies, Music, Visual Arts, History of the Revolution and Kemalism, Religious Culture and Moral Knowledge); Foreign Language (English); and Others (Undergraduate Lessons: Biology, Physics). The analysis results for these groups are given in Table 6. When MIT’s effect on students’ retention scores is examined according to the fields, the Science field has the lowest effect size (ES=0.849), while the total effect size has been calculated as ES=1.050. It has therefore been shown that all groups have a large effect size.

Table 6. *Effect Sizes According to the Lesson Field of the Studies*

<i>Subject Field</i>	<i>N</i>	<i>ES</i>	<i>95% Confidence Interval</i>		<i>Effect Size Level</i>
			<i>Lower Limit</i>	<i>Upper</i>	
Science	11	0.849	0.592	1.425	Large
Mathematics	8	0.969	0.288	1.650	Large
Social Sciences	8	1.412	1.017	1.806	Large
English	2	1.297	0.722	1.871	Large
Others	3	1.068	0.711	1.425	Large
Total	32	1.050	0.880	1.220	Large

$Q_B=6.357$ $df:4$ $p:0.174$

When the homogeneity test of the intergroup in Table 6 was examined, the value was $Q_B=6.357$. From the χ^2 table at a 95% statistical significance level and four degrees of freedom, the critical value has been found as $\chi^2_{(0.95)}=9.488$. As the Q_B statistical value ($Q_B=6.357$) with four degrees of freedom was calculated as being smaller than the critical value ($\chi^2_{(0.95)}=9.488$), the homogeneity hypothesis belonging to the effect size has been accepted in a fixed effects model. Moreover, when the studies included in the meta-analysis are grouped according to their subjects and viewed by their effect sizes, it can be seen that there isn't a statistical significant difference ($Z=12.108$, $p=0.174$). In addition, since there are only a few studies matching the criteria in the Foreign Language and Others groups, instead of reaching a definite judgment, only information about the existing state can be given.

The Efficiency of MIT-Based Teaching According to the Period of Application, Regarding Retention Scores

With the purpose of determining whether MIT's effect size changes according to the period of application of studies or not, the period of application of studies has been divided into five groups: 2-4 weeks, 5-6 weeks, 7-8 weeks, 9-18 weeks, and studies in which the period of application hasn't been stated. According to the analysis results in Table 7, regarding these groups: the highest effect size (with $ES=1.384$) was seen for 7-8 weeks, the lowest effect size (with $ES=0.862$) was for 2-4 weeks. The total effect size of groups was 0.961, and all groups were seen to fit into the large effect size range.

Table 7. *Effect Sizes According to the Period of Application of the Studies*

<i>Period of Application (Weeks)</i>	<i>N</i>	<i>ES</i>	<i>95% Confidence Interval</i>		<i>Effect Size Level</i>
			<i>Lower Limit</i>	<i>Upper</i>	
2-4	14	0.862	0.691	1.033	Large
5-6	6	1.057	0.090	2.025	Large
7-8	3	1.384	0.624	2.144	Large
9-18	2	1.163	0.766	1.561	Large
Unspecified	7	1.350	0.798	1.902	Large
Total	32	0.961	0.815	1.108	Large

$Q_B=5.413$ $df:4$ $p:0.248$

The inter classifications homogeneity test value obtained as a result of meta-analysis was found to be $Q_B=5.413$. From the χ^2 table in 95% statistical significance level and four degree of freedom was found to be 9.488. As the Q_B statistical value ($Q_B=5.413$) with four degree of freedom is smaller than the χ^2 distribution's critical value ($\chi^2_{(0.95)}=9.488$), the homogeneity hypothesis belonging to the distribution of effect sizes has been accepted in a fixed effects model. In other

Turkish Studies

words, it was found that on the efficiency of MIT-based teaching on students' retention scores doesn't change to a significant degree according to the period of application ($Z=12.846$, $p=0.248$). In consideration of this information, the retention score of MIT-based lessons doesn't change depending on the period of application of the study. For this reason, it can be said that the related theory has a similarly considerable effect on all groups. In addition to this, since there are only a few studies suitable for the criteria in the 7-8 weeks and 9-18 weeks groups, it can be said that instead of making a definite judgment, only information about the existing state can be given.

In meta-analytic studies, *publication bias* should be focused on carefully in order to ensure that there is no possibility of hidden/unpublished studies not being included in the meta-analysis process. Rosenthal (1979, cited in Borenstein, 2005: 196) aimed to estimate how many unpublished studies are required to make the meta-analytic effect size statistically insignificant. He referred to this number as the Fail-safe Number (N_{FS}). This means that for the present study, 1068.3 studies considering the effect of MIT on achievement, 718.0 on attitude and 5676.0 on retention not accounted for in this study, should indicate statistically insignificant results for the present calculated effect size. If the more related studies were included in the analysis, the effect size of MIT on achievement, attitude and retention would decrease to 0.001. When considering that studies included in the meta-analysis were chosen in terms of the inclusion criteria, it can be claimed that so many studies are greatly in excess of this and the results of the analysis are therefore reliable.

Results and Discussion

With the purpose of diagnosing the effect of MIT-based teaching on students' achievement, attitude and retention scores, quantitative studies that compare MIT-based and traditional teaching methods have been examined within the context of related research. In this context, when the meta-analysis results of ten studies regarding MIT's effect on achievement scores were examined, according to the random effects model, they revealed a 0.251 standard deviation, a 95% confidence interval upper limit of 2.092 and lower-limit of 1.108, and an effect size value calculated at $ES=1.600$. The effect size value can be placed in the large size, according to Cohen's (1992) classification. This result can be interpreted as indicating that MIT-based teaching has a positive effect on students' achievement scores. In other words, MIT-based teaching can be said to have a high efficiency level regarding students' achievement scores. Not included in the analysis in the existing study, but showing parallels with the analysis results from the thesis conducted by Bümen (2004) and the results of the article by Ilgar and Babacan (2012) are emphasis on the notion MIT-based teaching is more effective than traditional methods in terms of achievement scores. Moreover the results of a study conducted by Durmuş and Özdemir (2013) indicated that the experimental group students' mathematics achievement is higher than the control group students which support the present research results.

When the twenty studies included in the meta-analysis were examined with the purpose of ascertaining the effect of multiple intelligences theory on students' attitude scores, it was seen that most studies have the following characteristics: a focus on the subject field of Science ($N:10$; 50%), a focus on the secondary school teaching grade ($N:16$; 80%), a period of application of 2–4 weeks ($N:10$; 50%), and the publication type of a master's degree thesis ($N:14$; 70%). In addition to this, as a result of analysis done through a random effects model regarding MIT studies, the standard deviation was shown to be 0.163, the 95% confidence interval's upper limit was 1.159 and its lower-limit was 0.519, and the mean effect size was found to be $ES=0.839$. It can be stated that this calculated value is in the large size range, according to Cohen's (1992) effect size classification. This result shows that MIT has a high efficiency level in terms of attitude scores and supports the conclusion that attitude scores are better with MIT-based methods than with traditional methods. This result, obtained based on studies done at a national level, can also be seen in studies which

aren't included in the analysis but have parallel analysis results (Baş, 2010; Beyazıt, 2009). On the other hand, in the study done by Öngerer (2007), it has been demonstrated that MIT-based teaching has the same effect as traditional method on students' attitude towards the lesson. In a study done by Köksal and Yel (2007) which examines MIT-based teaching effects on academic success, attitude, and retention, it has been emphasized that MIT has a statistical significance effect on academic success and retention in comparison to classical teaching methods, but doesn't have a significant effect in terms of attitudes towards lessons.

When the thirty-two studies included in the meta-analysis regarding students' retention scores were examined in terms of teaching grade, subject field, period of application, and frequency and percentage value, the following characteristics could be seen: most studies are done in the field of Science (N:11, 34.37%), the teaching grade in which most research is done is secondary education (with nineteen studies/59.37%), when examined in terms of period of application, most were carried out in 2–4 weeks (with a rate of 43.75%) and when examined in terms of publication type, most were MA's degree theses (71.87%). This meta-analysis data, according to the random effect size model to which related studies (nine articles and twenty-three master's degree theses), included a 0.118 standard deviation, a 95% confidence interval with an upper limit of 1.299 and a lower-limit of 0.839, and an effect size value calculated at $ES=1.069$. This value, according to Cohen's (1992) classification is a large, positive and significant effect size. This result shows that the efficiency level of MIT is high in terms of retention. In other words, this result means that students' levels of recall are better with MIT, when compared to traditional teaching method. Similarly, the MA's degree theses relating to the subject, both included and excluded from the analysis (Tilbe, 2006; Öner, 2005; Türkuzan, 2004; Sezer, 2008; Temur, 2001), along with the PhD theses (Bulut Pedük, 2007) and articles (Köksal & Yel, 2007; Tertemiz, 2004), show consistency with the subject in question. For this reason, the result obtained from the meta-analysis study of students' retention scores can be said to be supported quite sufficiently by related literature. In addition to this, a study done by Bayrak (2005) diagnosed that, as there are statistical significant differences between experimental and control groups in terms of achievement tests, retention tests, attitude scales and MIT inventory points, MIT-based teaching is more efficient compared to traditional methods. However, in a related doctoral study conducted by Akkan (2002; cited in Dincer Çengeloğlu, 2005), the effect of multiple intelligences theory activities and assisted teaching on achievement, retention and attitude was examined and there was an attempt to reveal students' opinions about these activities. As a result of the study, a significant difference hasn't been found between multiple intelligences theory activities and the group to which assisted teaching methods were applied, and the control group's achievement, retention, and attitude scores.

In the meta-analysis study regarding retention scores, the efficiency of MIT has been questioned in terms of teaching grade, experience area and period of application. In order to determine whether the effect size regarding students' retention scores of MIT-based teaching differentiate or not in accordance with the teaching grades, on which the studies are done, studies were divided into four different groups. According to the meta-analysis results of the thirty-two studies included in the research, it can be seen that the highest effect size value is in primary school ($ES=1.525$), the lowest effect size value is in high school ($ES=0.889$) and the total effect size value is $ES=1.037$. When the homogeneity test in intergroup was examined, as the Q_B statistical value ($Q_B=2.316$) with three degrees of freedom was smaller than the χ^2 critical value of distribution ($\chi^2_{(0.95)}=7.815$), a homogeneity hypothesis belonging to the effect size distribution was accepted in a fixed effects model. In addition to this, it was found that the groups haven't changed significantly ($Z=10.240$, $p=0.509$). This result suggests that, in MIT-based teaching, students' retention scores don't change depending upon education level.

With the purpose of determining the effect on the total effect size of the lesson types on which the studies were done, lessons were divided into four different groups: Science, Mathematics, Social Studies and Others. According to the analysis results, Social Studies had the highest effect size, at 1.1412, and Science had the lowest effect size, at 0.849. The total effect size value was 1.050, and all groups were seen to have a large effect size. In addition to this, the results showed that the homogeneity test value in intergroup is $Q_B=6.357$. From the χ^2 table at a 95% statistical significance level and four degrees of freedom, the result was found to be 9.488 ($\chi^2_{(0.95)}=9.488$). Moreover, the meta-analysis indicates that there isn't a significant difference in lessons in terms of their subject fields ($Z=12.108$, $p=0.174$). Similarly, with brain-based learning which supports the results of this study (Gözüyeşil, 2012 – $Q_B=2.7575$; $p=.5991$) and in meta-analysis studies regarding the efficiency of conceptual change texts (Öner Armağan, 2011 – $Q_B=3.069$; $p=.215$), it can be seen that there isn't any difference according to the subject field in terms of effect size. This differs from the findings obtained in Camnalbur & Erdoğan's (2008) meta-analysis study of effect sizes, relating to computer-assisted instruction ($Q_B=22.073$; $p=0.000$ i), which concluded that there was a statistical significant difference between formed groups.

With the purpose of determining whether or not the effect size of MIT differentiates in accordance with the application period, the period of application of the studies was divided into five different groups. According to the analysis results, the highest effect size was from a period of 7–8 weeks ($ES=1.384$), the lowest effect size was from 2–4 weeks ($ES=0.862$), and the groups' total effect size was 0.961, so it can be said that all groups have a large effect size. Moreover, it can be seen that all effect size levels obtained through Cohen's (1992) classification are the same. When the homogeneity test in intergroup was viewed, it was found to be $Q_B=5.41$. If this result were to be grouped according to the period of application of the studies included in the meta-analysis, and its effect size considered ($Q_B=7.367$; $p=0.248$), it would show that there isn't a statistical significant difference in terms of period of application. In light of these findings, it can be seen that MIT has a similarly large effect on all groups. Therefore, the data obtained can be generalized to all sample sizes, but generalization regarding effect size isn't affected by working group size. In addition to this, excepting the 7–8 and 9–18 week groups, the effect size of all periods of application has given positive values. As data belonging to these groups aren't sufficiently available, it can't be possible to generalize this effect size to related groups with different periods, and only information about the existing state can be given. Rosenberg, Adams and Gurevitch (2000) have emphasized that, with Hedges's g – which is used in this subject to calculate effect size – strong results can be given in at least five comparisons. Öner Armağan's (2011) study regarding the efficiency of conceptual change texts also suggests that no differences have been found in terms of the effect size, as it relates to the period of application of the study. ($Q_B= 2.362$; $p=.306$). This finding can be interpreted as a pre-existing meta-analytic study that includes results parallel to the groups' results in this study.

In this meta-analysis study, the effect of MIT-based teaching on achievement, attitude, and retention has been examined and it has been concluded that the use of a related theory of teaching has a positive effect on learning in general terms. When these results are taken into consideration, it can be suggested that MIT should be widely applied, not only in primary education but also in all teaching grades. Moreover, the process of literature review has indicated that the number of the studies examining the effects of related subject on achievement and attitude is relatively low and could be higher. Therefore, at this point, one recommendation for the researchers would be to conduct more studies on related theories regarding achievement and attitude.

REFERENCES

(The references marked with an asterisk (*) are used in meta-analysis study).

- ABDI, A., LAEI, S. & AHMADYAN, H. (2013). The effect of teaching strategy based on multiple intelligences on students' academic achievement in science course. *Universal Journal of Educational Research*, 1(4), 281-284. doi: 10.13189/ujer.2013.010401.
- *AKKUŞ, L. (2007). *The effect of teaching 11th grade chemistry course alcohols and ethers unit based on the multiple intelligences theory on students' achievement, attitude and knowledge retention*. (Unpublished MA thesis), Balıkesir University, Institute of Science, Balıkesir.
- AKKUZU, N., & AKÇAY, H. (2011). The design of a learning environment based on the theory of multiple intelligence and the study its effectiveness on the achievements, attitudes and retention of students. *Procedia Computer Science*, 3, 1003-1008. doi:10.1016/j.procs.2010.12.165
- *ALINTAŞ, G., KAHRMAN, E. & ALTINTAŞ, S., U. (2013). The effects of the integration of technology into science teaching process on the students' multiple intelligence fields, attitudes, academic success and recalling level. *Journal of Research in Education and Teaching*, 2(4), 84-91.
- *ALTUNTAŞ, N. (2007). *The effect of learning process according to multiple intelligences theory on 7th grade students' success in mathematics*. (Unpublished MA thesis), Marmara University, Institute of Education Sciences, İstanbul.
- *AYDOĞAN, B. (2006). *The effects of "Mathematics" course taught by multiple intelligence based instruction on learning, permanent learning, students' and teachers' thoughts in teaching process for 7th grade*. (Unpublished MA thesis), Eskişehir Osmangazi University, Institute of Science, Eskişehir.
- AZAR, A., PRESLEY, A. İ. & BALKAYA, Ö. (2006). Effects of multiple intelligence theory based instruction on students' achievement, attitude, retention and process skills. *H. U Journal of Education*, 30, 45-54.
- *BABACAN, Ş. (2006). *The effect of multiple intelligence theory supported by cooperative learning method on teaching the unit of "Our Turkey" in 6th grade Social Sciences lesson*. (Unpublished MA thesis), Çanakkale Onsekiz Mart University, Institute of Social Sciences, Çanakkale.
- BALIM, A. G. (2006). Teaching science subjects based on the theory of multiple intelligence to the students' success and the effect of its permanence. *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 10-19.
- *BAŞ, G. (2010). Effects of multiple intelligences approach in English classes on students' academic achievement levels and attitudes towards lesson. *e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)*, 5(2), 411-430.
- BAYRAK, H. (2005). *The success of the eight grade students of a primary school the retention of knowledge which they learn, attitudes and perceive of "chemical connection" according on the theory of multiple intelligences the teaching affections*. (Unpublished MA thesis), Gazi University, Institute of Education Sciences, Ankara.
- BERNARD, R. M., ABRAMI, P. C., LOU, Y., BOROKHOVSKI, E., WADE, A., WOZNEY, L. et al. (2004). How does distance education compare with classroom instruction? A meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 74, 349-361.

- *BEYAZIT, E. (2009). *The effect of multiple intelligence based education method to the level of student success in the primary schools center of Mardin*. (Unpublished MA thesis), Atatürk University, Institute of Science, Erzurum.
- BLYTHE, T. & GARDNER, H. (1990). A school for all intelligences. *Educational Leadership*, 7(7), 33-37.
- BORENSTEIN, M. (2005). Software for publication bias. In H.R. Rothstein, A. J. Sutton & M. Borenstein (Eds.), *Publication Bias in Meta-Analysis – Prevention, Assessment and Adjustments* (pp. 193-220). John Wiley & Sons, Ltd.
- BORENSTEIN, M., HEDGES, L. V., HIGGINS, J. P. T. & ROTHSTEIN, H. R. (2009). *Introduction to Meta-Analysis*. John Wiley & Sons, Ltd.
- *BOZDEVECİ, Z. (2005). *The effects of application of multiple intelligences theory upon the learning and recalling process in the unit of “innovations in Europe” in the 7th grades of social science teaching*. (Unpublished MA thesis), Erciyes University, Institute of Social Sciences, Kayseri.
- BULUT PEDÜK Ş. (2007). *A study on the effect of Mathematics Education given based on multiple intelligence theory to six years old children’s mathematics ability*. (Unpublished PhD thesis), Ankara University, Institute of Science, Ankara.
- *BÜMEN, N. (2003). The effect of implementation of the multiple intelligences theory supported by reviewing strategies on students’ achievement, attitude and retention. *Ege Journal of Education*, 3(2), 65-78.
- CAMNALBUR, M., & ERDOĞAN, Y. (2008). A meta-analysis on the effectiveness of computer-assisted instruction: Turkey sample. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 8, 497-505.
- *CAN GÖZÜM, A. İ. (2011). *Examining the efficiency of teaching the enzymes issue based on multiple intelligence theory to preservice science teachers*. (Unpublished MA thesis), Kafkas University, Institute of Science, Kars.
- *CAN, Ş., GÖK ALTUN, D. & HARMANDAR, M. (2010). The effects of multiple intelligence theory on achievement, attitude and retention. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 147-168.
- CASTEJON, J. L., PEREZ, A. M. & GILAR, R. (2010). Confirmatory factor analysis of projects spectrum activities: A second-order g factor or multiple intelligences? *Intelligence*, 38, 481-496. doi:10.1016/j.intell.2010.07.002
- CHAN, D. (2007). Musical aptitude and multiple intelligences among Chinese gifted students in Hong Kong: Do self-perceptions predictabilities? *Personality and Individual Differences*, 43, 1604–1615. doi:10.1016/j.paid.2007.04.029
- CHEN J., MORAN, S. & GARDNER, H. (2009). *Multiple intelligences around the world*. San Francisco, CA: Jossey Bass. Translated into Portuguese.
- COHEN, J. (1992). Statistical power analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98-101.
- COOPER, H. M. (1989). *Integrating research: A guide for literature reviews*. Newbury Park, CA: Sage.
- *ÇIRAKOĞLU, M. & SARACOĞLU, A. S. (2009). The effect of the multiple intelligences theory applications on the academic achievement of students in primary school. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 7(2), 425-449.

- *DILEK, F. N. (2006). *The effect of multiple intelligence model to the understanding of photosynthesis and respiration subjects and attitude to science of eighth class students.* (Unpublished MA thesis), Gazi University, Institute of Education Sciences, Ankara.
- *DINCER ÇENGELÖĞLU, G. (2005). *The effect of living science lesson teaching activates designed in accordance with multiple intelligence theory on students' success and attitudes.* (Unpublished MA thesis), Abant İzzet Baysal University, Institute of Social Sciences, Bolu.
- DURMUŞ, F. & ÖZDEMİR, A. Ş. (2013). Çoklu zekâya dayalı öğretimin altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarılarına ve üstbilişlerine etkileri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 443-452.
- EMENDU, N. B. & UDOGU, M. (2013). Effect of multiple intelligence teaching strategies on students' achievement and retention in chemistry. *The International Journal of Engineering and Science (IJES)*, 2(7), 30-34.
- EPÇAÇAN, C. (2013). Çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1), 1335-1353.
- *EREN, C. D. & GÜRDAL, A. (2010). The effect of teaching physics with fragmented teaching method on students' academic success, recalling and attitudes towards group work. *Pamukkale University Journal of Education*, 28(2), 67-79.
- *ERKAÇAN, İ., MOĞOL, S. & ÜNSAL, Y. (2012). The effect of the multiple intelligences theory on grade 9 students' academic achievement and retention of learning about heat, temperature, expansion and compressibility. *Journal of Turkish Science Education*, 9(2), 65-78.
- *ETLI, C. (2007). *The effects of education activities that are prepared according to the multiple intelligence theory on 9th class students' success of biology and the knowledge that are learned.* (Unpublished MA thesis), Gazi University, Institute of Education Sciences, Ankara.
- FURNHAM, A. (2001). Self-estimates of intelligence: culture and gender difference in self and other estimates of both general (g) and multiple intelligences. *Personality and differences*, 31, 1381-1405.
- GARDNER, H. (2007). A multiplicity of intelligences: Intrubute to Professor Luigi Vignolo. In P. Marien, & J. Abutalebi (Eds.), *Neuropsychological research: A review*. New York, NY: Psychology Press.
- GARDNER, H. & HATCH, T. (1989). Multiple intelligences go to school. *Educational Researcher*, 18, 4-10.
- *GAZIOĞLU, G. (2006). *Multiple intelligence basis education's effect on student's success, attitude, and permanence of learned knowledge in primary school's 7th class students understanding the issue of pressure.* (Unpublished MA thesis), Gazi University, Institute of Education Sciences, Ankara.
- GLASS, G. V. (1976). Primary secondary and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, 5, 3-8.
- *GÖK ALTUN, D. (2006). *Effect of sound and light unit prepared using multiple intelligence theory to the student success, level of retaining, attitudes towards science and multiple intelligence theory.* (Unpublished MA thesis), Muğla University, Institute of Science, Balıkesir.

- *GÖL, S. (2010). *Multiple intelligences theory of mastery learning of assisted primary 3 mathematics lessons and in-class access to the persistence effect*. (Unpublished MA thesis), Firat University, Institute of Science, Elazığ.
- *GÖRER, H. M. (2008). *The effects of the multiple intelligences theory applied in “the resources of our country” unit of the sixth graders social sciences course on the academic achievement and the attitude of the students*. (Unpublished MA thesis), Yeditepe University, Institute of Social Sciences, İstanbul.
- GÖZÜYEŞİL, E. (2012). *The effect of brain based learning on academic achievement: a meta analytic study*. (Unpublished MA thesis), Niğde University, Institute of Education Sciences, Niğde.
- GÖZÜYEŞİL, E. & DIKICI, A. (2014). The effect of brain based learning on academic achievement: a meta-analytical study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(2), 1-20.
- *GÜLER KARADENİZ, N. (2006). *Effects of multiple intelligence theory based instruction to achievement in English lesson and the permanence of the learned knowledge of ninth grade students in Anatolian high school*. (Unpublished MA thesis), Süleyman Demirel University, Institute of Social Sciences, Isparta.
- GÜNEŞ, G. & GÖKÇEK, T. (2010). A case study on the graduate students’ multiple intelligence types. *Elementary Education Online*, 9(2), 459–473.
- *GÜNEŞ, R. S. (2006). *Multiple intelligence basis education’s effect on student’s success, permanence and attitude of learned knowledge in primary school’s 6th class students understanding the issue of five senses*. (Unpublished MA thesis), Gazi University, Institute of Education Sciences, Ankara.
- *GÜRBÜZOĞLU YALMANCI, S. & CAN GÖZÜM, A. İ. (2013). The effects of multiple intelligence theory based teaching on students’ achievement and retention of knowledge (example of the enzymes subject). *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(3), 27-36.
- *HASENEKOĞLU, İ. & GÜRBÜZOĞLU, S. (2009). Effect of teaching protein synthesis unit based on multiple intelligence theory, to the student level of retaining. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 10(3), 49-59.
- HIGGINS, J. P., THOMPSON, S. G., DEEKS, J. J. & ALTMAN, D. G. (2003). Measuring inconsistency in meta-analyses. *British Medical Journal*, 2, 557-560. doi: 10.1136/bmj.327.7414.557.
- *ILGAR, R. & BABACAN, Ş. (2012). The effect of multiple intelligence theory supported by cooperative learning method on achievement in teaching geography curriculum. *H. U. Journal of Education*, 42, 212-224.
- KAHYAOĞLU, M. (2013). Evaluation of the relationship between high school students’ attitudes towards environmental and their intelligence types. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 46(2), 159-178.
- *KANAT, S. (2008). *The effect of teaching method depending on the multiple intelligence theory in visual art lessons on the success and the sustainability of the learnt information of the 7th grade students*. (Unpublished MA thesis), İnönü University, Institute of Social Sciences, Malatya.
- *KARA, E. (2006). *The effect of multi-intelligence over successes, understandings and behaviors of students in terms of growth and development in primary education eighth grade science*

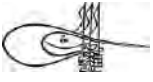
- course. (Unpublished MA thesis), Gazi University, Institute of Education Sciences, Ankara.
- *KARAGÖZ İŞİK, D. (2007). *The effects of cooperative learning method supported by multiple intelligence theory on elementary school fourth grade students' academic achievement and retention toward mathematics course*. (Unpublished MA thesis), Çukurova University, Institute of Social Sciences, Adana.
- *KARAKOÇ, İ. (2006). *The effect of the multiple intelligence applications on academic achievement on teaching social studies course geography subject at second level of primary education*. (Unpublished MA thesis), Niğde University, Institute of Social Sciences, Niğde.
- *KAYIRAN, T. (2009). *The effects of project based learning method supported by multiple intelligences theory on academic achievement, attitudes towards social studies and retention*. (Unpublished MA thesis), Çukurova University, Institute of Social Sciences, Adana.
- *KOÇ, İ. (2008). *Based on the theory of multiple intelligences, the effects of project based learning on attitudes and achievement of students 7th grade in social studies lesson*. (Unpublished MA thesis), Gazi University, Institute of Education Sciences, Ankara.
- *KÖKSAL, M. S. & YEL, M. (2007). The effect of multiple intelligences theory (MIT)-based instruction on attitudes towards the course, academic success, and permanence of teaching on the topic of "respiratory systems". *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(1), 211-239.
- *KULOĞLU, S. (2005). *Effect of multiple intelligence theory to student's success in eight degree of primary schools in teaching mathematics*. (Unpublished MA thesis), Balıkesir University, Institute of Science, Balıkesir.
- MILES, M. B. & HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, California: Sage.
- NOORTGATE, W. & ONGHENA, P. (2003). Multilevel meta-analysis: a comparison with traditional meta-analytical procedures. *Educational and Psychological Measurement*, 63, 765-790.
- ÖNER ARMAĞAN, F. (2011). *Effectiveness of conceptual change texts: a meta analysis*. Unpublished PhD thesis, Gazi University, Institute of Education Sciences, Ankara.
- *ÖNER, M. (2005). *The effect of multiple intelligence implementations supported by mastery learning on achievement, retention and attitudes of science lesson*. (Unpublished MA thesis), Dicle University, Institute of Social Sciences, Diyarbakır.
- *ÖNGÖREN, H. (2007). *The effects of multiple intelligence theory based instruction of seventh grade "force, movement and energy" unit on students' science achievement and attitudes towards science*. (Unpublished MA thesis), Pamukkale University, Institute of Science, Denizli.
- *ÖZ, C. (2005). *The effects of teaching the topic of fractions in accord to multiple intelligences theory on the sixth grades' achievement in primary education*. (Unpublished MA thesis), Marmara University, Institute of Education Sciences, İstanbul.
- *ÖZYILMAZ AKAMCA, G. (2003). *The effect of instruction based on multiple intelligence theory on students' science achievement, attitudes toward science and retention of knowledge in primary school fifth grade heat unit*. (Unpublished MA thesis), Dokuz Eylül University, Institute of Education Sciences, İzmir.

- *PEKDEMİR, S. (2006). *The effectiveness of multiple intelligences activities on vocabulary learning in elementary classes*. (Unpublished MA thesis), Çanakkale Onsekiz Mart University, Institute of Social Sciences, Çanakkale.
- *PELEN DEĞİRMENCI, A. (2009). *The effects of multiple intelligence theory on the success, attitudes and perception of sixth grade students in primary school for the unit of granular structure of substance*. (Unpublished MA thesis), Gazi University, Institute of Education Sciences, Ankara.
- PISHGHADAM, R., KHODADADY, E. & KHOSHSAHIK, N. (2010). The impact of visual and verbal intelligences-based teaching on the vocabulary retention and written production of Iranian intermediate. *MJAL* 2(5), 379-395.
- ROSENBERG, M. S., ADAMS, D. C. & GUREVITCH, J. (2000). *MetaWin: Statistical Software for Meta-Analysis Version 2.0*. Sunderland, Massachusetts: Sinauer Associates, Inc.
- *SAYDAM, E. (2005). *The effects of the multiple intelligences based learning environment on 6th graders' mathematics achievement*. (Unpublished MA thesis), Marmara University, Institute of Science, İstanbul.
- SEZER, D. (2008). *Performing the laboratory activities concerning the matter and heat section in the new programme according to multi intelligence theory*. (Unpublished MA thesis), Yüzüncü Yıl University, Institute of Science, Van.
- STERNBERG, R. J. (2014). Teaching about the nature of intelligence. *Intelligence*, 42, 176–179.
- ŞANLI, Ö., ALTUN, M. & TAN, Ç. (2015). Öğretmenlerin akıllı tahta ve öğrencilere dağıtılan tablet bilgisayarlar ile ilgili yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 833-850. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7912>
- *ŞENGÜL, S. & ÖZ, C. (2008). The effect of mathematics instruction based on multiple intelligences theory on the learner attitudes towards 'fractions' unit in grade 6th. *Elementary Education Online*, 7(3), 800-813.
- *ŞENGÜL, S. H. (2007). *Effects of multiple intelligence theory based instruction on sixth grade primary school students' achievement of circulatory system*. (Unpublished MA thesis), Balıkesir Üniversitesi, Institute of Science, Balıkesir.
- *TABUK, M. (2009). *The effects of multiple intelligence approach in project based learning on mathematics achievement*. (Unpublished PhD thesis), Marmara University, Institute of Education Sciences, İstanbul.
- TARIM, K. (2003). *Effectiveness of cooperative learning method on teaching mathematics and meta analytic study for cooperative learning method* (Unpublished PhD thesis), Çukurova University, Institute of Science, Adana).
- *TEKİN, T. İ. (2008). *Effect of theory of multiple intelligence on 8th grade primary school students' success in genetical and hereditary structure the topic of and on their attitude and perception toward science course*. (Unpublished MA thesis), Kafkas University, Institute of Science, Kars.
- *TEMUR, Ö. D. (2001). *The effect of the teaching materials prepared according to the multiple intelligence theory on 4th grade students' mathematics acquisition and the retention of the acquired knowledge*. (Unpublished MA thesis), Gazi University, Institute of Education Sciences, Ankara.
- TERTEMİZ, N. (2004). Based on multiple intelligence theory, the effect of integrated activities on students' achievement. *Education and Science*, 29(134), 1-9.

- TILBE, S. (2006). *The effect of multiple intelligence based Turkish teaching on students' achievement and retention* (Unpublished MA thesis), Gazi University, Institute of Education Sciences, Ankara.
- *TURHAN, E. A. (2006). *Researching the effects of MI to student's success and attitude in learning the subject magnet and its properties for the primary education at level 8.* (Unpublished MA thesis), Gazi University, Institute of Education Sciences, Ankara.
- TÜRKÜZAN, R. (2004). *The effect of the multiple intelligences theory on grade-9 students' comprehension of the density and retention of their knowledge about this topic.* (Unpublished MA thesis), Gazi University, Institute of Education Sciences, Ankara.
- *UZUNÖZ, A. (2010). *Effects of the multiple intelligence theory on the retention and attitude of the students in geography lesson of ninth grade in secondary education.* *e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)*, 5(4), 1306-3111.
- ÜN AÇIKGÖZ, K. (2004). *Active learning.* (6th edition), İzmir: Education World Publication.
- *YEKREK, Ş. (2006). *The effects in level reach and attitude point at primary grade eight in the lesson of "History of Turkish Republic Revolutions and Kemalism" due to multiple intelligences theorems.* (Unpublished MA thesis), Abant İzzet Baysal University, Institute of Social Sciences, Bolu.
- *YILDIRIM, K. & TARIM, K. (2008). Using multiple intelligence activities and cooperative groups to improve academic achievement and retention. *Elementary Education Online*, 7(1), 174-187.
- YILDIZ, N. Ç. (2002). *Meta analysis on evaluating the data.* (Unpublished MA thesis), Abant İzzet Baysal University, Institute of Social Sciences, Bolu
- *YÖRÜK, İ. (2007). *The effect of the multiple intelligence theory on the realising level of the aims of the religious culture and ethics course in primary education.* (Unpublished MA thesis), Ankara University, Institute of Social Sciences, Ankara.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

BATDI, V., A Meta-Analytic Study Regarding the Effect of MIT on Achievement, Attitude and Retention, **Turkish Studies** - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/7 Spring 2015, p. 197-218, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8267>, ANKARA-TURKEY



EMİN ÖZDEMİR'İN ÇOCUK KİTAPLARINDA YAZINSAL TÜR ÇEŞİTLİLİĞİ VE YAZINSAL TÜRLERİN ANLATI İÇİNDEKİ İŞLEVLERİ*

*Ferah BURGUL ADIGÜZEL***

ÖZET

Bir dili öğretmek için kullanılabilecek en önemli araç, o dille ortaya konan ve o dilin konuşulduğu topluma ait kültürü yansıtan yazınsal metinlerdir. Bu nedenle yazınsal tür çeşitliliğine yer veren çocuk kitaplarının ana dili eğitimi sürecinde sıklıkla yer alması gerekmektedir. Türkçenin farklı anlatım yolları aracılığıyla inceliklerinin duyumsatılması ve farklı lezzetlere sahip yazınsal türlerinin okurlar ile buluşması için nitelikli çocuk kitaplarına olan gereksinim gün geçtikçe artmaktadır. Ana dili eğitimi ve okuma kültürünün ancak doğru hazırlanmış çocuk kitapları ve bilinçli bir okuma alışkanlığı ile kazanılacağı düşünüldüğünde, Emin Özdemir'in çocuk kitaplarının; okuru sözcüklerin estetik diliyle tanıştıracığı ve yazınsal türleri ele alış şekliyle ana dilinin güzelliğini duyumsatacak önemli araçlar olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, Emin Özdemir'in "Yarışmalar Kenti", "Ölümsüzlük Gezegeni", "Mutlukent'in Yöneticisi" adlı çocuk kitaplarında yer alan yazınsal türleri ve yazınsal türlerin anlatı içindeki işlevlerini belirlemektir. Araştırmanın verileri, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Araştırmada, yazarın çocuk kitaplarında yer alan metinler, metin türlerine göre sınıflandırılmış ve metinlerin yazınsal türlere göre dağılımları belirlenmiştir. Çocuk kitaplarındaki dağılımları belirlenen yazınsal türler, tür özellikleri açısından incelenerek anlatı içerisindeki işlevleri açısından değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda, Emin Özdemir'in incelenen üç çocuk kitabında on beş yazınsal türe yer verildiği, özellikle masal, şiir, öykü, bilmece ve mektup gibi yazınsal türlerin ağırlıklı olarak anlatı içinde kullanıldığı belirlenmiştir. Kitaplarda yer alan yazınsal türlerin, metni didaktik bir anlatımdan uzaklaştırarak metnin kurgusal yapısını geliştirdiği görülmektedir. Kitap içindeki her yazınsal metnin, çocuk okurun dil becerilerini geliştirmesinin yanı sıra yazınsal türlere ilişkin farkındalığını arttırarak farklı türler aracılığıyla edebiyata, okuma ve yazmaya ilişkin olumlu tutum geliştirmesini destekleyeceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk edebiyatı, yazınsal türler, ana dil eğitimi, Emin Özdemir

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Dr. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili Ve Edebiyatı Eğitimi, El-mek: fbargul@gmail.com

DIVERSITY OF LITERARY GENRES AND THE FUNCTIONS OF LITERARY GENRES WITHIN THE NARRATION IN EMIN ÖZDEMİR'S CHILDREN'S BOOKS

STRUCTURED ABSTRACT

The most important tool for teaching a language is the literary texts that are produced in that language and reflect the culture of the society where that language is spoken. Thus, children's books with a diversity of literary genres should be frequently included in the process of native language education. The need for qualified children's books is increasing day-by-day in order to show the subtleties of Turkish via different means of narration and bring the readers together with literary genres of different taste. Considering that it is only possible to receive native language education and reading culture by means of correctly prepared children's books and a conscious habit of reading, it is believed that Emin Özdemir's children's books that include many literary genres will present the aesthetic language of words to the readers and are important tools for showing the beauty of their native language with the way they handle the literary genres. The objective of this study is to determine the literary genres and the functions of the literary genres in the narration in Emin Özdemir's children's books titled the "City of Competitions", "Planet of Immortality", and "Governor of the Happy City". Data of the research were collected through document review, one of the qualitative research methods. In the research, the texts in the children's books of the author were classified by literary genres, and the distribution of the texts by literary genre was determined. The literary genres, of which distribution in children's books were determined, were examined in terms of the features of the genres and assessed by their functions in the narration. As a result of the study, it was determined that fifteen literary genres (tale, poem, short story, anecdote, memory, legend, letter, diary, autobiography, drama text, riddle, song, folk song, lament, lullaby) were included in three children's books written by Emin Özdemir; and such literary genres as tale, poem, short story, riddle and letter were particularly used in the narration. It is observed that the literary genres in the books take the text away from a didactic narration and develop the fictional structure of the text. It is believed that each literary text in the book will support the development of positive attitudes towards literature, reading and writing through different genres by raising awareness towards literary genres among children in addition to developing their language skills. The books in question are considered important sources for providing examples of many literary genres with a single book in the process of teaching literary genres in the context of teaching Turkish.

Introduction

The most important tool for teaching a language is the literary texts that are produced in that language and reflect the culture of the society where that language is spoken. Thus, children's books with a diversity of literary genres should be frequently included in the process of native language education in addition to course books. The need for qualified

children's books is increasing day-by-day in order to show the subtleties of Turkish via different means of narration and bring the readers together with literary genres of different taste. Students become acquainted with literature by means of literary genres (Baş, 2003: 264); and the literary genres also support the writing instructions in terms of the students' seeing examples of different genres, realizing the intention of the author, and perceiving the language and narration properties, ways of developing the idea and forms of expression (Çeçen, 2011: 133). It is important in terms of students' reading products of elegant literary genres, seeing the subtleties of the language, perceiving and grasping the rules of the language starting from its functioning, and most importantly, gaining language awareness (Göçer, 2010: 266).

Including the diversity of literary genres in children's literature products is also important in terms of raising awareness towards literary genres among children, discovering genres that they feel close to them, and developing positive attitudes towards reading and writing; in addition to increasing children's language capability by supporting their knowledge of words and development of concepts. Considering that course books alone are not sufficient in native language education and the reading culture can only be acquired through correctly prepared children's books and a conscious reading habit, Emin Özdemir's books are regarded important tools in bringing the readers together both with the beauty of their native language and the aesthetic language of the words, and in showing the beauty of the native language in the way it handles the literary genres.

It is out of question that an author is not affected by the society he lives in and the oral tradition of that society in the process of formation of his works. The cultural transmission that starts with myths, fairy tales, legends and folk tales that are important elements of the oral culture finds itself an important place in the texts of certain authors by ensuring the laying of the basis of the written culture. Emin Özdemir is also a teacher/researcher/author who frequently includes the elements of oral and written culture in his works. Özdemir wrote instructive texts that develop the understanding and appreciation of the society, and that primarily handle the social problems and try to solve these problems (Karahan, 2010: 545). The author has works that especially handle the relationship of the literary work with language, and the function, levels of use and the connection of the language with the social structure.

Özdemir says that the development of native language can be supported with qualitative literary texts and the creativity of the individual cannot be developed with instructive and shallow texts, and states that most of the texts that are introduced to children are texts that are far from the world of dream of the children and that cannot take them beyond the limits of their own selves (Özdemir, 2002: 90). Thus, he frequently includes the literary genres that develop the world of dream of the reader in children's books. However, the author does not stay away from instructiveness even within the fictionality of the children's books and he blends dream with reality.

In this study, the literary genres and the functions of the literary genres within the text in three children's books of Emin Özdemir were

handled. In this context, the following questions were tried to be answered:

1. What are the literary genres in the children's books of Emin Özdemir that are examined?
2. What are the functions of the literary genres in children's books of Emin Özdemir within the text?

Method

This study, which aims to determine the literary genres in Emin Özdemir's children's books and investigate the literary genres in terms of their functions in the narration, is a descriptive study. Data of the research were collected through document review, one of the qualitative research methods. In the research, the texts in the children's books of the author called the "City of Competitions", "Planet of Immortality", and "Governor of the Happy City" were classified by text types, and the distribution of the texts by literary genres were determined. The literary genres, of which distribution in children's books were determined, were examined in terms of the features of the genres and assessed by their functions in the narration.

Findings and Comments

Emin Özdemir, who has books on the correct use, development, enrichment and instruction of Turkish, also wrote many children's books. Author's books that are examined within scope of the study are titled the "Planet of Immortality", "Governor of the Happy City" and "City of Competitions". The diversity of the literary genres in the children's books of Emin Özdemir that are examined within the scope of the study and the functions of the literary genres in the text are examined under the headings of findings and comments of the books "Planet of Immortality, City of Competitions and Governor of the Happy City".

1.1. Findings and Comments on the Book titled the Planet of Immortality

Planet of Immortality (Özdemir, 2011) is about two children who like a lot to dream, Sadako and Can, and their friendship. Sadako is a Japanese girl who lives in the Planet of Immortality, and the friendship between Can and Sadako starts when she finds and writes a letter to her dreaming twin in the world, Can. Sadako lives in a village near Hiroshima, and she was just two years old when the atomic bomb was dropped. When she starts to attend the fourth grade, she gets the blood cancer, the atomic bomb disease in her words, just as the other residents of the village, and she goes to the Planet of Immortality when she dies. In addition to being dreaming twins, Can and Sadako resemble each other in many aspects; both are loving and benevolent, each has a bird that they like, they are creative, write really nice short stories, enjoy reading, and both want to become authors. Many literary genres are used together with the letters of Sadako and dreams of Can, and reality and fiction go hand in hand in the narration. Two tales, five poems, five short stories, five memories, two legends, thirteen letters, a part of two theatrical texts, twelve riddles, two folk songs, and examples of diaries, autobiographies,

laments, songs and lullabies were included in the book that is rich in terms of the diversity of literary genres.

1.2. Findings and Comments on the Book titled the Governor of the Happy City

Governor of the Happy City (Özdemir, 2014) is a tale in a tale about the inheritance left by a wise father to his two sons. The elder son, who chooses the gold from the options provided by the options of gold and books by the wise father to his sons, leaves the region and loses himself in enjoyment and pleasure. While the younger son Emircan is first sad about such an injustice, his thoughts change as he starts to read the books left by his father. Having read all the tales written by his wise father in the book and the advices given in the tales and fulfilled all of these, Emircan participates in the exam opened for choosing a governor for the Troubled City and becomes the governor of the city. The elder brother who runs out of money hears about the reputation of his brother and goes up to him, and he is admitted into the city on condition that he tells about the mistakes he made to people in order that nobody makes such mistakes. In time, the name of the city is changes of the Happy City as many of the problems are solved and the residents of the city become happy. Governor of the Happy City is a narration written in the type of tale, however other literary genres are also included in the tale. There are three tales, ten poems, four short stories, six letters and five riddles in the book.

1.3. Findings and Comments on the Book titled the City of Competitions

The City of Competition (Özdemir, 2014) is a narration built upon the fiction of competition, in which the element of curiosity is predominant. As indicated by the author at the beginning of the book, *"The human is a competing creature. He races with himself and with the others; one of the factors creating civilization is competition."* Concepts such as competitions and riddles are among the fields of interest of children readers catching their attention, for they include winning/losing, competition, excitement, ambition and enjoyment. Competitions are a part of the game that is in the nature of children readers.

Emin, the hero of the novel, is a creative child who likes writing and reading as well as dreaming. One day, upon hearing the voice of creativity in his dream, he goes to the City of Competitions after it. There is a competition about everything in the City of Competitions, but his purpose of going there is to compete in the short story competition. In order to participate in the short story competition, he must first overcome three rooms and three questions. Emir, who starts to enter the rooms with many other competitors, becomes one of the six competitors to leave the last room successfully, and now the time for writing short stories comes. On the day of selection, all short stories are read and Emir ranks first. Shouting "I am the winner!" out of joy, Emir wakes up hitting his hand to the bedpost, and realizes that everything was a dream. The literary genres in the book are a tale, four poems, seven short stories, two memories, two anecdotes and two songs. It is observed that the element of curiosity is effectively used in the book with the inclusion of tales,

riddles, memories, poems and many short stories, and the book proceeds with the fiction and excitement of the competition.

Conclusion

Examining Emin Özdemir's books titled the "*Planet of Immortality*", "*Governor of the Happy City*" and "*City of Competitions*" in terms of diversity of literary genre, it is seen that fifteen literary genres in total are exemplified in the narration of the book. Fourteen literary genres are included in the Planet of Immortality, six literary genres in the Governor of the Happy City, and six literary genres are included in the narration of the book titled the City of Competitions.

Each literary genre in the book was included in the genre with the author's developing new functions in addition to its own literary properties. By creating fiction within fiction with the literary genres, the author affected both the hearts and imaginative power of the readers transmitting his thoughts on the disruptions in the society and their solution in a fictional narration that is non-didactic and far from giving advice. The author who avoids a dull and didactic narration through different literary genres may find solutions for the problems in his imagination and realize these solutions. Through literary genres, the reader can both gain awareness on his own culture and cultural concepts and perceive the similarities and differences of another culture and his own culture. Furthermore, with the text samples and text suggestions in the books, the reader is directed towards performing simultaneous reading. The diversity of the literary genres in the books shows that it will facilitate the transition of the reader to improvise and will be readily used in Turkish and creative drama lessons in that it provides examples on dramatization.

The development of the literary genre repertoire of the readers who read examples of fifteen literary genres with those told in the narration he reads is considered to perceive the short story writing processes starting from the tale within tale properties, connotation in the short story, completing the story that is left unfinished and writing short stories starting from caricatures. That the heroes in the literary genres included in the narration are heroes with whom the reader can easily identify themselves and who encourage them to read, talk, write and listen, in addition to depicting those heroes credible enough to encourage the readers that they can do the things they do seem important.

That Özdemir includes different literary genres (tales, poems, short stories, legends, anecdotes) some of which belong to him and some to renowned authors in the children's books examined can be explained with a few justifications. The first of these is that considering Emin Özdemir is an author/teacher/researcher who attaches much importance on the native language awareness and knowledge, the aim of the author in writing children's books and using many literary genres in his books is to provide children language awareness, and the second one is encouraging the readers to read and write by developing the reader in literary terms by ensuring that they discover the richness of the lexical items in Turkish, developing the language skills of the children (reading, speaking, listening, writing).

Özdemir is an author who writes instructive texts, and that he takes teaching as a basis in a fictional plan even in the books he writes for children stands out. It was observed that the literary genres that Özdemir used in his books develop the fictional structure in the narration, and he preferred an indirect transmission of certain information through literary genres rather than the direct transmission. That the works examined are instructive texts provided in a fictional structure, and transmit sensing feedbacks on the development of the language consciousness rather than giving aesthetical pleasure. It seems like Özdemir created a guidebook for Turkish teacher by means of the children's books examined, and provided an opportunity to explain and exemplify dozens of literary genres to the readers with a single book.

Key Words: Children's literature, literary genres, native language education, Emin Özdemir

GİRİŞ

Düşünce ve duyguları güzel ve etkili bir biçimde anlatma sanatı olarak tanımlanan edebiyat, dille oluşturulan bir sanat, bir anlatım biçimidir. Edebiyat, biçim ve içerik özellikleri ile dilin anlatım güzelliğini yansıtan ve okuyanlara estetik bir haz verme amacı taşıyan masal, şiir, öykü, deneme, efsane, vb. gibi yazınsal ürünlerin bileşkesidir. Yazınsal metinler, okurun duygu ve düşünce evrenini geliştirir, okura ana dilini kullanma, anlama ve anlatma becerisi kazandırarak kişiyi yaşam ve insan gerçekliği ile buluşturur (Sever, 2013: 31). Bu nedenle özellikle çocuk okurların yaşam gerçekliğini deneyimlemeden sezinleyebilmeleri için çocuk gerçekliğine uygun farklı yazınsal türlerdeki metinlerle erken yaşlarda buluşmaları gerekmektedir.

Çocuk okurun karşılaştığı ve çocuğu konu alan her metin yazınsal olarak nitelenmemeli ve çocuk edebiyatı kapsamı içerisinde yer almamalıdır. Çocuk edebiyatı; erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların anlam evrenlerine ve dil gelişim düzeylerine uygun olarak, onların duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştirme, beğeni düzeylerini yükseltme sorumluluğu taşımalıdır (Sever, 2013: 33). Söz konusu niteliklere sahip yazınsal türlerle biraraya getirilen çocuğun okuma kültürü edinmesi beklenir.

Yazınsal tür, edebiyat eserlerinin biçimlerine, teknik özelliklerine ve konularına göre çeşitli başlıklar altında ayrılmış olmalarıdır (Kudret, 1980: 117). Kişinin duygu ve düşünce çeşitliliği ile zamanla değişen bunları ifade etme kaygısı, yazınsal tür çeşitliliğini oluşturmuştur. Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy'a (2002: 64) göre, toplumlarda zamanla kendini gösteren değişiklikler yeni ihtiyaçların ortaya çıkmasına, bunların yazıya yansımaları da yeni türlerin doğmasına yol açmıştır. Oluşan yazınsal türlere, çocukların gelişim özellikleri doğrultusunda ana dili eğitiminde yer verilmektedir. Farklı yazınsal türlerin öğretilmesi ile çocuğun var olan ana dil becerilerini geliştirmek ve günlük hayatta duygu ve düşüncelerini farklı şekilde anlatmasına olanak sunmak amaçlanmaktadır (Özbay ve Çeçen, 2012: 69). Özellikle ilköğretim 6, 7, ve 8. sınıflarda, yazınsal tür çeşitliliğine yer verilmeye başlanmıştır. Çünkü çocuk edebiyatının biçimlenmesinde çocuğun gelişim süreçleri önemli rol oynamakta ve seçilen yazınsal türün çocuğun gelişim özelliklerini destekler nitelikte olması beklenmektedir. Türkçe Öğretim Programına (MEB, 2006) göre, sınıflara göre ele alınması gereken yazınsal türlerin dağılımı şu şekildedir:

6. Sınıf: Şiir, hikâye, anı, masal, fabl, deneme, tiyatro, mektup

7. Sınıf: Şiir, hikâye, anı, deneme, tiyatro, sohbet (söyleşi), gezi yazısı, biyografi

8. Sınıf: Şiir, hikâye, anı, makale, roman, deneme, sohbet (söyleşi), eleştiri, destan

Yazınsal türler ile öğrenci, edebiyata giriş yapmakta (Baş, 2003: 264) aynı zamanda öğrencinin tür örnekleri görmesi; yazarın amacını fark etme, yazma amacına göre kullanılan dil ve anlatım özelliklerini, düşünceyi geliştirme yollarını, anlatım biçimlerini sezinlemesi açısından yazma eğitimi de desteklemektedir (Çeçen, 2011: 133). Öğrencilerin seçkin yazınsal türlere ilişkin ürünleri okuması, dilin inceliklerini görmesi, dilin işleyişinden hareketle kurallarını sezmeye ve kavraması, en önemlisi de dil bilinci kazanması açısından önemlidir (Göçer, 2010: 266). Çocuk edebiyatı ürünlerinde de söz konusu yazınsal tür çeşitliliğine yer verilmesi, çocuk okurun söz dağarcığı ve kavram gelişimini destekleyerek dile ilişkin yetkinliğini arttırmasının yanı sıra yazınsal türlere ilişkin farkındalığının gelişmesini, kendine yakın bulabileceği türleri keşfetmesini ve okuma-yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmesini desteklemesi açısından önem taşımaktadır.

Çocuk edebiyatı ürünleri, çocukluk çağındaki bulunan kimselerin hayal, duygu ve düşüncelerine yönelik sözlü ve yazılı tüm eserleri (masal, öykü, roman, anı, biyografik eser, şiir, fen ve doğa olaylarını anlatan yazılar, gezi yazıları, vb.) kapsamaktadır (Ogur, 2009:1157). Çocukların bilişsel gelişim özelliklerine göre ilgi duydukları yazınsal türler de değişim göstermektedir. 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıfa giden 1252 ilköğretim öğrencisiyle yapılan bir araştırmaya göre (Güleryüz, 2002: 218), öğrencilerinin en çok sevdiği yazınsal türler şöyle gösterilmektedir: Öğrencilerin % 22'si roman, %18'i şiir, %18'i efsane, % 10'u öykü, %7'si gezi ve bilim sanat yazıları, %6'sı masal, %5'i tekerleme, %4'ü anı ve %3'ü destanı sevmektedir. Araştırmada 4. sınıf öğrencilerinin öykü, 5. sınıf öğrencilerinin şiir ve efsane, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin ise romanı en sevdikleri tür olarak belirtmeleri, öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça romana olan ilgilerinin arttığını ancak diğer yazınsal türlere olan ilgilerinin azaldığını göstermektedir. İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metin türlerine ilişkin araştırmalar (Kolaç, 2009; Özbay ve Çeçen, 2012)'a göre, kitaplarda belli yazınsal türlere fazlaca yer verilmesi ve bazı yazınsal türlere yer verilmemesi, okurun belli yazınsal türlere yönelik azalan ilgisine bir gerekçe olarak gösterilebilir.

Bir dili öğretmek için kullanılabilecek en önemli aracın o dille ortaya konan ve o dilin konuşulduğu topluma ait kültürü yansıtan yazınsal türler olduğu düşünüldüğünde, ders kitaplarının yanı sıra tür çeşitliliğine yer veren çocuk kitaplarının da ana dili eğitimi sürecinde yer alması gerektiği söylenebilir. Türkçenin farklı anlatım yolları aracılığıyla inceliklerinin duyumsatılması ve farklı lezzetlere sahip yazınsal türlerinin okurlar ile buluşması için nitelikli çocuk kitaplarına olan gereksinim gün geçtikçe artmaktadır. Ana dili eğitiminde ders kitaplarının tek başına yeterli olmadığı ve okuma kültürünün ancak doğru hazırlanmış çocuk kitapları ve bilinçli bir okuma alışkanlığı ile kazanılacağı düşünüldüğünde, Emin Özdemir'in kitaplarının okuru hem ana dilinin güzelliği hem de sözcüklerin estetik diliyle tanıştıracak ve yazınsal türleri ele alış şekliyle ana dilinin güzelliğini duyumsatacak önemli araçlar olduğu düşünülmektedir.

Bir yazarın, yapıtlarının oluşumu sürecinde, yaşadığı toplum ile o toplumun sözlü geleneğinden etkilenmemesi düşünülemez. Sözlü kültürün önemli bir ögesi olan, mit, masal, efsane, destan, halk hikayeleri ile başlayan kültürel aktarım, yazılı kültürün temellerinin atılmasını sağlayarak bazı yazarların metinlerinde kendine önemli bir yer bulur. Emin Özdemir de yapıtlarında sözlü ve yazılı kültür öğelerine sıklıkla yer veren bir eğitimci/araştırmacı/yazardır. Özdemir, toplumun anlayış ve beğenilerini geliştiren, daha çok toplum sorunlarını ele alan ve sorunları çözmeye çalışan öğretici yazılar yazmıştır (Karahan, 2010: 545). Yazarın özellikle edebiyat yapıtının dille ilişkisi, dilin işlevi ve kullanım düzeyleri, toplumsal yapıyla bağları gibi sorunları ele alan yapıtları bulunmaktadır.

Özdemir, nitelikli yazınsal metinlerle ana dili gelişiminin desteklenebileceğini, bireyin yaratıcılığının öğretici ve sığ metinlerle geliştirilemeyeceğini belirtir ve çocuklarla tanıştıran

metinlerin çocuğun düş evreninden uzak, kendi benliklerinin sınırlarından çıkaramayan metinler olduğunu belirtir (Özdemir, 2002: 90). Bu nedenle çocuk kitaplarında okurun düş evrenini geliştiren yazınsal türlere sıklıkla yer vermektedir. Ancak yazar, çocuk kitaplarında kurgusalılık içerisinde bile öğreticilikten uzak kalmamakta ve düş ile gerçeği harmanlamaktadır. Bu durumu, “*kumaşı eğitici ve öğretici ipliklerle dokunmuş bir masal*” olarak tanımladığı Mutlukent’in Yöneticisi adlı kitabın yaratılış öyküsünde şöyle dile getirir (Özdemir, 2006: 895):

“Ben, çocuk edebiyatının özellikle dil ve anlatım sorunları üzerinde düşünmüş biriyim. Yıllardır emek verdiğim ve adandığım bir konuyu, dilin, başka bir deyişle okuma, dinleme, yazma ve konuşma gibi dört temel becerinin, bizi nasıl başarıya ulaştırdığı gerçeğini bir masal dokusu içinde vermeye çalıştım. Mutlu Kent’in Yöneticisi böyle bir düşünceden doğdu.”

Bu çalışmada, Emin Özdemir’in üç çocuk kitabında yer alan yazınsal türler ve yazınsal türlerin metin içindeki işlevleri üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

3. Emin Özdemir’in incelenen çocuk kitaplarında yer alan yazınsal türler nelerdir?
4. Emin Özdemir’in çocuk kitaplarında yer alan yazınsal türlerin metin içindeki işlevi nedir?

Yöntem

Emin Özdemir’in çocuk kitaplarında bulunan yazınsal türleri belirlemeyi ve yazınsal türleri anlatı içindeki işlevleri açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışma, betimsel nitelikte bir çalışmadır. Araştırma verileri, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Araştırmada, yazarın “Ölümzülük Gezegeni”, “Yarışmalar Kenti” ve “Mutlukent’in Yöneticisi” adlı çocuk kitaplarında yer alan metinler, metin türlerine göre sınıflandırılmış ve metinlerin yazınsal türlere göre dağılımları belirlenmiştir. Çocuk kitaplarındaki dağılımları belirlenen yazınsal türler, tür özellikleri açısından incelenerek anlatı içerisindeki işlevleri açısından değerlendirilmiştir.

Bulgu ve Yorum

Çalışma kapsamında Emin Özdemir’in incelenen çocuk kitaplarındaki yazınsal tür çeşitliliği ve yazınsal türlerin metin içerisindeki işlevi, “çocuk kitaplarında yer alan yazınsal türlere ilişkin bulgular” ve “çocuk kitaplarında yer alan yazınsal türlerin anlatı içindeki işlevi” başlıkları altında ele alınmıştır.

1.Çocuk Kitaplarında Yer Alan Yazınsal Türlerle İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Türkçenin doğru kullanılması, gelişimi, zenginleştirilmesi ve öğretimi konularında kitapları bulunan Emin Özdemir, aynı zamanda çok sayıda çocuk kitabı kaleme almıştır. Yazarın çalışma kapsamında ele alınan kitapları; “Ölümzülük Gezegeni”, “Mutlukent’in Yöneticisi” ve “Yarışmalar Kenti” başlıklarını taşımaktadır. Çalışma kapsamında incelenen üç kitap, yer verilen yazınsal türler açısından değerlendirildiğinde, kitaplarda on beş yazınsal türe (masal, şiir, öykü, fıkra, anı, efsane, mektup, günlük, otobiyografi, tiyatro oyunu metni, bilmece, şarkı, türkü, ağıt, ninni) ilişkin çok çeşitli örneğin bulunduğu görülmektedir. İncelenen kitaplara göre metinlerin dağılımı; on dokuz mektup, on sekiz şiir, on yedi bilmece, on altı öykü, yedi anı, üç şarkı, iki fıkra, iki efsane, iki türkü, iki fıkra, iki tiyatro oyunu, günlük, özyaşam öyküsü (otobiyografi), ağıt ve ninni olarak belirlenmiştir.

Kitaplarda, zaman zaman başka yazarlara ait önemli yapıtlardan doğrudan alıntı yapıldığı (Çocuk Dediğin Şiiri – Cahit Külebi), kimi zaman başka yapıtların başlığının (Mo’nun Gizemi) ya da yazarın adının anıldığı (Gülten Dayıoğlu) veya anlatı içerisinde, yapıtın kurgusal, yapısal ve izleksel anlatısına benzerlik gösteren başka yazarın metninin kullanıldığı (Kız Çocuğu Şiiri – Nazım

Hikmet Ran) görülmektedir. Söz konusu kullanımlar, bir metnin önceki metinlerden aldığı parçaları yeni bir dağılım işleminden geçirip onları dönüştürerek üretmek (Aktulum, 2007: 92) olarak tanımlanan metinlerarasılık kuramının yöntemlerinden *alıntı*, *gönderge* ve *iç anlatı* kapsamında olumlu bir konu olmaları nedeniyle bu çalışma kapsamı dışında tutulmuştur. Çalışmada söz konusu yapıtlar, sadece yazınsal tür kullanımına ve çeşitliliğine örnek olmaları açısından değerlendirilmiştir.

1.1. Ölümsüzlük Gezegeni Kitabına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Ölümsüzlük Gezegeni (Özdemir, 2011), düş kurmayı çok seven iki çocuk Sadako ile Can'ı ve onların arkadaşlıklarını anlatmaktadır. Sadako, Ölümsüzlük Gezegeni'nde yaşayan Japonyalı bir kız çocuğudur ve dünyadaki düş kurma ikizi olan Can'ı bularak ona mektup yazmasıyla Can ve Sadako arasındaki arkadaşlık başlar. Sadako, Hiroşima yakınlarında bir köyde yaşamaktadır ve atom bombası atıldığında o henüz iki yaşındadır. Dördüncü sınıfa geldiğinde, köyde yaşayanlar gibi o da, onun deyimiyle atom bombası hastalığına, kan kanserine yakalanır ve öldüğünde Ölümsüzlük Gezegeni'ne gider. Can ve Sadako düş ikizi olmalarının yanı sıra birçok açıdan birbirine benzerler; her ikisi de sevgi dolu ve iyilikseverdir, sevdikleri birer kuşları vardır, yaratıcıdırlar, çok güzel öyküler yazarlar, okumaktan çok hoşlanırlar ve her ikisi de yazar olmak ister. Sadako'nun mektupları ve Can'ın rüyalarıyla birçok yazınsal tür birarada kullanılarak anlatı içinde gerçek ile kurgu birarada ilerler. Yazınsal tür çeşitliliği açısından zengin olan kitapta Tablo 1'de de belirtildiği gibi; iki masal, beş şiir, beş öykü, beş anı, iki efsane, on üç mektup, iki tiyatro oyunu metninin bir bölümü, on iki bilmece, iki türkü, günlük, otobiyografi, ağıt, şarkı ve ninni örneğine yer verilmiştir.

Tablo 1. Ölümsüzlük Gezegeni Adlı Kitapta Yer Alan Yazınsal Türler

Yazınsal Türler	Ölümsüzlük Gezegeni Adlı Kitapta Yer Alan Yazınsal Türler
Masal	Ressamların Yarışı (s.127) Üç Gül Kardeş (s.101) Sevdalı Bulut-Nazım Hikmet (s.173)*
Şiir	Kız Çocuğu- Nazım Hikmet (s.145)* Çocuk Dediğin- Cahit Külebi (s.170)* Ah Kelebekçik- Chiyo (s.87) * Kızamuk Ağdı- Ceyhun Atıf Kansu (s.173) *
Öykü	Kimbo (s.17) Sevgi Sınavı (s.157) Bir Soru (s.119) Bebek ve Tablo (s.121) Turna Kuşu (s.99)
Anı	Can'ın uçma denemesi (s.8) Sadako'nun gökkuşağının altından geçmesi (s.47) Niganigi'nin sincabı (s.133-135) Niganini'nin komşusu (s.135-137) Can'ın Koçu (s.138-139)
Efsane	Kağıttan Bin Turna kuşu (s.94) Ölümü Bekleme Dağı (s.181)
Mektup	Sadako'nun Can'a yazdığı on iki mektup Can'ın Ceyhun Atıf Kansu'ya yazdığı mektup (s.174)
Günlük	Can'ın Günlüğü
Otobiyografi	Sadako'nun otobiyografisi (s.48)
Tiyatro Oyunu Metni	Çiçekler (s.58) Zehirli Bulut (s.146)

Ağıt	İsoho'ya Ağıt (s.59)
Şarkı	Hoş geldin (s.115)
Türkü	Turna Kuşu (s.98) Kardeşlik Türküsü (s.170) Tahsin Saraç*
Bilmece	On iki bilmece (s.81, s.83, s.180)
Ninni	Sevda Bulut-Nazım Hikmet (s.173)*

* Yazarı bilinen bir yazara ait metinlerdir.

2. Mutlukent'in Yöneticisi Kitabına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Mutlukent'in Yöneticisi (Özdemir, 2014), bilge bir babanın iki oğluna bıraktığı miras üzerine kurulu bir masal içinde masaldır. Bilge babanın çocuklarına sunduğu altın ve kitap seçeneğinden altınları seçen büyük oğlan, o yöreden ayrılarak kendini eğlence ve zevke verir. Küçük oğlan Emircan ise önce bu adaletsizlikten dolayı üzülse de babasının bıraktığı kitabı okumaya başlamasıyla düşünceleri değişir. Bilge babasının kitap içerisinde yazdığı tüm masalları ve masallarda verilen öğütleri okuyarak bunların tümünü yerine getiren Emircan, Dertlikent'e yönetici seçmek üzere açılan sınava katılır ve şehrin yöneticisi olur. Parası biten büyük kardeş, kardeşinin ününü duyarak onun yanına gider ve kimsenin kendisi gibi hatalara düşmemesi için yaptığı hataları insanlara anlatması karşılığında şehre alınır. Zaman içerisinde kentin pek çok sorununun çözülmesi ve kentte yaşayanların da mutlu olmaları nedeniyle kentin adı Mutlukent olarak değiştirilir. Mutlukent'in Yöneticisi, masal türünde yazılmış bir anlatıdır ancak masal içerisinde başka yazınsal türlere de yer verilmiştir. Kitapta; üç masal, on şiir, dört öykü, altı mektup ve beş bilmece yer almaktadır.

Tablo 2. Mutlukent'in Yöneticisi Adlı Kitapta Yer Alan Yazınsal Türler

Yazınsal Türler	Mutlukent'in Yöneticisi Adlı Kitapta Yer Alan Yazınsal Türler
Masal	Mutlukent'in Yöneticisi Talihli Balıkçı (s.29) Ana Yüreği (s.87) Sen Olsaydın Ne Yapardın? (s.107) Kartal ile Karga (s.43)
Şiir	Tohum ek – Kuan Tzu (s.30)* Güneş Sevgisi (s.33) Bir Kitaptır Her İnsan (s.38) Sözün Gücü (s.40) Ararken (s.103)* Fazıl Hüsnü Dağlarca Arka (s.103)* Fazıl Hüsnü Dağlarca Gözleri (s.104)* Fazıl Hüsnü Dağlarca Çağrı (s.105)* Fazıl Hüsnü Dağlarca Salkım (s.105)* Fazıl Hüsnü Dağlarca Haydi (s.119)
Öykü	İki Kurbağa (s.25) Kefil (s.47) Yalnızlığı Seven Kırlangıç (s.74) Kartal ile Karga (s.43)
Anı	-düşler kralı / gökkuşağı sincap /koç komşu
Mektup	Emircan'ın babası tarafından yazılan altı mektup
Bilmece	Beş bilmece (s.96, s.97, s.98, s.99)

* Yazarı bilinen bir yazara ait metinlerdir.

1.3. Yarışmalar Kenti Kitabına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Yarışmalar Kenti (Özdemir, 2014), yarışma kurgusu üzerine oluşturulmuş, merak ögesinin egemen olduğu bir anlatıdır. Yazarın kitabın başında belirttiği gibi, “*İnsan yarışan bir varlıktır. Kendisiyle yarışır, çevresindekilerle yarışır; uygarlığı yaratan etkenlerden biri de yarışmalardır.*” Yarışma, bilmece gibi çocuk okurun ilgi alanında olan ve dikkatini çeken olgulardandır çünkü kazanma/kaybetme, rekabet, heyecan, hırs, eğlence içerir. Yarışmalar çocuk okurun doğasında olan oyunun bir parçasıdır.

Roman kahramanı Emir, yazmak ve okumaktan hoşlanan, düş kurmayı seven, yaratıcı bir çocuktur. Bir gün rüyasında yaratıcılığın sesini duymasıyla onun peşine takılarak Yarışmalar Kenti’ne gider. Yarışmalar Kenti’nde her şeye ilişkin bir yarışma vardır, ama onun oraya gitme nedeni öykü yarışmasına katılmaktır. Öykü yarışmasına katılmak için ilk olarak aşması gereken üç oda ve üç soru vardır. Birçok yarışmacıyla birlikte odalara girmeye başlayan Emir, son odadan da başarıyla çıkabilen altı yarışmacıdan biri olmuştur ve şimdi sıra öykü yazmaktadır. Seçim günü, yazılan öykülerin tümü okunur ve Emir birinci olur. Sevinçten “kazandım” diye bağırır Emir, elini karyolaya çarparak uyanır ve tüm olanların bir rüya olduğunu fark eder. Kitapta yer alan yazınsal türler; bir masal, dört şiir, yedi öykü, iki anı, iki fıkra ve iki şarkıdır. Kitapta, masal, fıkra, anı, şiir ve çok sayıda öykünün yer almasıyla merak ögesinin etkili bir şekilde kullanıldığı, kitabın yarışma kurgusu ve heyecanı içerisinde ilerlediği görülmektedir.

Tablo 3. Yarışmalar Kenti Adlı Kitapta Yer Alan Yazınsal Türler

Yazınsal Türler	Yarışmalar Kenti Adlı Kitapta Yer Alan Yazınsal Türler
Masal	Cankız Masalı (s.14) (Doğa Öyküleri ve Masalları Kitabı)*
Şiir	Yalnızlık (s.26)
	Hoşgeldiniz (s.34)
	Kazak Şiiri (s.46) Abdülkadir Budak *
	İnsanlara Çağrı (s.140)
Öykü	Cancan’ın Ölümü (s.109)
	Canı Sıkılan Çocuk (s.120)
	Ormanda Şenlik Var (s.131)
	Anmalık (s.142)
	Bebeklerim (s.153)
	Yeni Arkadaşım (s.165)
	Dedemin Öyküsü (s.93)
Anı	Düşçü (s.23)
	Ah Hammurabi Ah (s.68)
Fıkra	Temel Fıkrası (s.47)
	Kekeme (s.168)
Şarkı	Türkçe Şarkı (s.155)
	İngilizce Şarkı (s.156)

* Yazarı bilinen bir yazara ait metinlerdir.

2. Çocuk Kitaplarında Yer Alan Yazınsal Türlerin Anlatı İçindeki İşlevlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu başlık altında, incelenen çocuk kitaplarında yer aldığı belirlenen yazınsal türlerin özelliklerine ve yazınsal türlerin anlatı içindeki işlevlerine yer verilmiştir.

2.1. Masal

Genellikle halkın yarattığı, hayale dayanan, sözlü gelenekte yaşayan, çoğunlukla insanlar, hayvanlar ile cadı, cin, dev, peri vb. varlıkların başından geçen olağanüstü olayları anlatan edebi tür (TDK, 2010: 1630) olarak tanımlanan masallar Boratav'a göre; hayvan masalları, olağanüstü masallar, gerçekçi masallar, yalanlamalar ve zincirleme masallar, fıkra ve latifeler olmak üzere beş gruba ayrılır (Boratav, 1982: 3). Masallar yapısal açıdan; tekerleme, asıl masal ve sonuç bölümlerinden oluşmaktadır. Masalları diğer türlerden ayırt eden tekerleme bölümü ile okur olağanüstü olaylara hazırlanmakta, olaylar asıl masal bölümünde anlatılmaktadır. Çocuklar masallar aracılığıyla hayalden gerçeğe geçer ve gerçeği hayalleri ile karşılaştırarak somutlaştırırlar (Yalçın ve Aytaş, 2005: 60).

İncelenen üç kitapta toplam sekiz masalın tümü yer almakta, Nazım Hikmet'in Sevdalı Bulut adlı masalı ise özetlenmektedir. Ölümsüzlük Gezegeni adlı kitapta yer alan masallar incelendiğinde; Üç Gül Kardeş (s.101-111) adlı masalda, annesi tarafından büyütülen Aycan'ın annesini sağlığına kavuşturmak için üç gül kardeşi bulması ve onların yapraklarını toplayarak ölümsüzlük şurubunu yapması anlatılır. Masalda olağanüstü öğelere yer verilmiş, çok iyi ve kötü karakterler gibi karşıtlıklar kullanılmamış, olay düşsel bir zamanda ve ülkede gerçekleşmiş ve mutlu sonla bitmiştir. Masal aracılığıyla yaşadığı zorluklara karşı yılmayan kişi başarıya ulaşır ve tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır iletileri okura sezdirilir.

Sözlü dönemden günümüze aktarılan anonim ürünler tüm toplumların ortak kültürel belleğinin dışı vurumu olup kültürler arasında benzerlikler gösterebilmektedirler. Özellikle sözlü halk edebiyatı ürünleri içinde ülkeden ülkeye ve çağdan çağa en çok yayılan yaratmalar olmaları nedeniyle masalların pek çoğu konularında ve anlatımlarında dilleri ve kültürleri farklı uluslar arasında ortaktır (Geçgel ve Güleç, 2012: 59). Üç Gül Kardeş masalını anlatan roman kahramanı Can da masalın, düş ikizi Sadako'nun anlattığı Kağıttan Bin Turna efsanesine ne denli benzediğini belirterek okura kültürlerarası yazınsal benzerliği duyumsatmıştır.

Ressamların Yarışı (s.127-130) adlı masalda ise iki ressamın birbiri ile yarışı anlatılır. Birinci ressam öyle bir bahçe resmi yapmıştır ki kuşlar bile bahçeyi gerçek sanarak dallara konmaya çalışmışlardır. İkinci ressam ise öyle bir pencere yapmıştır ki resim uzmanları bile pencerenin gerçek olduğunu düşünmüş ve pencereden bakmak isterken duvara çarpmışlardır. Masalın sonunda yöneticilerin kimi seçtiği söylenmemiş ve masalın sonu açık bırakılmıştır. Bu masal, gerçekçi masallar arasında yer alan, başlangıç tekerlemesi bulunmayan, kahramanları insan olan, ancak iyi ve kötü gibi ahlaksal kategorilere ve karşıtlıklara yer verilmeyen, düşsel bir ülkede ve zamanda geçen bir masaldır.

Ölümsüzlük Gezegeni adlı kitapta yer alan iki masaldan Üç Gül Kardeş'te olağanüstü öğelerden yararlanılmış, Ressamların Yarışı masalı ise gerçekçi bir masal kurgusunda oluşturulmuştur. Masalların her ikisinde de başlangıç tekerlemelerine ve ara geçiş formeline yer verilmemiş, insan kahramanlar yer almış, ancak iyi ve kötü gibi ahlaksal kategorilere ve karşıtlıklar kullanılmamış, olaylar düşsel bir ülkede ve zamanda geçmiş ve bir tanesi mutlu sonla bitmiştir. Ressamların Yarışı adlı masal yarıda kesilmiş ve sonu okura bırakılarak okurdan bir seçim yapması beklenmiştir. Masal aracılığıyla aynı zamanda okura neden-sonuç ilişkisi kurmanın önemi ve her yazının bir düşünceden doğduğu iletileri sezinletilmiştir.

Mutlukent'in Yöneticisi, masal kurgusuyla oluşturulmuş ve içinde farklı masalların da yer aldığı bir "masal içinde masal"dır. Kitapta yer alan masalların kimi zaman yazar tarafından da değerlendirildiği ve kitap içerisinde masal hakkında yer yer bilgi verildiği görülmektedir. "*Bilirsiniz, masallar bizi yalnızca eğlendirmez, eğlendirdiği kadar bize dersler de verir. İnsanla, yaşamla ilgili*

birçok şey öğreniriz masallardan”(s.5). Kitapta, kitabın kendisi de dahil olmak üzere beş masal yer almaktadır.

İlk masal olan Talihli Balıkçı (s. 29-30) masalında, Dicle ırmağından kimseler balık tutamazken sepetler dolusu balık tuttuğu için talihli olarak adlandırılan bir adam anlatılmaktadır. Günün birinde balıkçı öldüğünde, balıkçının evine gidenlerin evdeki balıkla ilgili kitapları görmeleri ve balıkçının şanslı değil bilgili olduğunu anlamaları anlatılır. Masalda, kitapların insanı bilgi ve beceriyle donattığı, ancak onları doğru okumak ve sorgulamak gerektiği iletisi işlenir. Yazar, bu masal aracılığıyla okumanın öneminden söz eder ve doğru okumanın nasıl gerçekleştiğini örneklendirir. Masal, gerçekçi bir masal olup olağanüstülükler yer verilmeyen, kahramanı insanlar olan ve iyi/kötü ahlaksal karşıtlığı bulunmayan, düşsel bir zamanda geçen ama olayların geçtiği yerin belli olduğu bir masaldır.

Kitapta yer alan diğer masal, Kartal ile Karga (s.43-45) masalıdır. Masalda bir kartalın daha uzun süre yaşamak için uzun ömürlü karga gibi leş yemeye çalışması ancak kokudan dolayı leş yaklaşamaması ve yemekten vazgeçmesi anlatılır. Masalın iletisi, onursuzca sürdürülen bir yaşam, ne denli başarılı ne denli uzun olursa olsun iyi bir yaşam sayılmaz düşüncesidir. Bir hayvan masalı olan bu masalda hayvanlar insan nitelikleri taşırlar, olay düşsel bir zaman ve mekanda geçer, ancak masal içerisinde iyi ve kötü karşıtlığı ile mutlu son bulunmamaktadır.

Ana Yüreği (s.87-94) adlı masalda, annesini çok seven bir erkek çocuğun bir kıza aşık olması ve sevdiği kızın, oğlanın aşkını ispat etmesi için hayatta en sevdiği insanın kalbini kıza getirmesini istemesi anlatılır. Annesinin kalbini çıkarıp sevgilisine götürülen oğlan yolda düşünce anne kalbi yine dayanamaz ve “Oğlum iyi misin, birşeyin var mı?” diyerek sevginin en karşılıksız olanının anne sevgisi olduğunu duyumsatır. Ancak masalda yer alan şiddet ve hançer, kan, yürek sökmek gibi şiddet içeren unsurlar, masalın çocuk okur için uygun olmadığını göstermektedir. Belirsiz bir zamanda ve yerde, insan kahramanlarla gerçekleşen ancak olağanüstülükler yer veren bu masal da mutlu sonla bitmemektedir.

“Sen Olsaydın Ne Yapardın? bölümünde yer alan masalda (s.107-115), çocuğu olmayan bir kral ile kraliçenin, rüyalarında gördükleri bir ermişin söylediklerini yapmaları üzerine bir çocuklarının olması ve sonra başlarına gelenler anlatılır. Çocuk büyüyünce hastalanır ve iyileşmesinin tek yolu Karacadağ’da yaşayan kuşun tümünü -ne bir eksik ne bir fazla- yemesidir ancak kuşun karnı açılınca kuşun karnında bebeğinin olduğu görülür ve şimdi ne yapılacaktır? Yazar, masal içindeki masalı yarım bırakarak dış anlatıdaki kahramana yanıtı buldurur. Bilinmeyen bir zamanda “Anlatırlar ki çok eski devirlerde”, Rum diyarında geçen bu masalda da insan kahramanlar yer almış, “Derler ki hiçbir mutluluk uzun süreli olmazmış, Kralın mutluluğu için de böyle olmuştu bu.” gibi geçiş formelleri kullanılmış, iyi ve kötü gibi ahlaksal kategorilere ve karşıtlıklara yer verilmemiştir. Masal tamamlanmamış ve masal aracılığıyla okura neden-sonuç ilişkisi kurarak tutarsızlıkları sezinleyebilmesi için eleştirel okuma farkındalığı kazandırma amaçlanmıştır. Yazar, masal aracılığıyla unutulmakta olan “masalana” kavramını anımsatmış ve masal okumaya ilişkin çeşitli dönütler aktarmıştır. “Masalananın çok tatlı, ipek gibi yumuşak bir sesi varmış.” “Anlatısının burasında Masalana biraz duraklar gibi olmuş. Sesindeki sevgi ve sevinç yükü yitmiş, onun yerini acılı bir hava almış. Bir hüznün çökmüş yüzüne.” (Özdemir, 2014: 112)

Yarışmalar Kenti adlı kitapta yer alan Cankız Masalı (s.14-19)’na göre, çocukları olmayan bir karı koca rüyalarında bir ermiş görür ve söylediklerini yaparak çocuk sahibi olurlar. Ancak çocuk yedi yaşına gelince dermansız bir hastalığa kapılır ve ermiş yeniden kocanın rüyasına girerek bahçedeki güllerden sarı güle dönüşmelerini istemesini söyler. Güller sarı güle dönüşmeyi kabul etmezken çalı gülü kabul eder ve Cankız kuşunun kanı ve rengi ile sulanan çalı gülünün sarı güle dönüşmesiyle çocuklarının hayatı kurtulur. Masal, bilinmeyen bir zamanda ve yerde geçmektedir.

Masalda kahramanların insan olmasının yanı sıra, hayvan ve bitkilere de kişileştirilerek konuşturulmuştur. Çalı gülünün sarı güle dönüşmesi gibi olağanüstülükler rastlanmakta, ahlaki açıdan iyi ve kötü karşıtlığı bulunmamakta ve masal mutlu sonla bitmektedir.

Kitaplarda yer alan masallar incelendiğinde; genellikle insan kahramanların kullanıldığı, olayların belirsiz yer ve zamanlarda gerçekleştiği, gerçekçi masallara yer verildiği, olayların gerçekleşmesi sürecinde olağanüstülükler rastlanıldığı, ahlaki açıdan iyi ve kötü karşıtlıklarına çok sık yer verilmediği, masal sonlarının mutlu (Üç Gül Kardeş) ve mutsuz (Ana Yüreği, Talihli Balıkçı) şekilde bitebildiği görülmektedir. Masallardaki olağanüstülükler (iksirler, ermişler, rüyalar ve konuşan hayvanlar) düş dünyaları beslenen çocuk okurun gerçekçi masallar, insan kahramanlar ve mutsuz sonlarla gerçek yaşama hazırlanması sağlanmıştır.

İncelen üç kitapta yer alan masallar aracılığıyla okura çeşitli iletiler duyumsatılmasının yanı sıra masallara kurgu içerisinde farklı işlevler yüklendiği de görülmektedir. “Ressamların Yarışı” ile “Kral ile Kraliçenin Oğulları” masallarının sonları açık uçlu bırakılarak okurların neden sonuç ilişkisi kurmaları, eleştirel okuma ile metindeki tutarsızlığı farketmeleri ve uygun bir şekilde metinlerin sonunu getirmeleri amaçlanmıştır. “Üç Gül Kardeş” masalı ile “Kağıttan Bin Turna” efsanesi arasında benzerlik kurularak sözlü kültürün ortaklığı ve kültürlerarası ortaklıklar sezinletilmiştir. “Mutlukent’in Yöneticisi” masalı ile masal içinde masal, şiir, öykü, mektup gibi birçok yazınsal türün kullanılabileceği örneklenmiş ve masalın özelliklerine ilişkin dönütler sunulmuştur. “Kral ile Kraliçenin Oğulları” masalı ile masalana kavramına ve masal okumanın nasıl olması gerektiğine ilişkin dönütler sunularak masallara ana dili eğitimi açısından birçok işlev yüklenmiştir.

Özdemir’in masallara anlatı içinde yer verme sebebi, okura aktarmak istediği düşünceleri kuru bir öğüt görünümünden uzaklaşarak aktarmak istemesidir. Böylelikle, yapıtlarında birçok kavram ya da ileti, düşsel bir kurgu içerisinde çok boyutlu bir yapıda sunulmaktadır. Özdemir, Mutlukent’in Yöneticisi kitabının öyküsünü anlattığı yazıda, anlatıda yer alan masalların işlevi hakkında şunları söyler (2006: 895):

“Kitap, insanı erdemli kılan, başarılı olmanın yollarını anlatan bir dizi öğütler içermektedir. Bu öğütleri somutlaştırmak için masalın özgünlüğünü oluşturan değişik bir yol denedim: Masal içinde masal yöntemini seçtim. Babanın öğütlerini, gözlemlerini somutlaştıracak kimi fabılları, öykücükleri, masalları yeniden biçimlendirerek ana metnin içine yerleştirdim. Kuşkusuz, çağrışımsal bir örüntü içinde gerçekleştirdim bunu. Böylece masal, “olay örgüsü”, “zaman” ve “söylem” yönünden çok boyutluluk kazandı.”

Oğuzkan (1987: 33) ve Güleriyüz (2002: 225)’e göre çocuklar için masal seçiminde göz önünde bulundurulması gereken özellikler açısından Özdemir’in kitapları içindeki masallar değerlendirildiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır: Masalı oluşturan öğeler açısından, tüm masalarda ele alınan olayların canlı, devingen ve heyecan verici olduğu; masalların dilinin sade ve anlatının akıcı olduğu; masaldaki düğüm noktalarının bazı masalarda (Mutlukent’in Yöneticisi, Kralın Oğlu, Ressamların Yarışı, Cankız) ustaca işlenmiş, kimi masalarda (Üç Gül Kardeş, Talihli Balıkçı, Kartal ile Karga) ise kolay çözümlenmiş olduğu; olayların beklenmedik şekilde sonuçlanması açısından Ana Yüreği masalı dışındaki tüm masallın tanıdık bir sonla bittiği; kahraman davranışlarının ve beğenilerinin -Ana Yüreği masalı dışında- çocuklarda iyilik ve güzellik duygusunun gelişmesine yardımcı olacak biçimde oluşturulduğu; masalın konusu ve kahramanları bakımından -Ana Yüreği masalı dışında- çocukları korkutmaktan ve üzmetten uzak olduğu; masalarda çocukları uyuşukluğa, boş inançlara ve yazgıcılığa yönelten telkinler bulunmadığı söylenebilir.

2.2. Şiir

Şiir, zengin semboller, ritimli sözlerle, seslerin uyumlu kullanımıyla ortaya çıkan, hece ve durak bakımından denk ve kendi başına bir bütün olan edebî anlatım biçimi, manzume, nazım, koşuk; düş gücüne, hayale, imgeye, gönle seslenen, anı, duygu, coşku uyandıran, etkileyen şey (TDK, 2010: 2224) olan tanımdan anlaşılacağı üzere şiir; dil, imge ve ahengin birleşimidir. Ancak Özdemir (2002: 67)'e göre, ölçülü ve uyaklı her söz şiir değildir. Çünkü şiirsellik sadece ölçü ve uyağa dayanmaz, dilin kullanımıyla oluşur. Dilin yaratıcı anlatım gücünü sezerek, işitsel olarak ses ve sözcüklerin yarattığı uyumu duyumsayabilmeleri için çocuklar erken dönemden başlayarak şiirlerle biraraya getirilmelidir (Sever, 2013: 147). Çünkü dilin matematiğini çözen çocuğun yaratıcı düşünme becerisi de gelişebilir.

Oğuzkan (1983: 213)'a göre çocuk, gelişiminin her döneminde şiire karşı olumlu bir yaklaşım sergiler. Kimi zaman dinlemekten ve okumaktan kimi zaman da ezberlemekten zevk duyar. Çocuğu şiire yaklaştıran unsurlar; çocuğun şiir cümlesinin yapısına uygun konuşmaya başlaması ve şiirin ahengidir. Durak, kafiye, iç ahenk öğeleri ve kısa biçimiyle, her çocukta var olan ritim duygusunu besleyerek müzik gereksinimini karşılar. Şiirin çocuk üzerindeki etkisinden hareketle Özdemir de üç kitabında toplam on sekiz şiire yer vermiştir. Bu şiirlerden bazıları (Kız Çocuğu/ Nazım Hikmet; Çocuk Dedigin/ Cahit Külebi; Kazak/Abdülkadir Budak; Tohum Ek/ Kuan Tzu; Ararken, Arka, Gözleri, Çağrı, Salkım/ Fazıl Hüsni Dağlarca) tanınmış yazarlara ait, bazıları anonim (Sözün Gücü, Bir Kitaptır Her İnsan), diğerleri (Güneş Sevgisi, İnsanlara Çağrı, vb) ise yazar tarafından oluşturulan yaratılar olarak metinde yer almıştır.

Mutlukent'in Yöneticisi kitabında yer alan şiirlerde; çalışma ve emek, doğa sevgisi, insanları tanımanın önemi, dil becerilerinin önemi (okuma, dinleme, konuşma, yazma), düş kurma, birliktelik gibi temalar ele alınmıştır. Böylelikle kitabın *dili doğru kullanmanın kişinin tüm yaşamı ve başarısı üzerinde çok büyük etkisi vardır ve birlikten kuvvet doğar* gibi iletileri kurgu içerisinde yer alan şiirlerle desteklenmiş ve güçlendirilmiştir.

Haydi

*Git karış halkın arasına,
Birlikte gül, birlikte ağla,
Onlardan al gücünü,
Dinle, kulak ver her birine,
Dertler, dilekler, özlemler
Uzayıp gider derine.
Haydi, n'olursun,
Bir ı ışık tut yüreklerine.*

Yarışmalar Kenti kitabında dört şiir yer almaktadır ve şiirlerde ele alınan temalar; yalnızlık, anne sevgisi, doğa sevgisidir. Bu kitapta yer alan ve tanınmış yazarlara ait olmayan şiirler, mesaj kaygıları, ölçülü ve uyaklı söyleyişleri ve sözcüklerin genellikle anlamlarıyla kullanılarak çağrışımsal ve duygusal anlamlara yer vermemesi nedeniyle Özdemir (2002: 67)'in tanımına göre manzume olarak adlandırılabilir.

İnsanlara Çağrı

*Duyun ağaçların ezgisini,
Duyun ağaçların sesini
Yakarıyoruz, yakarıyoruz size,
Bozmayın doğanın dengesini.
Sevin yeşillikleri,
Kuşları, ağaçları sevin.
Kötülük üretir sevgisiz yüreklerUnutmayın...*

*N'olur çocuklarınıza
Yemyeşil bir dünya bırakın.*

Ölümzülük Gezegeni kitabında yer verilen tanınmış yazarların şiirlerinden hareketle; çocuğun ihtiyacı, barışa çağrı, çocuk ölümleri gibi çocuk odaklı temalar ele alınmıştır. Kitapta yer verilen şiirlerle (Kız Çocuğu, Çocuk Dediğin, Kızamuk Ağıdı); atom bombasının düştüğü Hiroşima'da ölen Sadako ve Bingöl'de kızamıktan ölen yirmi üç çocuk özelinden bütün çocuk ölümleri ele alınır ve çocukların hakları dile getirilir. Böylelikle, kitapta düz yazı ile oluşturulan kurgu, şiirin ahenkli, ritimli ve imgelemiyile zenginleşmiş diliyle geliştirilerek kitabın okur üzerindeki etkisinin artması sağlanmıştır.

Özdemir'in kitaplarında yer alan şiirlerin çocuğun yaşantıları ile ilgili; çocuk gerçekliğine ve ilgisine uygun, betimlemelerin kesin ve yalın olduğu, dizelerin kısa, sözcüklerin açık ve anlaşılır olduğu; şiirlerde çalışma, doğa sevgisi, dil bilinci, barış gibi olumlu duygu ve davranışları sezinleten temaların ele alındığı söylenebilir. Kitaplardaki tanınmış yazarlara ait olmayan şiirlerin, belli bir iletiyi ölçülü ve uyaklı bir şekilde aktarmayı amaçlayan ve çocuğun ritim duygusunu geliştirmek amacıyla oluşturulan manzumeler olduğu söylenebilir.

2.3. Öykü

Olmuş ya da olma olasılığı bulunan olayları anlatan kısa yazı olan öyküde; ayrıntıya girmeden, kısa bir yaşam kesitindeki karakterlerin yalnız bir yüzü üzerinde durulur. İncelenen kitaplarda bulunan on yedi öykü, tümüyle kurgu içerisinde yer almıştır. Bunun yanı sıra kitap içerisinde bazı tanınmış yazarların öykülerine de göndermeler yapılmıştır. Kitaplarda yer alan öykülerde; savaş karşıtlığı, sevmenin ve sevilmenin önemi, hayvan sevgisi, dostluk, doğa sevgisi, yaşlılara karşı sorumluluklar, ihtiyacı olanlara yardım etmek, paylaşmanın önemi, arkadaşlık, engeli olanlarla dalga geçilmemesi gerektiği ve birlikteliğin gücü gibi konular ele alınmıştır. Bu konular çerçevesinde; güçlükler karşısında umutsuzluğa düşmemek, doğru arkadaşların zor günlerde anlaşılması, ihtiyacı olan arkadaşlarla birşeyleri paylaşmanın önemi, birlikten kuvvetin doğması, doğanın dengesini korumanın insanların elinde olması, karşılıksız sevginin en anlamlı sevgi olduğu iletileri okura sezinletilmiştir. Ele alınan konuların çocukların ilgi, merak, yaşam tecrübesi ve kavrayış güçlerine uygun olduğu belirtilebilir.

Kitaplarda yer alan öykülerin planları, serim-düğüm-çözüm kurgusal planı doğrultusunda oluşturulmuş, sade ve gerçekçi planlardır. Öykülerde mantıklı sonuçlarla biten hareketli olaylara yer verilmektedir. Öykülerde somut, doğru ve dikkati dağıtmayan ayrıntılar kullanılmıştır. Öykülerin oluşturulmasında kısa cümle ve paragraflar ile olay ve konuşmalara dayalı sürükleyici bir anlatım tercih edilmiştir.

Öykülerdeki kahramanlar; özellikleri iyi anlatılan açık karakterler olmaları, kurgu içerisinde sözleri ve davranışları ile geliştirilmeleri ve inandırıcılığı yüksek kahramanlar olmaları nedeniyle okur tarafından kolaylıkla özdeşim kurabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda kahramanların çocukların seviyelerine uygun, basit kişilik çözümlemelerine yer verilmesi ve kitaplarda kahramanlarla ilgili görsellerin kullanılması kahramanların inandırıcılığını arttırmıştır.

Öykülerde, çocukların sınırlı yaşam tecrübeleri zenginleştirilir, farklı insan tipleri üzerinde düşünmelerine olanak tanınır, geliştirmekte oldukları değer yargılarının daha açıklık kazanması sağlanır, farklı ülkeler ve kültürlerdeki insanlar hakkında bilgi ve fikir edinirler; böylelikle çocukların içinde yaşadıkları toplumsal ve kültürel ortama uymaları kolaylaştırır (Oğuzkan, 1987: 93). Kitaplarda yer alan öykülerin okura yaşam gerçekliğini tanıtmaya gibi belirtilen kazanımlarının yanı sıra çeşitli işlevleri bulunmaktadır. Örneğin yarım bırakılan öyküler (Kimbo) aracılığıyla öykü tamamlama becerisi ve yaratıcılığı geliştirilen okur, bir sorudan hareketle öykü oluşturarak (Bir Soru,

Bebek ve Tablo) yazının bir düşünceden doğduğunu algılayabilir. Bunun yanı sıra Yarışmalar Kenti kitabında yer alan yazmaya hazırlık çalışmaları (çağırışım oluşturma, ana düşünce bulma, karikatürden hareketle yazma) aracılığıyla okurun, farklı uyaranlarla yazı çalışması yapabileceğini farkederek yazmaya ilişkin olumlu tutum geliştireceği de söylenebilir.

2.4. Bilmece

Bilmece, hızlı düşünmeyi, sözcükler arasında neden-sonuç ilgisi kurabilmeyi gerektiren ve okurun dil gelişimini hızlandıran bir tür olup incelenen üç kitabın ikisinde toplam on yedi bilmece yer almaktadır. Mutlukent'in Yöneticisi kitabında yer alan bilmeceler, kitabın konusu olan dilin kullanımı ve çalışmak ile de doğrudan ilgili olarak yazar tarafından oluşturulmuş bilmecelerdir. Bilmecelerde, çeşitli kalıp sözlere "Kıldan ince, kılıçtan keskin olan" (Özdemir, 2014: 96) ve iletilere "Bir nesnedir o, insanoğlunun dünyasını genişleten", "İnsanı yücelten, yücelttiğince de yöneltten bir güçtür o, içimize yerleşen" (Özdemir, 2014: 96-98) yer verildiği görülmektedir. Bilmecelerden manzum şekilde, serbest ölçülü ve yarım kafiye ya da rediflerle oluşturulanlar az sayıdadır.

*İnsanı insan kılan
Onu öteki canlılardan ayıran
Kıldan ince, kılıçtan keskin olan,
Doğru, güzel kullanılmayınca
Kullananın başına dertler açan varlığın adı nedir? (Özdemir, 2014: 96)*

Özdemir, zor bilmecelere örnek gösterilen Sphinx'in Oedipus'a sorduğu bilmeceyi (Sabahları dört, öğleleri iki ve akşamları üç bacak üstünde yürüyen şey nedir?) de çeşitli eklemelerle geliştirerek Mutlukent'in Yöneticisi kitabında kullanır.

*Dünyamızı güzelleştiren de o,
Çirkinleştiren de.
Değişik evrelerden geçen de o.
Sabahleyin dört, öğleyin iki,
Akşamleyin üç ayağıyla yürüyen de o.
Tüm canlıların efendisi,
Bil bakalım bu yaratık hangisi? (Özdemir, 2014: 99)*

Yazarın Ölümsüzlük Gezegeni adlı kitabında, nesir şeklinde yazılmış ve günümüz gençliğinin mizah anlayışı içerisinde geniş bir yere sahip olan "sözcüğün parçası üzerine kurulan" bilmeceleri sıklıkla kullandığı görülmektedir. Bu bilmecelere örnek olarak şunlar gösterilebilir (Özdemir, 2011: 83-84): "Hangi macunla dış fırçalanmaz?" (Lahmacunla), "Hangi bağda üzüm yetişmez?" (Ayakkabı bağı), "En güzel kokan fil hangisidir?" (Karanfil), "En temiz böcek hangidir?" (Hamamböceği), "En kibar kuş hangisidir?" (Baykuş), "Meyvelerin şefi hangisidir?" (Şeftali)

Yazarın kitaplarında bilmecelere sıklıkla yer vermesi, okurun oyunsu süreçlerden dolayı kitaba olan ilgisini arttırmasının yanı sıra arkadaşlarına bilmeceleri sorması ile onlarla olan paylaşımını geliştirerek kendisinin de çeşitli bilmece örnekleri oluşturmayı denemesi konusunda onu yönlendirecektir.

2.5. Mektup

Başka yerde bulunan bir kişiye belirli bir amaçla yazılan yazı olan mektup, Sadako'nun düş ikizi Can'ı bularak ona kendini ve yaşadıklarını mektup aracılığıyla anlatmasıyla Ölümsüzlük Gezegeni kitabında kendine yer bulur. Sadako, kitap boyunca Can'a on iki mektup yazmıştır ve bu mektuplar içerisinde kimi zaman ağıtlar, kimi zaman şiirler, şarkılar ve öyküler yer almaktadır.

Kitabın kurgusal planı da Sadako'dan Can'a gelen mektuplarla oluşturulmuş, mektuplaşmanın başlamasıyla başlayan olay örgüsü, bitmesiyle son bulmuştur.

Mutlukent'in Yöneticisi adlı kitapta Emircan'a babasından kalan miras olan kitap da mektup biçiminde “*Ey Oğul*” seslenişiyse kaleme alınmıştır. Emircan'ın babası, isteklerini mektup şeklinde yazar ve onun da mektuplarının içerisinde öykülere yer verilir.

Kitaplarda kullanılan mektup, yazının bulunduğu tarih kadar eskilere dayanan en eski yazınsal bir tür olmasının yanı sıra diğer türlerin aktarımında bir araç olarak da kullanılmıştır. Böylelikle, hem artık kullanılma gereksinimi duyulmadığı için unutulmakta olan bir tür okura anımsatılmış hem de bu türün diğer türlerle yakınlığı ve kapsayıcı yönü de gösterilmiştir.

2.6. Anı

İncelenen kitaplar içerisinde yedi anıya yer verilmiştir. Ölümsüzlük Gezegeni adlı kitapta ele alınan anılar Sadako ve Can'ın kişilik özelliklerinin benzerliklerini vurgulamak üzere kullanılmıştır. Örneğin her ikisinin de düş kurmayı çok sevmesi; Can'a Düşler Kralı denmesine sebep olan şemsiye ile camdan atlayarak uçmaya çalışması ve Sadako'nun arkadaşı ile gökkuşağının altından geçerek erkek olmaya çalışması anılarla anlatılır. Aynı şekilde Can'ın kurbanlık koçları ile kurduğu dostluk üzerine onu yiyememesi ve Sadako'nun arkadaşı Niganigi'nin sincabını yiyememesi de bu tür benzerlikleri vurgulamaktadır. Yarışmalar Kenti adlı kitapta yer alan “*Düşçü*” anısı da, Ölümsüzlük Gezegeni'nde olduğu gibi kahramana takılan adın öyküsünün anlatıldığı anılar arasında yer alır. Kitaplardaki anılar, çocuk gerçekliğine uygun, sürükleyici olayların yer aldığı, kısa, heyecan verici anlatılardır ve kahramanların daha iyi tanıtılması amacıyla bir tür araç olarak kullanıldıkları görülmektedir.

2.7. Fıkra

Çalışma kapsamında incelenen Yarışmalar Kenti adlı kitapta iki fıkra yer almaktadır. Bu fıkralardan biri Temel fıkрасıdır. Temel fıkralarında, Karadenizlilere ilişkin farklı mizah anlayışı ile ilginç durumlarla karşılaşmak ve yaratıcı çözüm yolları geliştirmek söz konusudur. Kitapta yer alan fıkrapa Karadeniz ağız özelliklerinin (*Hasan çimdur?Penum, demiş adamın biri*) kullanılmış olması, okurun mizah anlayışının yanı sıra ağız özelliklerine ilişkin farkındalığını arttıracaktır.

Kitapta yer alan diğer fıkra, bir kekeme fıkрасıdır ve Yarışmalar Kenti kitabında, kekeme kahramanı incitmek isteyen sınıf arkadaşı tarafından anlatılmıştır. Ancak bir fıkra anlatıcısının ödülünün dinleyicileri güldürmek olduğu düşünüldüğünde, fıkraya kimsenin gülmemesi ile fıkra anlatan kişinin yaptığından utanması ve engellilerle dalga geçen bir kişinin yaptığı hatanın karşılığını alacağı iletisi de vurgulanmıştır.

Kekemenin biri, kalabalık bir caddede çok sıkışmış, neredeyse üstüne yapacakmış. Tuvalet arıyormuş. Sağa bakmış yok, sola bakmış yok. Sonra birine sormuş: “Buuu-rra-larr-da bir tuuu-vvaa-let var mı?”

Meğer sorduğu kişi de kekeme değil miymiş! Tuvaletin yerini tarıff etmeye başlamış: “Baa-kk, dosssdoog-ruu git, sooo-la dön, kööö-şşşede bir büf-ffe var. Onu-un arrkassına.”

Öteki; “Geee-rrekyoo-ok, gee-e-rrekk k-al-maadi” demiş.

2.8. Efsane

Ölümsüzlük Gezegeni adlı kitapta yer alan iki efsane ile çocuk okur, sözlü edebiyat ürünleri ile biraraya getirilmiştir. Aklın değil, gönül ve duygunun yarattığı mistik ürünler olan efsaneler, tüm kültürlerde oldukça önemli bir yere sahiptir ve Sadako'ya göre “*Bizim Japonya bir efsaneler ülkesidir.*” (Özdemir, 2011: 181). Kitapta iki efsaneden söz edilir. Kağıttan Bin Turna Kuşu

Efsanesi'ne göre; çaresiz bir hastalığa yakalanan çocuk ya da genç, eğer kağıttan bin turna katlarsa Tanrı onu iyileştirir. Hasta olan Sadako da bu inançla turna yapmaya başlar ama altıyüz altmış dördüncü turnayı katlarken hayatını kaybeder. Kağıttan Bin Turna Kuşu Efsanesi ile ölüme karşı çabalayan Sadako'nun yaşamını Üç Gül Kardeş Masalı'na benzeten Can, böylelikle kültürlerarasında ve türler arasında bir bağ kurar.

Kitapta yer alan diğer efsane, Ölümü Bekleme Dağı Efsanesi'dir. Bu efsaneye göre ülkenin en yüksek dağı olan Yuşi Dağı'nın çok eskiden adı Ölümü Bekleme Dağı imiş. İyice yaşlanmış kişiler, en iyi giyisileri ve başlarında sarı bir kurdele ile o dağa bırakılırlarmış ki böylelikle ölüm evlere gelmezmiş. Yaşlıların bu durumu kabul etmeleriyle anlatılan Japon kültüründe ölümü kabulleniş ve bekleyiş ile Türk kültüründeki ölüme karşı tevekkülün benzerlik göstermesi de kültürlerarası benzerliğin bir diğer örneğidir.

2.9. Günlük

Bir kimsenin günü gününe tuttuğu, üzerine tarih attığı, günlük yaşamından kesitler sunduğu yazılar olan günlüğe, Özdemir'in incelenen kitaplarından yalnızca Ölümsüzlük Gezegeni'nde rastlıyoruz. Can, hiç kimseye anlatamadığı arkadaşı Sadako'yu ve onun anlattıklarını günlüğüne yazarak içini döker. Can'ın günlüğü, içedönük (özel) bir günlüktür yani günlükçü Can, gözlerini kendi içine çevirerek kendini ve yaşamını tanımaya çalışır. Can, günlüğünü günü gününe tutmaz ve günlüğün başına tarih atmaz, ancak günlüğünde yaşamından önemli kesitleri kendince anlatır.

“Bugün anlatamayacağın kadar çok sevinçliyim, çok mutluyum. Okulda öykü tamamlama yarışmasında birinci olduğum için güzel bir tören düzenlendi. Hiç unutamayacağım bir tören. Hele arkadaşlarımın alkışlarını, “Canoo! Canoo! Düşler kralı! Düşler Kralı! Diye bağırışlarını şimdi bile duyar gibiyim. Başarılı olmak da güzel bir şey...” (Özdemir, 2011: 23)

2.10. Öz Yaşam Öyküsü (Otobiyografi)

Bir kişinin kendi hayatını kendisinin anlattığı yazı olan öz yaşam öyküsü (otobiyografi) türü, Sadako'nun mektupları ile kendisini anlatmasıyla Ölümsüzlük Gezegeni adlı kitapta yer almıştır. Sadako, Can'a yazdığı mektuplar aracılığıyla, yaşadığı yeri, ailesini, arkadaşlarını, ilgi duyduğu şeyleri, hastalığını, iyileşmek için gösterdiği çabayı ve ölümünü kendi dilince anlatmıştır (Özdemir, 2011: 48).

“Japonya'nın Hiroşima kentinin sınırları içinde kalan bir köyde doğdum, orada büyüdüm. Hiroşima'nın adını belki duymuşsundur. Hani 1945 yılında atom bombasının atılmasıyla yerle bir olan Japon kenti. Köyümüz, kente çok uzak bir bölgede olduğu için bir şey olmamıştı. Sevgili Can, ölüm bombasının atıldığı yıl ben iki yaşındaymışım.”

2.11. Türkü, Ağıt, Ninni, Şarkı

İncelenen kitaplardan Ölümsüzlük Gezegeni adlı kitapta türkü, ağıt, ninni ve şarkı türlerine ilişkin örnekler yer verilmiştir. Yakıcı (2007: 48)'ya göre bir tür olan türkü, konularına göre sınıflanırken ninni, ve ağıt adlarını almaktadır. Söz konusu türleri ezgiden bağımsız düşünmek mümkün olmasa da kitaplarda sadece ağıt, türkü ve şarkı metinleri kullanılmış olmasıyla kurgu içerisindeki duygu yoğunluğunun arttığı görülmektedir. Bu durum İsoho'nun ölümü üzerine yakılan ağıt ile şöyle örnekelenebilir:

Sen de bir çiçektin İsoho

Menekşeler senin için ağlıyor.

Adın dilimizde,

Sevgin yüreğimizde yaşayacak İsoho,

Lanet olsun sana ölümü getiren hastalığa... (Özdemir, 2011: 60)

Japon ve Türk kültürü için önemli kavramlardan biri olan Turna ile ilgili olarak şu türkü örneği verilir:

*Aşıp aşıp angi dağdan gelirsin?
Eğlen turnam eğlen, haber sorayım,
Bizim elden sen ne haber bilirsin?
Eğlen turnam eğlen, haber sorayım.* (Özdemir, 2011: 98)

Ölümsüzlük Gezegeni ve Yarışmalar Kenti kitaplarında yer alan şarkı ise sözleri Tahsin Saraç'a ait olan "Kardeşlik Türküsü" adlı şarkıdır. Ölümsüzlük Gezegeni kitabında yer alan ninni, Nazım Hikmet'in Sevdalı Bulut adlı masalında geçen, Bulut'un Ayşe Kız'a söylediği şu ninnidir:

*Uyu, dünya güzelim uyu.
Sana bahçelerden getirdim uykuyu.
Ela gözlerinde yapraklar yeşil yeşil,
Uyu dünya güzelim uyu,
Uyu mışıl mışıl
Ninni...* (Özdemir, 2011: 173)

Kitaplarda yer alan ezgiye dayalı türlerin çocuk gerçekliğine uygun, ilgi çekebilecek konularda ve söz dağarcıklarına uygun olduğu görülmektedir. Türkülerin toplumsal olaylardan çıkan, halkın dertlerini, duygularını, yakarışlarını, sevinçlerini, mutluluklarını dile getiren ezgili sözler olması ve toplumun hayatı algılayış ve yaşayışına ilişkin izler taşıması nedeniyle, yazarın kitaplarında yer verdiği ninni, şarkı, türkü ve ağıt örnekleriyle okurda kültürel değerlere ilişkin farkındalık yaratacağı söylenebilir.

2.12. Tiyatro Oyunu

İncelenen kitaplar arasında Ölümsüzlük Gezegeni adlı kitap içerisinde Sadako'nun kaleme aldığı iki tiyatro oyunundan söz edilmektedir. Sadako'nun yazdığı ilk oyun olan Çiçek Kız, arkadaşı Çiçek Kız'ın koleksiyonunu yaptığı çiçeklerin sahneye teker teker çıkarak kendini ve özelliklerini anlattığı bir tiyatro oyunudur. Diğer oyun ise Zehirli Bulut adını taşır ve Nazım Hikmet'in Sevdalı Bulut Masalı'na benzerlik gösterir. Sevdalı Bulut masalında, sevdiği kızın başından ayrılmayan bir bulut anlatılırken, Zehirli Bulut oyununda ise zarar vereceği kişilerin üzerinden ayrılmayan bir bulut anlatılır. Atom bombasıyla yaşadıkları yeri kaplayan zehri bulutta somutlayan Sadako, oyun içerisinde yer verdiği bir şiirle de atom bombası ve savaşa duyulan öfkeyi anlatır. Çocuk okurun ilgi ve bilgi düzeyine uygun söz dağarcığı ile aktarılan oyunun anlatımı etkileyicidir. Söz konusu oyun metinleri aracılığıyla okurun tiyatroya ilişkin farkındalık geliştirmesinin yanı sıra metinler aracılığıyla dramatizasyon, rol oynama, doğaçlama gibi tekniklerden yararlanılarak sınıf içerisinde drama çalışmalarını da gerçekleştirilebilir.

Sonuç

İnsanoğlu, çocuğu nasıl anladığını ve ona nasıl bir gelecek hazırlamak istediğini ancak yirmi birinci yüz yılın sonunda deklare edebilmiştir (Tümer, 2009: 1075). Belki de bu nedenle Türkiye'de çocuk edebiyatına en yakın disiplinler olan edebiyat ve eğitim bilimlerinde bile çocuk edebiyatının değeri takdir edilmemiş, ikinci sınıf bir alan olarak görülmüştür çünkü çocuk edebiyatı eserleri "hafif", "trivial" olarak nitelendirilerek gayri ciddi eserler olarak görülmüşlerdir (Battal, 2010: 1925). Oysa yetkin çocuk edebiyatı yapıtları, bir çocuğu yaşama hazırlayan en masum ve işlevsel oyuncaklardır. Bu kapsamda Emin Özdemir'in "*Ölümsüzlük Gezegeni*", "*Mutlukent'in Yöneticisi*" ve "*Yarışmalar Kenti*" adlı kitapları, yazınsal tür çeşitliliği açısından çocuğa yaşamadan yaşanmışlık kazandıracak yetkin yapıtlar arasında görülmektedir. Kitaplardaki anlatı içerisinde toplam on beş yazınsal türün örneklediği görülmektedir. Ölümsüzlük Gezegeni adlı kitapta on dört, Mutlukent'in Yöneticisi'nde altı, Yarışmalar Kenti adlı kitapta altı yazınsal türe anlatı içinde yer verilmiştir.

Kitapta yer alan her yazınsal tür, kendi yazınsal özelliklerinin yanı sıra yazar tarafından çeşitli işlevlerle geliştirilerek metinde yer almıştır. Yazınsal türlerin kurgu içerisinde bir başka kurgu oluşturmasıyla yazar, toplumda görülen aksaklıklar ve bunların çözümüne ilişkin düşüncelerini okura didaktik ve öğüt vermekten uzak kurgusal bir anlatımla aktararak okurun hem kalbini hem de düş gücünü etkilemiştir. Farklı yazınsal türler aracılığıyla kuru ve didaktik bir anlatımdan uzaklaşan okur, hayal dünyasında sorunlara çözümler bularak onları yaşama geçirebilir. Yazınsal türler aracılığıyla okur, hem kendi kültürüne ve kültürel kavramlarına ilişkin farkındalık kazanabilir hem de bir başka kültür ile kendi kültürü arasındaki benzerliklerini ve farklılıklarını duyumsayabilir. Ayrıca kitaplarda yer alan metin örnekleri ve metin önerileri ile okur eş zamanlı okuma yapmaya yönlendirilmektedir. Kitaplarda yer alan yazınsal tür çeşitliliği, okurun doğaçlamaya geçişini kolaylaştıracak ve dramatizasyon uygulamasına ilişkin örnekler sunması açısından Türkçe ve yaratıcı drama derslerinde kolaylıkla kullanılabileceklerini göstermektedir.

Okuduğu anlatı içinde anlatılarla on beş yazınsal türe ilişkin örnek okuyan okurun yazınsal tür dağarcığının gelişmesi; masal içinde masal özelliklerini, öykü içerisinde çağrışım, yarım bırakılan öyküyü tamamlama ve karikatürden hareketle öykü yazma süreçlerini sezinlemesinin kolaylaşacağı düşünülmektedir. Anlatıda yer alan yazınsal türlerde yer alan kahramanların okurun kolay özdeşim kurabileceği ve onu okumaya, konuşmaya, yazmaya ve dinlemeye yönlendiren kahramanlar olmalarının yanı sıra kendi yaptıklarını okurun da yapabileceği konusunda okuru cesaretlendirecek nitelikte inandırıcı betimlenmeleri de önemli görülmektedir.

Özdemir'in incelenen çocuk kitaplarında, bazıları kendisine bazıları da bilinen bir yazara ait, farklı yazınsal türlere (masal, şiir, öykü, efsane, fıkra) sıklıkla yer vermesi birkaç gerekçeyle açıklanabilir. Emin Özdemir'in, ana dil bilinci ve bilgisine önem veren bir yazar/egitimci/araştırmacı olduğu göz önünde bulundurulduğunda yazarın çocuk kitapları yazma ve kitaplar içerisinde çok sayıda yazınsal türü kullanma amacının çocuklara dil bilinci kazandırmak ve onların dil becerilerini (okuma, konuşma, dinleme, yazma) geliştirerek Türkçenin söz varlığının zenginliğini keşfetmelerini sağlayarak okuru yazınsal açıdan da geliştirerek okumaya ve yazmaya özendirmek olduğunu düşündürmektedir.

Özdemir, öğretici nitelikli yazılar yazan bir yazardır ve çocuklar için kaleme aldığı kitaplarda bile kurmaca bir plan içerisinde yine öğretmeyi esas aldığı dikkat çekmektedir. Özdemir'in kitaplarında yer verdiği yazınsal türlerin, anlatıdaki kurgusal yapıyı geliştirdiği ve kimi bilgilerin doğrudan aktarımı yerine yazınsal türler aracılığıyla dolaylı bir şekilde aktarımını tercih ettiği görülmüştür. İncelenen yapıtların kurgusal bir yapı içerisinde öğretici birer metin olduğu ve estetik haz vermekten çok dil bilincini geliştirmeye ilişkin sezinletici dönütler sunduğu dikkat çekmektedir.

Yazın anlayışını yine dil olgusuyla biçimlendiren Özdemir'in yapıtları, denemeleri ve çocuk yazını ürünleri, onun eğitim, dil ve edebiyat alanlarındaki görüşlerini bilimsel ve somut bir bakış açısıyla yansıtmaktadır (Atılgan, 2011). Yapıtlarında ortaya koymuş olduğu kısa öyküler, masallarla tekdüze bir anlayışla çocuğa seslenmez, eğitsellik ve yazınsallığı birbiri içerisinde konumlandırır. İlk olarak sezinletmek istediği iletileri düşünen yazar, bu kavramlar üzerine yapıtın kurgusal planını yapar. Özdemir'in söz konusu yazın anlayışı en iyi şekilde, Mutlukent'in Yöneticisi kitabının yaratma sürecini anlatan yazısında anlatılmaktadır (2006: 895):

"Neleri içerecekti bu masal? Bir kez dokusuna öncelikle insanı "tam insan" kılan, çevresindekilerle kolay iletişim kurmasını sağlayan "okuma", "dinleme", konuşma" ve "yazma" gibi temel dil becerilerinin önemini yansıtan olaylar, durumlar yerleştirecektim. Sonra her şeyin maddeleştiği, tüm değerlerin parayla ölçüldüğü günümüzde "dostluk", "onur", "sevgi" "dayanışma", "güçlükler karşısında direnme", "özgüven" gibi kavramların varlığını duyumsatacaktım. Kısacası, kumaşı eğitici ve öğretici ipliklerle dokunmuş bir masal olacaktı bu. On

yaş üstü çocuklara yönelik olduğu kadar annelere, babalara da yönelik olacaktı.”

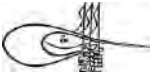
KAYNAKÇA

- ATILGAN, Arzu. (2011). Emin Özdemir'in Dil, Edebiyat ve Eğitim Anlayışı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- BAŞ, Bayram. (2003). “Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Türleri Üzerine Bir İnceleme”. TÜBAR-XIII-Bahar. s.257-265.
- BORATAV, Pertev Naili. (1982). Türk Masalları. Türk Folkloru. S.36, s.3. İstanbul: Türk Folkloru.
- GEÇGEL, Hulusi ve GÜLEÇ, Hafize Ç. (2012). Çocuk Edebiyatı Okul Öncesinde Edebiyat ve Kitap. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- GÖÇER, Ali (2010). “Türkçe Öğretiminde Çok Uyarınlı Bir Öğrenme Ortamı Oluşturmak İçin Seçkin Edebî Ürünlerden Yararlanma”, Türklük Bilimi Araştırmaları, 27 (341-369).
- GÜLERYÜZ, Hasan. (2002). Yaratıcı Çocuk Edebiyatı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- KARAHAN, Akartürk. (2010). “Emin Özdemir”, Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, (Özel Sayı: 700. Sayı), s. 543-550.
- KAVCAR, Cahit, OğUZKAN, Ferhan ve AKSOY, Ömer. (2007).Yazılı ve Sözlü Anlatım. Ankara: Anı Yayıncılık.
- KOLAÇ, Emine. (2009). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür Açısından Değerlendirilmesi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6(1), 594-626. (Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>)
- MEB (2006). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Genel Müdürlüğü.
- OGUR, Erol. (2009). Cahit Sıtkı Tarancı'nın Şiirlerinde Çocuk Edebiyatına Kaynaklık Eden Türlerin Kullanılması/ The Instances of Children Literature Genres in Cahit Sıtkı Tarancı's Poetry, TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-, ISSN: 1308-2140, Volume 4/1, Winter 2009, p. 1155-1173. http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1584650817_6.%20Erol%20Ogur.pdf
- ÖZBAY, Murat ve ÇEÇEN, Mehmet Akif. (2012). “Türkçe Ders Kitaplarında (6-8. sınıflar) Yer Alan Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi”. Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 1(1), 67-76.
- ÖZDEMİR, Emin. (1999). Yazınsal Türler. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- ÖZDEMİR, Emin. (2014). Mutlukent'in Yöneticisi. (14. Baskı). Ankara: Kök Yayınevi.
- ÖZDEMİR, Emin. (2011). Ölümsüzlük Gezegeni. (3. Baskı). Ankara: Kök Yayınevi.
- ÖZDEMİR, Emin. (2014). Yarışmalar Kenti. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- ÖZDEMİR, Emin. (2006). “Mutlukent'in Yöneticisi'nin Yaradılış Öyküsü”, II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- ÖZTÜRK, Burcu. (2015). “Türkçe Öğretiminde Çocuk Kitaplarından Yararlanma Örneği: Mutlukent'in Yöneticisi”. Türk Dili Dergisi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı. s.585-592.

- SEVER, Sedat. (2013). Çocuk ve Edebiyat. (7. Baskı). İzmir: Tudem.
- SEVER, Sedat. (2013). Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü. İzmir: Tudem.
- TDK. (2010). Türkçe Sözlük. (11. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TÜMER, Cem Ş. (2009). Edebiyata ve Çocuk Edebiyatına Bir Kaynak Olarak Bazı Cumhuriyet Devri Yazarlarının Çocukluk Anıları ve Çocukluk Dönemlerini Etkileyen Şartlar/Childhood Memories and Conditions Affecting Their Childhood Periods of the Writers in Republic Period as a Source of Literature and Children's Literature, *TURKISH STUDIES - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, Volume 4/1-I, Winter 2009, p.1073-1102. http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20EDEBIYATI/cem_sems_tumer_edebiyata_kaynak_olarak_yazar_cocukluk_anilari.pdf
- UĞURLU, Seyit B.(2010). Çocuk Edebiyatı Eleştirisi/Children's Literature Criticism. *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, Volume 5/3, Summer 2010, p. 1921-1945. http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1466564553_87ugurlu_seyit_battal.pdf
- YALÇIN, Alemdar ve AYTAŞ, Gıyasettin. (2005). Çocuk Edebiyatı. Ankara: Akçağ Yayınları.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- BURGUL ADIGÜZEL, F., Emin Özdemir'in Çocuk Kitaplarında Yazınsal Tür Çeşitliliği Ve Yazınsal Türlerin Anlatı İçindeki İşlevleri, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/7 Spring 2015, p. 219-242, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7876>, ANKARA-TURKEY



YABANCI DİL ÖĞRENERLERİN SINAV KAYGI DÜZEYLERİ*

*Dilek ÇAKICI***

ÖZET

Bu çalışma, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerini iki alt boyuta göre belirlemeyi ve bu kaygı boyutlarının cinsiyet, yaş, okuyacakları bölüm, zorunlu veya isteğe bağlı hazırlık okuma gibi bağımsız değişkenlerle ilişkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma, durumu betimlemeye yönelik ve tarama modeline uygun olarak yapılmıştır. Araştırmaya 2014-2015 öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda öğrenim görmekte olan 301 (211 kız, 90 erkek) öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri, Spielberger (1980) tarafından geliştirilen ve Öner (1990) tarafından Türkçeye uyarlanan Sınav Kaygı Envanteri ile toplanmıştır. 20 maddeden oluşan Likert tipi bu ölçek Kuruntu ve Duyuşsallık olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulunda öğrenim görmekte olan öğrencilerin sınav kaygılarının her iki alt boyutta da düşük orta düzeyde olduklarını göstermektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin Sınav Kaygı Envanterinin Duyuşsallık ve Kuruntu alt ölçeklerinden aldıkları puanlar cinsiyete göre karşılaştırıldığında; kız öğrencilerin hem kuruntu hem de duyuşsallık alt ölçeğine ilişkin sınav kaygısı düzeyleri ile erkeklerin arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin erkeklerden daha kaygılı oldukları belirlenmiştir. Sınav kaygısı ile yaş arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Ayrıca, zorunlu hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin kuruntu değil ama duyuşsallık boyutunda hazırlık sınıfını isteyerek okuyan öğrencilere göre daha kaygılı oldukları belirlenmiştir. Sosyal ve sayısal alanlar olmak üzere iki ana başlık altında toplanılan bölümlere göre yapılan değerlendirmede sosyal alanlarda öğrenim görececek öğrencilerin sınav kaygılarının hem kuruntu hem de duyuşsallık boyutunda sayısal alanlarda öğrenim görececek öğrencilerden daha yüksek oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınav kaygısı, kaygı, yabancı dil

* Bu çalışma İstanbul Aydın University, 2nd International Conference on English Language Teaching. İstanbul, (April 9-10, 2015), 4 / 2015 [Uluslararası] bildirisi olarak sunulmuştur.

Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği, El-mek: dcakici@omu.edu.tr

TEST ANXIETY LEVELS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNERS

STRUCTURED ABSTRACT

The complex process of foreign language learning cannot be adequately explained solely by cognitive or non-affective factors. It is obvious that in a holistic understanding of language learning process, affective variables need to be examined so that learners' diverse needs and interests can be better understood and addressed.

Since the 1970s, research interest in foreign language learning has shifted from teachers to learners and increasing numbers of studies have been undertaken from the learners' perspectives. These studies have focused on learners' affective variables such as self-esteem, risk taking, inhibition, empathy, tolerance of ambiguity, beliefs, attitudes, motivation and especially anxiety. Anxiety is one of the key factors that has considerable influence on language learning. Spielberger (1966), defines anxiety as subjective, consciously perceived feelings of apprehension and tension, accompanied by and associated with activation or arousal of the autonomic nervous system. Test anxiety refers to phenomenological, physiological, and behavioral responses that accompany concern possible negative consequences and failure on an exam or similar evaluative situation (Zeidner, 1998). According to Horwitz, Horwitz and Cope (1986), foreign language anxiety is separate complicated phenomenon of self-perception, beliefs, feelings and behavior related to classroom language learning process. Horwitz et al. (1986) defines three components of Foreign Language Anxiety (FLA). They associate FLA with the fear of negative evaluation, test anxiety and communication apprehension. Fear of negative evaluation consists of the feelings of apprehension related to other people's evaluations, refraining from the situations that need evaluation and false perception that they will always be evaluated in a negative way. Foreign language learners often experience this fear as they are evaluated both by their teachers and by their peers. Test anxiety arises from a fear of failure and includes worry because of tested. Communication apprehension is a type of shyness characterized by fear or anxiety about communicating with people. It derives from the personal knowledge that one will almost certainly have difficulty understanding others.

Liebert and Morris (1967) described two major components of test anxiety: a cognitive component they labeled "worry," that referred to concerns about being evaluated and about the consequences of failure, and an affective component they labeled "emotionality," that referred to the perception of autonomic reactions evoked by the test situation.

It can be easily observed that there is an ever-growing body of research on Foreign Language Anxiety, research in test anxiety levels in two subscales receives much less interest. In order to fill this gap, this study aims to determine test anxiety levels of university preparatory students learning English as a foreign language. Another purpose of the study is to find out whether there is a significant relationship between learners' gender, age, the department which they will study, compulsory or voluntary status of the students and two subscales of test anxiety.

Method: The participants of the study were 301 (211 female and 90 male) students aged between 17-22 years old attending a one-year EFL preparatory school at Ondokuz Mayıs University, School of Foreign Languages. Students, who will study at Foreign Language Department and Faculty of Medicine, are obliged to enroll in the preparatory school (n= 187). The students of other departments attend voluntarily (n= 114). The TAI (Test Anxiety Inventory) developed by Spielberger (1980) was used to collect the data. The TAI is a self-report scale that was designed to measure individuals' test anxiety as a situation-specific trait, it consists of 20 items which are to be responded by using a four-point rating-scale format. In addition to a total score, separate scores for worry (8 items) and emotionality (12 items) can be obtained. Turkish version of TAI adapted by Öner (1990) was used in the present study. Cronbach alpha of worry subscale was to be 0.89, for emotionality subscale was found to be 0.93 by the researcher. The analysis of the data was carried out using SPSS (Version 17.0). Descriptive statistics such as means, standard deviations, an independent-t test and ANOVA were used.

Results: This study aims to determine worry and emotionality scores in test anxiety of university students learning English as a foreign language and also investigate the effects of variables such as gender, age, compulsory or voluntary status of the students and departments they will study on the students' worry and emotionality subscales. The results showed that the participants in the current study exhibited relatively low level anxiety in both worry and emotionality subscales of test anxiety. The second research question examined if there is a significant relationship among gender and test anxiety subscales. The results indicated that female students' mean scores were higher than those of male students in both worry and emotionality subscales. Females reported higher levels of test anxiety than males. This suggests that females are significantly more anxious than males in two subscales of test anxiety. According to results, age wasnot significant statistically. Another research question investigated whether there is a relationship between compulsory and voluntary status of the students and subscales of test anxiety. The results showed that there was no meaningful relationship between compulsory and voluntary status of the students and emotionality subscale of test anxiety. On the other hand, it was clearly evident that compulsory preparatory students' scores were higher than those of volunteer students in emotionality subscale of test anxiety. This result suggests that volunteer students were less anxious than compulsory preparatory students. In the present study, the departments are categorized into two headings as social and science. According to results of the study, the students who will study in social departments were more anxious than those of science departments in both worry and emotionality subscales of test anxiety. The foreign language teachers should help and train their learners to raise the awareness in order to alleviate the negative effect of test anxiety.

Key Words: Test Anxiety, Anxiety, Foreign Language.

GİRİŞ

Son yıllarda yabancı dil öğrenme sürecinin boyutlarını açıklamaya yönelik yapılan çalışmalar özellikle öğrenenin duyuşsal alanına yani duygu ve hislerine odaklanmıştır. Öğrenmede duyuşsal alan, öğrenenin kişisel özellikleri ve sadece kişilerin kendileri ile ilgili hisleri değil iletişim halinde oldukları kişileri de etkileyen karmaşık değişkenler bütünüdür. Yapılan araştırmalar inanç, tutum, güdü, kendine güven, risk alma, tutukluk, empati ve kaygı gibi duyuşsal faktörlerin öğrencilerin yabancı dil edinim ve öğrenme süreçlerine olumlu ya da olumsuz etkilerini teorik ve deneysel olarak açıklamaya çalışmışlardır. Duyuşsal faktörlerin en önemli ve dikkat çekici faktörlerinden biri olan kaygı, son yıllarda giderek artan sayıda çalışmaların konusu olmuştur.

Kaygı, beklenen bir tehlikeye karşı güçsüzlük duygusu uyandıran rahatsız edici bir duygusal durum olarak tanımlanabilir (Ellis, 1994). Spielberger (1966) kaygı duygusunun temelinde bireyin çevresindeki uyarıcıları kişisel tehdit penceresinden yorumlama eğilimlerinin olduğunu ileri sürmüştür.

Sınav kaygısıyla ilgili literatürde pekçok farklı tanım mevcuttur. Yapılan kapsamlı tanımlardan birinde sınav kaygısı; sınav veya benzeri değerlendirilme durumlarının yaratacağı olası olumsuz sonuçlar veya başarısızlıkla ilgili endişenin eşlik ettiği fenomenolojik, psikolojik ve davranışsal tepkiler olarak nitelendirilmektedir (Zeidner, 1998). Sınav kaygısı formal bir sınav veya değerlendirme durumunda yaşanan, bireyin gerçek performansını ortaya koymasını engelleyen, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikleri olan, bireyde gerginlik yaratan hoş olmayan bir durumdur (Spielberger, 1972).

Spielberger (1972) kaygıyı, “Durumsal (state) ve Süreklilik” (trait) modeli ile açıklamıştır. Durumsal kaygı bireyin içinde bulunduğu durumu tehdit eden, tehlike yaratan biçimde algılanmasından ve yorumlanmasından kaynaklanmaktadır. Bu durum sıkıntı veren, hoş olmayan bir duygulanım durumu yaratır. Durumsal kaygı tepkileri uyarılma, uyanıklık, korku, kuruntu, şaşkınlık, benlik saygısında düşme gibi negatif duygulardan oluşur. Bir başka deyişle, durumsal kaygı “insanların zamanla yoğunluğu değişen ve inip çıkan geçici duyuşsal (emotional) durumlar”, sürekli kaygı da “geçmişte yaşanan durumsal kaygı yaratacak şartlar ve gelecekte yaşanabilme ihtimallerine karşı bireysel farklılıklar ile ilişkili duygudurumu” olarak tanımlanabilir.

Spielberger (1972), durumsal ve sürekli kaygı tanımlamasından hareketle sınav kaygısını, sürekli kaygının duruma özgü olarak ortaya çıkan bir şekli olarak tanımlamakta ve sınav kaygısı ile sürekli kaygı arasında bir ilişki olduğunu savunmaktadır. Bir diğer önemli sınıflandırma, Liebert ve Morris (1967) tarafından sınav kaygısının bileşenlerini ifade etmek üzere ortaya atılan kuruntu (worry) ve duyuşsallık (emotionality) kavramlarını içerir. Kuruntu, bireyin kendi edimi ve başarısızlığın sonuçları ile ilgili öncelikli bilişsel endişe, duyuşsallığı ise sınav stresi altında yaşanan öncelikli otomatik tepkiler ve sınav durumunun yarattığı belirsizliğe karşı verilen tepki olarak değerlendirilir. Alanyazında bu sınıflandırma yaygın olarak kullanılmış ve sınav kaygısı tanımının temelini oluşturmuştur.

Spielberger (1980)’e göre kuruntu, sınav durumları ile ilişkili olumsuz başarı beklentileri, duyuşsallık ise sınav durumlarına karşı verilen fiziksel tepkilerdir ve her ikisi de sınav kaygısı ile doğrudan ilişkilidir. “Kuruntu” sınav kaygısının bilişsel boyutudur. Bireyin kendisi hakkındaki olumsuz değerlendirmelerini, başarısızlığına ve yetersizliğine ilişkin olumsuz düşüncelerini ve iç konuşmalarını içerir. Kuruntu, bireyin sınav sırasında yapılması gerekeni yapamayacağına, karşılaştığı problemi çözemeyeceğine inandığı, “ya başaramazsam, ya yapamazsam” gibi olumsuz düşüncelerle dikkatinin dağılmasına neden olan bir süreçtir. “Duyuşsallık” ise sınav kaygısının duygusal fizyolojik yönünü oluşturan otonom sinir sisteminin uyarılmasıdır. Duyuşsallık, hızlı kalp

atışları, terleme, ani ateş basması ve ardından üşüme, kızarma, mide bulantıları, sinirlilik ve gerginlik gibi bedensel tepkilerin bulunduğu bir süreçtir (Spielberger ve Vagg, 1995).

Horwitz, Horwitz and Cope (1986) kaygının engelleyici özelliklerine odaklanarak yabancı dil kaygısının bireyin kendisi ile ilgili düşüncelerinin, inançlarının, hislerinin ve davranışlarının da birleşmesi sonucunda ortaya çıktığını belirtmektedir. Yabancı dil kaygısının üç alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar iletişim korkusu (communication apprehension), sınav kaygısı (test anxiety) ve olumsuz değerlendirilme korkusudur (fear of negative evaluation). İletişim kaygısı, iletişim sırasında karşıdaki bireyle yeterince başarılı bir iletişim kurulamayacağının düşünülmesidir. Utangaçlık, sahne korkusu, alıcı/dinleyici korkusu gibi farklı şekillerde de kendini gösteren bu kaygı türünün, insanlar önünde konuşmaktan kaçınan bireylerde görülmesi daha olasıdır.

Yabancı dil kaygısının bileşenlerinden olarak değerlendirilen sınav kaygısı, bireylerde değerlendirilmeye dayalı durumlarda ortaya çıkmakta ve başarıda olumsuz etkilere neden olabilmektedir. Yabancı dil sınav kaygısı dil öğrenimindeki başarısızlık üzerine geliştirilen bir korkudur. Öğrenciler tarafından çoğu durumlarda bilinçli ya da bilinçsiz olarak yaşanan sınav kaygısı, sınav durumlarında başarısız olma korkusu olarak tanımlanır (Horwitz ve Young, 1991).

Araştırmanın Amacı: Bu araştırma, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerini iki alt boyuta göre belirlemeyi ve bu kaygı boyutlarının cinsiyet, yaş, okuyacakları bölüm, zorunlu veya isteğe bağlı hazırlık okuma gibi bağımsız değişkenlerle ilişkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın Problemleri

1. Öğrencilerin sınav kaygılarının kuruntu ve duyuşsallık boyutları puanları hangi düzeydedir?
2. Öğrencilerin kuruntu ve duyuşsallık puanları ile cinsiyet, yaş, öğrenim görecekları bölüm ve zorunlu veya isteğe bağlı hazırlık okuma değişkenleri arasında bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, durumu betimlemeye yönelik ve tarama modeline uygun olarak yapılmıştır. Bilindiği gibi tarama modelleri, bir olay ya da durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan modellerdir.

Katılımcılar

Araştırmaya 2014-2015 öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda öğrenim görmekte olan 301 (211 kız, 90 erkek) öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin yaşları 17-22 arasındadır. Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda zorunlu olmadıkları halde İngilizce hazırlık sınıfında okumayı tercih eden öğrenci grupları ile hazırlık okuması zorunlu olan gruplara eğitim verilmektedir. Zorunlu hazırlık eğitimi alan öğrenciler Tıp Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği, Almanca Öğretmenliği ve Fransızca öğretmenliği bölümünde öğrenim görecekları öğrencilerdir. Bu gruptan 187 ve isteğe bağlı hazırlık grubundan ise 114 öğrenci araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır. İsteğe bağlı hazırlık eğitimi alan öğrenciler ise Mühendislik Fakültesi, Diş Hekimliği, Fen Edebiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesinde öğrenim görecekları öğrencilerdir.

Veri Toplama Aracı

Spielberger (1980) tarafından geliştirilen Sınav Kaygı Envanteri dört maddeli likert ölçeği şeklinde hazırlanmış olup iki alt boyuttan oluşmaktadır. Envanterde yer alan 20 maddenin 8'i (2, 3, 4, 5, 8, 12, 17, 20) Kuruntu kaygılarını, 12'si ise (1, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 19)

Duyuşsal kaygılarını ölçmeye yöneliktir. Kuruntu alt testi, sınav kaygısının bilişsel yönü ile ilgilidir. Bireyin kendisi hakkındaki olumsuz görüşlerini, başarısızlıklarını, beceriksizliklerini kısacası bireyin kendisi ile ilgili içsel konuşmaları oluşturur. Bu maddelerden elde edilen puanların toplamı, bir öğrencinin kuruntu alt testi ham puanını oluşturmaktadır. Duyuşsallık kaygı alt testi, sınav kaygısının duygusal ve heyecansal alt yönü ile ilgilidir. Duyuşsallık, otonom sinir sisteminin uyarılmasıdır ve sınav kaygısının duygusal fizyolojik yönünü oluşturur. Heyecanın da fiziksel alt yapısını, örneğin hızlı kalp atışları, terleme, üşüme, kızarma, sararma, mide bulantısı, gerginlik gibi psikolojik temellere dayanan fizyolojik belirtileri ve uygulamaları kapsar (Öner, 1990). Envanterden kuruntu puanı, duyuşsallık puanı ve toplam sınav kaygısı olmak üzere üç puan türü elde edilmektedir. Envanterin ters olan birinci maddesi dışındaki tüm maddelerin birinci şıkkı olan “hiçbir zaman” seçeneğinin yükü 1’dir ve düşük sınav kaygısını ifade etmektedir. En yüksek puan ise “her zaman” 4’tür ve yüksek sınav kaygısını göstermektedir. Kuruntu alt boyutu puanları 8-32, duyuşsallık alt boyutu ise 12-48, tüm testten alınabilecek puan ise 20 ile 80 arasında değişmektedir. Envanterin Türkçe uyarlaması 1983-1986 yılları arasında Necla Öner yönetiminde Boğaziçi Üniversitesi’nde yürütülen çalışmalar sonucunda gerçekleştirilmiştir. Sınav Kaygısı Envanterinin Türkçe formunun test tekrar test güvenirliği .70 ile .90, Kuder-Richardson güvenirliği .70 ile .90, arasında bulunmaktadır. Madde toplam analizi sonucunda elde edilen Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı ile elde edilen katsayılar ise tüm test için .46, alt boyutlar için .43’ün altına düşmemiştir. Türkçe formun standart hatası eğitim düzeyine göre 3.49 ile 4.63 arasında değişkenlik göstermektedir (Öner, 2008). Öner (1990)’in çeviri ve eşdeğerlik çalışmasını tamamlayarak yaptığı uyarlama sonunda envanterin cronbach alfa sayısını 0.86 olarak hesaplamıştır. Bu çalışmanın Kuruntu boyutunun Alpha katsayısı 0.89, Duyuşsallık boyutunun katsayısı ise 0.93 bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, veriler SPSS for Windows 17,0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin sınav kaygılarını belirlemek için elde edilen veriler betimsel istatistikler (frequencies, percentages, means, standard deviation) kullanılarak çözümlenmiştir. Cinsiyete ve zorunlu veya isteğe bağlı hazırlık okuma değişkenlerine göre sınav kaygı puanlarının farklılıklarının analizinde bağımsız gruplarda iki ortalama arasındaki farkın önem testi (independent samples t-test) uygulanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin sınav kaygılarıyla yaş arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için ANOVA test uygulanmıştır. Kaygı ve öğrencilerin zorunlu veya isteğe bağlı hazırlık okuma değişkeni ile kaygı ve öğrenim görecekları bölümler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için farkın önem testi (t-Test) uygulanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu çalışma, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin sınav kaygılarının kuruntu ve duyuşsallık boyutları puanlarını belirlemeyi amaçlamakta ve cinsiyet, yaş, hazırlık sınıfını zorunlu ya da isteğe bağlı okuma ve öğrenim görecekları bölüm değişkenlerinin öğrencilerin kaygı düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemektedir. Araştırmanın birinci sorusu İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin sınav kaygılarının iki alt boyuta ilişkin puanlarını belirlemek ve alınan puanlara göre sınav kaygısının hangi düzeyde olduğunu belirlemeye yöneliktir. Bu soruyu cevaplamak için öğrencilere sınav kaygı envanteri uygulanmış, bu sayede öğrencilerin sınav kaygıları ile ilgili verdikleri cevaplar öğrenilmiştir. Öncelikle, bu çalışmada sınav kaygı düzeyini belirlemek için katılımcıların alt boyutlardan aldıkları kaygı puanları hesaplanmıştır. Araştırmanın bu sorusuyla ilgili istatistiksel analizlerin sonuçları Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Sınav Kaygısının Alt Boyutlarına Göre Puanları

Boyut	N	Ort.	SS
Kuruntu	301	16.25	5.06
Duyuşsalılık	301	27.32	7.89

Kuruntu Boyutu	Puan	Tanımı
	8-14	Düşük
	14-20	Düşük-Orta
	20-26	Orta-Yüksek
	26-32	Yüksek

Duyuşsalılık Boyutu	Puan	Tanımı
	12-20	Düşük
	21-30	Düşük-Orta
	30-39	Orta-Yüksek
	39-48	Yüksek

Sınav kaygı envanterinin kuruntu boyutundan alınabilecek en düşük ve en yüksek puan sırasıyla 8 ve 32 dir. Bu çalışmada öğrencilerin sınav kaygısının kuruntu boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması (16.25) olarak bulunmuştur. Bu puan yukarıda verilen bilgiler ışığında öğrencilerin kuruntu boyutuna ilişkin sınav kaygılarının düşük-orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Envanterin duyuşsalılık boyutundan ise en düşük 12, en yüksek ise 48 puan alınabilir. Bu çalışmada öğrencilerin duyuşsalılık boyutundan aldıkları puan ortalaması 27.32 dir. Bu puan yapılan sıralamaya göre yine düşük-orta düzey kaygıyı işaret etmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusu, öğrencilerin sınav kaygılarının alt boyutları ile cinsiyetleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya çıkarmaya yöneliktir. Kız ve erkek öğrencilerin her iki alt boyuttan aldıkları kaygı puanlarının aritmetik ortalamalarını karşılaştırmak için bağımsız t-Test uygulanmıştır. Tablo 2, cinsiyete göre iki ortalama arasındaki farkın önem testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 2. Sınav Kaygı Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	Ort.	SS	sd	t	P
Kuruntu	Kız	211	17.20	4.94	299	5.21	.000*
	Erkek	90	14.02	4.64			
Duyuşsalılık	Kız	211	29.24	7.71	299	6.95	.000*
	Erkek	90	22.82	6.35			

*p<0.05

Tablo 2'ye göre, öğrencilerin sınav kaygıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Sınav kaygısına ilişkin hem kuruntulu tutumlar üzerinde hem de duyuşsal tutumları üzerinde cinsiyetler arasında farklılığa rastlanmıştır (t=5.21, p<0.05). Kızların kuruntu boyutundan aldıkları puanların ortalaması (17.20) erkeklerin aldıkları puanların ortalamasından (14.02) yüksek olup aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Sınav kaygısına ilişkin duyuşsalılık tutumları üzerinde de cinsiyetler arasında farklılığa rastlanmıştır (t=6.95, p<0.05). Kız öğrencilerin duyuşsalılık boyutundan aldıkları puanların ortalaması (29.24), erkeklerin puan ortalamasından (22.82) yüksek olup, fark anlamlıdır.

Dolayısıyla kız öğrencilerin erkek öğrencilerden sınav kaygısının her iki boyutuna göre yapılan değerlendirmelerde daha kaygılı oldukları belirlenmiştir. Araştırmanın bir diğer sorusu sınav kaygısı ve yaş ilişkisini araştırmaya yöneliktir. Tablo 3, yabancı dil kaygı puanlarının yaş değişkenine göre ANOVA sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 3. Sınav Kaygı Alt Boyut Puanlarının Yaş'a Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Yaş	N	Ortalama	SS	sd	F	P
Kuruntu	17	5	19.00	6.96	5 295	9.39	.456
	18	96	15.96	4.44			
	19	121	16.19	5.12			
	20	55	15.96	5.10			
	21	11	18.63	7.13			
	22	13	17.00	5.87			
Duyuşsallık	17	5	30.80	10.10	5 295	1.121	.349
	18	96	27.95	7.03			
	19	121	27.42	8.15			
	20	55	25.60	7.18			
	21	11	29.45	11.65			
	22	13	25.69	9.60			

P>0.05

Tablo 3 deki bulgular ışığında öğrencilerin sınav kaygıları ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir. Ancak, 17 yaşındaki öğrencilerin sınav kaygı envanterinin her iki alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamalarının (19.00 ve 30.80) diğer yaş gruplarından yüksek olması 17 yaşındaki öğrencilerin daha yüksek sınav kaygısına sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın bir diğer problemi, öğrencilerin sınav kaygılarının alt boyutları ile öğrencilerin hazırlık sınıfını zorunlu ya da isteğe bağlı okuma durumları arasında bir ilişkinin var olup olmadığının saptamaya yöneliktir. Tablo 4, sınav kaygı puanlarının hazırlığı zorunlu ya da isteğe bağlı okuma seçimine göre t-Testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 4. Sınav Kaygı Alt Boyutları Puanlarının Zorunlu-İsteğe Bağlı Hazırlık Okuma Seçimine Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Hazırlık	N	Ort.	SS	sd	t	P
Kuruntu	Zorunlu	187	16.66	5.08	299	1.79	.075
	İsteğe Bağlı	114	15.59	4.96			
Duyuşsallık	Zorunlu	187	28.09	7.90	299	2.19	.029*
	İsteğe Bağlı	114	26.05	7.75			

*p<0.05

Tablo 4 incelendiğinde, sınav kaygısına ilişkin kuruntu tutumlar ile hazırlık sınıfının zorunlu ya da isteğe bağlı olarak okunması değişkeni arasında farklılığa rastlanmadığı görülmektedir. Ancak duyusallık boyutunda hazırlık sınıfını zorunlu okuyan öğrenciler (28.09) ile isteğe bağlı hazırlık okuyan öğrenciler (26.05) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Bu sonuç hazırlık sınıfını okumak zorunda olan öğrencilerin sınav kaygısının kuruntu boyutunda değil ama duyusallık boyutunda kendileri istedikleri ve seçimleri ile hazırlık okuyan öğrencilere

göre daha yüksek oranda sınav kaygısına sahip olduklarının açıkça göstermektedir. Duyuşsallık boyutu sınav kaygısının duygusal fizyolojik yönünü oluşturan otonom sinir sisteminin uyarılması olduğuna göre hazırlık sınıfını zorunlu okuyan öğrenciler hızlı kalp atışları, terleme, ani ateş basması ve ardından üşüme, kızarma, mide bulantıları, sinirlilik ve gerginlik gibi bedensel tepkilerin olduğu bu süreci daha yoğun olarak yaşamaktadırlar.

Araştırmanın son problemi, öğrencilerin sınav kaygısı ile öğrenim görecekları bölümler arasında bir ilişkinin olup olmadığını çözümlemeye yöneliktir. Hazırlık sınıfı okumakta öğrenciler Ondokuz Mayıs Üniversitesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim göreceklardır. Bölümler sosyal ve sayısal alanlar olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır. Sosyal alanlar başlığı altında Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Alan bölümleri, İngilizce, Almanca ve Fransızca Öğretmenliği bölümleri yer almaktadır. Sayısal alanlar ise Tıp Fakültesi, Diş Hekimliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Mühendislik Fakültesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Tablo 5, İngilizce öğrenmekte olan üniversite öğrencilerinin sınav kaygı puanlarının okudukları bölümlere göre göre t-Testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 5. Sınav Kaygı Alt Boyut Puanlarının Öğrenim Görülecek Bölümlere Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Bölüm	N	Ort.	SS	sd	t	P
Kuruntu	Sosyal	169	17.08	5.19	299	3.28	.001*
	Sayısal	132	15.19	4.68			
Duyuşsallık	Sosyal	169	28.75	7.79	299	3.64	.000*
	Sayısal	132	25.48	7.66			

*P<0.05

Tablo 5'e göre, sosyal ve sayısal bölümlerde öğrenim görecekl öğrenciler arasında sınav kaygısının her iki boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Sosyal alanlarda öğrenim görecekl öğrencilerin sınav kaygılarının hem kuruntu (17.08) hem de duyuşsallık boyutunda (28.75), sayısal alanlarda öğrenim görecekl öğrencilerden daha kaygılı oldukları belirlenmiştir. Bu sonucu yorumlarken sosyal alanlar kapsamına aldığımız dil bölümü öğrencilerin sayıca oldukça fazla olduğu göz ardı edilmemelidir. Bu anlamda sınav kaygısının kuruntu ve duyuşsallık boyutlarında bu anlamlı farklılığın dil bölümü öğrencilerinden kaynaklanabileceği öngörüsü yadsınamaz. Dil bölümlerinde öğrenim görecekl olan öğrencilerin sınav kaygılarının yüksek olmasının, öğrencilerin daha kaygılı olmasının bir takım güçlü dayanakları vardır. Yabancı dil öğrenmenin bilişsel, duyuşsal ve sosyo kültürel kaynaklı karmaşık ve uzun bir süreç olduğu düşünülürse buna bir de ülkemizde orta öğretimde yabancı dil öğrenme ve öğretme eksiklikleri, yanlışlıkları eklendiğinde öğrencilerin sınav kaygısı yaşamaları olağan görülebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışma, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin kuruntu ve duyuşsallık boyutlarına göre belirlemek ve bu kaygı boyutları ile cinsiyet, yaş, hazırlık sınıfını zorunlu ya da isteğe bağlı okuma ve öğrenim görecekları bölümler arasında bir ilişki olup olmadığını incelemektedir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulunda öğrenim görmekte olan öğrencilerin sınav kaygılarının her iki alt boyutta da düşük-orta düzeyde olduklarını göstermektedir. Çalışmanın bu sonucu alanyazında öğrencilerin sınav kaygı düzeylerini belirlemeye ilişkin yapılan bazı çalışmalarla paralellik göstermekte bazılarıyla da çelişmektedir. Aydın vd. (2006), araştırmasında üniversite öğrencilerinin genellikle sınav kaygısı taşıdıkları sonucunu ulaştırmıştır. Öte yandan,

Aydın (2013) öğrencilerin sınav kaygılarının düşük olduğu sonucuna varmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin düşük-orta derecede sınav kaygı düzeyine sahip olmaları aslında olumlu bir sonuç olarak algılanmalıdır. Bu bulguya dayanarak öğrencilerin büyük kısmının sınava yönelik olumlu tutum ve algı geliştirdiği, kendileri hakkında olumsuz düşüncelere sahip olmadıkları, sınav durumları ile ilgili olumsuz başarı beklentisi içinde olmadıkları, kendilerine saygı duydukları söylenebilir. Bireyin, “başarısız olacağım” veya “diğerleri benden daha başarılı” gibi kendisi ile ilgili olumsuz düşüncelere sahip olması, yüksek sınav kaygılı bireylerde, düşük sınav kaygılı olanlara göre daha fazladır (Deffenbacher, 1986; Hembree, 1988). Sınav kaygısı düşük öğrenci kendisinin, içinde bulunduğu ortamdaki diğer öğrencilerden daha başarılı olduğuna inanan bir öğrenci, tersini düşünen öğrencilere göre kendisi hakkında daha olumlu bir tutuma sahiptir dolayısıyla kendini daha az tehdit altında hisseder ve bu durum kaygının azalmasına neden olur (Zeidner ve Schleyer, 1999).

Araştırmaya katılan öğrencilerin Sınav Kaygı Envanterinin duyuşsallık ve kuruntu alt ölçeklerinden aldıkları puanlar cinsiyete göre karşılaştırıldığında; kız öğrencilerin hem kuruntu hem de duyuşsallık alt ölçeğine ilişkin sınav kaygısı düzeyleri ile erkeklerin arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle kız öğrencilerin her iki boyuttan aldıkları puanlar erkek öğrencilerin puanlarından oldukça yüksektir dolayısıyla kız öğrencilerin sınav kaygısı erkek öğrencilerden daha yüksektir. Sınav kaygısına ilgili çoğu çalışma aynı ve farklı kültürlerde yetişmiş öğrencilerin, cinsiyetlerine göre de farklılıklar yaşadığını ortaya koymuştur. Bu çalışmalar, kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha yüksek sınav kaygısı görüldüğüne işaret etmektedir. Bunun nedeni olarak kız ve erkek öğrencilerin sosyalleşmelerindeki farkların, sınav kaygısı düzeylerinde etkisi olabileceği kabul edilmektedir. Örneğin erkek öğrenciler sınavları kişisel bir meydan okuma veya başa çıkılması gereken bir durum olarak algımlarken, kız öğrencilerin sınavları daha çok tehdit içerikli olarak algıladıkları ve bu yüzden gerilim hissi gibi sınav kaygısı özelliklerini daha çok yaşadıkları düşünülmektedir (Zeidner, 1998). Ayrıca, bu durum kadınlar tarafından yüksek düzeyde yaşanan duyuşsallık (Deffenbacher, 1977) ve kadınların erkeklere göre değerlendirilme durumlarını daha tehdit edici olarak algılanması ile açıklanabilir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla kuruntulu tutumlar sergiledikleri ortaya konmuştur. Bu durum kızların kişisel yeterliliklerini ortaya koyarak kendilerini yeterli ve güçlü hissetme ve başarılı olma bağlamında sınavlara atfettikleri değerlerin daha yüksek olması ile açıklanabilir. Ayrıca ailenin kızlardan beklentilerinin yüksekliği nedeniyle de sınavların onlar için daha anlamlı ve önemli hale gelerek, başarısız olma düşüncelerinin geleceğe ilişkin planların gerçekleşemeyeceği anlamına gelmesi ile bu bireylerde olumsuz sonuçlara ve gerginliğe yol açacağı bağlamında kaygı yaşama ihtimallerinin yüksek olacağı belirtilebilir.

Sınav kaygısının cinsiyete göre incelendiği araştırmalara bakıldığında; Spielberger, 1980; Hembree, 1988; Di Maria ve Di Nuovo, 1990; Ök, 1990; Zeidner, 1990; Erkan, 1991; Köklü, 1994; Bandalos vd., 1995; Çankaya, 1997; Ekşi, 1998; Rasor ve Rason, 1998; Zeidner ve Scheleyer, 1999; Aysan vd., 2001; Brown, 2002; Cassady ve Johnson, 2002; Rimoldi vd., 2002; Stöber, 2004; Alyaprak, 2006; Bacalı ve Sürücü, 2006; Başoğlu, 2007; Ünal, 2006; Hanımoğlu, 2010; Önem, 2011; Sallabaş, 2012; Erzen ve Odacı, 2014; Tunçel, 2014; Şener, 2015. Görüldüğü gibi, araştırmanın bu sonucu, benzer araştırmaların sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

Bu çalışmada sınav kaygısı ile yaş arasında anlamlı bir ilişki saptanmamasına rağmen araştırmaya katılan en genç yaş grubunun kuruntu ve duyuşsallık alt boyutlarında en yüksek ortalama puanı almış olmaları düşündürücüdür. Bu sonucu yorumlarken öğrencilerin sınav kaygı yaşantılarının olumsuzluğuna ilişkin değerlendirmeler yapılabilir. Henüz yeni bir zorlu sınav maratonundan galip gelerek hazırlık sınıfına başlamış bu genç öğrencilerin sınav kaygılarını önceki yaşantılarından getirdikleri ve hala da yaşamakta oldukları söylenebilir. Araştırmadaki genç öğrencilerin kendilerini olumsuz değerlendirdikleri ve algıladıkları, başarısız olma korkusu

yaşadıkları, performanslarından memnun olmadıkları ve kendilerini diğer öğrencilerle karşılaştırma eğiliminde oldukları yönünde bir yorum yapılabilir. Aynı zamanda genç öğrencilerin değerlendirilmenin getirdiği sıkıntı, sinirlilik ve gerginlik gibi bedensel tepkileri de yoğun bir biçimde yaşadıkları söylenebilir. Çünkü öğrencilerin kuruntu ve duyuşallık boyutlarından aldıkları yüksek puanlar bu yorumu destekler niteliktedir.

Ancak bazı araştırmalar (Bailey vd. 2000; Brown, 2000; Ashworth, 2002; Önem, 2011; Aydın, 2013) yaş ilerledikçe sınav kaygısının artış gösterdiğine ilişkin bulgulara ulaşmıştır. Aydın (2013), genç öğrencilerin daha güvenli daha sakin olduklarını yaşça büyük öğrencilerin duygularının performanslarını etkilediğini belirtmiştir. Daha ileri yaşlardaki öğrencilerde daha yüksek sınav kaygısına rastlanmıştır. Bunun nedeni, daha ileri yaşlardaki öğrencilerin kendilerini değerlendirme ve gerçekleştirme eylemlerini daha genç yaştaki öğrencilere göre daha kalıcı olarak şekillenmiş olması ve sınavları, özgörümlerine karşı daha ciddi bir tehdit olarak algılamaları olabilir (Önem, 2011). Bununla birlikte ilerleyen yaş ile birlikte başarısızlık korkusu da, sınav kaygısı ve yaş arasındaki ilişkinin nedeni sayılabilir.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu zorunlu hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin kuruntu değil ama duyuşallık boyutunda hazırlık sınıfını isteyerek okuyan öğrencilere göre daha kaygılı olmalarıdır. Kuruntu boyutunda anlamlı bir fark yaratmamasına karşın alınan puanlar açısından daha kaygılı oldukları söylenebilir. Zorunlu olarak hazırlık okuyan bölümler Yabancı dil Öğretmenlikleri ile Tıp Fakültesi öğrencileridir. Bu anlamda yabancı dil alanında öğrenim görecektir olan öğrenciler özel eğilim ve yetenek gerektiren bir bölümü tercih etmişler ve geçmiş öğrenim yaşantılarında da dil eğitimine ağırlık veren liselerden mezun olmuşlardır. Ancak, yabancı dilin duyuşsal, bilişsel, sosyo-kültürel ve bireysel farklılıklarının yabancı dil öğrenme sürecine kattığı olumsuzlukları görmezden gelmek imkansızdır. Bu durum, zorunlu hazırlık sınıfı okuyan öğrencilerin kendilerini yeterli başarılı hissetme adına sınavlara attettikleri değerlerin daha yüksek düzeyde olması ile açıklanabilir. Bir sonraki yıl başlayacak 6 yıl sürecek zorlu öğretim sürecine başlayacak olan Tıp öğrencileri de özellikle duyuşsal-heyecan boyutunda sınav kaygısını yoğun yaşamaktadırlar. Duyuşallık, otonom sinir sisteminin uyarılmasıdır ve sınav kaygısının duyuşal fizyolojik yönünü oluşturur. Heyecanın da fiziksel alt yapısını, örneğin hızlı kalp atışları, terleme, üşüme, kızarma, sararma, mide bulantısı, gerginlik gibi psikolojik temellere dayanan fizyolojik belirtileri ve uygulamaları kapsar. Geçmiş yaşantılarında da dil ile bilgi birikimi olmasına rağmen öğrencilerin kaygının duyuşal fizyolojik yönünü oluşturan otonom sinir sisteminin etkisi altında kalması bir tür kaçış olarak nitelendirilebilir veya kuruntu boyutunun yansımalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Sarason (1975)'a göre, yüksek sınav kaygılı bireylerin değerlendirme ortamı ile yüz yüze geldiklerinde dikkatlerini başka işlere odaklaştırma eğilimi vardır. Bu eğilimler duyuşsal ve otonomik reaksiyonlarla ilgilidir. Örneğin sınav sırasında kendi kendilerine “ben aptalım”, “başaramayacağım” gibi telkinlerde bulunabilirler. Bilişsel tepkilerin performansa olan olumsuz etkisi, duyuşsal-heyecansal boyuttan daha fazla olmaktadır. Kendini olumsuz değerlendiren, başarısız olacağını düşünen öğrencinin midesinin bulanması, sararması veya titremesi değerlendirilme ortamından kaçma isteğinin fizyolojik yansımalarıdır. Bu yüzden de birey, dikkatini göreve odaklamak yerine içsel ve çevresel işaretler arasında bölmekte ve bu durum da sınav başarısına olumsuz etki etmektedir (Sarason, 1984; Sarason vd., 1991; Spielberger ve Vaag, 1995; Sarason vd., 1996; Richards vd., 2000; Zeidner ve Matthews, 2005). Yapılan çalışmalar öğrencilerin sınav esnasında duyuşallık düzeyinin gittikçe azaldığını, kuruntu düzeyinde ise sınavın başlamasından bitimine kadar bir azalmanın olmadığını göstermektedir (Spielberger vd., 1968; Doctor ve Altman 1969).

Araştırmanın son bulgusu ise sosyal ve sayısal alanlar olmak üzere iki ana başlığa ayrılan bölümlere göre yapılan değerlendirmede sosyal alanlarda öğrenim görecektir öğrencilerin sınav kaygılarının hem kuruntu hem de duyuşallık boyutunda sayısal alanlarda öğrenim görecektir

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015

öğrencilerden anlamlı düzeyde kaygılı olduklarıdır. Sosyal alanlar kapsamındaki öğrencilerin sayıca çoğunluğunun yabancı dil öğretmenliği bölümünde öğrenim görecektir olan öğrencilerden oluşması dikkate alınması gereken bir ölçüttür.

Horwitz vd. (1986) çalışmaları sonucunda ilk kez “Yabancı Dil Kaygısı” olarak adlandırdıkları özel bir kaygı durumundan bahsetmişlerdir. Yabancı dil kaygısı yabancı dil öğrenme sürecinin benzersizliğinden kaynaklanan, öğrenenlerin benlik algısı, inançlarını, duygularını ve yabancı dil öğrenme ortamlarına özgü davranışlarını kapsayan ayrı ve bağımsız bir bütündür (Horwitz ve Young, 1991). Yabancı dil sınıflarında öğrenciler konuşmak zorunda kaldıklarında durumluluk kaygısı yaşamakta, fakat yabancı dil becerileri ve düzeyleri arttıkça bu kaygı yok olmaktadır. Bazı öğrencilerde ise yaşanan bu kaygı sürekli kaygıya dönüşmekte ve hiçbir zaman yok olmamaktadır. Yabancı dil sınıflarında yaşanan kaygı sürekli bir hal almaya başladığında, yabancı dilde performans ve başarıyı olumsuz etkilemektedir.

Yabancı dil kaygısını yabancı dil öğrenimine özgü ayrı bir olgu olarak ele alan Horwitz ve Young (1991, ss. 30-31), yabancı dil kaygısının “akademik ve sosyal ortamlarda performans değerlendirmesi” ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Yabancı dil kaygısının “iletişim korkusu”, “sınav kaygısı” ve “olumsuz değerlendirilme korkusu” olmak üzere üç özel boyutundan bahsetmişlerdir. İletişim kaygısı kişilerin başkaları ile konuşmaktan yani iletişim kurmaktan çekinmesi ve korkmasıdır. Sebebi kişinin bilgi ya da beceri düzeyindeki eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Bir başka deyişle, kişi başkalarını anlamak ya da başkaları tarafından anlaşılma sorunu yaşıyor demektir. Dil sınıflarında da öğrencilerin hedef dilde diğer öğrenciler ve öğretmenle iletişim kurma zorunluluğu bazı öğrencilerin bunu başarmakta sorun yaşamaları öğrencilerin iletişim kaygısı taşıdığı anlamına gelir (Horwitz ve Young, 1991). Sınav kaygısı, başarısız olma korkusu ve sınavmadan kaynaklanan endişe durumudur. Özellikle konuşma sınavlarında öğrencilerin hem sınav hem de iletişim kaygısını en yüksek düzeyde yaşadıkları sınavlardır. Kaygının son bileşeni olan olumsuz değerlendirilme korkusu ise başkaları tarafından olumsuz ya da yanlış algılanacağı korkusu ile değerlendirilme ortamlarından kaçma hissini barındırır. Yabancı dil sınıfları öğrencilerin bu tür korkuyu sadece öğretmenleri tarafından değil sınıf arkadaşları tarafından da değerlendirildikleri için de sürekli ve sık sık yaşamaktadırlar.

Spielberger ve Vagg (1987)’a göre, sınav kaygılı öğrenciler sınavı oldukça tehdit edici, korkutucu olarak algırlar. Yüksek sınav kaygılı öğrencilerin, düşük sınav kaygılı öğrencilere göre, kendilerini küçülten kuruntu ve duyuşsal reaksiyonlar şeklindeki tepkileri daha yoğundur. Yüksek sınav kaygılı bireylerin değerlendirme ortamlarında düşük sınav kaygılı bireylere göre daha fazla olumsuz düşünceleri bulunmaktadır. Dentado ve Diener (1986)’e göre sınav kaygısı, öğrencinin daha önceki başarısızlıkları ve öğrencinin sınav için hazırlanamaması sonucudur. Yüksek sınav kaygılı öğrencilerin düşük sınav kaygılı öğrencilere göre yetersiz ders çalışma alışkanlıklarına sahip olduğu belirlenmiştir. Yüksek sınav kaygılı öğrenciler akademik çalışmalara karşı üretici olmayan olumsuz bir tutuma sahiptirler. Sınav kaygısı yaşayan öğrenciler olası başarısızlık ve sınava çalışırken kendi yetersizlikleri hakkında endişelenme eğilimi gösterirler.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında şu öneriler sunulabilir: Öğrencilerin sınav kaygısı ile baş edebilmelerine yardımcı olabilmek için öncelikle öğrencilerde kaygı yaratan unsurlar belirlenmelidir. Öğrencilerin sınav kaygısı ile ilişkilendirdikleri öğeler belirlendikten sonra bir öğretim programı hazırlanmalı bu sayede kaygıyı hafifletici stratejiler belirlenerek öğrencilere yol gösterici bu strateji eğitimleri verilmelidir. Öte yandan, sınav kaygısının başarıya olan olumsuz etkileri göz önüne alınırsa öğrencilerin öğrenme stil ve strateji kullanımları konusunda farkındalık geliştirmeleri, başarı performanslarını değerlendirme, öğrenmelerini yönetme gibi bilişsel ve üst bilişsel boyutta olduğu kadar kendine güven, özyeterlik, motivasyon, olumlu tutum ve inanç geliştirme gibi öğrenmenin duyuşsal bileşenlerinden de haberdar olmaları sağlanmalıdır.

Öğretmenler öğrencilerinin sınav kaygılarını hafifletecek önlemler almalı, stress den arınmış bir sınıf ortamı yaratarak öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerini sağlayacak etkin teknik ve yöntemleri kullanmaya özen göstermelidirler. Özellikle kaygıyı artırıcı sözel ve eylemsel davranışlardan kaçınmalı, öğrencilerin motivasyonunu, kendilerine güvenlerini ve bilişsel kapasitelerini olumsuz anlamda etkileyecek tutum ve davranışlardan kaçınmalıdırlar. Olumlu pekiştireçler ve geri dönütlerle öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımı sağlanmalı ve sınav kaygının öğrenmeye katkı sağlayacak uygun düzeyde kalmasını gerektiren verimli bir öğretim süreci planlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- AYDIN, S., YAVUZ, F. ve YEŞİLYURT, S. (2006). Test anxiety in foreign language learning. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 145-160.
- AYDIN, S. (2013). Factors affecting the level of test anxiety among EFL learners at elementary schools. *e-international Journal of Educational Research* 4(1), 63-81.
- AYSAN, F., THOMPSON, D. ve HAMARAT, E. (2001). Test anxiety, coping strategies and perceived health group of high school students: A Turkish sample. *The Journal of Genetic Psychology*, 162(4), 402-411.
- ALYAPRAK, İ. (2006). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- ASHWORTH, P. (2002). Psychology and Human Nature. *International Journal of Human Sciences*. 11(2).
- BACANLI, F. ve SÜRÜCÜ, M. (2006). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 7-35. Gazi Üniversitesi: Ankara.
- BAŞOĞLU, S. T. (2007). *Sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- BAILEY, P., ONWUEGBUZIE, A. J. ve DALEY, C. E. (2000). Correlates of anxiety at three stages of the foreign language learning process. *Journal of Language and Social Psychology*, 19, 474-490.
- BANDALOS, D. L., YATES, K. ve THORNDIKE-CHRIST, T. (1995). Effects of math self-concept, perceived self-efficacy, and attributions for failure and success on test anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 87, 611-623.
- BROWN, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman.
- BROWN, M. M. (2002). *The effect of test anxiety on the achievement test scores of high school students as measured by the Preliminary Scholastic Test*. Unpublished Doctoral Dissertation. South Carolina State University.
- CASSADY, C. J. ve JOHNSON, E. R. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270-29.
- ÇANKAYA, Ö. (1997). *Lise son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, benlik saygısı ve akademik başarı ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ, Ankara.
- DENDATO, K. ve DIENER, D. (1986). Effectiveness of cognitive relaxation therapy and study. Skills training in reducing self reported anxiety and improving the academic performance of test anxious students. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 131-135.

- DEFFENBACHER, J. L. (1986). Cognitive and physiological components of test anxiety in real life exams. *Cognitive Therapy and Research*, 10(60), 635-644.
- Dİ MARIA, F. ve Dİ NUOVO, S. (1990). Gender differences in social and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 11, 525-530.
- DOCTOR, R. M. ve ALTMAN, F. (1969). Worry and emotionality as compenent of test anxiety: replication and further data. *Psychological Reports*, 24, 563-568.
- EKŞİ, P. (1998). *Sınav kaygısının üniversite adayı ergenlerde incelenmesi (İstanbul İli, Bakırköy İlçesi Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul
- ELLİS, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ERKAN, S. (1991). *Sınav kaygısının öğrenci seçme sınavı başarıları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- ERZEN, E. ve ODACI, H. (2014). Kimler daha fazla sınav kaygısı yaşıyor? Kişisel akademik ve aileye dayalı bazı değişkenlere göre bir araştırma. *International Journal Human Sciences*, 11(2), 401-419.
- HANIMOĞLU, E. (2010). *Seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- HEMBREE, R. (1988). Correlates, causes, effects and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58(1), 47-77.
- HORWİTZ, E. K., HORWİTZ, M. B. ve COPE, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- HORWİTZ, E. K. ve YOUNG, D. J. (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- LİEBERT, R. M. ve MORRİS, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20(3), 975-978.
- KÖKLÜ, N. (1994). Üniversite öğrencilerinin istatistiksel sınav kaygılarının cinsiyete göre karşılaştırılması. *Çağdaş Eğitim*, 197, 24-26.
- ÖNEM, E. (2011). *İngilizcenin yabancı dil olarak öğreniminde sınav kaygısıyla başarı düzeyi arasındaki ilişki ve bir öğretim yaklaşımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- ÖNER, N. (2008). *Türkiye’de kullanılan psikolojik testler*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- ÖNER, N. (1990). *Sınav kaygısı envanteri el kitabı*. Yükseköğretimde Rehberliği Yayma Vakfı Yayını No:1, İstanbul.
- ÖK, M. (1990). *13-15 yaş grubu ortaöğretim öğrencilerinde kaygı düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- RASOR, I. T. ve RASOR, R. A. (1998). Test anxiety and study behavior of community college students in relation to ethnicity, gender and age. (ED 415942)
- RİCHARDS, A., FRENCH, C. C., KEOGH, E., ve CARTER, C. (2000). Test anxiety, inferential reasoning and working memory load. *Anxiety, Stress and Coping*, 13, 87-109.

- RİMOLDİ, H. A., RAİMONDO, R., ERDMAN, J. B. ve HOJAT, M. (2002). Intra and intercultural comparisons of the personality profiles of medical students in Argentina and USA *Adolescence*, 37(147), 477-494.
- SALLABAŞ, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies –International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, Summer 2012, ISSN: 1308-2140, 7(3), pp. 2199- 2218. ANKARA-TURKEY.
- SARASON, I. G. (1975). Test anxiety and the self-disclosing coping model. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(2), 148-153.
- SARASON, I. (1984). Stress, anxiety and cognitive interferences: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 929-938.
- SARASON, I.G. (Ed). (1980). *Test anxiety: Theory research and applications*. Hillsdale, Ns. Erlbaum.
- SARASON, I. G., SARASON, B. R. ve PIERCE, G. R. (1991). Anxiety, cognitive interference and performance. In M. Booth-Butterfield (Eds.), *Communication, cognition and anxiety*. (pp. 1-8). Newbury Park, CA: Sage Press.
- SARASON, I. G., PIERCE, G. R. ve SARASON, B. R. (1996). Domains of cognitive interference. In I. G. Sarason, G. R. Pierce, and B. R. Sarason (Eds.), *Cognitive interference-theories, methods and findings*. (pp. 139-152). New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- SPIELBERGER, C. D. (1966). Theory and research on anxiety. In C.D. Spielberger (Eds.), *Anxiety and behavior*. New York: Academic Press.
- SPIELBERGER, C. D., MORRIS, L. W. ve LIEBERT, R. M. (1968). Cognitive and emotional components of test anxiety temporal factors. *Psychological Reports*, 5, 179-186.
- SPIELBERGER, C. (1972). *Theory and Research in Anxiety*, New York, Academic Press.
- SPIELBERGER, C. D. (1980). *Preliminary professional manual for the test anxiety inventory*. California, USA: Consulting Psychologist Press.
- SPIELBERGER, C. D. ve VAGG, P. R. (1987). The treatment of test anxiety: A transactional process model. In R. Schwarzer, H. M. Van Der Ploeg, and C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in Test Anxiety Research*. (pp.179-186). Lisse/Hillsdale, NJ: Swets and Zeitlinger/Erlbaum Associates.
- SPIELBERGER, C. D. ve VAAG, P. R. (1995). Test anxiety: A transactional process model. In C. D. Spielberger, and P. R. Vaag (Eds.), *Test Anxiety: Theory, Assessment and Treatment*. (pp. 1-14). Washington DC, USA: Taylor and Franchis.
- STÖBER, J. (2004). Dimensions of test anxiety: relations to ways of coping with pre-exam anxiety and uncertainty. *Anxiety, Stress and Coping*, 17(3), 213-226.
- ŞENER, S. (2015). Yabancı dil öğrenme kaygısı ve başarı: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi öğrencilerinin durum değerlendirmesi. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, 10(3), Winter 2015, pp. 875-890, ISSN:1308-2140, www.turkish.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7732>, ANKARA-TURKEY.
- TUNÇEL, H. (2014). Yabancı dil olarak Türkçeye yönelik kaygı ve kaygının yabancı dil başarısına etkisi. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History*

of Turkish or Turkic-, 9(5), Spring 2014, pp. 1987-2003, ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

ÜNAL, A. (2006). *Oks (Lgs) 'ye hazırlanan öğrencilerin sınav kaygıları ile benlik saygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

ZEİDNER, M. (1990). Does test anxiety bias scholastic aptitude test performance by gender and socio-cultural group? *Journal of Personality Assessment*, 55(1), 145-160.

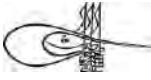
ZEİDNER, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum.

ZEİDNER, M. ve SCHLEYER, E. J. (1999). The big-fish–little-pond effect for academic self-concept, test anxiety, and school grades in gifted children. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 305-329.

ZEİDNER, M. ve MATTHEWS, G. (2005). Evaluation anxiety-Current theory and research. In A. J. Elliot and C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation*. (pp.141-163). New York: The Guilford Press.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

ÇAKICI, D., Yabancı Dil Öğrenenlerin Sınav Kaygı Düzeyleri, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/7 Spring 2015, p. 243-258, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8251>, ANKARA-TURKEY



ORTAOKULLARDA SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ*

*Muzaffer ÇATAK***

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, 12 yıllık zorunlu eğitim ile gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretimine ilişkin, sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüş ve değerlendirmelerinin ortaya konulmasıdır. Çalışmanın diğer bir amacı ise eğitim sisteminde uygulanan 12 yıllık zorunlu eğitim yapılanması ile beraber sosyal bilgiler öğretiminde modelin oluşturmuş olduğu etkilerin çoklu değerlendirilmesinin yapılmasıdır.

Araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma modeline (mixed method) uygun hareket edilmiştir. Karma modellerden de açıklayıcı desen kullanılmıştır. Araştırmanın, nicel aşamasında tarama modeli esas alınmış olup araştırma tarama modellerinden genel tarama modeline tasarlanmıştır. Nitel çalışmada ise yine araştırmalarda çok yaygın olarak kullanılan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan durum çalışması, örnek olay çalışması olarak da bilinir.

Nicel araştırma evrenini 2013–2014 yılları arasında Niğde’de bulunan tüm sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Ölçek uygulanan sosyal bilgiler öğretmenlerinden 214’ü araştırmaya dâhil edilmiştir. Nitel araştırmada ise yine Niğde sınırları içinde 20 sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşme yapılmıştır.

Çalışmada veri toplama amacıyla öğretmenler için yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve ölçek araştırmacının kendisi tarafından geliştirilmiştir. Nicel veriler SPSS programıyla, nitel veriler ise içerik ve betimsel olarak analiz edilmiştir.

Nicel ve nitel araştırmalar farklı değişkenler açısından incelenmiş olup bunlara ait bulgular araştırma içerisinde yer verilmiştir. Çalışma sonucunda alt boyutlardan branşlaşma, sosyal etkileşim ve 7. ders saati incelenmiş olup, öğretmenlerin genel olarak sosyal etkileşime ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersindeki branşlaşmaya olumlu baktıkları söylenebilirken, sosyal bilgiler dersinin 7. ders saatinde işlenmesine olumsuz baktıkları genel olarak söylenebilir.

* Bu makale aynı adlı doktora tezinden kısaltılarak türetilmiştir.

Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Dr. Öğretmen-MEB, El-mek: mucaffer@hotmail.com

Anahtar Kelimeler: 12 Yıllık Zorunlu Eğitim, Sosyal Bilgiler, Branşlaşma, Sosyal Etkileşim.

AN INVESTIGATION OF SOCIAL STUDIES TEACHING AT SECONDARY SCHOOLS ACCORDING TO THE OPINIONS OF TEACHERS

STRUCTURED ABSTRACT

The aim of this study is to present the views and evaluations of Social Studies teachers in terms of teaching Social Studies within 12-year compulsory education. As a result of 12-year compulsory education, another aim of the study is to have the multiple evaluation of the effects of model in Social Studies teaching.

During the study, mixed method which applies both quantitative and qualitative research methods is followed. Explanatory design among the mixed methods is applied. Survey model is based on the quantitative stage and it is convenient to general survey model. Situation study method is commonly applied at qualitative research method. Situation study is also known as case study at qualitative research method.

The population of quantitative research consists of all Social Studies teachers who are in Niğde between 2013-2014. 214 of teachers who are applied to the scale are included into the research. At the qualitative research 20 Social Studies teachers are interviewed.

On the purpose of data collection, for teachers, semi-structured interview form and scale are developed by the researcher. Quantitative data is analyzed by SPSS programme, qualitative data is analyzed as its content and descriptive.

Quantitative data were analyzed by SPSS program. Accordingly with this it seems that items are divided in to three dimensions. First item was called as branching since it includes issues regarding effects over student and teachers because of reason that branch teachers have given education for 5th class instead of classroom teachers as result of 12 year compulsory education. In 2nd item there is interaction between 5 th class students and parents with social studies teachers which had started to develop as result of 12 year compulsory education. 3rd dimension was called as 7th course hour since daily course hours have increased with 12 year compulsory education and effects of social studies course over students and teachers when it is given at 7th hour.

Quantitative researches were examined with respect to different variables and findings regarding with this are presented within study. Sub dimensions such as branching, social interaction and 7th course hour were examined as result of study and it can be said that teachers generally consider social interaction and branching at 5th class social studies lesson positively by they consider giving social studies course at 7th hour negatively.

Results which were obtained based on research finding and interpretation were given in this section.

1. When we examine descriptive statistics regarding with sub dimensions of scale, it can be said that teachers consider branching in social studies teaching which was realized with 12 year compulsory education as the most positive dimension, they consider social interaction as positive dimension and they consider social studies courses which were instructed in 7. course hour as negative.

It was determined that increase in course hours of 5th class caused spiritual and mental problem in students according to opinions of teachers and managers (222 people) which were obtained in study carried out by Durmuşçelebi and Bilgili (2014) with title "New (12 year) Educational System, Faced Problems and Examination of Some Examples around the world. This study supports the negative consideration of teachers about social studies lesson which were instructed in 7th course hour.

2. When relationship between sub dimensions of scale and teacher's gender are examined it was determined that female teachers have more positive opinion about branching in social studies course in 5th class with respect to male teachers and this difference was found as significant. Briefly it seems that there is significant difference between branch average score and total score of male and female teachers in favor of female teachers. When we consider second sub dimension it can be observed that female teachers reported more positive opinion about social interaction with respect to male teachers but this difference was not found to be significant. When we examine third sub dimension it was found that male and female teachers have almost same opinion and there is not significant difference between them. When we examine scale total scores, it is observed that there is significant difference between ideas of male and female teachers. When average scores are observed, it is observed that significant difference has occurred out of countenance of male teachers.

When the qualitative data are analyzed, we can say that female teachers look more positive to branching compared to male teachers in quantitative data as well as in qualitative data, female teachers are more positive in terms of social interaction compared to male teachers and when we evaluate in terms of 7th course hour, we can say that the opinions of both male and female teachers are negative. When we examine the qualitative data, it can be said that the quantitative findings are in the nature of supporting qualitative data.

3. When scale sub dimensions are examined with respect to teacher's ages, it was observed that there is not significant in teacher's opinions based on branching, social interaction and 7. course hour sub dimensions and score total point with respect to

When quantitative findings are examined, it is observed that social studies teachers at ages of 20- 30, 31- 40, 41 and more are generally think positive about branching.

When we examine social interaction sub dimension with respect to age interval, it can be observed that teachers at ages of 20-30, age of 40

and more ages, age of 31-40 have average result close to each other and they seem to be positive.

When we consider the 7th course hour, it can be observed that teachers at certain age interval considers 7th course as negative and their opinion seems to close each other.

When sub- dimensions are examined in terms of qualitative findings; the qualitative findings seems to support the quantitative findings.

4. Regarding with social studies teaching which was carried out by 12 year compulsory education it was found that there is not any significant difference between graduation years of teachers and branching, social interaction, 7 course hour sub dimensions.

When first and second sub dimension of quantitative findings are examined it is observed that opinions of social studies teachers who have graduated before 2006 and who have graduated after 2006 are close to each other.

When quantitative findings for third sub dimension are examined teachers who have graduated before 2006 and after 2006 that is both groups consider 7. course as negative.

When sub- dimensions are examined in terms of qualitative findings; the qualitative findings seems to support the quantitative findings.

5. It was found that there is not significant difference between serving years of social studies teachers and branching, social interaction and 7th course hour with respect to total score of scale.

When first sub dimension is examined quantitatively, it can be observed that teachers having 6- 10, 11- 15, 16- 20, 1- 5 year experience are more positive with respect to teachers having 21 or more year experience.

When second dimension regarding with social interaction is examined in quantitative finding, it is observed that teachers who had served for certain years generally consider the social interaction positively.

When branching and social interaction are analyzed in terms of qualitative findings, they seem to support the quantitative findings.

When third sub dimension regarding with 7th course hour is examined in quantitative finding it can be said that social studies teachers having 21 or more year experience and 1-5 year serving time considered the social studies teaching in 7th course hour positively. Contrary with this it can be said that teachers having 6- 10, 11- 15, 16- 20, 1- 5 year experience consider 7th course hour negatively. In qualitative research we conducted, it can be said that the teachers serving for 21 years and more and from 1 to 5 years generally find 7th course hour to be negative and the qualitative findings in these service years do not support the quantitative findings. Because while 90% of our teachers in the qualitative study find 7th course hour negative, 95% of them find the effects of it on the students negative. An interviewer of them reported

that he didn't feel any negativity in 7th course hour except for guarding days. Another teacher mentions a negative aspect of 7th course hour but he didn't find 7th course hour negative in terms of both teachers and students. All other teachers find 7th course hour negative in terms of both teachers and students.

6. When it is quantitatively examined Significant difference was not observed between 7th course hour and graduation fields.

It is observed that there is significant difference in scores which were obtained from branching sub dimension. When results of comparison test of Mann Whitney U test which was carried out for determining where the difference occurs between graduation fields of teaches and group order averages are considered, it is observed that this difference has occurred between history teaching and classroom teaching of faculty of education and History department of faculty of literature and science and classroom teaching, out of countenance of classroom teaching.

It is observed that there is significant difference in scores which were obtained from social interaction sub dimension. When results of double comparison test which was carried out for determining where the difference occurs between graduation fields of teachers and group order averages are considered, it is observed that this difference has occurred between history teaching and classroom teaching of faculty of education and History department of faculty of literature and science and classroom teaching, out of countenance of classroom teaching.

It is observed that there is significant difference in scores which were obtained from entire scale with respect to graduation fields. When results of double comparison test which was carried out for determining where the difference occurs between graduation fields of teachers and group order averages are considered, it is observed that this difference has occurred between history teaching and classroom teaching of faculty of education and History department of faculty of literature and science and classroom teaching, and geographical teaching of and classroom teaching of faculty of Education out of countenance of classroom teaching

When first sub dimension regarding with quantitative findings are examined it can be mentioned that social studies teachers graduated from Faculty of Education History Teaching, Faculty of Science and Literature History, Geography Teaching, Faculty of Education Geography Teaching, Faculty of Education Social Sciences teaching, Faculty of Science and Literature Geography Department considers branching positive.

When second sub dimension regarding with social interaction is examined it can be observed that in general manner graduates if Faculty of Science and Literature, Faculty of Education History Teaching, Faculty of Education Geography teaching, Faculty of Education social Studies Teaching, Faculty of Sciences and Literature Geography department and Classroom teaching consider it positively.

When the first and second sub-dimensions are analyzed in terms of qualitative findings; the qualitative findings seem to support the quantitative findings.

When third sub dimension regarding with regarding with instructing social studies in 7th course hour it can be observed that graduates of Faculty of Science and Literature History and Classroom teaching consider it positively. Unlike this case, these branch teachers can be said to be negative in the qualitative data. As a result, in this respect qualitative findings do not support the quantitative findings. It can be mentioned that graduates of Faculty of Education Geography Teaching, Faculty of Education History Teaching, Faculty of Education History Teaching, Faculty of Science and Literature Geography Department, Faculty of Education Social Studies Teaching considers teaching social studies in 7th hour as negative.

7. When quantitative examination is carried out regarding with teaching of social studies by teachers as result of 12 year compulsory education; it was found that there is not significant difference between branching and educational status of teachers, and branching, social interaction and 7th course hour with respect to total score of scale.

When we consider branching sub dimension in quantitative findings it can be observed that teachers having education level of master degree considers branching in social studies courses in 5th class which was realized by 12 year compulsory education as positive with respect to teachers having bachelor degree.

It is observed that social studies teachers having bachelor and master degree consider social interaction positively.

When we consider third sub dimension quantitatively regarding with instructing social studies course in 7th hour as result of social studies teaching which was carried out as result of 12 year compulsory education it can be said that social studies teachers having bachelor degrees considers this positive partially and social studies teachers having master degree considers this negatively. In general, according to data from qualitative interviews we have, 88 or 89% of the teachers in undergraduate education find 7th course hour negative on teachers, while 94,73% of them find it negative on the students. Accordingly, it can be said that the quantitative findings and the qualitative findings at the undergraduate level do not support each other. The qualitative findings and quantitative findings at post graduate level can be said to support each other in terms of negativity.

8. It was found in quantitative examination regarding social studies teaching which was realized as result of 12 year compulsory education it was observed that there is not significant difference between place of duty of teachers and branching and 7th course hour and additionally total score of scale.

It is observed that there is significant difference between scores which were obtained from sub dimensions of social interaction and place of duty. When results of Mann U whitney comparison tests which was realized in which residential areas this difference occurred and group order averages are considered it was observed that this difference has occurred between city and town and town and village out of countenance of village.

When first sub dimension regarding with branching in quantitative findings are examined it can be mentioned that social studies teachers working in city, district town and villages consider branching in social studies teaching at 5th class as result of 12 year compulsory education positively.

When second sub dimension regarding with social interaction in quantitative findings are examined it can be mentioned that social studies teachers working in city, district town and villages consider branching in social studies teaching at 5th class as result of 12 year compulsory education positively.

When the first and second sub-dimensions are analyzed in terms of qualitative findings; the qualitative findings seem to support the quantitative findings.

When we examined third sub dimension regarding with 7th course hour in in quantitative analysis it can be mentioned that social studies teachers working in town and cities consider instructing social studies at 7th hour in social studies teaching at 5th class as result of 12 year compulsory education partially positive. Unlike this case, these teachers can be said to be negative in the qualitative data. As a result, in this respect qualitative findings do not support the quantitative findings. And it can be mentioned that social studies teachers working in city and district consider 7th course hour negatively.

When studies are considered; study of Örs, Erdoğan and Kipici (2013), 12 Year Interrupted Compulsory Education with Educational Manager's perspective: Iğdır Example was carried out with 132 educational managers. It was found in realized study that even though there are physical space and time problems are experienced, it is observed that it is aimed that students discover and develop their abilities and interest by increasing the hours of elective courses and also students and parents follow this case sensitively and as result their satisfaction increase.

Key Words: 12 Year Compulsory Education, Social Studies, Branching, Social Interaction

Giriş

Temel eğitim, her vatandaşa yaşam boyu karşılaştığı ve karşılaşılabileceği kişisel, toplumsal, ekonomik sorunlarını çözmede; toplumun değerlerine uyum sağlamada, üretken ve tutumlu olmada temel yeterlilikleri, alışkanlıkları kazandıran bir eğitimidir. Daha basit anlamıyla, insanları hayata hazırlayan eğitim temel eğitimidir. Genel olarak eğitimin hedefi, bireyin kişilik ve mesleki gelişimiyle ilgili algılanıyor olsa da, ülkelerin kalkınmasına ve sürekliliğine etkisi de unutulmamalıdır. Bunun içindir ki dünyada, ülkeleri daha ileri düzeyine ulaştıracak, yaşam boyu sürecek ve insan gelişiminin başlangıcı olarak tanımlanabilecek olan temel eğitim, toplumun her yurttaşı için zorunlu hale getirilmiştir (Kundakçı ve Erginer, 2013: 338).

Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte önemi artan ilköğretimin ne kadar süre zorunlu olacağı ve hangi kurumlarda gerçekleştirileceği hep tartışma konusu olmuştur. Ülkemizde zorunlu eğitimin süresi çağdaş toplumların ulaştığı seviyeye uzun yıllar çıkarılamamıştır. Zorunlu eğitim Cumhuriyetin ilk yıllarında 3 yıl olarak uygulanmış daha sonra 5 yıla çıkarılmış ve bu uygulama

uzun yıllar devam etmiştir. Bununla birlikte ülkemizin gelişmiş ülkeler seviyesine ulaştırılabilmesi için zorunlu eğitimin süresinin artırılması sürekli tartışılmış ve Milli Eğitim Temel Kanunu ile zorunlu eğitim kesintisiz 8 yıl olarak yasalaşmıştır (Şahin ve Akbaba, 2014). 2012-2013 eğitim yılında ise zorunlu eğitim süresi 8 yıldan 12 yıla çıkartılmıştır (Erkan, 2013).

12 yıllık zorunlu eğitimin ortaokul kademesinde uygulanması birçok branş dersi için önemli bir dönüm noktasıdır. Bu durum eğitim ve öğretimi doğrudan etkilemiştir. Bu süreçte yeni bir modelin uygulanması muhakkak ki olumlu gelişmeler ile noksanlıkları beraberinde getirmiş ve getirmeye devam edecektir. Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretiminde sürecin öğretmenleri ve öğrencileri olumlu ve olumsuz olarak nasıl etkilediği ve sorunlara yönelik çözüm önerileri ortaya konulmaya çalışılacaktır..

Araştırmanın Amacı

12 yıllık zorunlu eğitim ile gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretimine ilişkin, sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüş ve değerlendirmelerinin ortaya konulması araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Çalışmanın diğer bir amacı ise eğitim sisteminde uygulanan 12 yıllık zorunlu eğitim yapılanması ile beraber sosyal bilgiler öğretiminde modelin oluşturmuş olduğu etkilerin çoklu değerlendirilmesi yapılarak, geleceğe yönelik olarak sosyal bilgiler alanına dair yapılacak olan çalışmalara fayda sağlamasıdır.

Araştırmanın Önemi

12 yıllık zorunlu eğitimin ortaokul kademesinde uygulanması birçok branş dersi için önemli bir dönüm noktasıdır. Sosyal bilgiler öğretimi açısından 5. sınıflar sosyal bilgiler dersine branş öğretmenlerinin girmesi çok önemlidir. Ek olarak, kademeli olarak da her yıl sınıfların günlük ders saatleri artmaktadır. Bu durum eğitim ve öğretimi doğrudan etkilemektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı (2012)'nın yayınlamış olduğu soru- cevaba göre;

“SORU 30: Yeni düzenleme için programlar değişecek mi?

CEVAP 30: İlkokul programları kademeli olarak yenilenecektir. Özellikle ilkokula başlama yaşına paralel olarak program hazırlıklarımız daha önceden başlamış ve tamamlanmak üzeredir. 2012 - 2013 eğitim-öğretim yılı için yeni ders kitapları yazılmasını gerektirecek boyutta bir program değişikliği olmayacaktır. Ancak izleyen öğretim yıllarında kademeli olarak öğretim programlarında uyarlamalar ve buna bağlı olarak da ders kitaplarında bazı değişiklikler yapılması gündeme gelebilecektir.” http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil_soru_cevaplar.pdf

Bu sorunun cevabına göre Milli Eğitim Bakanlığı'nın sosyal bilgiler öğretimine ilişkin bazı değişiklikler yapacağına dair bir ihtimal ortaya konulmaktadır. Bu ihtimal dahilinde araştırmadan elde ettiğimiz bulguların Milli Eğitim Bakanlığı için kaynak niteliğinde olabilmesine ek olarak MEB'in ileriye yönelik yapacağı yeniliklerde de yardımcı bir çalışma olabilme ihtimalinin var olması araştırmanın önemi bir kat daha arttırmaktadır. Modelin sosyal bilgiler üzerindeki etkisinin ne düzeyde olduğuna dair herhangi bir bilimsel araştırma yapılmamış olması bakımından çalışmanın bundan sonra yapılacak olan çalışmalara da ışık tutması beklenmektedir.

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın evreni, araştırmanın örnekleminin oluşturulması, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve bunların geliştirilme süreçleri, uygulama aşamaları, verilerin toplanması ve verilerin analizinin nasıl yapıldığı açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma modeli (mixed method); karma modellerden de açıklayıcı desen kullanılmıştır.

Johnson ve Christensen'e (2008) göre karma yöntem araştırmaları, nitel ve nicel araştırma yöntemleri veya paradigmalarının özelliklerinin birlikte kullanımını kapsayan çalışmalar için öncül bir tasarım olarak kullanılmışlardır.

Ek olarak Creswell ve Plano Clark (2007) karma yöntem araştırmasının, felsefi varsayımlarını açıklamanın yanı sıra bu yaklaşımın sorgulama yöntemleri ile de bir araştırma yöntemi olduğunu vurgulayarak karma yöntemin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Bir yöntem olarak karma yöntem, araştırma sürecinde nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanımını kapsayan bir yaklaşımdır.
- Bir metodoloji olarak karma yöntem tek bir araştırmada hem nitel hem de nicel verilerin toplanması, analizi ve birlikte kullanımına odaklanır.
- Karma yöntem araştırmasının temel dayanağı, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılmasıyla araştırma probleminin, her bir yöntemin tek başına yapacağından çok daha iyi anlaşılmasını sağlamasıdır (Akt: Fırat, Yurdakul ve Ersoy, 2014: 69)

Karma yöntem yaklaşımına göre her olay ve olgunun hem nitel hem de nicel boyutu vardır. Eğer gerçeği bütüncül ve zengin bir çerçevede anlamak isteniyorsa hem nicel hem de nitel boyutunun incelenmesi gerekmektedir. Karma yöntem araştırmalarının önemli özelliklerinden biri de farklı yöntemlerle toplanan verilerin birbirini doğrulama amacıyla kullanılması ve bu şekilde sonuçlardaki inandırıcılığın daha güçlü olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Açıklayıcı (explanatory) desen iki aşamadan oluşmakta olup bu desenin amacı nicel yöntemle toplanan verilerin nitel yöntemlerle toplanan verilerle desteklenmesi, açıklanması ve yahut örneklendirilmesidir. Açıklayıcı desen araştırmalarında önce nicel yöntemlerle veriler toplanır ve daha sonra bu verilerin analizinden yola çıkarak nitel veriler toplanır. Açıklayıcı desenin avantajlarından biride nicel ve nitel veri toplama aşamalarının farklı zamanlarda yapılmasıdır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Nicel Yöntem

Araştırmanın, nicel araştırmasında tarama modeli esas alınmış olup araştırma tarama modellerinden genel tarama modeline uygundur.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay ya birey ya da nesne kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme veya etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır (Karasar, 1986).

Eğitim alanındaki araştırmalarda, en sık kullanılan betimsel yöntem tarama çalışmasıdır. Çünkü araştırmacılar bireylerin, grupların veya fiziksel ortamların özelliklerini özetler (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir sonuca varmak amacı ile evrenin tümü veya ondan alınacak bir grup, örnek veya örnekleme üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1986). Ayrıca, grubun üzerinde yapılan çalışılma ve sonuçlar evrene genellenebilir (Köse, 2010). Örneklemin evreni sayı ve nitelik yönünden temsil etmesi sonuçların güvenilirliği bakımından önemli kabul edilmektedir (Bal, 2001).

Nitel Yöntem

Araştırmanın nitel olarak araştırılmasındaki temel amaç, 12 yıllık zorunlu eğitim ile gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretimine ilişkin, sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri ortaya konularak mevcut sosyal bilgiler eğitimindeki kalitenin arttırılmasıdır.

Bu çalışmada, nitel araştırmada çok yaygın olarak kullanılan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan durum çalışması, örnek olay çalışması olarak da bilinir. Araştırmalarda durum çalışmaları bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek; bir olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek ve bir olayı değerlendirmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk vd., 2011).

Durum çalışmasının en dikkat çeken tarafı, her durum bir diğerinden farklı olduğu için, genellenebilirlik özelliğinin olmamasıdır. Ancak, bir çalışma sonuçlarının, benzer başka bir durum çalışmasında veri olarak kullanılabilir olmasıdır (Köse, 2010). Ek olarak, nitel araştırmada bir olay üzerine yoğun bir şekilde çalışılmaktadır (Glesne, 2013).

Araştırmanın örneklemini belirlerken maksimum çeşitlilikten yararlanılmıştır. Nitel araştırmada araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden, maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme araştırma ölçeğindeki değişkenlerin öğelerine göre yapılmıştır.

Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan veri toplama aracı ise görüşmedir. Görüşme, bireylerin çeşitli konulardaki bilgi düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yol olarak kullanılır hale gelmiştir. Görüşmede söylenenlerin yüzeysel anlamları yanında gerçek anlamları da çıkartılabilir. Yapmacık cevapların ayıklanabilme ve gerçeklerin ortaya çıkartılabilme olasılığı yüksektir. Araştırmacı her karşılaştığı noktayı, anında soracağı sorularla aydınlatma olanağına sahiptir (Karasar, 2002).

Evren ve Örneklem

Nicel Bölüm

Çalışma evrenini 2013–2014 eğitim - öğretim yılları arasında bulunan Niğde İli Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda, örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Niğde ortaokullarında görev yapan tüm sosyal bilgiler öğretmenlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Ek olarak, Niğde de sınıf öğretmenliğinden sosyal bilgiler branşına geçen öğretmenlere de ulaşılmıştır. Böylece toplamda 238 sosyal bilgiler öğretmenine ölçek uygulanabilmiştir.

Ölçekler incelemeye alındığında bunlardan 24'ünün geçersiz özellikler taşıdığı saptanarak ölçekten çıkarılmıştır. Bu sonuçlardan dolayı sosyal bilgiler öğretmenlerinden elde ettiğimiz ölçeklerden 214'ü araştırmaya dâhil edilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Erkek	129	60.3
Bayan	85	39.7
Toplam	214	100.0

Ölçeğe katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinden erkek sayısının 129 kişi (%60,3); bayan öğretmen sayısının ise 85 kişi (%39,7) olduğu görülmektedir

Tablo 2: Katılımcıların Yaşına Göre Dağılımı

Yaş	f	%
20-30	29	13.6
31-40	152	71.0
41 ve üstü	33	15.4
Toplam	214	100.0

Sosyal bilgiler öğretmenleri arasında 31- 40 yaş aralığında 152 kişi (%71); 41 yaş ve üstü aralığında 33 kişi (%15,4); 20- 30 yaş aralığında ise 29 kişi (%13,6) bulunmaktadır.

Tablo 3: Katılımcıların Mezuniyet Alanına Göre Dağılımı

Mezuniyet Alanı	f	%
E. F. Sosyal	113	52.8
E. F. Tarih	27	12.6
E. F. Coğrafya	15	7.0
F. E. F. Tarih	18	8.4
F. E. F. Coğrafya	10	4.7
Sınıf Öğretmeni*	31	14.5
Toplam	214	100.0

*12 yıllık zorunlu eğitim modelinden sonra sosyal bilgiler öğretmenliği branşına geçmiş olan sınıf öğretmenleridir.

Eğitim fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliğinden mezun olan kişi sayısı 113 (%52,8); Eğitim Fakültesi tarih öğretmenliğinden mezun kişi sayısı 27 (%12,6); Eğitim fakültesi coğrafya öğretmenliğinden mezun kişi sayısı 15 (%7); Fen edebiyat fakültesi tarih bölümünden mezun kişi sayısı 18 (%8,4); Fen edebiyat fakültesi coğrafya bölümünden mezun kişi sayısı 10 (%4,7); Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliğinden mezun kişi sayısı ise 31 (%14,5)'tir.

Tablo 4: Katılımcıların Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	f	%
Ön Lisans	3	1.4
Lisans	184	86.0
Lisansüstü	27	12.6
Toplam	214	100.0

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim durumlarına baktığımızda 3 kişinin (% 1,4) ön lisans; 184 kişinin (%86) lisans; 27 kişinin (%12,6) ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

12 yıllık zorunlu eğitime geçildiğinde ülke genelinde sınıf öğretmeni fazlalığı meydana gelmiştir. Dönemin Milli Eğitim Bakanlığı fazlalığı eritmek için görevde bulunan sınıf öğretmenlerine yan alanlarına geçme imkânı tanımıştır. Burada yer alan üç ön lisans mezunu sosyal bilgiler öğretmenleri; hizmet yılı fazla olan sınıf öğretmenliği branşından, sosyal bilgiler öğretmenliği branşına geçenlerdir. Burada yer alan ön lisans mezunu sosyal bilgiler öğretmenleri, özellikle de sayıları az olduğundan, araştırmaya dâhil edilmeyecektir.

Tablo 5: Katılımcıların Görev Yerine Göre Dağılımı

Görev Yapılan Yerleşim Birimi	f	%
Şehir	73	34.1
İlçe	70	32.7
Kasaba	32	15.0
Belde, köy	39	18.2
Toplam	214	100.0

Yukarıdaki tabloda sosyal bilgiler öğretmenlerinin görev yaptığı yerleşim birimleri verilmiştir. Tabloya baktığımızda 73 kişinin (%34,1) şehir merkezinde; 70 kişinin (%32,7) ilçede; 32 kişinin (%15) kasabada; 39 kişinin (%18,2) belde ve köyde görev yaptığı görülmektedir.

Tablo 6: Katılımcıların Hizmet Yılına Göre Dağılımı

Hizmet Yılı	f	%
1-5	35	16.4
6-10	43	20.1
11-15	91	42.5
16-20	31	14.5
21 ve üstü	14	6.5
Toplam	214	100.0

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet yılına baktığımızda 35 kişinin (%16, 4) 1 ile 5 yıl arasında; 43 kişinin (%20,1) 6 ile 10 yıl arasında; 91 kişinin (%42,5) 11 ile 15 yıl arasında; 31 kişinin (%14,5) 16 ile 20 yıl arasında; 14 kişinin (%6,5) ise 21 ve üstü olduğu görülmektedir.

Tablo 7: Katılımcıların Mezuniyet Yılına Göre Dağılımı

Mezuniyet Yılı	f	%
2006 öncesi	176	82.2
2006 ve sonrası	38	17.8
Toplam	214	100.0

Mezuniyet yılına bakılma sebebi ise, yapılandırmacı eğitim modeli ile alakalıdır. Bilindiği üzere 2005- 2006 yıllarında yapılandırmacı eğitim programı yayımlanmıştır. Eğitim fakültelerinde yetişen sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük çoğunluğu yapılandırmacı eğitimden yoksun olarak mezun olmuştur. Ölçeğimizdeki maddelerle ilişkili öğretmen görüşlerini değerlendirmek için 2006 öncesi, 2006 ve sonrası diye ikiye ayrılmıştır.

Tabloda görüldüğü üzere ölçeğe katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinden 176'sının (%82,2) 2006 öncesinde; 32'sinin ise 2006 ve sonrasında mezun olduğu görülmektedir.

Nitel Bölüm

Nitel araştırmaların genelleme kaygısı gütmemesi, örneklem sayısının belirlenmesi üzerinde önemli bir etkidir. Daha az sayıda elamandan oluşan örneklem üzerinde çalışılabilir. Küçük örneklem üzerinde çalışmanın önemli bir nedeni de nitel çalışmalarda genişliğe değil derinliğine bir çalışmanın önemli olmasıdır. Araştırmacı az sayıda varlık ya da olay üzerinde daha derinlemesine çalışma yapmaktadır. Bu sayede araştırmacı zaman ve emeğini, çok sayıdaki örnekleme ulaşarak değil, az sayıdaki olay ya da durumu çok çeşitli yönleriyle, görünen görünmeyen durumlarıyla açıklamaya harcaması söz konusudur (Yeşil, 2010) .

Araştırmamızın örneklemine belirlerken maksimum çeşitlilikten yararlanılmıştır. Maksimum çeşitliliğin kullanılmasındaki amaç, izafi olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini en üst düzeyde yansıtmaktır. Maksimum çeşitlilik gösteren küçük bir örneklem oluşturmanın en azından iki faydası vardır. Bunlardan birincisi, örnekleme dâhil her durumun kendine özgü boyutlarının ayrıntılı bir biçimde tanımlanması ve ikinci olarak, büyük ölçüde farklı özellik gösteren durumlar arasında ortaya çıkabilecek ortak temalar ve bunların değerinin ortaya çıkarılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Nitel araştırmada araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden, maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme araştırma ölçeğindeki değişkenlerin öğelerine göre yapılmıştır. Bu değişkenlerde öğretmenlerin mezuniyet alanları temel alınarak oluşturulmuştur.

Niğde il genelindeki ortaokullar arasında maksimum çeşitlilik örneklemesine uygun ve görüşmeyi gönüllü olarak kabul eden sosyal bilgiler öğretmenlerine ulaşılmıştır. Araştırmaya 20 gönüllü öğretmen katılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenleriyle birebir görüşme yapılmış ve veriler elde edilmiştir. Görüşmecilerden elde edilen verilerde belirgin anlam bozuklukları üzerinde (anlatımın özüne bağlı kalmak şartıyla) araştırmacı tarafından düzenleme yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin kod ve diğer bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 8: Katılımcı Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri ve Kodlama

Kodlama	Cinsiyet	Yaş	Mezuniyet Yılı	Hizmet Yılı	Mezuniyet Alanı	Eğitim Durumu	Yerleşim Birimi
1B.TÖ	Bayan	41 ve ↑	2006- Öncesi	21 ve ↑	E. F. Tarih	Lisans	Şehir
2B.TB	Bayan	31- 40	2006 - Öncesi	11- 16	F. E. F. Tarih	Lisans	Şehir
3E.TÖ	Erkek	31- 40	2006 - Öncesi	16- 20	E. F. Tarih	Lisans	Şehir
4E.SOS	Erkek	31- 40	2006 - Öncesi	11- 16	E. F. Sosyal	Lisans	İlçe
5E.SIN	Erkek	41 ve ↑	2006 - Öncesi	21- ↑	E. F. Sınıf	Lisans	Şehir
6E.SOS	Erkek	20- 30	2006 Sonrası	1- 5	E. F. Sosyal	Lisans	Kasaba- köy
7B.SOS	Bayan	20- 30	2006 Sonrası	1- 5	E. F. Sosyal	Lisans	Kasaba- köy
8E.SOS	Erkek	31- 40	2006 – Öncesi	11- 16	E. F. Sosyal	Lisans	Şehir
9E.SIN*	Erkek	31- 40	2006 – Öncesi	16- 20	E. F. Sınıf	Lisans	İlçe
10E.CÖ	Erkek	41 ve ↑	2006 – Öncesi	21- ↑	E. F. Coğrafya	Lisans	Şehir
11B.TÖ	Bayan	41 ve ↑	2006 – Öncesi	16- 20	E. F. Tarih	Lisans	Şehir
12E.TB	Erkek	41 ve ↑	2006 – Öncesi	21- ↑	F. E. F. Tarih	Lisans	Şehir
13E.SOS	Erkek	31- 40	2006 – Öncesi	11- 16	E. F. Sosyal	Lisans	İlçe
14E.TB	Erkek	31- 40	2006 – Öncesi	16- 20	F. E. F. Tarih	Lisans	İlçe
15B.SOS	Bayan	31- 40	2006 – Öncesi	6- 10	E. F. Sosyal	Lisans	Kasaba-köy
16E.SOS	Erkek	20- 30	2006 – Sonrası	1- 5	E. F. Sosyal	Lisans	Kasaba- köy
17E.SOS	Erkek	31- 40	2006 – Öncesi	11- 16	E. F. Sosyal	Y. Lisans	Şehir
18E.SOS	Erkek	31- 40	2006 – Öncesi	11- 16	E. F. Sosyal	Lisans	İlçe
19E.CB	Erkek	31- 40	2006 – Öncesi	11- 16	F. E.F. Coğrafya	Lisans	İlçe
20E.SOS	Erkek	31- 40	2006- Öncesi	11- 16	E.F. Sosyal	Y. Lisans	İlçe

*İdarecilik görevi bulunmaktadır.

Örnek kodlama:

14E.TB→E.=Erkek, TB= Tarih Bölümü yani Fen Edebiyat Fakültesi Tarih

11B.TÖ→B.=Bayan, TÖ= Tarih Öğretmenliği yani Eğitim Fakültesi Tarih

10E.CÖ→CÖ= Coğrafya Öğretmenliği/Fen Edebiyat Fakültesi Coğrafya

19E.CB→CB= Coğrafya Bölümü yani/Fen Edebiyat Fakültesi Tarih

17E.SOS→SOS= Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

9E.SIN→SIN= Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel ve nitel olmak üzere iki tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen ortaokullarda sosyal bilgiler öğretiminin öğretmen görüşlerine göre inceleme ölçeği kullanılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak da, ölçekten elde edilen üç alt boyut ile ilişkili öğretmen görüşlerini belirlemek için yarı-yapılandırılmış öğretmen görüşme formu kullanılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliği Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile sınanmıştır. Yapı geçerliğinin sınanması için faktörleştirme tekniklerinden temel bileşenler analizi, dik döndürme yöntemlerinden varimax kullanılmıştır.

Yapılan faktör analizi sonucunda, KMO değeri 0,805 bulunmuştur. KMO değeri örneklem büyüklüğü açısından faktör analizi için veri yapısının uygunluğunu test etmeye yönelik bir ölçüttür. Örneklem büyüklüğü için değer “0,50-0,60 arasında ise kötü”, “0,60-0,70 arasında ise zayıf”, “0,70-0,80 arasında ise orta”, 0,80-0,90 arasında ise iyi”, “0,90 üzerinde ise mükemmel” yorumu yapılır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Bulunan değer 0,81 olduğu için veri yapısının örneklem büyüklüğü açısından faktör analizi iyi derecede uygun olduğunu söylenebilir. Ayrıca Barlett’in Küresellik testi sonucuna göre ki-kare (X^2) değeri 0,01 düzeyinde manidar bulunmuştur ($X^2 = 3697.064$, $p=.00$). Bu sonuçlar, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini göstermektedir (Çokluk vd., 2012). Dolayısıyla ölçekte yer alan maddelerin ölçülmek istenen özellik açısından faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir.

Ölçekte yer alan faktörlere ait açıklanan varyans miktarları incelendiğinde, özdeğeri 1.00’den büyük olan beş faktör olduğu görülmektedir. İlk faktör toplam varyansın %31,522’sini, ikinci faktör toplam varyansın %13,709’unu ve üçüncü faktör toplam varyansın %10,959’unu açıklamaktadır. Üçüncü faktörden sonra diğer faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkı azalmaktadır. Dördüncü ve beşinci faktörde yeterli boyutta maddenin toplanmadığı görülmüştür.

Birinci boyutta yer alan maddelerin 12 yıllık zorunlu eğitim sonucu 5. sınıf sosyal bilgiler dersine sınıf öğretmenleri yerine branş öğretmenlerinin girmesinin öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkileri ifade eden maddeler olduğu için bu boyuta “Branşlaşma” ismi verilmiştir. İkinci boyutta yer alan maddeler 12 yıllık zorunlu eğitim ile 5. sınıf öğrenci, sosyal bilgiler öğretmenleri ve veliler arasında gelişmekte olan bir sosyal etkileşim süreci başlamıştır. Bu maddeler sosyal etkileşimle ilişkili olduğu için bu boyuta “sosyal etkileşim” ismi verilmiştir. Üçüncü boyutta yer alan maddeler de 12 yıllık zorunlu eğitim ile günlük ders saatlerinin artması ve sosyal bilgiler dersinin 7. ders saatinde işlendiğinde öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkileri ifade eden maddeler olduğu için bu boyuta “7. Ders Saati” ismi verilmiştir. 25 maddeden oluşan toplam maddelerin güvenilirlik alfa katsayısı 0,897, birinci alt boyutun yani branşlaşmanın güvenilirlik alfa katsayısı 0,906, ikinci alt boyutun (Sosyal etkileşim) güvenilirlik alfa katsayısı 0,892, üçüncü alt boyutun (7. ders saati) güvenilirlik alfa katsayısı 0,847 olarak bulunmuştur. Büyüköztürk (2013)’e göre bir ölçme aracı için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olmasının güvenilirlik için yeterli olduğu ifade edilmektedir.

Görüşme, nitel araştırmada kullanılan en yaygın veri toplama yöntemlerinden birisidir. Bunun sebebi, bireylerin görüşlerini deneyimlerini ve duygularını ortaya çıkarma yönünden oldukça güçlü olması ve iletişimin en yaygın biçimi olan konuşmayı temel almasıdır. Konuşmayı temel almasının faydası ise yazmaya ve doldurmaya dayalı testler ya da anketlerde var olan sınırlılığı ve yapaylığı ortadan kaldırmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışma, ölçekten elde edilmiş boyutlara ait bulguların derinlemesine incelemesine yönelik hazırlanmıştır. Buna göre, branşlaşmanın sosyal bilgiler öğretmen ve öğrenci üzerindeki etkisini belirlemek; 12 yıllık eğitim

sürecinin (sosyal bilgilerle ilişkili olarak), sosyal etkileşim yönünden etkilerini incelemek; 12 yıllık zorunlu eğitim ile sosyal bilgiler dersinin 7. Ders saatlerinde işlenmesinin, öğretmen ve öğrenci üzerindeki etkilerini belirlemek için hazırlanan “Yarı-yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır.

Bu form öğretmenlere uygulanmış olan ölçek sonuçlarına göre araştırmacı tarafından oluşturulmuş taslak soru maddeleri ile hazırlanmıştır Yarı-yapılandırılmış görüşme formu tam şeklini almadan önce, belirlenen sorular alan uzmanları ile tartışılmış ve taslak görüşme formu geliştirilmiştir. Bu taslak daha sonra bir ölçe- değerlendirme uzmanına ve bir Türkçe öğretmenine gösterilerek taslaktaki eksikler giderilmeye çalışılmıştır. Son olarak hazırlanan taslak halindeki yarı-yapılandırılmış görüşme formu, öğretmenler için geliştirildiği için iki sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Yapılan bu görüşmeler incelendikten sonra formda tespit edilen eksikler giderilmiş ve form son şeklini almıştır.

Öğretmen görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. İlk bölümde araştırmayı yapan kişiye ait bilgiler, araştırmanın amacını ve çalışmanın neden yapıldığını içeren kısa bir sunum ve araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, üniversite mezuniyet yılı...vb. demografik özelliklerini içermektedir. Formun ikinci bölümünde ise görüşme soruları yer almaktadır. Görüşme soruları on sorudan oluşmaktadır. Bu soruların altısı sondalarla desteklenmektedir.

Araştırmanın güvenilirliğini gerçekleştirmek amacıyla, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri yanıtlar araştırmacı ve uzman tarafından farklı sürelerde incelenmiştir. Bir sonraki adım olarak kodlamalar ve kodlayıcılar arasındaki güvenilirliği ayrıca uygunluğu test etmek için aşağıdaki formül kullanılarak kodlayıcılar arası uyum incelenmiştir.

Güvenirlik = [Uzlaşma Sayısı / (Uzlaşma + Uzlaşmama Sayısı)]*100

Değerin yüzde .70'in üzerinde olması çalışma güvenirliliğinin sağlanmasında yeterli görülmektedir (Miles ve Huberman, 1994: 64). Kodlar birleştirilerek yukarıdaki formüle dikkate alınarak hesaplandığında kodlayıcılar arası uyum yüzdesi .86 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada gerçekleştirilen veri analiz yöntemleri de diğer başlıklarda olduğu gibi nicel ve nitel verilerin analizi şeklinde iki alt başlık altında incelenmiştir.

Nicel Verilerin Analizi

Betimsel tarama sonrasında elde edilen verilerin analizinde normal dağılımı ölçmek için Kolmogorov Smirnov testinden yararlanılmıştır. Elde edilen verilerin parametrik koşulları (Akbulut, 2010) sağlamadığı anlaşıncıca nicel verilerin analizinde nonparametrik testler olan Mann Whitney U- Testi, Kruskal Wallis H-Testi uygulanmıştır.

Parametrik testlerde iki bağımsız örneklem t- testi (independent- samples t- test) kullanılırken, nonparametrik testlerde Mann- Whitney U testi kullanılmaktadır. t- testinde her iki gruba ait verilerin dağılımlarının “normal dağılım” göstermesi ve grup varyanslarının homojen olması gerekmektedir. Mann Whitney U testinde ise grupların varyanslarının eşitliği ve verilerin dağılımlarının normal dağılım gösterme şartı aranmaz. Nonparametrik olmayan testler içerisinde en güçlü olanı olduğu için diğer testlere göre daha fazla bilinir ve kullanılır (Baştürk, 2011).

Kruskal- Wallis H testi bağımsız gruplar için tek faktörlü ANOVA adlı yöntemin nonparametrik karşılığıdır. Üç ya da daha çok grubun bir sürekli değişken bağlamında karşılaştırılması için kullanılmaktadır. Kruskal Wallis H testinde bireylerin ortalaması değil, sıraları karşılaştırılmaktadır (Akbulut, 2010).

Araştırma problemlerinin çözümünde elde edilen veriler SPSS istatistik paket programı ile değerlendirilmiş olup her bir analiz için 0,05 anlamlılık düzeyi göz önünde bulundurularak yorumlar yapılmıştır.

Nitel Verilerin Analizi

Karma yöntem dâhilinde öğretmenlere uygulanan yarı-yapılanmış görüşme formu ile elde edilen verilere betimsel analiz (ağırlıklı olarak) ve içerik analizi yapılmıştır.

Betimsel analiz türünde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini etkileyici bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Şahin, 2010). Bu amaçla elde edilen veriler, sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Sonrasında yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden sonuç ilişkileri incelenir ve bir takım sonuçlara ulaşılır. Oluşturulan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması da, araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasında yer alabilir. Betimsel analiz dört aşamadan oluşmaktadır. Bunlar: betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tamamlanması ve bulguların yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

İçerik analizi insan davranışları üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkân tanıyan bir tekniktir. İçerik analizi özellikle sosyal bilimlerde çoğunlukla kullanılan önemli bir tekniktir (Büyüköztürk, 2011).

Bu analizdeki temel amaç elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen, yorumlanan veriler içerik analizinde daha detaylı işleme tabii tutulur; betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramlaştırılması sonucu ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. Başka bir ifade ile içerik analizi yazılı, sözlü bir metni veya sembolü analiz edip rakamlara dönüştürüp bu rakamların üzerinden yoruma gitmek, diğer bir deyişle rakamları tekrar söze dönüştürmek olarak da tanımlanabilir (Şahin, 2010).

Kısaca içerik analizi, mevcut olan iletişim boyutlarını analiz etmek ve buradan mevcut olamayan sosyal gerçeğin belirli boyutlarına yönelik çıkarım yapmak amacıyla, metinlerin içeriklerini analiz eden ve bu süreçte belirli kurallar çerçevesinde hareket eden bir yöntemdir (Gökçe, 2006).

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde öncelikle araştırma problemlerine yanıt bulabilmek için kullanılacak veri analiz tekniğine karar vermek amacıyla normallik testi yapılmıştır. Akbulut (2010: 46)'a göre örneklem büyüklüğü $n > 30$ olduğu için Kolmogorov-Smirnov Testi kullanılmaktadır. Araştırmada yapılan test sonuçları Tablo 9'da görülmektedir

Kolmogorov-Smirnov testi, tesadüf bir şekilde toplanmış olan bir örnek verinin belirli bir dağılıma uyup uymadığını test etmek için kullanılmaktadır. Kolmogorov-Smirnov testi yardımıyla bir örneklemden toplanan verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediğini incelemek mümkündür (Yazıcıoğlu ve Erdoğan; 2004).

Tablo 9: Kolmogorov- Smirnov Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	İstatistik	Sd	P
Branşlaşma	.088	214	.000
Sosyal Etkileşim	.158	214	.000
7. Ders Saati	.110	214	.000
Toplam	.084	214	.0001

Yapılan normallik testi sonucunda, $p < 0,05$ çıkması bu anlamlılık düzeyinde ölçeğin her bir alt boyutundan ve ölçeğin tamamından elde edilen puanların normal dağılımdan anlamlı (aşırı) sapma gösterdiği saptanmıştır. Bu durumda alt boyut puanlarının dağılımlarının normal olmadığı söylenebilir.

1. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

“Ortaokullarda Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğretmen Görüşlerine Göre İnceleme Ölçeği” aşağıda verilecek olan alt problemlerde ölçek ismi uzun olacağından, “ölçek” diye kısaltılarak kullanılacaktır.

1.1. Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Olarak Genel Öğretmen Görüşleri Nasıldır?

Tablo 10: Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Betimsel İstatistikler

	N	$\bar{X}$	S	Minimum	Maksimum	Ranj
Branşlaşma	214	49.03	9.47	13.00	64.00	51.00
Sosyal Etkileşim	214	21.96	5.38	6.00	30.00	24.00
7. Ders Saati	214	17.82	5.65	6.00	30.00	24.00
Toplam	214	88.81	15.08	25.00	120.00	95.00

Öğretmenlerin branşlaşma alt boyutuna ilişkin alabilecekleri en düşük puan 13, en yüksek puan ise 65(13x5)'tir. Tablo 10 incelendiğinde ise öğretmenlerin branşlaşma alt boyutuna ilişkin aldıkları en düşük puanın 13, en yüksek puanın 64 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin branşlaşma alt boyutuna ait ortalama puanları ($\bar{X} = 49,03$) incelendiğinde öğretmenlerin 5. sınıflarda sosyal bilgiler derslerinde branşlaşılmasının 12 yıllık zorunlu eğitimle gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretimi ile olumlu bir etki oluşturduğu yönünde görüş bildirdikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin sosyal etkileşim alt boyutuna ilişkin alabilecekleri en düşük puan 6, en yüksek puan ise 30 (6x5)'tir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin sosyal etkileşim alt boyutuna ilişkin aldıkları en düşük puanın 6 en yüksek puanın 30 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sosyal etkileşim alt boyutuna ait ortalama puanları ($\bar{X} = 21,96$)'dır. Ortalama puan incelendiğinde öğretmenlerin 12 yıllık zorunlu eğitim ile gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretiminin, sosyal etkileşim yönünden etkisinin olumlu olduğu yönünde görüş bildirdikleri söylenebilir.

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin 7. ders saati alt boyutuna ilişkin aldıkları en düşük puanın 6 en yüksek puanın 30 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin üçüncü alt boyutuna ait ortalama puanları ($\bar{X} = 17,82$)'dir. Ortalama puan incelendiğinde öğretmenlerin 12 yıllık zorunlu eğitim ile gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretimiyle ilişkili, 7. ders saatinde işlenen sosyal bilgiler dersinin olumsuz olduğu yönünde görüş bildirdikleri söylenebilir.

Sonuç olarak öğretmenlerin 12 yıllık zorunlu eğitim ile gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretimine ilişkin en olumlu olarak, 5. sınıfların sosyal bilgiler dersindeki branşlaşma, olarak

görüldürken; olumsuz olarak da 7. ders saatlerinde işlenen sosyal bilgiler dersleri olmuştur. Aşağıdaki değişkenler nitel çalışma ile incelenirken elde edilen sonuçlara bir bütün olarak bakıldığında nitel verilerin, nicel verileri destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

1.2. Ölçeğin Alt Boyutları Açısından Öğretmen Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

1.2.1. Alt boyutların öğretmen cinsiyetine göre nicel bulgularla değerlendirilmesi:

Tablo 11: Ölçek Alt Boyutlarının Öğretmen Cinsiyetine Göre Betimsel İstatistikleri

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S
Branşlaşma	Erkek	129	47.89
	Bayan	85	50.75
Sosyal Etkileşim	Erkek	129	21.40
	Bayan	85	22.81
7. Ders Saati	Erkek	129	17.76
	Bayan	85	17.90
Toplam	Erkek	129	87.06
	Bayan	85	91.47

Tablo 11 incelendiğinde erkek öğretmenlerin branşlaşma alt boyutuna ait ortalama puanlarının ($\bar{X}$ =47,89), bayan öğretmen adaylarının ise ($\bar{X}$ =50,7259) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre hem erkek hem de bayan öğretmenlerin 5. sınıflarda sosyal bilgiler derslerinde branşlaşılmasının 12 yıllık zorunlu eğitimle gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretimi ile olumlu olduğu yönünde görüş bildirdikleri söylenebilir. Bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumlu yönde bir görüş bildirdikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin 12 yıllık zorunlu eğitim ile gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretiminin, sosyal etkileşim yönünden etkisini incelediğimizde erkek öğretmenlerin sosyal etkileşim alt boyutuna ait ortalama puanlarının ($\bar{X}$ =21,40), bayan öğretmenlerin ise ($\bar{X}$ =22,81) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre hem erkek hem de bayan öğretmenlerin 12 yıllık zorunlu eğitimle gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretimi ile sosyal etkileşimin yönünden olumlu etkilendiği doğrultusunda görüş bildirdikleri söylenebilir. Bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre ikinci alt boyut için daha olumlu yönde bir görüş bildirdikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin 12 yıllık zorunlu eğitim ile gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretimiyle ilişkili, 7. ders saatinde işlenen sosyal bilgiler dersi yönünden etkisinin incelediğimizde erkek öğretmenlerin üçüncü alt boyutuna ait ortalama puanlarının ($\bar{X}$ =17,76), bayan öğretmenlerin ise ($\bar{X}$ =17,90) olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre hem erkek hem de bayan öğretmenlerin 12 yıllık zorunlu eğitimle gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretiminin 7. ders saati yönünden olumsuz etkilendiği doğrultusunda görüş bildirdikleri söylenebilir. Bayan öğretmenlerle erkek öğretmenlerin üçüncü alt boyut için hemen hemen ortak bir görüş bildirdikleri söylenebilir. Toplama baktığımız zaman erkek öğretmenlerin ($\bar{X}$ =87,06), bayan öğretmenlerin ($\bar{X}$ =91,47) olduğu görülmektedir. Genel toplamda bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir. 12 yıllık zorunlu eğitim ile gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretiminde bayan öğretmenlerinin erkek öğretmenlere göre görüşlerinin daha olumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 12: Ölçek Alt Boyutlarının Öğretmen Cinsiyetine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Branşlaşma	Erkek	129	100.72	12993.50	4608.01	0.049
	Bayan	85	117.78	10011.50		
Sosyal Etkileşim	Erkek	129	100.93	13020.00	4635.53	0.55
	Bayan	85	117.47	9985.00		
7. Ders Saati	Erkek	129	107.67	13889.00	5461.00	0.961
	Bayan	85	107.25	9116.00		
ÖLÇEK TOPLAM PUANI	Erkek	129	100.72	12993.50	4608.43	0.049
	Bayan	85	117.78	10011.50		

Tablo 12 incelendiğinde bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre 5. sınıf sosyal bilgiler derslerinde branşlaşılması yönünde daha olumlu görüş bildirdikleri ve bu farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($U= 4608,01$; $p<0,05$). Kısaca, bayan ve erkek öğretmenlerin branşlaşma ortalama puanları ile toplam puanlar arasında bayan öğretmenlerin lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. İkinci alt boyuta baktığımızda bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre sosyal etkileşim yönünden daha olumlu görüş bildirdiği fakat bu farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($U= 4635,53$; $p>0,05$). Tablonun üçüncü alt boyutunu incelediğimizde bayan ve erkek öğretmenlerin hemen hemen aynı görüşte oldukları aralarında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($U= 5461,00$; $p>0,05$). Ölçek toplam puanına baktığımız zaman ise, erkek ve bayan öğretmenler arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir ($U= 4,608,43$; $p<0,05$). Ortalama puanlar ile toplam puanlar incelendiğinde erkek öğretmenlerin aleyhine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

1.2.2. Alt boyutların öğretmen cinsiyetine göre nitel bulgularla değerlendirilmesi:

1.2.2.1. Branşlaşma yönünden nitel bulgular:

Görüşmec: 5. sınıf sosyal bilgiler dersindeki (genel olarak) memnuniyetinizi 10 üzerinden kaç olarak değerlendirirsiniz? Nedenlerini yazınız.

1B.TÖ: 5. sınıf sosyal bilgiler dersinden memnuniyetimi 10 üzerinden 8 olarak değerlendirmeyi düşünürdüm. 5. sınıf öğrencisinin branş öğretmenlerinden faydalanması gereğine inanırdım. Ancak bu yaş gurubuna ders vermeye alışık olmadığımızdan doğruyu söylemek gerekirse geçen yıl zorlandım. O yüzden 10 üzerinden 8 verirdim.

7B.SOS: 6 puan verirdim. Çünkü beşinci sınıf öğrencileri henüz ortaokul seviyesinde değiller. Ayrıca konular başta onların seviyesinde iken sonra birden ağırlaşıyor. Konuları işlerken de zorluklar yaşıyorum.

3E.TÖ: 10 üzerinden 8 puan verirdim. Çocuklar yaş gurubu olarak soyut kavramları anlamada zorlanıyorlar ve bizlerden sınıf öğretmenleri gibi davranmamızı istiyorlar. Yine ek olarak şunu belirtmeliyim ki bizden çok özel ilgi bekliyorlar. Bu durum bazen bıkkınlık getiriyor.

13E.SOS: 10 üzerinden 9 puan veriyorum. Sosyal bilgiler dersindeki branşlaşmanın olumlu olduğunu düşünüyorum.

Bayan ve erkek sosyal bilgiler öğretmenlerinin, branşlaşmaya ait genel memnuniyetlerini dolaylı yoldan anlamak için, 5. sınıf sosyal bilgiler dersindeki memnuniyetlerini not olarak değerlendirmelerini istediğimizde, bayan öğretmenlerin vermiş olduğu notların aritmetik ortalaması

7,6 iken erkek öğretmenlerin vermiş oldukları değerlendirme notlarının aritmetik ortalaması 6,92 çıkmıştır.

Tablo 13: Öğretmen Cinsiyetine Göre Branşlaşmanın Nitel Bulgularla Değerlendirilmesi

	TEMA	KODLAR
ERKEK ÖĞRETMENLER	5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Olumlu Görülenler	Branşlaşma (n=7), sosyal bilgiler öğretmeni (n=2), müfredat (n=2), içerik (n=1), somut kavramlar, uygulanabilirlik, konular (n=3), öğrenci, kazanım, özgüven.
	5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Olumsuz Görülenler	Uygulamadaki eksiklikler (n=2), içerik (n=2), ders saati, olgunluk (n=2), konulardaki seviye farkı (n=3), öğrenci seviyesi(n=6), müfredat(n=3), hazırbulunuşluk, kavramlar, soyut kavramlar (n=2), öğrencilerin sınıflandırılması (başarılı- başarısız sınıf), not kaygısı, özel ilgi, bıkkınlık, disiplin.
BAYAN ÖĞRETMENLER	5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Olumlu Görülenler	Branşlaşma(n=2), sosyal bilgiler öğretmeni, öğrenci, özgüven.
	5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Olumsuz Görülenler	İçerik, ders saati, öğrenci seviyesi (n=2), müfredat (n=2), konulardaki seviye farkı (n=2), uygulamadaki eksiklikler

Yukarıdaki tablo incelendiğinde erkek öğretmenlerin, olumlu gördükleri kod ile olumsuz gördükleri kodların bayan öğretmenlere göre fazla olduğu görülmektedir. Özellikle tabloda olumsuz kodların fazla olduğu dikkat çekicidir. Bu dikkat çekici durum aslında öğretmenlerimizin branşlaşma ile gerçekleşen sosyal bilgiler dersine olumsuz baktıkları anlamına gelmemektedir. Çünkü bayan ve erkek öğretmenlerin toplamını yüzde olarak hesapladığımızda sosyal bilgiler öğretmenlerinin % 70,65'i beşinci sınıf sosyal bilgiler dersini olumlu görürken, % 29,65'i ise olumsuz görmektedir. Öğretmenlerimiz sosyal bilgiler dersindeki % 29,65'lik oranındaki olumsuzlukları belirterek bu olumsuzlukların giderilmesi durumunda sosyal bilgilerdeki branşlaşmanın daha olumlu olacağı düşüncesini taşımaktadırlar.

Tabloyu incelediğimizde, olumlu kod olarak en fazla “branşlaşma”, en olumsuz kod ise “öğrenci seviyesi” olarak belirlenmiştir. Öğrenci seviyesi derken burada öğretmenlerin, öğrencilerin seviyelerine (bilişsel, duyuşsal yönden) inememesi olarak ele alınmıştır.

Branşlaşma ile 5. sınıf sosyal bilgiler dersindeki öğretmen memnuniyetini 10 üzerinden değerlendirip aritmetik ortalamalarına baktığımızda erkekler öğretmenlerin 6,95 iken, bayan öğretmenlerin ise 7,6'dır. Bayan öğretmenlerin nicel veride olduğu gibi nitel verilerde de erkek öğretmenlere oranla daha olumlu baktıkları söylenebilir.

Görüşmeci: Hayal edin ki 5. sınıf sosyal bilgiler dersine girdiniz, elinizde sihirli bir değnek ve her şeyin hayalinizde ki gibi olmasını istiyorsunuz. Bu sihirli değnek ile öğrenciler için, ders ortamı için ve kendiniz için ne gibi dilekler dilerdiniz?

15B.SOS: Öğrenciler için: Kendilerini özgürce ifade edebilmeleri ancak bu hakkı kötüye kullanmayacak bir olgunluk isterim. Ders ortamı için: Demokratik bir ders ortamı isterdim. Ek olarak, dersle ilgili her türlü araç- gerecin bulunduğu; çağın şartlarına uygun bir sınıf isterdim. Kendim için ise: Demokratik ve anlayışlı bir öğretmen olmakla beraber, öğretmenliğin yaptırım gücü olan bir statüde olmasını isterdim.

20E.SOS: Öncelikle öğrencilerimin hazırbulunuşluk seviyesinin eşit yada birbirine en yakın seviyede olmasını dilerdim. Müfredatın tamamen günlük hayatta yararlanabileceği ve karşılaşabileceği konulardan oluşturulmasını isterdim. 5. sınıf için tamamen somut konulardan oluşan bir müfredat dilerdim. Öğrencilerin veli konumlarının, veli ilgisinin üst düzey ve ilgili velilerden oluşmasını dilerdim. Ders ortamında somut müfredatı daha görünür kılan somut materyallerin olduğu bir derslik isterdim. Kendim için ise öğretmenlik arzumun ve sevgimin devamlılığını isterdim. Toplum açısından da öğrencilerin aldığı sayısal not yerine insani değerleri taşıma ve uygulama açısından çocukların değerlendirildiği bir toplum dilerdim.

Bayan ve erkek öğretmenlerimizin beşinci sınıf sosyal bilgiler dersin de daha kaliteli ve anlaşılır bir ders işlemek için sosyal bilgiler dersine ait ders araç gereçlerinin tam olarak bulunmasını istediklerini söyleyebiliriz.

Tablo 14: Öğretmen Cinsiyetine Göre Branşlaşmanın Nitel Bulgularla Değerlendirilmesi

	TEMA	KATEGORİ	KOD
ERKEK ÖĞRETMENLER	BRANŞLAŞMADA GÖRÜLEN EKSİKLİKLER	Öğretmen	Şefkatli, sabırlı, model insan, arzu ve sevgi,
		Öğrenci	Maneviyatı güçlü, düşünceli, özgür ifade, olgun, iletişim, hazırbulunuşluk (n=2), ilgili veli, insani değer, çalışkan, saygılı.
		Ders ortamı	Teknolojik, pratik, yapılandırmacı eğitime uygun, tekli sıra, modern araç-gereç (n=9), sıra düzeni, iletişim, sürekli yayın, müfredat, ders kitabı (somut içerik).
BAYAN ÖĞRETMENLER		Öğretmen	Demokratik, anlayışlı, yaptırım gücü olan (öğrenci açısından), öğrenci seviyesi.
		Öğrenci	Çalışkan, ifade edebilen, olgun, motivasyon.
		Ders ortamı	Demokratik, son teknoloji, modern araç-gereç (n=3), somut örnekler, ders kitabı (seviyelerine uygun).

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilerde eksik gördükleri kodlara baktığımızda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin 5. sınıf öğrencilerinden olgunluk beklemesini bazı öğretmenlerin öğrencilerin seviyesine inemediğinin bir kanıtı olarak görebiliriz. Öğretmenlerin kendileri için anlayış ve sabır istemesi yine bu durumu desteklemektedir.

Erkek ve bayan öğretmenler sınıflarında 5. sınıf sosyal bilgiler öğretimi için özellikle modern araç- gereç istediklerini belirtmiştir. Görüştüğümüz bazı öğretmenlerin 12 yıllık zorunlu eğitim olmadan önce kendi araç ve gereçlerini koyabilecekleri sosyal bilgiler sınıfları varken 12 yıllık zorunlu eğitimden sonra bazı okulların bir okulda birleştikleri ve bu sınıfların idarecilerce kaldırılmak zorunda kaldığı belirtilmiştir.

1.2.2.2. Sosyal etkileşim yönünden nitel bulgular:

Görüşmeci: 5. sınıf sosyal bilgiler derslerine girmenizin, öğrenci ve velilerle olan iletişiminize olumlu bir katkısı olmuş mudur?

11B.TÖ: 5. sınıf öğrencileriyle olan iletişimimde önemli bir oranda iyileşme oldu ve bu iyileşme devam etmektedir. Velilerle mecburen iletişimimiz arttı. Veliler sınıf öğretmeninden gördüklerini ve beklentilerini bizden de bekliyorlar ancak bu mümkün olmayınca aramızda bazen biraz sıkıntı oluyor.

17E.SOS: Gerek öğrenci ve gerekse veliler hala sınıf öğretmeni modundan çıkamadılar. “Benim çocuğum sınıf öğretmeni varken sosyal bilgiler dersinde başarılıydı. Ama sizin dersinizden başarısız oldu.” gibi cümlelerle karşılaşyoruz. “Sınıf öğretmeni benim çocuğumun burnunu siliyordu, siz niye silmiyorsunuz” diyorlar. Ben üç saat pancar motoru gibi çalışırken birde onların fizyolojileriyle ilgilenmemi bekleniyor. Bu beni çok rahatsız ediyor.

2B.TB: Öğrencilerle iletişim kurmayı öğrendikçe çocukların seviyesine inmeyi daha iyi öğrendim. Öğrencilerle iletişimi arttırmak için velilerle daha sıkı iletişim içine girmek zorunda kaldım.

12E.TB: Çocukların davranışlarına alışmakta çok zorlandım. İletişimim de çok iyi denemez. Zira hala ilkokul havasındalar. Çok konuşuyorlar, çok şikâyet ediyorlar ve çok ilgi bekliyorlar. Velilerle ilgili hiçbir sıkıntı yaşamadım.

Sosyal bilgiler öğretmenlerimizin sosyal etkileşim yönünden belirtmiş oldukları görüşler dikkate aldığımız zaman genel olarak sıkıntılar olsa dahi sosyal etkileşime olumlu baktıkları görülmektedir. Nicel bulgulara betimsel istatistik tablosu incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerimizin branşlaşmayı, sosyal etkileşime göre daha olumlu buldukları tabloda görülmektedir. Nitel bulgulara da sosyal bilgiler öğretmenlerinin branşlaşmayı, sosyal etkileşime göre daha olumlu gördüklerini belirtmek mümkündür.

Sosyal etkileşim, nicel bulgulara erkek sosyal bilgiler öğretmenleri ($\bar{X} = 21,40$) , bayan sosyal bilgiler öğretmenleri ise ($\bar{X} = 22,81$) olarak görülmektedir. Yukarıda ki hem erkek hem bayan öğretmenlerin görüşleri dikkate alındığında bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre sosyal etkileşim yönünden daha olumlu oldukları söylenebilir.

1.2.2.3. 7. Ders saatine ilişkin nitel bulgular:

Görüşmeci: Gözlemlerinize dayanarak, sosyal bilgiler 7. ders saatinin sizin ve öğrencilerin üzerindeki etkilerini yazınız. (Kısaltılarak yazılmıştır. Bkz. Öğretmen Görüşme Formu 7. ve 8. madde)

4E.SOS: Ders saatlerinin çoğalması özellikle bizim gibi yarım gün eğitim verenler için zor olmaktadır. Bunun sonucunda da yedinci saatte ki sosyal bilgiler dersleri verimsiz geçmektedir.

Öğrenciler yedinci ders saatine geldiklerinde, fiziksel, bilişsel ve ruhsal yönden yorgun ve bitkin bir hale geldiklerini gözlemlemekteyim.

15B.SOS: 7. ders saatinde kendimi oldukça yorgun hissediyorum. Yorgun olduğumdan dolayı, can sıkıntılığı ve agresiflik olabiliyor. Bilişsel yönden kendimi yorgun hissediyorum. Bu durum sınıf içi performansımı da düşürmektedir.

Öğrencilerde ise 7. ders saatinde yorgunluk, bıkkınlık, kısmi agresiflik, konsantrasyon eksikliği olurken yine öğrencilerde dikkat eksikliği, bilişsel performanslarında düşüklük gibi olumsuzlukları gözlemlemekteyim.

13E.SOS: Ders performansında olumsuzluklar yaşıyorum. Derse isteksiz giriyorum. Etkinlik yapmak canım istemiyor. 7. ders saatinde fiziksel yönden yorgun olduğum için öğrencilere yeteri kadar fayda sağladığımı düşünmüyorum. Çünkü enerjimi ve aktifliğimi yitiriyorum. Bilişsel yönden ise beyin yorgunluğu, beyin uyuşukluğu hissediyorum. Bazen hata yapma oranım artıyor. Agresif davranışlar sergileyebiliyorum.

Öğrenciler 7. ders saatinde sırada daha paspal daha dağınık. Kısaca daha disiplinsiz olduğunu gözlemliyorum. Dersten kaytarmak için her türlü yola başvuruyorlar. Fiziksel yönden ise öğrenciler yorgun ve bitkinler, derse karşı hazırbulunuşlukları yetersiz. Aşırı dikkat eksikliği, bazen bazı öğrencilerde uykulu hal ve durum gözlemlemekteyim.

11B.TÖ: Benim üzerimde 7. ders saatinin olumsuz bir etkisi olmadı. Öğrencilerde ise yorgunluk, dikkat eksikliği çok sık olmakla beraber dersin son on dakikası ben izin vermediğim halde gizli ya da alenen toplanmaya başlıyorlar.

Bayan ve erkek öğretmenlerin genel olarak, yedinci ders saatindeki sosyal bilgiler öğretimini hem öğrenciler hem de kendileri yönünden olumsuz gördüklerini söyleyebiliriz.

Tablo 15: Öğretmen Cinsiyetine Göre 7. Ders Saatinin Nitel Bulgularla Değerlendirilmesi

	TEMA	KATEGORİ	KOD
ERKEK ÖĞRETMENLER	SOSYAL BİLGİLER 7. DERS SAATİNDE YAŞANAN OLUMSUZLUKLAR	Öğretmen	Fiziksel yorgunluk (n=10), agresiflik (n=2), ruhsal sıkıntı (n=2), verimsiz (n=12), bitse de gitsek (n=2), alışamama, isteksizlik, bilişsel hatalar
		Öğrenci	Kafa dağınıklığı, bıkkınlık (n=2), agresiflik, can sıkınlığı, konsantre olamama (n=7), verimsizlik (n=2), çocukluklarını çalmak (n=2), fiziksel yorgunluk (n=7), bilişsel yorgunluk (n=8), ruhsal yorgunluk(n=4), bitkinlik, uyku hali (n=2), okuldan soğuma, disiplinsizlik (n=3), alışamama, bitse de gitsek, hazırbulunuşluk
Öğretmen		Fiziksel yorgunluk (n=4), verimsizlik (n=3), ruhsal sıkıntı, agresiflik	
Öğrenci		Bitse de gitsek (n=2), fiziksel yorgunluk (n=5), bilişsel yorgunluk (n=5), konsantre olamama (n=3), disiplinsizlik (n=2), ruhsal yorgunluk (n=3), verimsizlik (n=3), agresif, bıkkınlık,	
BAYAN ÖĞRETMENLER			

Yukarıdaki tabloda yirmi öğretmenden elde edilen kodlamayı görmekteyiz. Öğretmenlerimizin % 90'ı 7. ders saatinin öğretmenler üzerindeki etkisini olumsuz bulurken, % 95'i ise öğrenciler üzerindeki etkisini olumsuz bulmaktadırlar.

Nicel bulgularda 7. ders saatinde işlenen sosyal bilgiler dersinin etkisini incelediğimizde erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=17,76$), bayan öğretmenlerin ise ($\bar{X}=17,90$) olduğu görülmektedir. Yani hem erkek hem de bayan öğretmenlerin 7. ders saatini olumsuz bulduklarını söyleyebiliriz. Nitel veriler açısından incelediğimizde, nitel verilerin nicel bulguları destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

1.3. ÖLÇEK ALT BOYUTLARI AÇISINDAN ÖĞRETMEN YAŞLARINA GÖRE ANLAMLI BİR FARKLILIK VAR MIDIR?

1.3.1. Alt boyutların öğretmenlerin yaşlarına göre nicel bulgularla değerlendirilmesi:

Tablo 16: Ölçek Alt Boyutlarının Öğretmen Yaşlarına Göre Betimsel İstatistikleri

Yaş	N	$\bar{X}$	S
Branşlaşma	20-30	50.37	8.36
	31-40	49.44	9.02
	41 ve üstü	45.93	11.79
Sosyal Etkileşim	20-30	22.72	4.44
	31-40	21.78	5.44
	41 ve üstü	22.12	5.90
7. Ders Saati	20-30	17.65	5.42
	31-40	17.94	5.87
	41 ve üstü	17.42	4.92
Toplam	20-30	90.75	13.16
	31-40	89.17	14.22
	41 ve üstü	85.48	19.80

Tabloyu incelediğimizde birinci alt boyutta yer alan 20- 30 yaş aralığındaki öğretmenlerin, 12 yıllık zorunlu eğitimle gerçekleştirilen 5. sınıf sosyal bilgiler derslerindeki branşlaşmanın sosyal bilgiler öğretimi açısından daha olumlu buldukları söylenebilir ($\bar{X}=50,37$). Yaş aralığı arttıkça, 31- 40 ($\bar{X}=49,44$); 41 ve üstü ($\bar{X}=45,93$), olumluluğun azaldığı söylenebilir.

Sosyal etkileşim açısından incelediğimizde, 12 yıllık zorunlu eğitimle gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretimi sonucu olarak ikinci alt boyutta yer alan 20- 30 yaş aralığındaki öğretmenlerin sosyal etkileşimi daha olumlu buldukları söylenebilir ($\bar{X}=22,72$). 41 yaş ve üstü öğretmenlerin ($\bar{X}=22,12$) ise sosyal etkileşimi, 31- 40 yaş aralığındaki öğretmenlere ($\bar{X}=21,78$) göre daha olumlu gördükleri söylenebilir.

Üçüncü alt boyuta baktığımızda, sosyal bilgiler ders saatinin 7. ders saatinde yapılmasının bütün yaş gurubundaki öğretmenlerin olumsuz olarak değerlendirdiği söylenebilir. 41 yaş ve üstü ($\bar{X}=17,42$) bu durumu daha olumsuz karşılarken, olumsuzluğun içinde 31- 40 yaş aralığındaki öğretmenlerin biraz daha ılımlı olduğu söylenebilir ($\bar{X}=17,94$).

Toplam olarak değerlendirdiğimizde, 20- 30 yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{X}=90,75$), 31- 40 yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{X}=89,17$) olduğu, 41 yaş ve üstü yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{X}=85,48$) olduğu görülmektedir. Kısaca, yaş aralığı arttıkça aleyhe döndüğü söylenebilir.

Neticede, 12 yıllık zorunlu eğitim ile gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretimine, 20- 30 yaş aralığındaki sosyal bilgiler öğretmenlerinin daha olumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 17: Ölçek Alt Boyutlarının Öğretmen Yaşlarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Yaş	N	Sıra Ort.	sd	X ²	P
Branşlaşma	20-30	29	118.10	2	3.538	0.170
	31-40	152	109.22			
	41 ve üstü	33	90.24			
Sosyal Etkileşim	20-30	29	117.14	2	1.236	0.539
	31-40	152	104.62			
	41 ve üstü	33	112.27			
7. Ders Saati	20-30	29	104.28	2	.189	0.910
	31-40	152	108.67			
	41 ve üstü	33	104.95			
ÖLÇEK TOPLAM PUANI	20-30	29	111.26	2	.425	0.808
	31-40	152	108.08			
	41 ve üstü	33	101.55			

Tablo 17 incelendiğinde de öğretmenlerin 12 yıllık zorunlu eğitim ile gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretimine ilişkin, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaşları ile branşlaşma, sosyal etkileşim ve 7. ders saati arasında hem de ölçeğin toplam puanı açısından anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

1.3.2. Alt boyutların öğretmenlerin yaşlarına göre nitel bulgularla değerlendirilmesi:

1.3.2.1. Branşlaşma yönünden nitel bulgular:

Görüşmec: 5. sınıf sosyal bilgiler dersindeki branşlaşmanın olumlu yönlerini varsa, olumsuz yönlerini paylaşıyorum.

6E.SOS (20- 30): 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı konularının önemli bir bölümünün zevkli ve eğlenceli olduğu düşünülürse, öğrencilerde konulara karşı bilişsel taksonominin bir çoğunu branş öğretmeni olarak verdiğimi düşünüyorum.

Öğrencilerin sosyal bilgilere karşı yeteneklerini fark etmeleri, derse karşı tutumlarında olumlu değişiklikler meydana getirdi. Öğrencilerin değer yargılarında da olumlu değişimlerin yaşandığı gözlemlerim arasındadır. Olumlu yönlerinden ek olarak belirtmeliyim ki öğrenciyi erken tanımanın hem kendi açımdan hem de öğrenci açısından çok olumlu olduğunu söyleyebilirim.

20E.SOS (31- 40): Öğrenciler yeni eğitim sistemiyle yılın sadece ilk dördünü tek bir öğretmende diğer sekiz yılını ise farklı branş öğretmenlerinde geçirmektedir. Önceki sistemde beşinci sınıfta tek bir öğretmen tarafından eğitim verilmekte idi. Bu sebeple öğrencilerin eğitim sürecinin uzun bir dönemini farklı branş öğretmenleri ile bitirilecekse bu dönemin daha erkene çekilmesinin olumlu olduğunu düşünüyorum. Branşlaşmanın erken dönemde başlamanın öğretmen öğrenci ilişkilerinde tanımayaya dayalı olumlu bir süreç doğuracağını da düşünüyorum. Fakat duygusal açıdan çocukların bir yıl önce bu süreçle karşılaşmalarının onların duygusal kırılmalar yaşamasına neden olduğunu düşünüyorum. Bu sistemin uygulandığı ilk dönemlerde öğretmenlerin bu çocukların seviyesine inmede zorlandıkları da gözlemlerimize dayanan bir olumsuzluk olmuştur.

Öğrencilerin hazırbulunuşluluk seviyelerinden kaynaklanan bilişsel süreç farklılıkları olmaktadır. Fakat müfredatın somut ve günlük konulardan oluşmasını bilişsel süreci olumlu etkileyen bir durum olarak değerlendiriyorum. Konular daha soyut konulardan oluşsa idi bilişsel performansın hiç istenilen seviyede olamayacağını düşünüyorum. Ek olarak, öğrencilerin duygusal

farklılıkları da süreci etkilemektedir. Kimi yeni sisteme daha zor uyum sağlamış iken kimi ise daha kolay uyum sağlamış oldu.

1B.TÖ (41 ve Üstü): Branşlaşmanın olumsuz yönleri;

- Biz öğretmenlerin o yaş gurubuna ilk defa girmesiyle tecrübesiz yakalanmamız. Neyse ki bu durum çok fazla sürmedi.

- 5. sınıf öğrencisinin ihtiyacı olan sevgi ve güveni alabilecekleri bir sınıf öğretmeninden yoksun kalarak kendilerini anlayamadığımızı düşünmeleri.

- Öğrencilerin bir branş öğretmenine nasıl davranması gerektiğini yeterince bilememesi yani “davranış bocalaması”.

- Branş öğretmeni olarak, sınıf öğretmeni kadar müsemmal davranılamaması olumsuz yönleridir.

Olumlu yönleri;

- Öğrenciler sosyal bilgiler konularına daha hakim daha bilgili bir öğretmenden öğrenerek iyi bir duruma gelmiştir. Bunu nerden anlamaktayım. Bu sene okuttuğumuz 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki çıta seviyesi önceki yıllara göre çok yükseldi.

- Kaynak, araç gereç kullanımında da branş öğretmeni olarak, sınıf öğretmenlerine göre daha etkili kullandığımızı söyleyebiliriz.

Sosyal bilgiler öğretmenlerini görüşlerini yaşlarına göre değerlendirdiğimizde branşlaşmanın öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve hazırbulunuşluk seviyelerine olumlu bir katkı sağladığını düşündüklerini söyleyebiliriz.

Tablo 18: Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Branşlaşmanın Nitel Bulgularla Değerlendirilmesi

YAŞ	TEMA	KATEGORİ	KOD
20- 30	5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Branşlaşma	Olumlu	Bilişsel, müfredat, değerler, beceri, kendini tanıma, hazırbulunuşluk, derse karşı tutum, duyuşsal, öğrenci
31- 40		Olumlu	bilişsel, branşlaşma, hazırbulunuşluk, kendini tanıma, duyuşsal, etkinlik, özgüven, müfredat
41 ve Üstü		Olumlu	Bilişsel, duyuşsal, hazırbulunuşluk, müfredat, branşlaşma

Tabloyu incelediğimizde beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinin branşlaşmasında 20- 30, 31- 40, 41 ve üstü öğretmenlerin olumlu gördükleri ortak kodlara baktığımızda bilişsel, duyuşsal, hazırbulunuşluk ve müfredat kodlarının yer aldığını görmekteyiz.

Nicel bulgular incelendiğinde 20- 30 ($\bar{X}$ =50,37), 31- 40 ($\bar{X}$ =49,44), 41 ve üstü ($\bar{X}$ =45,93) yaş arası sosyal bilgiler öğretmenlerinin branşlaşmaya genel olarak olumlu baktıkları

görülmektedir. Nitel bulgulara ise, yaş gruplarını genel olarak değerlendirdiğimizde öğretmenlerin sosyal bilgiler dersine olumlu baktıkları görülmektedir. Buna göre nitel bulguların, nicel bulguları desteklediği söylenebilir.

1.3.2.2. Sosyal etkileşim yönünden nitel bulgular:

Görüşmeci: 5. sınıf sosyal bilgiler derslerine girmenizin, öğrenci ve velilerle olan iletişiminize olumlu bir katkısı olmuş mudur?

6E.SOS (20- 30): Kesinlikle olumlu olduğunu düşünüyorum. Öncelikle 5. sınıf öğrencilerini anlayabilmek yani onlarla iletişime geçmek hemen kolay olmadı. Onlarla iletişime geçtikten sonra onların sevelerine inebilmeyi başardım. Hala bu konuda eksiklerim olduğunu düşünüyorum ama her geçen zaman lehimize işliyor. 5. sınıf öğrencileriyle kurabilmeyi başardığım iletişim üst sınıflarda çok işime yarıyor hatta diyebilirim ki günlük hayatta bile işime yarıyor.

5. sınıfın velileri üst sınıftaki velilere göre daha ilgili, bu da velilerle iletişime geçebilmemize neden oluyor. Biliyorsunuz ki kasabada öğretmenlik yapıyorum. Velilerin öğrencilere karşı ilgisiz olduğunu rahatlıkla söyleyebilirim.

13E.SOS (31- 40): Olumlu yönde etkilemiştir. Örnek verecek olursam yedinci sınıfta bilişsel yönden geri kalmış bir öğrenciyle iletişim kurarken artık daha rahat iletişime geçtiğimi inanıyorum. Çünkü 5.sınıflarda derse girmem, iletişimde alt düzeye kadar inmeme yardımcı olmaktadır. Özellikle üst sınıflardaki başarısız öğrencilerle iletişime geçerken çok fazla faydasını görmekteyim.

1B.TÖ (41 ve üstü): 5. sınıf yaş gurubu çocuklarla iletişim kurmakta ilk başta zorlandım. Bu durum uzun sürmedi. Aynı yaşta çocuklarımın olması işimi daha da kolaylaştırdı. On bir yaş gurubu çocuklarla iletişim kurmanın mesleki tecrübemi arttırdığını kesinlikle söyleyebilirim. Öğrencilerle dersteki iletişimimi arttırmak için, dersi eğlenceli hale getirmeye çalıştım. Görsel materyalleri fazlaca kullandım hatta şunu söyleye bilirim ki yeri geldi oyun bile oynadık.

Velilerle iletişimimin 12 yıllık zorunlu eğitimden önce daha az olduğunu rahatlıkla söyleyebilirim. 5. sınıf öğrencileriyle birlikte velilerin daha ilgili olması, bir de benim bu ilgi karşısında onlara karşı herhangi bir mahcubiyet duymamak için iletişimimi arttırmış bulunuyorum. Velilerle iletişimimin artmasının çok faydasını gördüm. Bu sebeple 7 ve 8. sınıflarda ek bir fayda oluşturma niyetiyle, kendi gayretlerimle, veli görüşmelerimi arttırdım.

Yaşlara göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini incelediğimizde beşinci sınıf velilerinin diğer üst sınıf velilerine göre daha duyarlı olduklarını ve bu sebepten dolayı öğretmen-öğrenci- veli iletişiminde bir artış olduğunu söyleyebiliriz. Öğrenci açısından ise beşinci sınıf öğrencinin seviyesine inmeye başarmış olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin bunu artı bir özellik olarak üst sınıf öğrencileriyle iletişim kurduklarını ve ders öğretiminde öğrenci seviyelerine rahat inebildiklerini söyleyebiliriz.

Nicel bulgulardaki yaş aralığına göre sosyal etkileşim alt boyutuna baktığımızda, 20- 30 yaş ($\bar{X}=22,72$), 41 ve üstü yaş ($\bar{X}=22,12$), 31- 40 yaş aralığındaki öğretmenlerin ise ($\bar{X}=21,78$) olduğu görülmektedir. Nicel sonuca baktığımızda ortalama olarak birbirine çok yakın ve olumlu oldukları görülmektedir. Nitel verileri incelediğimizde hangi grubun sosyal etkileşime daha olumlu olduğunu saptamak mümkün görülmemektedir. Nitel bulguların, nicel boyutta olduğu gibi birbirine yakın ve olumlu olduklarını söyleyebiliriz. Sonuç olarak, nitel bulgular nicel bulguları desteklemektedir.

1.3.2.3. 7. Ders saatine ilişkin nitel bulgular:

Görüşmeci: Gözlemlerinize dayanarak, sosyal bilgiler 7. ders saatinin sizin ve öğrencilerin üzerindeki etkilerini yazınız.

7B.SOS (20- 30): Yedinci ders saatinde sosyal bilgiler dersine girerken, zihinsel ve ruhsal yönden çok bir fark hissetmiyorum. Tabii ki nöbet günlerim hariç tutuyorum. Nöbet günü zaten insan çok yoruluyor. Yorulmanın üzerine birde 7. ders saati o günün çekilmezi oluyor diyebilirim. Zihinsel, ruhsal yorgunluktan ziyade bende fiziksel yorgunluk daha belirgin oluyor. Bu da tabii ki dersi olumsuz etkiliyor.

Öğrencilerimiz yedinci ders saatinden çok şikâyetçiler zaten. Gözlemlerime göre, 6. sınıfların, 5. sınıflara göre fiziksel, duyuşsal, bilişsel, ruhsal yönden daha iyi olduklarını söyleyebilirim. 5. sınıflar son saatte resmen dökülüyorlar. Bir de dersimizin sözel olması işi daha da zorlaştırmakta.

8E.SOS (31- 40): Yeni sisteme alışmak tabii kolay olmadı. Tam ders bitti derken hala birilerinin derste olduğu aklınıza geliyor. Bir karmaşa yaşıyor. Nöbetçi öğrenciler bile ders bitti diye erkenden okulu terk edebiliyor. Zaman açısından bazı okullar için hiç uygun değil. Öğrenciler arkadaşlarının dersi bitirip gittiğini görünce hayıflanıyorlar. Son derste zaten öğrenciler de motive olamıyor. Son ders çok sıkılıyorlar. Kısaca çocuklar bu durumdan hiç hoşnut değiller.

12E.TB (41ve Üstü): Sosyal bilgilerdeki 7. ders saati kesinlikle birçok olumsuzluklara sebebiyet verdi. Kendim çok yoruluyorum. Yorgunluğum dersimi her yönden kötü etkiliyor. Derslerim çok verimsiz geçiyor. Çocuklar ise son saatte sosyal bilgiler dersini işlemek için elinden geleni yapıyorlar. Şahsım adına ben çocuklara son saatin çok ağır geldiğini düşünüyorum. Özellikle 5. sınıflarda bunu çok rahat gözlemlemek mümkün. Çocuklar resmen uyukluyorlar ve dikkatlerini toplamak neredeyse imkânsız. Onların hallerini gördükçe, benim de dersi işleme hevesim kaçıyor.

Yaşlara göre yedinci ders saatinin sosyal bilgiler öğretimine etkisini incelediğimizde öğretmenlerimizin 7. ders saatini öğretmen ve öğrenci açısından olumsuz buldukları söylenebilir. Ek olarak, 20- 30 yaş aralığındaki bir öğretmenin nöbet günü daha fazla yorulduğundan 7. ders saatini daha verimsiz geçirdiğini anlamaktayız. Buna göre, daha yaşlı sosyal bilgiler öğretmenlerin nöbet gününe denk gelen 7. ders saatini daha fazla verimsiz geçirebileceği öngörülebilir.

Nicel bulgulara baktığımızda, 41 ve üstü ($\bar{X}$ =17,42), 20- 30 ($\bar{X}$ =17,65), 31- 40 ($\bar{X}$ =17,94) yaş aralığındaki öğretmenlerin 7. ders saatine olumsuz baktıkları ve görüş olarak da birbirlerine yakın oldukları görülmektedir. Nitel Bulgulara baktığımızda hangi yaş gurubunun, sosyal bilgiler 7. ders saatine daha olumsuz baktığını saptamak mümkün görülmemektedir. Nitel bulgulara baktığımızda, nicel boyutta olduğu gibi öğretmen görüşlerinin olumsuz ve birbirine yakın olduğunu söyleyebiliriz. Sonuç olarak, nitel bulgular, nicel bulguları desteklemektedir.

1.4. Ölçek Alt Boyutları Açısından Öğretmenlerin Mezuniyet Yıllarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

1.4.1. Alt boyutların öğretmenlerin mezuniyet yıllarına göre nicel bulgularla değerlendirilmesi:

Tablo 19: Ölçek Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Mezuniyet Yıllarına Ait Betimsel İstatistikleri

Mezuniyet Yılı		N	$\bar{X}$	S
Branşlaşma	2006 öncesi	176	49.06	9.98
	2006 ve sonrası	38	48.86	6.69
Sosyal Etkileşim	2006 öncesi	176	22.07	5.51
	2006 ve sonrası	38	21.44	4.74
7. Ders Saati	2006 öncesi	176	17.89	5.61
	2006 ve sonrası	38	17.47	5.90
Toplam	2006 öncesi	176	89.03	15.97
	2006 ve sonrası	38	87.78	10.09

Evren ve örneklemede belirttiklerimizi tekrar hatırlayacak olursak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin mezuniyet yılına bakılma sebebi, yapılandırmacı eğitim modeli ile ilgilidir. Bilindiği üzere 2005- 2006 yıllarında yapılandırmacı eğitim programı yayımlanmıştır. Eğitim fakültelerinden mezun olup atanan sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük çoğunluğu yapılandırmacı eğitimden yoksun bir şekilde mezun olmuştur. 2006 ve sonrasında mezun olanlar ise yapılandırmacı eğitimi üniversitelerinden almışlardır. Kısaca, ölçeğimizdeki maddeleri öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmek için 2006 öncesi üniversiteden yapılandırmacı eğitim almamış öğretmenler ile 2006 ve sonrası üniversiteden yapılandırmacı eğitim almış öğretmenler olarak ikiye ayrılmıştır.

Tablo 19 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin mezuniyet yıllarına göre, branşlaşmada 2006 öncesi mezun olan sosyal bilgiler öğretmenleri ($\bar{X}=49,06$), 2006 ve sonrası mezun olan sosyal bilgiler öğretmenleri ($\bar{X}=48,86$); ikinci alt boyut sosyal etkileşime baktığımızda 2006 öncesi mezun olan sosyal bilgiler öğretmenleri ($\bar{X}=22,07$), 2006 ve sonrası mezun olan sosyal bilgiler öğretmenlerine ($\bar{X}=21,44$) baktığımızda 2006 öncesi mezun olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin daha olumlu baktıkları söylenebilir. Üçüncü alt boyut incelendiğinde 2006 öncesi ($\bar{X}=17,89$) ve 2006- sonrası ($\bar{X}=17,47$) mezun olan sosyal bilgiler öğretmenlerinden, 2006- sonrası mezun olan öğretmenlerin sosyal bilgilerin 7. ders saatinde işlenmesine daha olumsuz baktıkları söylenebilir. Toplama baktığımızda 2006 öncesi ($\bar{X}=89,03$) ve 2006- sonrası ($\bar{X}=87,78$) mezun olan öğretmenlerden 2006 öncesi mezun olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin daha olumlu oldukları söylenebilir.

Tablo 20: Ölçek Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Mezuniyet Yıllarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Mezuniyet yılı	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Branşlaşma	2006 öncesi	176	108.37	19073.00	3191.2	0.658
	2006 ve sonrası	38	103.47	3932.00		
Sosyal Etkileşim	2006 öncesi	176	108.58	19109.50	3154.5	0.583
	2006 ve sonrası	38	102.51	3895.50		
7. Ders Saati	2006 öncesi	176	108.74	19139.00	3.125	0.526
	2006 ve sonrası	38	101.74	3866.00		
ÖLÇEK TOPLAM PUANI	2006 öncesi	176	109.43	19260.50	3004.3	0.325
	2006 ve sonrası	38	98.54	3744.50		

Tablo 20 incelendiğinde öğretmenlerin 12 yıllık zorunlu eğitim ile gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretimine ilişkin, sosyal bilgiler öğretmenlerinin mezuniyet yılları ile hem branşlaşma, sosyal etkileşim ve 7. ders saati arasında hem de ölçeğin toplam puanı açısından anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

1.4.2. Alt boyutların öğretmenlerin mezuniyet yıllarına göre nitel bulgularla değerlendirilmesi:

1.4.2.1. Branşlaşma yönünden nitel bulgular:

Görüşmeci: Üniversiteden yapılandırmacı eğitim aldınız mı? 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde ki etkisini değerlendirir misiniz?

16E.SOS (2006 ve Sonrası): Yapılandırmacı eğitim aldım ama bir faydasını göremedim. Çünkü her şey teoride kalıyor uygulamada her şey çok farklı. Haliyle siz de kendi ders işleme yöntemini ve en faydalı olduğunu düşündüğünüz yöntemi seçiyorsunuz. Bunun yanında milli eğitimin açmış olduğu seminerler ve kurslardan bilmediğimiz ya da öğrenip de teoride kalan bilgileri yeniden görüp hemen uygulama şansımız olduğu için faydalı oluyor

6E.SOS (2006 ve Sonrası): Evet yapılandırmacı eğitim aldım. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin bilgilere kendileri ulaşması konusunda, öğrencilerin derste daha aktif hale gelmesinden dolayı ve derslere karşı ilgilerin artmasından dolayı olumlu bir etkisinin olduğunu düşünüyorum. Elimden geldiğince de dikkat etmeye çalışıyorum.

7B.SOS (2006 ve Sonrası): Evet eğitim aldım ancak yapılandırmacı eğitimi dersin her aşamasında kullanamıyorum çünkü öğrencilerin bilgiyi yapılandırması için ön hazırlık yapıp gelmeleri lazım ancak ne yazık ki o da öğrencilerde yok. Ders çalışmadan geliyorlar ön bilgileri oluşmuyor. Eee... yıllık planı da yetiştirmek zorundasınız mecburen anlamaları için klasik anlatıma başvuruyorsunuz.

3E.TÖ (2006 Öncesi): Mesleğe başladıktan sonra etkili seminerler aldım. Mutlaka faydası var ancak, gerek öğrencilerin durumu, gerek eğitim ortamının durumu, gerekse veli potansiyeli yapılandırmacı eğitimin tam istendiği gibi yürütülmesine engel oluşturuyor. Çünkü şartlar (hem evdeki hem de okuldaki) uygun olmayabiliyor. Genellikle 5. sınıf öğrencilerimiz neyi, nasıl yapacağı konusunda tam olarak bilgisi olmadığı için performans veya proje ödevlerini ya hazır yaptırıyorlar ya da velisine yaptırıyorlar. Bence, yapılandırmacı eğitim öğrenciden çok velilere yaradı.

2B.TB (2006 Öncesi): Bununla ilgili eğitim almadım. Seminerler ile öğrendim. Yapılandırmacı eğitimin okullarda uygulanması için fiziksel şartların dört dörtlük olması şart. Bu

şartlar olmayınca büyük uygulama ve etkinlikler havada kalıyor. Konuları kendi elimizle daha soyutlaştırıyoruz.

14E.TB (2006 Öncesi): Yapılandırmacı eğitim almadım. Yapılandırmacı eğitimle öğrenciler öğrenim sürecinde daha aktif bir rol aldılar. Artık kendisini ifade edebilen, düşünebilen, ezberci olmayan, yeni fikirler ortaya koyan bireyler haline geldikleri gözlemlerim arasındadır. Yapılandırmacı eğitime önem veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin 5. sınıf öğrencilerinin derslerine girmelerinin öğrenci üzerinde daha yararlı olacağı inancındayım.

Mezuniyet yıllarına göre öğretmen görüşleri genel olarak incelendiğinde öğretmenlerin, yapılandırmacı eğitimin beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretimine faydası olduğu kanaatinde olduklarını ama olumsuz okul ve çevre şartlarından dolayı bu faydanın azaldığını düşündükleri söylenebilir.

Nicel bulgularda, 2006 öncesi ($\bar{X}$ =49,06), 2006 ve sonrası ($\bar{X}$ =48,86) mezun olan sosyal bilgiler öğretmenlerini mezuniyet yıllarına göre değerlendirdiğimizde anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Nitel bulgularda öğretmenlerimizin 2006 ve sonrası mezun olan, yapılandırmacı eğitim almış ile 2006 öncesi yapılandırmacı eğitim almamış sosyal bilgiler öğretmenleri arasında önemli bir fikir farklılığının da olmadığı söylenebilir.

1.4.2.2. Sosyal etkileşim yönünden nitel bulgular:

Görüşmec: *5. sınıf sosyal bilgiler derslerine girmenizin, öğrenci ve velilerle olan iletişiminize olumlu bir katkısı olmuş mudur?*

16E.SOS (2006 ve sonrası): Öğrencilerle ve velilerle olan iletişimimde olumlu gelişmelerin olduğuna inanıyorum. Zaten sosyal bir insanım. 5. sınıf öğrencileriyle ilişkimin gelişmesinde empati kurmak bana çok yardımcı oldu. Onların daha çocuk olduğunu bilmek yetiyor. Diğer sınıflara göre 5. sınıf velilerinin de daha koruyucu olduklarını bilmek, iletişimi geliştirmek için yeterli galiba.

8E.SOS: Öğrencilerle iletişimde önceleri sorun yaşadım. Ama öğrenciyle nasıl muhatap olunur? Veli ile nasıl anlaşılır? Bunu öğrendim. Karşınızdaki kişiyi en iyi anlamanın yolu empati kurmak, anlayışlı olmak olsa gerek.

Mezuniyet yıllarına göre öğretmen görüşlerini genel olarak incelediğimizde sosyal etkileşim yönünden öğretmenlerimizin olumlu olduğu söylenebilir.

İkinci alt boyutu olan sosyal etkileşimine baktığımızda 2006 öncesi mezun olan sosyal bilgiler öğretmenleri ($\bar{X}$ =22,07) ile 2006 ve sonrası mezun olan sosyal bilgiler öğretmenleri ($\bar{X}$ =21,44) arasında yakın ilişki olduğunu görmekteyiz. Buna göre nitel bulguların, nicel bulgularla örtüştüğü söylenebilir.

1.4.2.3. 7. Ders saati yönünden nitel bulgular:

Görüşmec: *Gözlemlerinize dayanarak, sosyal bilgiler 7. ders saatinin sizin ve öğrencilerin üzerindeki etkilerini yazınız.*

6E.SOS (2006 ve sonrası): Son saat olmasından dolayı günün getirdiği yorgunlukla beraber bedensel yorgunluktan dolayı sıkıntılar yaşıyorum. Bilgiyi aktarma konusunda bazı zamanlarda performansımın düştüğünü söyleyebilirim. Sınıf içi disiplini sağlamada yine bazı zamanlar çok zorlanmaktayım.

Öğrencilerde ise yorgunluk nedeniyle etkinliklere katılmama hissi oluşuyor. Öğrencilerde derse karşı bir isteksizlik var bu da doğrudan performanslarını olumsuz etkiliyor. Ruhsal yönden bir tükenmişlik hali olduğundan kendilerini uyarıcılara kapatıyorlar. Sürekli birbirlerine “zil çalmasına kaç dakika kaldı” diye soruyorlar.

5E.SIN (2006 Öncesi): 7. ders saati bizi muhakkak ki etkiliyor. Genç öğretmen arkadaşlar bile yakınırken, bizim yakınmamamız biraz garip olur. Bizde ki bu yorgunluk dersin verimini düşürmekte bu da öğrenci başarısını olumsuz etkilemektedir.

Öğrenciler yorgun düşüyorlar ve çocukların derse karşı ilgisi kalmamaktadır. Resmen 7. ders saati öğrencileri bitirmekte.

Mezuniyet yıllarına göre öğretmen görüşlerini genel olarak incelediğimizde sosyal bilgiler öğretimini, 7. ders saati yönünden, sosyal bilgiler öğretmenlerinin olumsuz karşıladıkları söylenebilir.

Üçüncü alt boyutun nicel bulguları incelendiğinde 2006 öncesi ($\bar{X}=17,89$) ve 2006 ve sonrası ($\bar{X}=17,47$) mezun olan öğretmenlerin sosyal bilgiler 7. ders saatine olumsuz baktıkları söylenebilir. Nitel bulgular yönünden incelendiğinde bu grupta yer alan öğretmen görüşlerinin de olumsuz olduğu görülmektedir. Sonuç olarak; nitel bulguların, nicel bulguları destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

1.5. Ölçeğin Alt Boyutları Açısından Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

1.5.1. Alt boyutların öğretmenlerin hizmet yıllarına göre nicel bulgularla değerlendirilmesi:

Tablo 21: Ölçeğin Alt Boyutlarının, Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına Göre Betimsel İstatistikleri

Hizmet Yılı		N	$\bar{X}$	S
Branşlaşma	1-5	35	48.94	6.79
	6-10	43	50.65	8.69
	11-15	91	49.30	9.65
	16-20	31	49.29	10.80
	21 ve üstü	14	41.92	11.21
Sosyal Etkileşim	1-5	35	22.17	4.32
	6-10	43	22.18	4.96
	11-15	91	21.49	5.88
	16-20	31	23.19	5.33
	21 ve üstü	14	21.07	5.86
7. Ders Saati	1-5	35	18.42	6.16
	6-10	43	18.00	4.38
	11-15	91	17.75	6.30
	16-20	31	16.70	5.00
	21 ve üstü	14	18.64	4.93
Toplam	1-5	35	89.54	10.64
	6-10	43	90.83	13.92
	11-15	91	88.56	15.17
	16-20	31	89.19	17.93
	21 ve üstü	14	81.64	19.89

Tabloda branşlaşmaya ait birinci alt boyut incelendiğinde 6 ile 10 yıl arasında hizmet etmiş sosyal bilgiler öğretmenlerin ($\bar{X}$ =50,65) sosyal bilgilerdeki branşlaşmaya; 11- 15 ($\bar{X}$ =49,30), 16- 20 ($\bar{X}$ =49,29), 1- 5 ($\bar{X}$ =48,94) yıllık öğretmenlere göre daha fazla olumlu oldukları söylenebilir. 21 yıllık ve üstü ($\bar{X}$ =41,92) öğretmenlerin diğerlerine göre daha az olumlu oldukları söylenebilir. 1 ile 21 yıldan fazla öğretmenlik yapmış öğretmenlerin hepsinin 12 yıllık zorunlu eğitim ile sosyal bilgiler dersinde branşlaşılmasını olumlu buldukları söylenebilir.

Sosyal etkileşime ait ikinci alt boyut incelendiğinde 16 ile 20 yıl arasında hizmet etmiş sosyal bilgiler öğretmenlerinin ($\bar{X}$ =23,19) sosyal etkileşimin arttığına yönelik; 6- 10 ($\bar{X}$ =22,18), 1- 5 ($\bar{X}$ =22,17) yıllık öğretmenlere göre daha fazla olumlu oldukları söylenebilir. 11- 15 ($\bar{X}$ =21,49) ve 21 yıllık ve üstü ($\bar{X}$ =21,07) öğretmenlerin diğerlerine göre daha az olumlu oldukları söylenebilir. Dikkat edilirse 1 ile 21 yıldan fazla öğretmenlik yapmış öğretmenlerin hepsinin 12 yıllık zorunlu eğitimin sosyal bilgiler öğretimi yönüyle ilişkili olarak sosyal etkileşim yönünden olumlu buldukları söylenebilir.

7. ders saatine ait üçüncü alt boyut incelendiğinde 21 ve üstü ($\bar{X}$ =18,64) ve 1- 5 ($\bar{X}$ =18,42) yıl arasında hizmet etmiş sosyal bilgiler öğretmenlerinin 7. ders saatindeki sosyal bilgiler dersine olumlu baktıkları söylenebilir. Bunun aksine 6- 10 ($\bar{X}$ =18,00), 11- 15 ($\bar{X}$ =17,75), 16- 20 ($\bar{X}$ =16,70) yıllık öğretmenlerin 7. ders saatine olumsuz baktıkları söylenebilir.

Toplam değerleri incelediğimizde 1 ve 21 yıl üstü çalışmış öğretmenlerimizin alt boyutlara yaklaşımının olumlu olduğunu söyleyebiliriz. En olumlu olarak 6 ile 10 yıl arasında hizmeti bulunan öğretmenler olduğu görülmektedir ($\bar{X}$ =90,83). Olumlular içinde ise en düşük ortalamaya sahip olan öğretmenlerin ise 21 yaş ve üstü olarak görülmektedir ($\bar{X}$ =81,64).

Tablo 22: Ölçeğin Alt Boyutları İle Öğretmenlerin Hizmet Yılları Arasındaki Farklılığa Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Hizmet yılı	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	P
Branşlaşma	1-5	35	105.89	4	7.557	.109
	6-10	43	115.73			
	11-15	91	109.61			
	16-20	31	110.85			
	21 ve üstü	14	65.11			
Sosyal Etkileşim	1-5	35	110.61	4	3.368	.498
	6-10	43	110.13			
	11-15	91	101.02			
	16-20	31	123.00			
	21 ve üstü	14	99.46			
7. Ders Saati	1-5	35	112.01	4	1.895	.755
	6-10	43	109.34			
	11-15	91	106.95			
	16-20	31	95.87			
	21 ve üstü	14	119.89			
ÖLÇEK TOPLAM PUANI	1-5	35	107.43	4	2.414	.660
	6-10	43	113.37			
	11-15	91	105.76			
	16-20	31	114.02			
	21 ve üstü	14	86.50			

Tablo 22 incelendiğinde, 12 yıllık zorunlu eğitim ile gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretimine ilişkin olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet yılları ile branşlaşma, sosyal etkileşim, 7. ders saati arasında ve ölçeğin toplam puanı açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

1.5.2. Alt boyutların öğretmenlerin hizmet yıllarına göre nitel bulgularla değerlendirilmesi:

1.5.2.1. Branşlaşma yönünden nitel bulgular:

Görüşme: Branşlaşma ile 5. sınıf öğrencilerin 6. sınıf için gerekli olan hazırbulunuşluk düzeyi artmış mıdır?

7B.SOS (1-5): Bence bu 5. sınıf sosyal bilgilerde ki branşlaşmanın en önemli faydasının bu olduğunu söyleyebilirim. 6. sınıfa öğrenciler geldiğinde bilişsel ve duyuşsal yönden hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğunu söyleyebilirim.

6E.SOS (1-5): Soyut kavramların algılanmasında zorluk yaşansa da konular arası bilişsel hazırbulunuşluk düzeyini arttırdığını söyleyebilirim. Örneğin, geçen yıl beşinci sınıfta bölgeler konusunu vermiştim. Altıncı sınıfta (aynı sınıfa) ülkemizin kaynaklarını verirken zorlanmadım.

15B.SOS (6-10): Branş öğretmenleri ile beşinci sınıfı okuyan öğrencilerin altıncı sınıfta diğer dönem öğrencilerine göre daha donanımlı ve hazırbulunuşluk düzeyinin daha yüksek olduğu gözlenmektedir.

Branş öğretmeni ile beşinci sınıfı okuyan öğrencilerin altıncı sınıfta diğer dönem öğrencilerine göre daha özgüvenli, sosyal yaşama uyum konusunda daha başarılı olduğu gözlenmekle beraber; özgüvenle saygısızlık arasında ki ince çizgiyi bazen aştıkları da gözlenmektedir.

13E.SOS (11- 15): Geçen senenin beşleri, yani bu senenin altılarında kendim şahit olarak gördüm ki öğrenciler sosyal bilgiler dersinde daha donanımlılar, daha bilgililer, daha güzel düşünebiliyorlar ve mantık kurabiliyorlar.

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde branş öğretmeninden, sınıf öğretmenine göre duyuşsal ve sosyal hazırbulunuşluk düzeyinde daha fazla şeyler aldığını düşünüyorum. Ayrıca öğrencilerin bu yönde geliştiğini somut olarak da görmekteyim.

9E.SIN (16- 20): Altıncı sınıf öğrencileri için hazırbulunuşluk düzeyi artmıştır. Öğrenciler için sosyalleşme olanağı ve kendi ayakları üzerinde durma kabiliyetleri artmıştır.

12E.TB (21 ve Üstü): Beşinci sınıfların bilişsel ve duyuşsal hazırbulunuşluk yönünden, altıncı sınıfa geçmelerinde olumlu etkilendiğini düşünüyorum.

10E.CÖ (21 ve Üstü): Pek de faydası olduğunu görmedim.

Öğretmenlerin hizmet yıllarına bakarak genel görüşlerini incelediğimizde, sosyal bilgilerdeki branşlaşmanın öğretmenlere göre öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini olumlu yönde etkilediğini söyleyebiliriz. Özellikle sınıf öğretmenliği branşından sosyal bilgiler branşına geçmiş bir öğretmenin bunu teyit etmesi araştırma açısından önemli görülebilir.

Birinci alt boyut incelendiğinde 6- 10 ($\bar{X}$ =50,65), 11- 15 ($\bar{X}$ =49,30), 16- 20 ($\bar{X}$ =49,29), 1- 5 ($\bar{X}$ =48,94) yıllık öğretmenlerin 21 yıllık ve üstü ($\bar{X}$ =41,92) öğretmenlerine göre daha olumlu oldukları söylenebilir. Nitel bulgular incelendiğinde 21 ve üstü öğretmenler haricinde görüşmecinin sorduğu soruya olumsuz cevap veren olmamıştır. 21 ve üstü öğretmenlerden; % 75'i branşlaşmayı olumlu görürken, % 25'i ise pasif bulmuştur. Nitel bulgulara genel baktığımızda öğretmenlerimiz branşlaşmayı olumlu bulmaktadır. Bu yönüyle Nitel bulguların, nicel bulguları desteklediği söylenebilir.

1.5.2.2. Sosyal etkileşim yönünden nitel bulgular:

Görüşmeci: *5. sınıf sosyal bilgiler derslerine girmenizin, öğrenci ve velilerle olan iletişiminize olumlu bir katkısı olmuş mudur?*

14E.TB (16- 20): Mesleki tecrübe açısından önemli kazanımlarımız oldu. Daha küçük yaş grubundaki öğrencilerle iletişim kurmada başlangıçta yaşadığımız sorunları büyük ölçüde aştık. Yılların verdiği tecrübe ile iletişimdeki sıkıntıyı aşmak için yollar aradım. Örneğin dersi oyunlaştırarak anlatmak, zaman zaman eğlenceli olaylar anlatmak... vb. yollarla öğrencilerin derse ilgisini canlı tutmaya çalıştım. Derse katılımlarını aktif hale getirdim. Kısaca çocukların oyun çocuğu olduğunu hatırlayınca iletişimimiz kuvvetlendi.

5E.SIN (21 ve Üstü): Sınıf öğretmeni olduğum için öğrencilerle iletişim konusunda hiçbir sorun yaşamadım. 6. sınıflarla da iletişimle ilgili bir sorunum olmadı. Velilerle ilişkilerimiz gayet iyi.

15B.SOS (6- 10): 5. sınıflardan elde ettiğim tecrübenin, üst sınıflara olumlu yansıması olduğunu düşünüyorum.

Öğretmen düşüncelerini genel olarak incelediğimizde, sosyal bilgiler dersine ilk defa giren sosyal bilgiler öğretmenleri beşinci sınıf öğrencileri ile iletişim yönünden bir basamak atladıkları ve

bunun kendilerine hem öğrenci hem de veli açısından önemli bir kazanım getirdiklerini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenliğinden sosyal bilgilere geçmiş öğretmenin, iletişim ve sosyal etkileşim açısından sorun yaşamaması bu kazanıma önceden sahip olmasından kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Nicel bulgularda sosyal etkileşime ait ikinci alt boyut incelendiğinde 16 ile 20 ($\bar{X}$ =23,19), 6- 10 ($\bar{X}$ =22,18), 1- 5 ($\bar{X}$ =22,17), 11- 15 ($\bar{X}$ =21,49) ve 21 ve üstü ($\bar{X}$ =21,07) yıl hizmet etmiş sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal etkileşimi olumlu bulduğu görülmektedir. Nitel bulgulardan elde edilen görüşmelerde sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal etkileşimi genel olarak olumlu gördükleri söylenebilir. Buna göre nitel bulguların, nicel bulguları desteklediği söylenebilir.

1.5.2.3. 7. Ders saati yönünden nitel bulgular:

Görüşmec: Gözlemlerinize dayanarak, sosyal bilgiler 7. ders saatinin sizin ve öğrencilerin üzerindeki etkilerini yazınız.

10E.CÖ (21 ve Üstü): Müfredatın ve ders saatlerinin tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir. Öğrencilere yedinci ders saatinin konulmasını öğrenci başarısına konulabilecek en büyük engel olduğunu düşünüyorum. Öğrencilere yedinci saat ağır gelmektedir.

3E.TÖ (16- 20): 12 yıllık zorunlu eğitimde kademeli geçiş sistemi uygulandığı için bu yıl yedi ve sekizinci sınıflar erken ayrılıyor. Benim genellikle yedinci saatlerim dolu. Öğretmenler giderken benim gibi birkaç öğretmenin kalması beni ruhsal yönden olumsuz etkiliyor. Öğrencilerde bu durumdan çok şikâyetçiler.

Hem öğretmen hem de öğrenci fiziksel yönden yoruluyor. Yorgunlukla bilişsel düzeyde düşme yaşanıyor. Öğrenciler kavramları ve anlatılanları anlamakta zorlanıyor. Öğrenci ders haricinde her şeyle ilgileniyor. Hayal kurmaya başladıklarını rahatlıkla gözlemleyebiliyorum. İlgilerini toplamak gerçekten çok güçleşti. Öğrenciler biran önce zil çalsa da gisek düşüncesindeler.

2B.TB (11- 16): Yedinci ders saatine çok zorlanarak giriyorum. Sosyal bilgiler dersi özellikle yedinci ders saatinde işlendiğinde çok verimsiz oluyor. Hem benim hem de çocuklar için zor oluyor diyebilirim. Yine yedinci ders saatinde, sınıfta disiplini sağlamak zorlaştı. Ders esnasında dikkat eksikliği öğrencilerimizde gözle görülür derecede arttı. Ek olarak da öğrencilerde fiziksel yönden yorgunluk arttı.

Hizmet yıllarına göre öğretmen görüşlerini genel olarak incelediğimizde sosyal bilgiler öğretimini, 7. ders saati yönünden, sosyal bilgiler öğretmenlerinin olumsuz karşıladıkları söylenebilir.

Nicel bulgular incelendiğinde, 7. ders saatine ait üçüncü alt boyut incelendiğinde 21 ve üstü ($\bar{X}$ =18,64) ve 1- 5 ($\bar{X}$ =18,42) yıl arasında hizmet etmiş sosyal bilgiler öğretmenlerinin 7. ders saatindeki sosyal bilgiler dersine olumlu baktıkları söylenebilir. Bunun aksine 6- 10 ($\bar{X}$ =18,00), 11- 15 ($\bar{X}$ =17,75), 16- 20 ($\bar{X}$ =16,70) yıllık öğretmenlerin ise 7. ders saatine olumsuz baktıkları söylenebilir. Yaptığımız nitel araştırmada, 21 ve üstü ile 1- 5 yılları arasında hizmeti bulunan öğretmenlerin genel itibarıyla 7. ders saatini olumsuz buldukları ve bu hizmet yılındaki nitel bulguların, nicel bulguları desteklemediği söylenebilir. Çünkü öğretmenlerimizin % 90'ı 7. ders saatinin öğretmenler üzerindeki etkisini olumsuz bulurken, % 95'i ise öğrenciler üzerindeki etkisini olumsuz bulmaktadırlar. Bunlardan 7B.SOS (1- 5), nöbet günü hariç yedinci ders saatinde olumsuzluğu pek hissetmediğini belirtmiştir (bakınız yaş gurubuna göre 7. ders saati). Diğer öğretmen 9E.SIN (16- 20) ise 7. ders saatinin olumsuz bir yönünden bahsetmekle beraber yedinci ders saatini hem öğretmen yönünden hem de öğrenci yönünden olumsuz bulmamaktadır (bakınız

mezuniyet alanına göre 7. ders saati). Diğer bütün öğretmenlerimiz yedinci ders saatini hem öğretmen hem de öğrenci yönünden olumsuz bulmaktadır.

1.6. Ölçeğin Alt Boyutları Açısından Öğretmenlerin Mezuniyet Alanlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

1.6.1. Alt boyutların öğretmenlerin mezuniyet alanlarına göre nicel bulgularla değerlendirilmesi:

Tablo 23: Ölçeğin Alt Boyutlarının, Öğretmenlerin Mezuniyet Alanlarına Göre Betimsel İstatistikleri

Mezuniyet Alanı		N	$\bar{X}$	S
Branşlaşma	E.F.Sosyal	113	48.80	8.27
	E.F.Tarih	27	52.44	8.82
	E.F.Coğrafya	15	50.26	13.27
	F.E.F.Tarih	18	52.11	6.56
	F.E.F.Coğrafya	10	48.30	10.45
	Sınıf Öğretmeni	31	44.74	11.73
Sosyal Etkileşim	E.F.Sosyal	113	21.61	5.23
	E.F.Tarih	27	23.22	6.55
	E.F.Coğrafya	15	22.80	5.04
	F.E.F.Tarih	18	24.88	3.46
	F.E.F.Coğrafya	10	20.90	5.97
	Sınıf Öğretmeni	31	20.38	5.17
7. Ders Saati	E.F.Sosyal	113	17.88	6.20
	E.F.Tarih	27	17.14	3.61
	E.F.Coğrafya	15	17.00	6.89
	F.E.F.Tarih	18	18.55	4.66
	F.E.F.Coğrafya	10	17.80	6.21
	Sınıf Öğretmeni	31	18.16	4.98
Toplam	E.F.Sosyal	113	88.30	13.98
	E.F.Tarih	27	92.81	14.44
	E.F.Coğrafya	15	90.06	21.68
	F.E.F.Tarih	18	95.55	9.82
	F.E.F.Coğrafya	10	87.00	12.90
	Sınıf Öğretmeni	31	83.29	17.43

Tablo 23'te branşlaşmaya ait birinci alt boyut incelendiğinde Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği ($\bar{X}$ =52,44) ve Fen Edebiyat Fakültesi Tarih ($\bar{X}$ =52,11) mezunu sosyal bilgiler öğretmenlerinin branşlaşmaya daha olumlu olduğu söylenebilir. Eğitim Fakültesi Coğrafya Öğretmenliği ($\bar{X}$ =50,26), Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ($\bar{X}$ =48,80), Fen Edebiyat Fakültesi Coğrafya ($\bar{X}$ =48,30) mezunu sosyal bilgiler öğretmenlerinin branşlaşmaya olumluluk yönünden bakıldığında düzeylerin orta düzeyde oldukları söylenebilir. Sınıf Öğretmeni ($\bar{X}$ =44,74) mezunu sosyal bilgiler öğretmenlerinin ise diğer mezuniyetlere göre branşlaşmaya daha az olumlu

oldukları söylenebilir. 12 yıllık zorunlu eğitim ile 5. sınıflarda sosyal bilgiler dersinin branşlaşmasını mezuniyetleri farklı olan sosyal bilgiler öğretmenleri olumlu karşılarken, en olumlusunun Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği mezunu öğretmenlerin; en az olumlunun ise Sınıf Öğretmenliğinden mezun sosyal bilgiler öğretmenlerinin oldukları söylenebilir.

Tabloda sosyal etkileşime ait ikinci alt boyut incelendiğinde Fen Edebiyat Fakültesi Tarih ($\bar{X}=24,88$) ve Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği ($\bar{X}=23,22$) mezunu sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal etkileşime yönelik daha olumlu olduğu söylenebilir. Eğitim Fakültesi Coğrafya Öğretmenliği ($\bar{X}=22,80$), Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ($\bar{X}=21,61$), Fen Edebiyat Fakültesi Coğrafya ($\bar{X}=20,90$) mezunu sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal etkileşime yönelik olumluluk düzeylerinin orta düzeyde oldukları söylenebilir. Sınıf Öğretmeni ($\bar{X}=20,38$) mezunu sosyal bilgiler öğretmenlerinin ise diğer mezuniyetlere göre sosyal etkileşime daha az olumlu baktıkları görülmektedir. Mezuniyetleri farklı olan sosyal bilgiler öğretmenleri sosyal etkileşimi olumlu karşılarken, en olumlusunun Fen Edebiyat Fakültesi Tarih mezuniyeti olduğu; en az olumlunun ise Sınıf Öğretmenliğinden mezun sosyal bilgiler öğretmenlerinin oldukları söylenebilir.

Üçüncü alt boyut incelendiğinde Fen Edebiyat Fakültesi Tarih ($\bar{X}=18,55$) ve Sınıf Öğretmeni ($\bar{X}=18,16$) mezunu sosyal bilgiler öğretmenlerinin 7. ders saatinde sosyal bilgiler dersinin işlenmesini olumlu buldukları söylenebilir. Eğitim Fakültesi Coğrafya Öğretmenliği ($\bar{X}=17,00$), Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği ($\bar{X}=17,14$), Fen Edebiyat Fakültesi Coğrafya ($\bar{X}=17,80$), Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ($\bar{X}=17,88$) mezunu sosyal bilgiler öğretmenlerinin 7. ders saatinde sosyal bilgiler dersinin işlenmesine yönelik olumsuz oldukları söylenebilir. Kısaca, 12 yıllık zorunlu eğitim ile 7. ders saatinde sosyal bilgiler dersinin işlenmesini Fen Edebiyat Fakültesi Tarih ve Sınıf Öğretmenleri kısmen olumlu karşılarken, en olumsuzların Eğitim Fakültesi Coğrafya Öğretmenliği ile Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliğinden mezun olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin oldukları söylenebilir.

Tabloda betimsel istatistik boyutun toplam değerleri incelendiğinde Fen Edebiyat Fakültesi Tarih ($\bar{X}=95,55$) ve Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği ($\bar{X}=92,81$) mezunu sosyal bilgiler öğretmenlerinin olumlu olduğu söylenebilir. Eğitim Fakültesi Coğrafya Öğretmenliği ($\bar{X}=90,06$), Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ($\bar{X}=88,30$), Fen Edebiyat Fakültesi Coğrafya ($\bar{X}=87,00$) mezunu sosyal bilgiler öğretmenlerinin toplamda olumluluk düzeyinin orta düzeyde oldukları söylenebilir. Yine toplama baktığımızda Sınıf Öğretmeni ($\bar{X}=83,29$) mezunu sosyal bilgiler öğretmenlerinin ise daha az olumlu oldukları söylenebilir.

Tablo 24: Ölçeğin Alt Boyutları İle Öğretmenlerin Mezuniyet Alanları Arasındaki Farklılığa Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Mezuniyet alanı	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	P	Anlamlı Fark
Branşlaşma	E.F.Sosyal (1)	113	103.99	5	10.920	0.049	2-6 4-6
	E.F.Tarih (2)	27	129.50				
	E.F.Coğrafya (3)	15	124.60				
	F.E.F.Tarih (4)	18	125.67				
	F.E.F.Coğrafya (5)	10	101.20				
	Sınıf Öğretmeni (6)	31	84.35				
Sosyal Etkileşim	E.F.Sosyal (1)	113	104.05	5	12.502	0.029	2-6 4-6
	E.F.Tarih (2)	27	123.52				
	E.F.Coğrafya (3)	15	118.37				
	F.E.F.Tarih (4)	18	140.86				
	F.E.F.Coğrafya (5)	10	98.90				
	Sınıf Öğretmeni (6)	31	84.26				
7. Ders Saati	E.F.Sosyal (1)	113	107.70	5	1.233	0.942	
	E.F.Tarih (2)	27	98.91				
	E.F.Coğrafya (3)	15	101.73				
	F.E.F.Tarih (4)	18	117.17				
	F.E.F.Coğrafya (5)	10	107.00				
	Sınıf Öğretmeni (6)	31	111.60				
ÖLÇEK TOPLAM PUANI	E.F.Sosyal (1)	113	102.73	5	12.422	0.029	2-6 3-6 4-6
	E.F.Tarih (2)	27	124.69				
	E.F.Coğrafya (3)	15	128.87				
	F.E.F.Tarih (4)	18	136.36				
	F.E.F.Coğrafya (5)	10	97.30				
	Sınıf Öğretmeni (6)	31	86.13				

Tablo 24 incelendiğinde 7. ders saati alt boyutu ile mezuniyet alanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$).

Branşlaşma alt boyutundan elde edilen puanlar arasında mezuniyet alanlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($X^2= 10,920$; $p<0,05$). Elde edilen bu farklılıkların öğretmenlerin hangi mezuniyet alanları arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili Mann Whitney U testi ile yapılan karşılaştırmalar sonuçları ve grup sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farklılığın Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği (SO= 129,50) ile Sınıf Öğretmenliği (SO= 84,35) arasında ve Fen Edebiyat Fakültesi Tarih (SO= 125, 67) ile Sınıf Öğretmenliği (SO= 84,35) arasında Sınıf Öğretmenliği aleyhine olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal etkileşim alt boyutundan elde edilen puanlar arasında mezuniyet alanlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($X^2=12,502$; $p<0,05$). Elde edilen bu farklılıkların öğretmenlerin hangi mezuniyet alanları arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırma sonuçları ve grup sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farklılığın Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği (SO= 123,52) ile Sınıf Öğretmenliği (SO= 84,26) arasında ve Fen Edebiyat

Fakültesi Tarih Öğretmenliği (SO= 140,86) ile Sınıf Öğretmenliği (SO= 84,26) arasında Sınıf Öğretmenliği aleyhine olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeği tamamından elde edilen puanlar arasında mezuniyet alanlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($X^2= 12,422$; $p<0,05$). Elde edilen bu farklılıkların öğretmenlerin hangi mezuniyet alanları arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırma sonuçları ve grup sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farklılığın Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği (SO= 124,69) ile Sınıf Öğretmenliği (SO= 86,13) arasında, Eğitim Fakültesi Coğrafya Öğretmenliği (SO= 128,87) ile Sınıf Öğretmenliği (SO= 86,13) arasında ve Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Öğretmenliği (SO= 136,36) ile Sınıf Öğretmenliği (SO= 86,13) arasında Sınıf Öğretmenliği aleyhine olduğu tespit edilmiştir.

1.6.2. Alt boyutların öğretmenlerin mezuniyet alanlarına göre nitel bulgularla değerlendirilmesi:

1.6.2.1. Branşlaşma yönünden nitel bulgular:

Görüşmeci: 5. sınıf öğrencilerine kazanımları verme de, becerileri kazandırmada ve öğrencilerle iletişim kurmada üniversiteden mezun olduğunuz alan ile ilgili olarak eksiklik ya da avantajlar hissediyor musunuz?

10E.CO: Üniversiteden aldığımız eğitim ile çocukların seviyelerine inmekte mutlaka sıkıntı çekilmektedir. Üniversiteden gelen stajyer öğretmenler bile çocukların seviyelerine inmekte sıkıntı çekmektedir.

19E.CB: Coğrafya konuları benim için daha zevkli geçiyor. Tarih konusu olsun zorlanmıyorum. Ne de olsa üzerinden yıllar geçti.

11B.TÖ: Sosyal bilgiler dersindeki tarih konularına geldiğimde diğer konulara göre daha olumlu oluyor. Gecen yıla göre iyi olmama rağmen hala öğrencilerin seviyelerine inmekte zorlanıyorum.

12E.TB: Tabii ki tarih konularında kendimi iyi hissediyorum ve öğrencileri tarih konularında öğrencileri daha iyi motive edebiliyorum.

9E.SIN: Avantajlı hissediyorum çünkü sınıf öğretmeni mezunu olmamdan dolayı öğrencilere beceri ve kazanımlar vermekte ve iletişim kurmada herhangi bir sorunla karşılaşmadım.

20E.SIN: Ben kazanımlarla ilgili daha çok eksiklik hissediyorum çünkü bizler sosyal bilgiler öğretmenliğinin ilk öğrencileri olduğumuz için ülkedeki sosyal bilgiler müfredatının da olgunlaşmamış olmasından dolayı yeterli olmadığımızı düşünüyorum. Alanımızla ilgili derslerden daha çok edebiyat dersleri gördüğümüz söyleyebilirim. Kazanımların da belirli dönemlerde güncellendiği göz önünde tutulursa kazanımlara yönelik eksiklikler hissediyorum. Fakat öğrenciler arası iletişimde yeterli ve beceri kazandırmada hem almış olduğum eğitimle ilgili hem de yapısal (çocukları çok seviyor olmamdan dolayı) son derece yeterli olduğumu düşünüyorum.

Farklı branştan sosyal bilgiler öğretmenliğine geçmiş sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde hala eksiklik yaşaması aslında eğitimimizdeki yanlış eğitim politikaların bir ürünü olarak görülebilir. Bu eksikliklerin sosyal bilgiler öğretimini olumsuz etkilediği söylenebilir.

Görüşmeci: 5. sınıf sosyal bilgiler dersindeki branşlaşmanın olumlu yönlerini varsa, olumsuz yönlerini paylaşınız.

9E.SIN: Sosyal bilgiler dersinde branş öğretmeninin girmesini olumlu buluyorum. Öğrencilerin başarısını arttıracaktır. Zaten önceden de 5. sınıflarda derslerin çoğuna branş öğretmeni giriyordu.

13E.SOS: Öğrencilerin bilişsel olarak düşünmesinde branş öğretmenlerinin çok olumlu katkısı olduğunu düşünüyorum. Branş öğretmeni olarak karmaşık konularda bile sadece önemli püf noktalarını ve pratik bilgileri öğrencilere veriyorum, onların bu karmaşık konuları bilişsel olarak mükemmel bir şekilde değerlendirebildiklerini görmekteyim.

Öğrencilerin branşlaşmada duyuşsal olarak ilk başta biraz sıkıntı yaşasa da az bir zamanda branş öğretmenlerine alıştığını görmekteyim. Ayrıca branş öğretmeni olarak sosyal bilgiler dersini sevdirmem öğrencilerin derse karşı ilgisini arttırmaktadır. Mesela velinin birisi, kendi çocuğunun sayısal derslere ilgisinin daha fazla olduğunu ve sosyal bilgiler dersinde başarılı olmadığını fakat benim derse girmemden sonra ilk defa sosyal bilgiler dersine beni utandırmamak için çalıştığını böylelikle dersi sevdiğini ve derste başarılı olduğunu ifade etti.

14E.TB: Branşlaşma ile birlikte öğrenci bilgiye nasıl ulaşacağını, edindiği bilgileri günlük hayatına nasıl uygulayacağını, davranış haline getireceğini daha iyi kavramıştır. Branşlaşmayla öğrencilerin çevresinde ve dünyada meydana gelen olaylara karşı daha duyarlı davrandığı gözlemlerimdenir.

3E.TÖ: En azından öğrenciyi erken tanımak bile benim için olumlu olması açısından yeterlidir.

Öğretmenlerin mezuniyet alanları dikkate alındığında sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretimini branşlaşma açısından olumlu buldukları söylenebilir.

Nicel bulgularla branşlaşmaya ait birinci alt boyut incelendiğinde Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği ($\bar{X}$ =52,44), Fen Edebiyat Fakültesi Tarih ($\bar{X}$ =52,11), Eğitim Fakültesi Coğrafya Öğretmenliği ($\bar{X}$ =50,26), Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ($\bar{X}$ =48,80), Fen Edebiyat Fakültesi Coğrafya ($\bar{X}$ =48,30) ve Sınıf Öğretmeni ($\bar{X}$ =44,74) mezunu sosyal bilgiler öğretmenlerinin branşlaşmaya olumlu baktıkları söylenebilir. Nitel araştırmanın bu bölümünde elde edilmek istenen; öğretmenlerin mezun oldukları alan ile branşlaşmada yaşanan güçlükleri belirlemek olmuştur. Zaten branşlaşma ile ilgili sonraki soruya mezuniyet alanı fark etmeksizin bütün sosyal bilgiler öğretmenleri branşlaşmanın olumlu olduğunu belirtmiştir. Branşlaşma ile ilgili önceki görüşme soruları dikkate alındığında nicel bulgularla, nitel bulguların olumluluk yönünden örtüştüğü söylenebilir.

1.6.2.2. Sosyal etkileşim yönünden nitel bulgular:

Görüşmeci: 5. sınıf sosyal bilgiler derslerine girmenizin, öğrenci ve velilerle olan iletişiminize olumlu bir katkısı olmuş mudur?

3E.TÖ: Hem öğrenciler hem de veliler üzerinde olsun kısmen etkili olduğunu düşünüyorum. Bende çok fazla bir yararı olmadığını söyleye bilirim.

18E.SOS: 5. sınıflarla iletişim kurmanın, diğer üst sınıflarda ki öğrencilerle aramızdaki ilişkiyi olumlu etkilediğini söyleyebilirim. Bu sene altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileriyle ilişkimizin daha olumlu olduğunu gözlemlemekteyim.

9E.SIN: Zaten önceden de 5. sınıfların dersine girmekteydim. Öğrencilerle ve velilerle iletişimimizde herhangi bir sorun yaşamamaktayım.

Öğretmenlerin mezuniyet alanları dikkate alındığında sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretimi, sosyal etkileşim açısından olumlu buldukları söylenebilir.

Nicel bulgularda sosyal etkileşime ait ikinci alt boyut incelendiğinde Fen Edebiyat Fakültesi Tarih ($\bar{X}=24,88$), Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği ($\bar{X}=23,22$), Eğitim Fakültesi Coğrafya Öğretmenliği ($\bar{X}=22,80$), Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ($\bar{X}=21,61$), Fen Edebiyat Fakültesi Coğrafya ($\bar{X}=20,90$), Sınıf Öğretmeni ($\bar{X}=20,38$) mezunu sosyal bilgiler öğretmenlerinin genel itibari ile olumlu oldukları görülmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler göz önüne alındığında, nicel bulgularla, nitel bulguların olumluluk yönünden örtüştüğü söylenebilir.

1.6.2.3. 7. Ders saati yönünden nitel bulgular:

Görüşmeci: Gözlemlerinize dayanarak, sosyal bilgiler 7. ders saatinin sizin ve öğrencilerin üzerindeki etkilerini yazınız.

1B.TÖ: *Günlük ders saatinin yedi saat olmasını olumlu bulmuyorum. Yedinci saat sosyal bilgiler dersinde çocuklar ve öğretmenler yorgun oluyor. Kademeli geçişten dolayı okuldaki diğer öğrenciler evlerine giderken onların okulda kalması durumundan öğrenci şikâyetlerini çok kere işittim.*

14E.TB: *12 yıllık zorunlu eğitimde günlük ders saatlerinin artmasının sadece biz değil genel olarak öğretmenlerin üzerinde olumsuz olduğunu düşünüyorum. Fiziksel yönden günün yorgunluğunu hisseden öğretmen ruhsal yönden de kendisini yeterince derse verebileceğini düşünmüyorum. Kör kendinden bilir misali. Özellikle 7. saatten sonra kendime yeterince zaman ayıramıyorum. Fiziksel yönden tükenmişlik olduğundan örneğin; kitap okumak, herhangi bir sosyal aktiviteye katılmak mümkün değil. Ders saatlerinin artması öğretmenlerin günlük aktivitelerini gerçekleştirmelerine engel olduğunu bundan dolayı da verimin düştüğüne inanıyorum.*

7. ders saatinde günün bütün yorgunluğunu hisseden öğrenciler sosyal bilgiler dersinde yeterince konsantrasyon olamamaktadırlar. Bu durum verimi düşürmektedir. Ayrıca genel olarak düşündüğümde öğrencinin hayatının sadece okuldan ibaret olmadığını, kendilerine ayıracakları zamanların olması gerektiğine (oyun oynamak... vb.) inanmaktayım. Öğrenci gerçekleştirdiği aktivitelerle toplum hayatı içerisinde yer alan ve sosyal hayatın bir parçası haline gelebilen bireyler olabileceklerini düşünüyorum.

9E.SIN: *Şahsım adına yedinci ders saatinin benim üzerimde bir olumsuz etkisine rastlamadım. Öğrenciler açısından herhangi bir olumsuzluk görmedim. Hatta şunu söylemek isterim. 7. ders saatiyle öğrenciler sosyal bilgiler dersinde daha iyi bilgiye ulaşma fırsatı bulmaktadır.*

Cuma günleri ise yedinci ders saatlerinin boş geçtiğini söyleyebilirim. Bilindiği üzere kademeli geçişten dolayı altıncı ders saatinden sonra (altıncı ve yedinci sınıflar evlerine gideceğinden) İstiklal Marşı okumak için öğrencilerin aşağıda toplanması, düzene girmesi, gerektiğinde idare tarafından konuşma yapılmasından sonra beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerin ve öğretmenlerin sınıfa tekrar dönüyüm diyene kadar ki (Lavabo ihtiyacı hariç) geçen sürede dersin yarısı gidiyor. Yoklamayı alıp düzeni sağlayana kadarda ders bitiyor.

Mezuniyet alanlarına göre öğretmen görüşlerini genel olarak incelediğimizde sosyal bilgiler öğretimi, 7. ders saati yönünden, sosyal bilgiler öğretmenlerinin olumsuz karşıladıkları söylenebilir.

Nicel bulgularda, üçüncü alt boyut incelendiğinde Fen Edebiyat Fakültesi Tarih ($\bar{X}=18,55$) ve Sınıf Öğretmeni ($\bar{X}=18,16$) mezunu sosyal bilgiler öğretmenlerinin 7. ders saatinde sosyal bilgiler dersinin işlenmesini olumlu buldukları söylenebilir. Eğitim Fakültesi Coğrafya Öğretmenliği

($\bar{X}$ =17,00), Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği ($\bar{X}$ =17,14), Fen Edebiyat Fakültesi Coğrafya ($\bar{X}$ =17,80), Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ($\bar{X}$ =17,88) mezunu sosyal bilgiler öğretmenlerinin 7. ders saatinde sosyal bilgiler dersinin işlenmesine olumsuz baktıkları söylenebilir.

Nitel boyut yönünden incelendiğinde, sınıf öğretilerinde genel olarak kısmen memnuniyetsizlik görülmektedir. Yedinci ders saatinden memnun görünen 9E.SIN kodlu öğretmenimizin bile gerçekte memnuniyetsiz olduğu görülmektedir. Bu yönüyle nicel bulgulardaki sınıf öğretmenlerine dair olumlu bulgu ile nitel görüşmelerden elde ettiğimiz veriler dâhilinde nicel bulgularla örtüşmediği görülmektedir.

Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü öğretmenleri nicel bulgularda olumlu görülmektedir. Ancak yapılan nitel bulgularda bunun böyle olmadığı görülmektedir. Görüşme yaptığımız tarih bölümü öğretmenleri % 100 olarak yedinci ders saatinde işlenen sosyal bilgiler dersine hem öğretmen hem de öğrenci açısından olumsuz bakmaktadırlar. Sonuç olarak; bu yönüyle nitel bulgular, nicel bulguları desteklememektedir.

Diğer mezuniyet alanlarının nicel bulgulara göre, yedinci ders saatine olumsuz bakmaları ile nitel bulgulardan elde edilen verilerin karşılaştırılması sonucunda; nitel bulgularla, nicel bulguların birbirini desteklediği söylenebilir.

1.7. Ölçeğin Alt Boyutları Açısından Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

1.7.1 Alt boyutların öğretmenlerin eğitim durumlarına göre nicel bulgularla değerlendirilmesi:

Tablo 25: Ölçeğin Alt Boyutlarının, Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Betimsel İstatistikleri

Eğitim Durumu		N	$\bar{X}$	S
Branşlaşma	Önlisans	3	47.00	8.18
	Lisans	184	48.63	9.57
	Lisansüstü	27	51.96	8.58
Sosyal Etkileşim	Önlisans	3	24.33	3.05
	Lisans	184	22.13	5.24
	Lisansüstü	27	20.51	6.32
7. Ders saati	Önlisans	3	19.66	7.09
	Lisans	184	18.02	5.61
	Lisansüstü	27	16.25	5.72
Toplam	Önlisans	3	91.00	14.17
	Lisans	184	88.79	14.88
	Lisansüstü	27	88.74	16.97

Ön lisans ile ilgili açıklama yapmak gerekirse, bilindiği üzere 12 yıllık zorunlu eğitime geçildiğinde ülke genelinde sınıf öğretmeni fazlalığı meydana gelmiştir. Dönemin Milli Eğitim Bakanlığı fazlalığı eritmek için görevde bulunan sınıf öğretmenlerine yan alanlarına geçme imkânı tanımıştır. Burada yer alan üç ön lisans mezunu sosyal bilgiler öğretmenleri; hizmet yılı fazla olan, sınıf öğretmenlerinden geçme olanlardır. Burada yer alan ön lisans mezunu sosyal bilgiler öğretmenleri, özellikle de sayıları az olduğundan, nitel araştırmaya dâhil edilmemiştir. Tabloyu incelediğimizde branşlaşma alt boyutunda yer alan eğitim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerin, 12

yıllık zorunlu eğitimle gerçekleştirilen 5. sınıf sosyal bilgiler derslerindeki branşlaşmayı diğerlerine göre daha olumlu buldukları söylenebilir ($\bar{X} = 51,96$). Eğitim düzeyi düştükçe, lisans ($\bar{X} = 48,63$); ön lisans ($\bar{X} = 47,00$), branşlaşma alt boyutunda olumluluğun aleyhe döndüğü söylenebilir.

Sosyal etkileşim yönünden incelediğimizde, 12 yıllık zorunlu eğitimle gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretimi sonucunda sosyal etkileşimi, ikinci alt boyutta yer alan ön lisans ($\bar{X} = 24,33$) eğitim düzeyi olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin daha olumlu buldukları söylenebilir. Lisans ($\bar{X} = 22,12$) ve lisansüstü ($\bar{X} = 21,78$) eğitim düzeyine sahip sosyal bilgiler öğretmenlerinin ise ön lisans ($\bar{X} = 24,33$)'a göre daha olumsuz oldukları söylenebilir.

Üçüncü alt boyuta baktığımızda, 12 yıllık zorunlu eğitimle gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretimi sonucunda sosyal bilgiler ders saatinin 7. ders saatinde yapılmasını ön lisans ($\bar{X} = 19,66$) ve lisans ($\bar{X} = 18,02$) eğitim düzeyine sahip sosyal bilgiler öğretmenlerinin kısmen olumlu, Lisansüstü ($\bar{X} = 16,25$) eğitim düzeyine sahip sosyal bilgiler öğretmenlerinin ise olumsuz karşıladığı söylenebilir.

Tabloda toplam değerlere baktığımızda, genel olarak alt boyutlara olumlu bakıldığı söylenebilir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim düzeyi yükseldikçe olumluluğun azaldığı, ön lisans ($\bar{X} = 91,00$), lisans ($\bar{X} = 88,79$) ve lisansüstü ($\bar{X} = 88,74$), söylenebilir.

Tablo 26: Ölçeğin Alt Boyutları İle Öğretmenlerin Eğitim Durumları Arasındaki Farklılığa Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	P
Branşlaşma	Önlisans	3	92.33	2	2.417	.299
	Lisans	184	105.28			
	Lisansüstü	27	124.33			
Sosyal Etkileşim	Önlisans	3	135.00	2	1.540	.463
	Lisans	184	108.68			
	Lisansüstü	27	96.39			
7. Ders saati	Önlisans	3	128.00	2	2.353	.308
	Lisans	184	109.52			
	Lisansüstü	27	91.44			
ÖLÇEK TOPLAM PUANI	Önlisans	73	112.70	2	.111	.946
	Lisans	70	106.44			
	Lisansüstü	32	95.19			

Tablo 26 incelendiğinde öğretmenlerin 12 yıllık zorunlu eğitim ile gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretimine ilişkin, sosyal bilgiler öğretmenlerin eğitim durumları ile branşlaşma, sosyal etkileşim ve 7. ders saati arasında hem de ölçeğin toplam puanı açısından anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($p > 0,05$).

1.7.2. Alt boyutların öğretmenlerin eğitim durumlarına göre nitel bulgularla değerlendirilmesi:

1.7.2.1. Branşlaşma yönünden nitel bulgular:

Görüşmeci: 5. sınıf sosyal bilgiler dersindeki (genel olarak) memnuniyetinizi 10 üzerinden kaç olarak değerlendirirsiniz? Nedenlerini yazınız.

20E.SOS (Lisansüstü): Müfredatın öğrencinin seviyesine uygun olduğunu düşünüyorum. Ayrıntılı içeriklerin olmaması öğrencilerin anlama seviyesini yüksek tutmaktadır. Soyut içeriklerle müfredatın boğulmamış olması da kazanımlara ulaşma seviyesini yükseltmektedir. Konular da günlük hayatın içinden ve uygulanabilir olduğu için daha kolay öğrenilmekte ve öğretilmektedir. Zorlandığımız yerin öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesindeki farklılıklar olduğunu düşündüğüm için 5. sınıf sosyal bilgiler dersinin not olarak değeri 8 olur.

17E.SOS (Lisansüstü): Genel olarak 5. sınıf sosyal bilgiler dersinden memnun olduğumu belirtebilirim. Değerlendirmem 10 üzerinden 7'dir. Eksiklikleri söyleyecek olursak ders içerik olarak genelde zevkli konular ancak konuların içeriği çok boşaltılmış. 5. sınıfta çocuklar bilgiyi tam alamadıkları için 6. sınıfta konuların birden ağırlaşması ve karmaşıklaşması bocalamaların neden oluyor. Öğrencilerde akıl ve mantıktan ziyade duygusal davranmaları olarak belirtebilirim.

4E.SOS (Lisans): 10 üzerinden 8 diyebilirim. Sosyal bilgiler dersinin temelini branş öğretmeninden alması yerinde bir uygulama olmuştur.

6E.SOS (Lisans): 10 üzerinden 7 diyebilirim. Öğrenciler henüz ortaokula alışık olmadıklarından hala ilkökul alışkanlıkları devam etmektedir. Derste yer yer durun, susun gibi ifadelerle zaman kaybı yaşanıyor.

Eğitim durumlarına göre öğretmen görüşlerini genel olarak incelediğimizde sosyal bilgiler öğretimi, branşlaşma açısından, sosyal bilgiler öğretmenlerinin olumlu karşıladıkları söylenebilir.

Nitel bulgulara baktığımızda branşlaşma alt boyutunda eğitim düzeyi lisansüstü ($\bar{X}$ =51,96) olan öğretmenlerinin, 12 yıllık zorunlu eğitimle gerçekleştirilen 5. sınıf sosyal bilgiler derslerindeki branşlaşmayı lisans ($\bar{X}$ =48,63)'a göre daha olumlu buldukları söylenebilir. Nitel bulgular yönünden incelediğimizde, öğretmenlerin kendilerini değerlendirdikleri genel memnuniyet notlarının aritmetik ortalaması lisansüstü: 7,50; lisans: 7,58 olarak belirlenmiştir. Bu yönüyle baktığımızda nicel bulgularla örtüşmemektedir. Sonuç olarak, sosyal bilgiler öğretmenleri eğitim düzeyi göz önüne alındığında nitel bulguların branşlaşmayı olumlu bulma yönünden nicel bulgularla örtüştüğü söylenebilir.

1.7.2.2. Sosyal etkileşim yönünden nitel bulgular:

Görüşmeci: 5. sınıf sosyal bilgiler derslerine girmenizin, öğrenci ve velilerle olan iletişiminize olumlu bir katkısı olmuş mudur?

20E.SOS (Lisansüstü): Branşlaşmanın erken dönemde başlamanın öğretmen öğrenci ilişkilerinde tanımayaya dayalı olumlu bir süreç doğurduğunu ve doğuracağını düşünüyorum. Beşinci sınıfta branşlaşmanın en olumlu yanlarında biri olarak branş öğretmenlerinin yeni öğrencileri daha yakinen ve uzun süreli tanıyacak olma imkanı sunması olarak görüyorum. Bu durumun dört yıllık ikinci dönemde hem akademik gelişime hem de model alma hususunda etkili bir dönem oluşturacağına inanmaktayım. Mesleki katkılarından biri de aynı ortaokul kurumu içinde bulunan öğrenciler arasındaki farklılıklara dair bilgi sahibi olmamdır. Örneğin sekizinci sınıf öğrencisi ile beşinci sınıf öğrencisinin gündemlerinin çok farklı olduğunu gördüm. Beşinci sınıf öğrencilerinin tamamen çocuk yapılı somut bir yaşam ve oyun oynamaya dayalı bir sosyal paylaşım isteğinin baskın

olduğunu gördüm. Bu durum ise sekizinci sınıflar için çok daha farklı olduğunu anlamama yardımcı oldu.

4E.SOS (Lisans): Örnek verecek olursam. Şimdiki altıncı sınıflarla olan iletişimimiz öncekilere göre daha sağlam çünkü öğrenciyle daha sağlam bağlar kurduk.

Nitel bulgular incelendiğinde farklı eğitim düzeyine sahip sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal etkileşimi de olumlu buldukları görülmüştür. Nicel bulgularda lisans ($\bar{X} = 22,12$) ve lisansüstü ($\bar{X} = 21,78$) eğitim düzeyine sahip sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal etkileşimi olumlu buldukları görülmektedir. Sonuç olarak; nitel bulguların, nicel bulguları desteklediği söylenebilir.

1.7.2.3. 7. Ders saati yönünden nitel bulgular:

Görüşmeci: Gözlemlerinize dayanarak, sosyal bilgiler 7. ders saatinin sizin ve öğrencilerin üzerindeki etkilerini yazınız.

20E.SOS (Lisansüstü): Sosyal bilgilerde ki yedinci ders saati için çok yorucu ve verim olarak düşük olduğunu söyleyebilirim. Verimi düşürmemek için enerjimi tasarruflu kullanarak yedinci saatin verimini korumakta zorlandığımı söylemeliyim. Biraz bu şekilde hissedilmesinde hedef kitlenin ve psikolojik durumun etkisi olduğunu düşünüyorum. Fiziksel yorgunluk, öğretmenlik mesleği açısından hele yaş da ilerledikçe olumsuzluk artmaktadır. Bu durum verimi ve dolayısıyla öğrencileri olumsuz etkilemektedir. Bilişsel yönden de yorgunluk artmakta ve anlatma veriminin düşmesine neden olmaktadır. Ruhsal yönden ise dersi bir an önce bitirme isteği kendini göstermektedir.

Öğrenciler açısından teneffüslerde oyun oynayarak yorulan çocuklarda yedinci ders saatinde hem yorgunluk hem de zihinsel yorgunluk gözlemlenmekteyim. Öğrenciler bir an önce dersten çıkmak ve kendi başlarına kalmak istemektedirler. Son saat öğrencilerin dikkatini toplamak bile zorlaşmaktadır. Hazır bulunuşluk seviyesinin düşmesi yine hem öğrencilerin hem de bazen öğretmenin motivesini olumsuz etkilemektedir. Çocukların okul dışında oynayacakları vaktin azaltılması çocukları okuldan soğutmakta ve tatilin önemi çok daha fazla arttırmaktadır.

18E.SOS (Lisans): Hem biz hem de öğrenciler bitmiş oluyor. Özellikle sosyal bilgiler gibi soyut bir dersin yedinci ders saatine konmasına inanamıyorum. Verimsiz bir ders, başarısız öğrenciler sonuç bu ne yazık ki! Kaş yapayım derken, göz çıkarıyorlar haberleri yok.

Nitel görüşmelerden elde ettiğimiz verilere göre genel olarak 7. ders saatini lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlerin % 88, 89'u öğretmen üzerinde olumsuz görürken, % 94,73'ü öğrenci üzerinde olumsuz görmektedir. Nicel bulgularda, üçüncü alt boyuta baktığımızda 12 yıllık zorunlu eğitimle gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretimi sonucunda sosyal bilgiler ders saatinin 7. ders saatinde yapılmasını lisans ($\bar{X} = 18,02$) eğitim düzeyine sahip sosyal bilgiler öğretmenlerinin kısmen olumlu, Lisansüstü ($\bar{X} = 16,25$) eğitim düzeyine sahip sosyal bilgiler öğretmenlerinin ise olumsuz karşıladığı söylenebilir. Buna göre lisans düzeyindeki nicel bulgularla, elde edilen lisans düzeyindeki nitel bulguların birbirini desteklemediği söylenebilir. Lisansüstü nicel bulgularla, nitel bulgular karşılaştırıldığında ise olumsuzluk yönünden birbirini destekledikleri söylenebilir.

1.8. Ölçeğin Alt Boyutları Açısından Öğretmenlerin Görev Yerlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

1.8.1. Alt boyutların öğretmenlerin görev yerlerine göre nicel bulgularla değerlendirilmesi:

Tablo 27: Ölçeğin Alt Boyutlarının, Öğretmenlerin Görev Yerlerine Göre Betimsel İstatistikleri

Görev Yeri		N	$\bar{X}$	S
Branşlaşma	Şehir	73	48.45	10.76
	İlçe	70	49.45	9.66
	Kasaba ve köy	71	49.21	7.82
Sosyal Etkileşim	Şehir	73	22.90	5.59
	İlçe	70	22.18	5.21
	Kasaba ve köy	71	20.77	5.18
7. Ders saati	Şehir	73	17.49	5.67
	İlçe	70	17.07	5.21
	Kasaba ve köy	71	18.90	5.95
Toplam	Şehir	73	88.84	17.29
	İlçe	70	88.71	15.31
	Kasaba ve Köy	71	88.88	12.38

Tablo 27’de ki branşlaşmaya ait birinci alt boyut incelendiğinde; şehir, ilçe, kasaba ve köyde çalışan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 12 yıllık zorunlu eğitimle gerçekleştirilen 5. sınıf sosyal bilgiler derslerinde branşlaşılmasını olumlu buldukları söylenebilir. İlçe ($\bar{X}=49,45$), kasaba ve köyde ($\bar{X}=49,21$) çalışan sosyal bilgiler öğretmenleri branşlaşmayı, şehir ($\bar{X}=48,45$)’de çalışanlara göre daha olumlu buldukları söylenebilir.

Sosyal etkileşime ait ikinci alt boyut incelendiğinde; şehir, ilçe, kasaba ve köyde çalışan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 12 yıllık zorunlu eğitimle gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretiminin sosyal etkileşimine katkısını olumlu buldukları söylenebilir. Şehir ($\bar{X}=22,90$) ve ilçe ($\bar{X}=22,18$)’de çalışan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal etkileşimi, kasaba ve köyde ($\bar{X}=20,77$)’de çalışanlara göre daha olumlu buldukları söylenebilir.

7. ders saatine ait üçüncü alt boyuta baktığımızda, 12 yıllık zorunlu eğitimle gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretimi sonucunda sosyal bilgiler ders saatinin 7. ders saatinde yapılmasını kasaba ve köy ($\bar{X}=18,90$)’de çalışan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kısmen olumlu buldukları söylenebilir. Şehir ($\bar{X}=17,49$) ve ilçe ($\bar{X}=17,07$)’de görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 7. ders saatini olumsuz karşıladığı söylenebilir.

Tabloda toplam değerlere baktığımızda, genel olarak alt boyutlara olumlu bakıldığı; şehir ($\bar{X}=88,84$), ilçe ($\bar{X}=88,71$), kasaba ve köy ($\bar{X}=88,88$), söylenebilir.

Tablo 28: Ölçeğin Alt Boyutları İle Öğretmenlerin Görev Yerleri Arasındaki Farklılığa Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Görev Yeri	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Branşlaşma	Şehir (1)	73	105.74	2	.258	.879	1-3
	İlçe (2)	70	110.56				
	Kasaba ve köy (3)	71	106.29				
Sosyal Etkileşim	Şehir (1)	73	119.67	2	6.692	.035	
	İlçe (2)	70	109.26				
	Kasaba ve köy (3)	71	93.25				
7. Ders saati	Şehir (1)	73	106.10	2	2.669	.263	
	İlçe (2)	70	99.76				
	Kasaba ve köy (3)	71	100.17				
ÖLÇEK TOPLAM PUANI	Şehir (1)	73	112.70	2	0.878	.645	
	İlçe (2)	70	106.44				
	Kasaba ve köy (3)	71	103.20				

Tablo 28 incelendiğinde öğretmenlerin 12 yıllık zorunlu eğitim ile gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretimine ilişkin, sosyal bilgiler öğretmenlerinin görev yerleri ile branşlaşma, 7. ders saati arasında ve ölçeğin toplam puanı açısından anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Sosyal etkileşim alt boyutundan elde edilen puanlar ile görev yerleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($X^2=6,692$; $p<0,05$). Elde edilen bu farklılıkların öğretmenlerin hangi yerleşim birimi arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi ile yapılan karşılaştırmaların sonuçları ve grup sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farklılığın şehir (SO= 119,67) ile kasaba ve köy (SO= 93,25) arasında kasaba ve köy aleyhine olduğu tespit edilmiştir.

1.8.2. Alt boyutların öğretmenlerin görev yerlerine göre nitel bulgularla değerlendirilmesi:

1.8.2.1. Branşlaşma yönünden nitel bulgular:

Görüşmec: 5. sınıf sosyal bilgiler dersindeki (genel olarak) memnuniyetinizi 10 üzerinden kaç olarak değerlendirirsiniz? Nedenlerini yazınız.

15B.SOS (Kasaba ve Köy): Uygulamadaki bazı eksiklikler ortadan kalkarsa branşlaşmanın daha olumlu sonuçlar doğuracağına inanmaktayım. Benim değerlendirmem on üzerinden dokuzdur.

14E.TB (İlçe): Ben en çok konuların sarmal yapıya uymadıklarını düşünüyorum. Çocuklar coğrafyanın temel konularını almadan ağır bir şekilde coğrafya konusu var. Tarih konusu neredeyse yok diyebiliriz. Altıncı sınıfta ise yoğun bir şekilde tarih konuları bulunmaktadır. Branşlaşmadan genel olarak memnunum ders konularındaki bu uyumsuzlıktan dolayı on üzerinden altı diyebilirim.

12E.TB (şehir): Genel olarak ben branşlaşmadan gayet memnunum on üzerinde sekiz verebilirim.

Nitel verilerden elde ettiğimiz bulgulara göre, genel olarak, branşlaşmaya öğretmenlerimizin olumlu yaklaşımları söylenebilir. Nicel bulgularda branşlaşmaya ait birinci alt boyut incelendiğinde; şehir ($\bar{X}=48,45$), ilçe ($\bar{X}=49,45$), kasaba ve köyde ($\bar{X}=49,21$) çalışan sosyal bilgiler öğretmenlerin 12 yıllık zorunlu eğitimle gerçekleştirilen 5. sınıf sosyal bilgiler derslerinde

branşlaşılmasını olumlu buldukları söylenebilir. Sonuç olarak nitel bulguların, nicel bulguları olumluluk yönünden desteklediği söylenebilir.

1.8.2.2. Sosyal etkileşim yönünden nitel bulgular:

Görüşmeci: 5. sınıf sosyal bilgiler derslerine girmenizin, öğrenci ve velilerle olan iletişiminize olumlu bir katkısı olmuş mudur?

7B.SOS (Kasaba ve Köy): En azından 5. sınıf öğrencileri ile iletişim kurabilmek ve 5. sınıf velileriyle tanışmak benim için bir farklılıktı. Bu yaş öğrencilerin ve onların velilerinin dersime karşı nasıl bir tutum takındıklarını görmem ve öğrenmem konusunda bir görüş oluşturmama yardımcı da oldu diyebilirim.

10E.CÖ (Şehir): Öğrenciler birinci sınıftan itibaren not kaygısı ile yetiştirilmeleri, ailelerin sadece nota önem vermeleri aramızda ki gelişecek olan etkileşimin önündeki en büyük engel olarak görmekteyim. Veliler öğrencilerine sadece not gözüyle bakar oldular. Örneğin veliye diyorum ki öğrencimizin notu güzel ama insani değerler de biraz sıkıntı var birlikte çözmeye çalışalım diyorum. Yüzü gülererek gidiyor. Bunun tam tersi notu kötü ama insani değerleri mükemmel dedim mi suratları düşüyor. Kısacası öğrenci ve velilerde ki not kaygısı ne yazık ki sosyal etkileşimdeki en büyük engeldir. Bu engel ortadan kaldırılırsa, iletişimin olumlu gelişeceğini tahmin ediyorum.

19E.CB (İlçe): Beşinci sınıfın velilerinin diğer sınıf velilerine göre daha ilgili olduklarını söyleyebilirim.

Nitel verilere genel olarak baktığımızda 10E.CÖ kodlu öğretmenimizi olumsuz olarak değerlendirecek bile, şehirde yaşayan öğretmenlerimizin genel olarak % 88,88'i sosyal etkileşimi olumsuz olarak görmemektedir. Nicel bulgularda, sosyal etkileşime ait ikinci alt boyut incelendiğinde; şehir ($\bar{X}=22,90$), ilçe ($\bar{X}=22,18$), kasaba ve köy ($\bar{X}=20,77$)'de çalışan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 12 yıllık zorunlu eğitimle gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretiminin sosyal etkileşime etkisini olumlu buldukları söylenebilir. Sonuç olarak, nitel bulguların, nicel bulguları olumluluk yönünden desteklediği söylenebilir.

1.8.2.3. 7. Ders saati yönünden nitel bulgular:

Görüşmeci: Gözlemlerinize dayanarak, sosyal bilgiler 7. ders saatinin sizin ve öğrencilerin üzerindeki etkilerini yazınız.

16E.SOS (Kasaba ve Köy): Ben öğretmen olarak bitmiş oluyorum. Öğrenciler benden daha beter durumdalar. Yedinci saat sosyal bilgiler dersi ziyan oluyor. Sabahki derslerde ziyan olan ders konularını toparlamaya çalışıyorlar. Yedinci saatte öğrenciler o kadar sıkılıyorlar ki çocuklar bana 'zil ne zaman çalacak' diye soruyorlar.

17E.SOS (şehir): Sosyal bilgilerde ki yedinci ders saati tam bir fıyasko. Öğrencide iptal öğretmende.

19E.CB (İlçe): Bizim içinde öğrenciler içinde 7. ders saatinin olumsuz olduğunu düşünüyorum. İleriki yaşlarda benim için daha da olumsuz olacağını söyleyebilirim.

Nitel verilere baktığımızda kasaba ve köydeki öğretmenlerimizin genel itibarı ile öğrenci açısından 7. ders saatine % 100 oranında olumlu bakmadıkları söylenebilir. Nicel olarak 7. ders saatine ait üçüncü alt boyuta incelendiğinde, 12 yıllık zorunlu eğitimle gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretimi sonucunda sosyal bilgiler ders saatinin 7. ders saatinde yapılmasını kasaba ve köy ($\bar{X}=18,90$)'de çalışan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kısmen olumlu buldukları söylenebilir. Şehir ($\bar{X}=17,49$) ve ilçe ($\bar{X}=17,07$)'de görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ise 7. ders saatini

olumsuz karşıladığı söylenebilir. Sonuç olarak, kasaba ve köye ait nitel bulguların, nicel bulguları desteklemediği söylenebilir. Şehir ve ilçeye ait nitel bulguların ise nicel bulguları olumsuzluk yönünden desteklediği söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırma bulgularına ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Araştırmanın sonuçları açıklayıcı desene göre incelendiğinden bu bölümde de nicel ve nitel bulgulara ilişkin sonuçlar birlikte açıklanmıştır.

1. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler öğretmen görüşleri açısından incelendiğinde, öğretmenlerin 12 yıllık zorunlu eğitim ile gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretimine ilişkin olarak öğretmenlerin 5. sınıf sosyal bilgiler dersindeki branşlaşmayı en olumlu olarak görürken, sosyal etkileşimi olumlu, 7. ders saatlerinde konulan sosyal bilgiler derslerini ise olumsuz olarak gördükleri söylenebilir. Nitel veriler, nicel verileri destekler niteliktedir.

Durmuşçelebi ve Bilgili (2014)'de yaptığı “Yeni (12 Yıllık) Eğitim Sistemi, Karşılaşılan Sorunlar ve Dünyadaki Uygulamalardan Bazılarının İncelenmesi” konulu araştırmada öğretmen ve yönetici görüşlerine göre (222 kişi), beşinci sınıflardaki ders saati sayısındaki gerçekleştirilen artış neticesinde öğrencilerin ruhsal ve manevi olarak sıkıntı yaşadıkları belirlenmiştir. Bu araştırma sosyal bilgiler öğretmenlerinin 7. ders saatlerinde konulan sosyal bilgiler derslerini olumsuz olarak görmelerini desteklemektedir.

2. Ölçeğin alt boyutları ile öğretmen cinsiyetleri arasındaki ilişki incelendiğinde bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre 5. sınıf sosyal bilgiler derslerinde branşlaşılması yönünde daha olumlu görüş bildirdikleri ve bu farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Kısaca, bayan ve erkek öğretmenlerin branşlaşma ortalama puanları ile toplam puanlar arasında bayan öğretmenlerin lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. İkinci alt boyuta baktığımızda bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre sosyal etkileşim yönünden daha olumlu görüş bildirdiği fakat bu farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Üçüncü alt boyutu incelediğimizde bayan ve erkek öğretmenlerin hemen hemen aynı görüşte oldukları ve aralarında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Ölçek toplam puana baktığımız zaman ise, erkek ve bayan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Ortalama puanlar ile toplam puanlar incelendiğinde erkek öğretmenlerin aleyhine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Nitel veriler incelendiğinde, bayan öğretmenlerin nicel veride olduğu gibi nitel verilerde de erkek öğretmenlere oranla branşlaşmaya daha olumlu baktıkları, bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre sosyal etkileşim yönünden daha olumlu oldukları, 7. ders saati yönünden değerlendirdiğimizde ise hem erkek hem de bayan öğretmenlerin görüşlerinin olumsuz olduklarını söyleyebiliriz. Nitel verileri incelediğimizde, nitel verilerin nicel bulguları destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

3. Ölçek alt boyutları öğretmen yaşlarına göre incelendiğinde öğretmenlerin görüşleri ile branşlaşma, sosyal etkileşim, 7. ders saati alt boyutları ve ölçeğin toplam puanı açısından anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

Nicel bulgular incelendiğinde 20- 30, 31- 40, 41 ve üstü yaş arası sosyal bilgiler öğretmenlerinin branşlaşmaya genel olarak olumlu baktıkları görülmektedir. Nitel bulgularda ise, yaş gruplarını genel olarak değerlendirdiğimizde 5. sınıf sosyal bilgiler dersine olumlu baktıkları görülmektedir. Buna göre nitel bulguların, nicel bulguları desteklediği söylenebilir.

Nicel bulgulardaki yaş aralığına göre sosyal etkileşim alt boyutuna baktığımızda, 20- 30 yaş, 41 ve üstü yaş, 31- 40 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalama olarak birbirine çok yakın ve olumlu

oldukları görülmektedir. Nitel veriler incelendiğinde hangi grubun sosyal etkileşime daha olumlu baktığını saptamak mümkün görülmemektedir. Nitel bulguların, nicel boyutta olduğu gibi birbirine yakın ve olumlu olduklarını söyleyebiliriz. Sonuç olarak, nitel bulgular nicel bulguları desteklemektedir.

7. ders saatine baktığımızda, belirli yaş aralığındaki öğretmenlerin 7. ders saatine olumsuz baktıkları ve görüş olarak da birbirlerine yakın oldukları görülmektedir. Nitel bulgulara baktığımızda hangi yaş gurubunun, sosyal bilgiler 7. ders saatine daha olumsuz baktığını saptamak mümkün görülmemektedir. Nitel bulgulara baktığımızda, nicel boyutta olduğu gibi öğretmen görüşlerinin olumsuz ve birbirine yakın olduklarını söyleyebiliriz. Sonuç olarak, nitel bulgular, nicel bulguları desteklemektedir.

4. 12 yıllık zorunlu eğitim ile gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretimine ilişkin, sosyal bilgiler öğretmenlerinin mezuniyet yılları ile branşlaşma, sosyal etkileşim, 7. ders saati alt boyutları arasında ve ölçeğin toplam puanı açısından anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Nicel bulgularda birinci alt boyut incelendiğinde 2006 öncesi, 2006 ve sonrası mezun olan sosyal bilgiler öğretmenlerini mezuniyet yıllarına göre değerlendirdiğimizde anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Nitel bulgularda öğretmenlerimizin 2006 ve sonrası mezun olan, yapılandırmacı eğitim almış ile 2006 öncesi yapılandırmacı eğitim almamış sosyal bilgiler öğretmenleri arasında önemli bir fikir farklılığının da olmadığı söylenebilir.

İkinci alt boyutu olan sosyal etkileşimin ikinci boyutuna baktığımızda 2006 öncesi mezun olan sosyal bilgiler öğretmenleri ile 2006 ve sonrası mezun olan sosyal bilgiler öğretmenleri arasında yakın ilişki olduğunu görmekteyiz. Nitel bulguların, nicel bulguları desteklediği söylenebilir.

Üçüncü alt boyutun nicel bulguları incelendiğinde 2006 öncesi ve 2006 ve sonrası mezun olan öğretmenlerin yani her iki grubun 7. ders saatine genel olarak olumsuz baktıkları söylenebilir. Nitel bulgular yönünden incelendiğinde bu grupta yer alan öğretmen görüşlerinin de olumsuz olduğu görülmektedir. Sonuç olarak; nitel bulguların, nicel bulguları desteklediği söylenebilir.

5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet yılları ile branşlaşma, sosyal etkileşim, 7. ders saati arasında ve ölçeğin toplam puanı açısından anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

Nicel olarak birinci alt boyut incelendiğinde 6- 10, 11- 15, 16- 20, 1- 5 yıllık öğretmenlerin 21 yıllık ve üstü öğretmenlere göre daha olumlu oldukları söylenebilir. Nitel bulgular incelendiğinde 21 ve üstü öğretmenler haricinde görüşmecinin sorduğu soruya olumsuz cevap veren olmamıştır. 21 ve üstü öğretmenlerden; %75'i branşlaşmayı olumlu görürken, %25'i ise pasif bulmuştur. Nitel bulgulara genel baktığımızda öğretmenlerimiz branşlaşmayı olumlu bulmaktadır. Bu yönüyle nitel bulguların, nicel bulguları desteklediği söylenebilir.

Nicel bulgularda sosyal etkileşime ait ikinci alt boyut incelendiğinde belirli yıl hizmet etmiş sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal etkileşimi genel olarak olumlu bulduğu görülmektedir. Nitel bulgulardan elde edilen görüşmelerde sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal etkileşimi genel olarak olumlu gördükleri söylenebilir. Böylece nitel bulguların, nicel bulguları desteklediği söylenebilir.

Nicel bulgular incelendiğinde, 7. ders saatine ait üçüncü alt boyut incelendiğinde 21 ve üstü ve 1- 5 yıl arasında hizmet etmiş sosyal bilgiler öğretmenlerinin 7. ders saatindeki sosyal bilgiler dersine olumlu baktıkları söylenebilir. Bunun aksine 6- 10, 11- 15, 16- 20 yıllık öğretmenlerin ise 7. ders saatine olumsuz baktıkları söylenebilir. Yaptığımız nitel araştırmada, 21 ve üstü ile 1- 5 yılları arasında hizmeti bulunan öğretmenlerin genel itibarıyla 7. ders saatini olumsuz buldukları ve bu hizmet yılındaki nitel bulguların, nicel bulguları desteklemediği söylenebilir. Çünkü nitel çalışmada öğretmenlerimizin % 90'ı 7. ders saatinin öğretmenler üzerindeki etkisini olumsuz bulurken, % 95'i

ise öğrenciler üzerindeki etkisini olumsuz bulmaktadırlar. Bunlardan bir görüşmeci, nöbet günü hariç yedinci ders saatinde olumsuzluğu pek hissetmediğini belirtmiştir. Diğer öğretmen ise 7. ders saatinin olumsuz bir yönünden bahsetmekle beraber yedinci ders saatini hem öğretmen yönünden hem de öğrenci yönünden olumsuz bulmamaktadır. Diğer bütün öğretmenlerimiz yedinci ders saatini hem öğretmen hem de öğrenci yönünden olumsuz bulmaktadır.

Araştırmalar göz önüne alındığında Karadeniz (2012), “Öğretmenlerin 4+4+4 Zorunlu Eğitim Sistemine İlişkin Görüşleri” adlı araştırmada 468 öğretmene anket uygulanmıştır. Öğretmenlerin % 80'i yasanın yeterince tartışılmadığını, kendilerine danışılmadığını, bilimsel araştırma ile desteklenmediğini ve pilot uygulamalarla denenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yaklaşık %65'i öğrencilerin yetenek, gelişim ve tercihlerine göre seçmeli dersler almalarını kazanım olarak görmektedir. Nitel bulgulardan elde edilen bulgular ile araştırma değerlendirildiğinde kısmen uyum görülmektedir.

6. Nicel olarak incelendiğinde 7. ders saati alt boyutu ile mezuniyet alanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Branşlaşma alt boyutundan elde edilen puanlar arasında mezuniyet alanlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Elde edilen bu farklılıkların öğretmenlerin hangi mezuniyet alanları arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili Mann Whitney U testi ile yapılan karşılaştırma sonuçları ve grup sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farklılığın Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği arasında ve Fen Edebiyat Fakültesi Tarih ile Sınıf Öğretmenliği arasında Sınıf Öğretmenliği aleyhine olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal etkileşim alt boyutundan elde edilen puanlar arasında mezuniyet alanlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Elde edilen bu farklılıkların öğretmenlerin hangi mezuniyet alanları arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmaların sonuçları ve grup sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farklılığın Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği arasında ve Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği arasında Sınıf Öğretmenliği aleyhine olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin tamamından elde edilen puanlar arasında mezuniyet alanlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Elde edilen bu farklılıkların öğretmenlerin hangi mezuniyet alanları arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan ikili karşılaştırma sonuçları ve grup sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farklılığın Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği arasında, Eğitim Fakültesi Coğrafya Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği arasında ve Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği arasında Sınıf Öğretmenliği aleyhine olduğu tespit edilmiştir.

Nicel bulgularda branşlaşmaya ait birinci alt boyut incelendiğinde Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği, Fen Edebiyat Fakültesi Tarih, Eğitim Fakültesi Coğrafya Öğretmenliği, Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Edebiyat Fakültesi Coğrafya ve Sınıf Öğretmeni mezunu sosyal bilgiler öğretmenlerinin branşlaşmaya olumlu baktıkları söylenebilir. Nitel araştırmanın bu bölümünde elde edilmek istenen; öğretmenlerin mezun oldukları alan ile branşlaşmada yaşanan güçlükleri belirlemek olmuştur. Zaten branşlaşma ile ilgili sonraki soruya mezuniyet alanı fark etmeksizin bütün sosyal bilgiler öğretmenleri branşlaşmanın olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Branşlaşma ile ilgili önceki görüşme soruları dikkate alındığında nicel bulgularla, nitel bulguların olumluluk yönünden örtüştüğü söylenebilir.

Nicel bulgularda sosyal etkileşime ait ikinci alt boyut incelendiğinde Fen Edebiyat Fakültesi Tarih, Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği, Eğitim Fakültesi Coğrafya Öğretmenliği, Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Edebiyat Fakültesi Coğrafya, Sınıf Öğretmeni mezunu

sosyal bilgiler öğretmenlerinin genel itibari ile olumlu oldukları görülmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler göz önüne alındığında, nicel bulgularla, nitel bulguların olumluluk yönünden örtüştüğü söylenebilir.

Nicel bulgularda, üçüncü alt boyut incelendiğinde Fen Edebiyat Fakültesi Tarih ve Sınıf Öğretmeni mezunu sosyal bilgiler öğretmenlerinin 7. ders saatinde sosyal bilgiler dersinin işlenmesini olumlu buldukları söylenebilir. Eğitim Fakültesi Coğrafya Öğretmenliği, Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliği, Fen Edebiyat Fakültesi Coğrafya, Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği mezunu sosyal bilgiler öğretmenlerinin 7. ders saatinde sosyal bilgiler dersinin işlenmesine yönelik olumsuz oldukları söylenebilir.

Nitel boyut yönünden incelendiğinde, sınıf öğretilerinde genel olarak kısmen memnuniyetsizlik görülmektedir. Yedinci ders saatinden memnun görünen 9E.SIN kodlu öğretmenimizin gerçekte memnuniyetsiz olduğu görülmektedir. Bu yönüyle nicel bulgularda ki sınıf öğretmenlerine dair olumlu bulgu ile nitel görüşmelerden elde ettiğimiz veriler dâhilinde nicel bulgularla örtüşmediği görülmektedir.

Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü öğretmenleri nicel bulgularda olumlu görülmektedir. Ancak yapılan nitel bulgularda bunun böyle olmadığı görülmektedir. Görüşme yaptığımız tarih bölümü öğretmenlerinin % 100 olarak yedinci ders saatinde işlenen sosyal bilgiler dersine hem öğretmen hem de öğrenci açısından olumsuz bakmaktadırlar. Sonuç olarak; bu yönüyle nitel bulgular, nicel bulguları desteklememektedir.

Diğer mezuniyet alanlarının nicel bulgulara göre, yedinci ders saatine olumsuz bakmaları ile nitel bulgulardan elde edilen verilerin karşılaştırılması sonucunda; nitel bulgularla, nicel bulguların birbirini desteklediği söylenebilir.

Araştırmalar göz önüne alındığında Sözen ve Çabuk (2013), “Türkiye, Avusturya ve Almanya Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin İncelenmesi” adlı araştırmada 4+4+4 sistemini ele alarak Avusturya, Almanya ile önemli farklılıklarımızdan biri de mevcut eğitim sistemimizde öğretmenler arası farklılaştırmaları destekleyen ve öğretmenlerin kendilerini yenilemelerini teşvik eden unsurlar olmamasının sistemi olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde elde edilen bulguların araştırmayı destekler nitelikte düşünceler içerdiği söylenebilir.

7. Nicel olarak incelendiğinde öğretmenlerin 12 yıllık zorunlu eğitim ile gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretimine ilişkin, sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim durumları ile branşlaşma, sosyal etkileşim, 7. ders saati arasında ve ölçeğin toplam puanı açısından anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

Nicel bulgulara baktığımızda branşlaşma alt boyutunda eğitim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerin, 12 yıllık zorunlu eğitimle gerçekleştirilen 5. sınıf sosyal bilgiler derslerindeki branşlaşmayı lisansa göre daha olumlu buldukları söylenebilir. Nitel bulgular yönünden incelediğimizde, öğretmenlerin kendilerini değerlendirdikleri genel memnuniyet notlarının aritmetik ortalaması lisansüstü: 7,50; lisans: 7,58 olarak belirlenmiştir. Bu yönüyle baktığımızda nitel bulgular, nicel bulgularla örtüşmemektedir. Sonuç olarak, sosyal bilgiler öğretmenleri eğitim düzeyi göz önüne alındığında nitel bulguların branşlaşmayı olumlu bulma yönünden nicel bulgularla örtüştüğü söylenebilir.

Nicel bulgularda lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal etkileşimi olumlu buldukları görülmektedir. Nitel bulgular incelendiğinde farklı eğitim düzeyine sahip sosyal bilgiler öğretmenlerinin de sosyal etkileşimi olumlu buldukları görülmüştür. Sonuç olarak; nitel bulguların, nicel bulguları desteklediği söylenebilir.

Nicel olarak üçüncü alt boyuta baktığımızda 12 yıllık zorunlu eğitimle gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretimi sonucunda sosyal bilgiler ders saatinin 7. ders saatinde yapılmasını lisans eğitim düzeyine sahip sosyal bilgiler öğretmenlerinin kısmen olumlu, lisansüstü eğitim düzeyine sahip sosyal bilgiler öğretmenlerinin ise olumsuz karşıladığı söylenebilir. Nitel görüşmelerden elde ettiğimiz verilere göre genel olarak 7. ders saatini lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlerin % 88, 89'u öğretmen üzerinde olumsuz görürken, % 94,73'ü öğrenci üzerinde olumsuz görmektedir. Buna göre lisans düzeyindeki nicel bulgularla, nitel bulguların birbirini desteklemediği söylenebilir. Lisansüstü nicel bulgularla, nitel bulguların olumsuzluk yönünden birbirini destekledikleri söylenebilir.

8. Nicel olarak incelendiğinde öğretmenlerin 12 yıllık zorunlu eğitim ile gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretimine ilişkin, sosyal bilgiler öğretmenlerinin görev yerleri ile branşlaşma ve 7. ders saati arasında ek olarak, ölçeğin toplam puanı açısından anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

Sosyal etkileşim alt boyutundan elde edilen puanlar ile görev yerleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Elde edilen bu farklılıkların öğretmenlerin hangi yerleşim birimi arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi ile yapılan karşılaştırmaların sonuçları ve grup sıra ortalamaları dikkate alındığında bu farklılığın şehir ile kasaba ve köy arasında kasaba ve köy aleyhine olduğu tespit edilmiştir.

Nicel bulgulara branşlaşmaya ait birinci alt boyut incelendiğinde; şehir, ilçe, kasaba ve köyde çalışan sosyal bilgiler öğretmenlerin 12 yıllık zorunlu eğitimle gerçekleştirilen 5. sınıf sosyal bilgiler derslerinde branşlaşılmasını olumlu buldukları söylenebilir. Nitel verilerden elde ettiğimiz bulgulara göre, genel olarak, branşlaşmaya öğretmenlerin olumlu yaklaştıkları söylenebilir. Sonuç olarak nitel bulguların, nicel bulguları olumluluk yönünden desteklediği söylenebilir.

Nicel bulgulara, sosyal etkileşime ait ikinci alt boyutlar incelendiğinde; şehir, ilçe, kasaba ve köyde çalışan sosyal bilgiler öğretmenlerin 12 yıllık zorunlu eğitimle gerçekleştirilen 5. sınıf sosyal bilgiler derslerinin sosyal etkileşime etkisini olumlu buldukları söylenebilir. Nitel verilere genel olarak baktığımızda 10E.CÖ kodlu öğretmeni olumsuz olarak değerlendirsek bile, şehirde yaşayan öğretmenlerin genel olarak % 88,88'i sosyal etkileşimi olumsuz olarak görmemektedir. Sonuç olarak, Nitel bulguların, nicel bulguları olumluluk yönünden desteklediği söylenebilir.

Nicel olarak 7. ders saatine ait üçüncü alt boyutu incelediğimizde, 12 yıllık zorunlu eğitimle gerçekleştirilen sosyal bilgiler öğretimi sonucunda sosyal bilgiler ders saatinin 7. ders saatinde yapılmasını kasaba ve köyde çalışan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kısmen olumlu buldukları söylenebilir. Şehir ve ilçede görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ise 7. ders saatini olumsuz karşıladığı söylenebilir. Nitel verilere baktığımızda kasaba ve köydeki öğretmenlerimizin genel itibari ile öğrenci açısından 7. ders saatine % 100 oranında olumlu bakmadıkları söylenebilir. Sonuç olarak kasaba ve köye ait nitel bulguların, nicel bulguları desteklemediği söylenebilir. Şehir ve ilçeye ait nitel bulguların ise olumsuzluk yönünden nicel bulguları desteklediği söylenebilir.

Araştırmalar göz önüne alındığında Örs, Erdoğan ve Kipici (2013), "Eğitim Yöneticileri Bakış Açısıyla 12 Yıllık Kesintili Zorunlu Eğitim Sistemi: Iğdır Örneği" adlı araştırma 132 eğitim yöneticisi ile yapılmıştır. Yapılan çalışmada seçmeli derslerin uygulanmasında fiziki mekân-zaman problemleri yaşansa da özellikle seçmeli ders seçeneklerinin artırılmasıyla birlikte öğrencilerin ilgi- yeteneklerini keşfetmeleri, geliştirmeleri amaçlandığı ayrıca öğrenci ve ailelerin konuyu hassasiyetle takip ettikleri bununla birlikte memnuniyetlerinin arttığı görülmektedir.

Yine konu ile ilgili başka bir araştırma göz önüne alındığında, Kundakçı ve Erginer (2013), "Türkiye'de Oniki Yıllık Zorunlu Eğitim Öncesi Zorunlu Okul Öncesi Eğitim Pilot Uygulamasının

Değerlendirilmesi: Tokat İli Örneği” adlı araştırma 346 yönetici 262 öğretmen ile yapılmıştır. Araştırmanın bir bölümünde eğitim sisteminde 12 yıl zorunlu eğitim ile gelen değişimler için personel, fiziki altyapı, finansman yeterliliği gibi birtakım ön hazırlıkların tamamlanması gerektiği belirtilmektedir. Zorunlu okul öncesi eğitim pilot uygulaması sürecinde fiziksel altyapının yetersiz kaldığı ve personelin iş yükünün arttığı şeklinde yoğunlaşan görüşlerin önemli sorunların olduğuna işaret etmektedir. Elde ettiğimiz bulgularda fiziki mekan ve zaman problemi yönünden nicel ve nitel olarak iki araştırmayı da desteklediği söylenebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler verilmiştir:

1. Branşlaşma alt boyutunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin en fazla şikâyetle bulundukları konuların başında öğrenci seviyesine inememek olmuştur. Bu sorunu aşan öğretmenlerimiz olmakla beraber hala bu durumu aşamamış öğretmenlerimiz bulunmaktadır. 5. sınıfta öğretmen- öğrenci uyumu sağlanana kadar öğretmen olsun öğrenci olsun birçok kişi bundan ağır bir şekilde etkilenmektedir. Bu olumsuzluğun giderilmesi için üniversitedeki öğretmen adaylarının stajyerlik süresi olabildiğince arttırılmalıdır. Bir öğretmen adayı birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar köyden-kente dönüşümlü ve uygulamalı bir şekilde öğrenci seviyelerini stajyerken tanıyabilmelidir.

2. Milli Eğitim Bakanlığı okullarda yeni bir model oluşturduğunda paydaşlarını geniş tutmalıdır. MEB eğitim- öğretim hayatı için mühim olan uygulamalarını gerçekleştirmeden önce personelinin yeterince bilgilendirmeli gerekirse eğitimle alakalı seminerler vermelidir.

3. Önemli olarak gördüğümüz bir nokta ise cuma günleri altıncı saatten sonra İstiklâl Marşı okunmakta ve öğrenciler ile öğretmenler yedinci ders saatine tam zamanında gelememektedir. Hatta bazı haftalar o günün yedinci saatlerinin tamamıyla boşa gitmesine sebep olmaktadır. Bu durum özellikle, haftalık üç saatlik sosyal bilgiler dersi gibi bir dersi muhakkak ki olumsuz etkileyecektir. Çözüm önerisi olarak, model oturuncaya kadar, 6. ders saatinden sonraki teneffüs süresi 10 dakikadan 20 dakikaya uzatılmalıdır.

4. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde sosyal bilgiler ders kitaplarında ‘sarmal yaklaşım’ esasının tam olarak uygulanmadığı; özellikle 5 ve 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında bu sıkıntının daha fazla olduğu belirtilmiştir. Buna göre sosyal bilgiler ders kitaplarında sarmal yaklaşım esasına daha özen gösterilmelidir.

5. 5. sınıf sosyal bilgiler ders saatinin arttırılması öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimi arttırmakla beraber öğretmenin bilişsel düzeye inme süresini kısaltacaktır.

6. Velilerin öğrencileri not kaygısıyla yetiştirilmeleri öğretmen- öğrenci ve veli etkileşimlerini olumsuz etkilediğini söylenebilir. İdare ve öğretmenler tarafından veliler bu konuda bilinçlendirilmelidir.

7. Öğrenci- veli- öğretmen arasındaki iletişimin geliştirilmesi için öğretmenlerin ev ziyaretlerinde bulunmalarını bakanlık ve okul idaresi teşvik etmelidir.

8. 7. ders saatine kesinlikle sosyal bilgiler dersi konulmamalıdır. Konulmamasına dair birçok sebep bulgular kısmında verilmiştir. Ek olarak belirtmek gerekirse bir Türkçe dersi 5. sınıflarda haftalık 6 saat, 6. sınıflarda ise 5 saattir. Bir Türkçe öğretmeni 7. ders saatini hafif bir şekilde öğrencileri sıkmayacak derecede ders işleyebilir. Sosyal bilgiler dersi için öğretmenin öyle bir lüksü söz konusu olamaz. Çünkü konular fazla ve ders saati az bu durum dersin verimsiz geçmesine ve müfredatın yetişmemesine neden olmaktadır.

9. İdarecilerin ders programında sayısal dersleri öncelikli görüp sabah saatlerine, sözel dersleri de öğleden sonraya bırakmaları özellikle sosyal bilgilerin 7. ders saatine dek gelmesine sebebiyet vermektedir. Bu konuda olumsuzluğun giderilmesi gerekmektedir.

10. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bir kısmı ders kitabındaki soyut kavramları 5. sınıf öğrencilerine vermekte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmen kılavuz kitaplarına bu sıkıntıyı gidermeye yönelik pedagojik formasyon bilgileri eklenebilir.

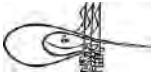
KAYNAKÇA

- AKBULUT, Y. (2010). *Sosyal Bilimlerde Spss Uygulamaları (Sık Kullanılan İstatistiksel Analizler ve Açıklamalı Spss Çözümleri)*. İstanbul: İdeal Kültür ve Yayıncılık.
- BAL, H. (2001). *Bilimsel Araştırma Yöntem ve Teknikleri*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Basımevi.
- BAŞTÜRK, R. (2011). *Bütün Yönleri İle Spss Örnekli Nonparametrik İstatistik Yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, E. K., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş., DEMİREL, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2013). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- ÇOKLUK, Ö., ŞEKERCİOĞLU, G. ve BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik Spss ve Lisrel Uygulamaları* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- DURMUŞÇELEBİ, M. ve BİLGİLİ, A. (2014). "Yeni (12 Yıllık) Eğitim Sistemi, Karşılaşılan Sorunlar ve Dünyadaki Uygulamalardan Bazılarının İncelenmesi". *TURKISH STUDIES - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, Volume 9/2, Winter 2014, ANKARA-TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6122>, p. 603- 621.
- ERKAN S. S. Ş. (2013). "Türkiye-Fransa İlköğretim Eğitim Sistemlerinin ve İngilizce Ders Programlarının Karşılaştırılması", *TURKISH STUDIES - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic -*, ISSN: 1308- 2140, Volume 8/8 Summer 2013, ANKARA-TURKEY, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5197>, p. 1207-1221.
- FIRAT, M., KABAKÇI YURDAKUL, I., ve ERSOY, A. (2014). Bir Eğitim Teknolojisi Araştırmasına Dayalı Olarak Karma Yöntem Araştırması Deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 2(1), 65-86. [Online]: <http://doi.org/r32>
- GLÉSNE, C. (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş* (A. Ersoy, çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- GÖKÇE, B. (1999). *Toplumsal Bilimlerde Araştırma* (3. Baskı). Ankara: Savaş Yayınları.
- KARADENİZ, C. B. (2012). Öğretmenlerin 4+4+4 Zorunlu Eğitim Sistemine İlişkin Görüşleri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, Cilt 10, Sayı 40, 34- 53. 05 Haziran 2014. <http://www.egitimbilimtoplum.com.tr/index.php/ebt/article/view/488/pdf>
- KARASAR, N. (1986). *Bilimsel Araştırma Yöntemi. Kavramlar, İlkeler, Teknikler* (3. Baskı). Ankara: Bilim Yayınları.
- KARASAR, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- KÖSE, E. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Kıncal, R. Y. (Ed.), *Bilimsel Araştırma Modelleri* içinde (97- 120). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KUNDAKÇI, S. ve ERGİNER, A. (2013). Türkiye’de On İki Yıllık Zorunlu Eğitim Öncesi Zorunlu Okul Öncesi Eğitim Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi: Tokat İli Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi - The Journal of International Social Research*. 6 (27). 336-356. Online 27 Mayıs 2014. http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt6/cilt6sayi27_pdf/kundakci_selcuk.pdf
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Source Book*. (2. Edition), London: Sage Publications
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012). *12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular Cevaplar*. Ankara 13 Haziran 2012. http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil_soru_cevaplar.pdf
- ÖRS Ç., ERDOĞAN H. ve KİPİCİ K. (2013). Eğitim Yöneticileri Bakış Açısıyla 12 Yıllık Kesintili Zorunlu Eğitim Sistemi: Iğdır Örneği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı 4, 131-154. 15 Mayıs 2014. [http://sosbilder.igdir.edu.tr/Makaleler/275728428_08_Ors_\(131-154\).pdf](http://sosbilder.igdir.edu.tr/Makaleler/275728428_08_Ors_(131-154).pdf)
- SÖZEN, S. ve ÇABUK, A. (2013). Türkiye, Avusturya ve Almanya Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Özel Sayı, 213-230. 07 Haziran 2014. http://sosyaldergi.usak.edu.tr/Makaleler/133259355_ozel_say%C4%B1_12.pdf
- ŞAHİN, Ç. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Kıncal, R. Y. (Ed.), *Verilerin Analizi* içinde (181-217). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ŞAHİN H. O. ve AKBABA A. (2014). “Zorunlu Öğretimin 4+4+4 = 12 Yıl Olmasıyla İlgili Yönetici ve Öğretmen Görüşleri (Van İli Örneği)”, *TURKISH STUDIES - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* -, ISSN: 1308- 2140, Volume 9/5 Spring 2014, ANKARA-TURKEY, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6828>, p. 67-104.
- YAZICIOĞLU, Y. ve ERDOĞAN, S. (2004). *Spss Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- YEŞİL, R. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Kıncal, R. Y. (Ed.), *Nitel ve Nitel Araştırma Yöntemleri* içinde (49- 76). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- YILDIRIM, A., ŞİMŞEK, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- ÇATAK, M., Ortaokullarda Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/7 Spring 2015, p. 259-316, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8154>, ANKARA-TURKEY



LİSELERDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİN ÖRGÜTSEL SESSİZLİĞE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ*

*Aycan ÇİÇEK SAĞLAM***

*Azize YÜKSEL****

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Isparta il merkezinde liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin görüşlerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu araştırmanın çalışma grubu, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Isparta il merkezinde bulunan 19 lise ve bu okullarda görev yapan 76 yönetici (20 müdür ve 56 müdür yardımcısı) ve 345 öğretmen olmak üzere toplam 421 katılımcıdan oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturmak için herhangi bir örneklemeye yoluna gidilmemiş, çalışma evreni olarak 2013-2014 eğitim öğretim yılında Isparta il merkezinde görev yapan bütün yönetici ve öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak çalışma evrenindeki 112 yöneticiden 76' sına (%67, 85'sine) ait anket ve 786 öğretmenden 345' ine (%43,89' una) ait anket değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Dyne, Ang ve Botero (2003) tarafından geliştirilen ve Erdoğan (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan "Örgütsel Sessizlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin ve yöneticilerin örgütsel sessizliğe ilişkin görüşlerinin birbirlerine benzer ve "kararsız" düzeyine yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmada yönetici ve öğretmenlerin cinsiyet, branş ve hizmet süresi değişkenlerine göre de inceleme yapılmış ve anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Cinsiyete göre bayan öğretmen ve yöneticilerin, bay öğretmen ve yöneticilere göre daha sessiz kaldığı görülmüştür. Ayrıca meslek dersi öğretmenlerinin, kültür dersleri öğretmenlerine göre daha sessiz kaldıkları ve 21 ve üzeri hizmet süresine sahip yöneticilerin de savunma amaçlı sessizlik türünde sessiz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Örgüt, Sessizlik, Örgütsel Sessizlik, Öğretmen, Yönetici

* Bu makale, 2014 yılında Uşak Üniv., Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında Doç. Dr. Aycan ÇİÇEK SAĞLAM danışmanlığında Azize YÜKSEL tarafından hazırlanan "Liselerde Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Örgütsel Sessizliğe İlişkin Görüşleri" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Doç. Dr. Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: aycancek70@gmail.com

*** Öğretmen-MEB, El-mek: azizeyksel@gmail.com

THE VIEWS OF MANAGERS AND TEACHERS WORKING IN HIGH SCHOOLS ABOUT ORGANIZATIONAL SILENCE

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Organizational silence is defined as not telling any idea, opinion or views about the problems of organization (Morrison and Milliken, 2000). It is seemed as intentional and conscious. Bowen and Blackmon (2003) emphasize that organizational silence become evident when the workers don't contribute for their organization and the effect of this silence is huge and even though this silence is in every part of the institutions, not enough research is made about it. It is defined that the works stay silent to protect themselves and their parents and as a result of this silence occurs in the institutions (Rosemary, 2003).

Organizations come across with many silence situations. So it is meaningful and needed to elicit the questions such as why and how this organizations become silent, in which topics they prefer to stay silent, with whom they share their ideas about the organizations, how they decide with whom they will be stay silent and with whom they will talk and how the organizations understand silence (Milliken, Morrison and Hewlin, 2003). Dyne, Ang and Botero (2003) are categorized "organizational silence" into three as Acquiescent Silence, Quiescent Silence and Prosocial Silence.

When the literature is examined, it is seen that the studies about organizational silence are generally done apart from the education organizations. The studies about schools which are educational institutions also, are too limited. The topic of organizational silence which is discussed theoretically in foreign literature is seemed as a new field in our country and it has many aspects to be dealt with. The schools in which the children, the architect of the future, are being educated must be open to change and development. This development must be real just with the teachers and managers who are telling their ideas about the current situations and problems and are constantly in communication with each other. There can't be seen any changes and development in such schools where the teachers and managers are silent because of some reasons and as a result the aims of the school can't be managed and the success will be impossible for them. So with these reasons, in this study it is aimed to define the views of teachers and managers about the organizational silence with the sub-problem questions below:

1. In which level are the views of teachers and managers about organizational silence according to the Acquiescent Silence, Quiescent Silence and Prosocial Silence?

2. Is there any significant difference according between the views of teachers and managers views about organizational silence according to the Acquiescent Silence, Quiescent Silence and Prosocial Silence as gender variance?

3. Is there any significant difference according between the views of teachers and managers views about organizational silence according to the Acquiescent Silence, Quiescent Silence and Prosocial Silence as branch variance?

4. Is there any significant difference according between the views of teachers and managers views about organizational silence according to the Acquiescent Silence, Quiescent Silence and Prosocial Silence as period of service variance?

Methods

The population of the study was composed of managers and teachers working in 19 high schools in Isparta city center in 2013-2014 academic years. The research sample was not composed from the related population but the questionnaire was applied to all administrators and teachers from the population of the research. The questionnaire was applied to 76 managers and 345 teachers. As a data collection tool, organizational silence scale was used. As an organizational silence scale, a scale which was produced by Dyne, Angand Botero (2003) and translated in Turkish by Erdoğan (2011) was used. In data analysis, besides descriptive statistics as t-test, one way variance analysis and Tukey significance test was used. The data was analyzed by SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 20.0 package program.

Discussions and Conclusion

According to the findings of the study, it is seen that the general average of the views of managers and teachers about organizational silence are similar to each other and close to "neutral". While Kolay (2012) and Yanık (2012) has found the level of the organizational silence "medium", Aşkun, Bakioğlu and Berber (2010) has found that the academics are "generally" silent. And also Perlow and Williams (2003) emphasized in their studies done with the managers of different fields that the managers have the behavior of silence.

When looked as a gender variance, , in quiescent silence it is seen that the women teachers and managers are more silent than the men teachers and managers. So according to these results it can be said that women teachers and managers prefer to stay silent to protect themselves not to encounter any negative situations like punishment and exclusion. Kahveci (2010) has found that the averages of women teachers' silence are higher than the men's in his study done with the teachers working in primary schools. Also Yanık (2012), in his study done with the teachers, emphasizes that in quiescent silence women are more silent than men. Alioğulları (2012) also has said that women are more silent than the men in their organizations.

When looked as a branch variance, it has been found that the teachers and managers in vocational lessons branch are more silent than the teachers and managers in cultural lessons branch. As opposed to the result of this study, Kolay (2012), in his study in vocational high schools, has found that in Acquiescent Silence, the teachers in cultural lessons branch are more silent than the teachers in vocational lessons branch. Kahveci (2010), categorized the teachers working in primary

schools into three and the teachers working in mathematics and language branches are more silent than the others.

When looked as a brach variance, it has been found that in prosocial silence teachers who have 1-5 and 6-10 period of service and in quiescent silence, the teachers who have 21 and above period of service are more silent than the other teachers. And also in quiescent silence managers working 21 and above period of service are more silent than the other managers. While Yanık (2012) has found that the teachers who has 21 and above period of service are more silent in prosocial silence than the teachers who have 0-5 and 6-10 years period of service Kolay (2012), Kahveci (2010), Soycaan (2010) and Erenler (2010) have found no significance difference between the period of service and organizational silence.

Key Words: Organization, silence, organizational silence, teacher, manager

Giriş

Örgüt, ortak bir amacı, işi gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kurumların veya kişilerin oluşturduğu birlik, teşkilat olarak tanımlanmaktadır. Örgütün istenilen amaçlar doğrultusunda varlığını sürdürebilmesi için, örgüt içinde insan ve madde kaynaklarının en verimli şekilde kullanılması gerekmektedir (Yılmaz, 2004).

Son zamanlarda meydana gelen hızlı teknolojik gelişmeler ve bu hızlı teknolojik gelişmelerin sonucu kabul edilen rekabet ve küreselleşme ortamında, örgütler bütün bu süreç içinde bu denli kıyasıya bir ortamda ayakta kalabilmek için geleneksel düşünce ve işleyiş kurallarını bir kenara bırakmalı ve var olan gidişata ayak uydurmak zorundadırlar. Artık örgütlerde yönetimin tek bir elden yapılması, üstlerin dediği her zaman doğrudur, koşulsuz itaat sağlanmalıdır, düşüncelerinin yerine, işgörenlerin de yönetim ve işleyişte söz sahibi olduğu, görüşlerini ve fikirlerini korkmadan, özgürce paylaşabildikleri ortamların yaratılması oldukça önemlidir. Artık örgüt içinde özgüveni yüksek, takım çalışmasına önem veren, çalıştığı örgütte eleştirel bakış açıları geliştirebilen işgörenlerin varlığı istenmektedir. Fakat bahsedilen koşulların ehemmiyeti bu denli anlaşılmışken, hala, birçok örgüt yönetiminin, bu yeni yönetim anlayışını gerektiği gibi benimsemediği görülmektedir. Bu duruma sonuç olarak da çalışanlar kendilerini veya pozisyonlarını korumak için birçok konuda görüş bildirmeyip, sessiz kalmayı tercih etmektedir. Çünkü çalışanlar menfaatleri gereği çoğunluğun fikrine ayak uydurarak örgüt içindeki varoluşlarını devam ettirme eğilimine girerler ve işte tam bu noktada örgütsel sessizlik kavramı önemli bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Çakıcı, 2010).

Örgütsel sessizlik, örgütsel sorunlar hakkında fikir, görüş ve kaygılarını esirgeme olarak tanımlanmaktadır (Morrison ve Milliken, 2000). Bu esirgeme çalışan tarafından yapılan kasıtlı ve bilinçli bir sessizlik olarak görülmektedir. Birçok örgüt örgütsel sessizlik durumuyla karşılaşmaktadır. Bu durumda çalışanların neden ve nasıl sessizleştikleri, hangi konularda ses çıkarmada isteksiz oldukları, örgütü ilgilendiren sorunları kiminle paylaştıkları, kiminle konuşup kime sessiz kalacaklarına nasıl karar verdikleri, sessizliğin nasıl anlaşılabilirliği gibi konuları aydınlığa çıkarmak anlamlı ve gereklidir (Milliken, Morrison ve Hewlin, 2003).

Sessizlik kavramını örgütsel düzeyde değerlendirdiğimizde karşımıza çıkan örgütsel sessizlik kavramıyla ilgili Johannesen (1974) de yirmi farklı ifade kullanmış ve genel olarak örgütsel sessizliğin çalışanların diğerlerinden kasten bilgi saklaması olarak ifade etmiştir. Yani iletişim kurulmayan her durum örgütsel sessizliği ifade etmez. Daha çok çalışanların önerilerini,

fikirlerini ya da kaygılarını kapsayan önemli bilgileri kendilerine saklama durumunda, iletişimden kaçınmaları söz konusu olduğunda örgütsel sessizlikten bahsedilebilir ve çalışanların bilinçli kararına göre yani kasten oluşmaktadır (Tangirala ve Ramanujam, 2008).

Dyne, Ang ve Botero (2003) sessizliği; kabul edilen sessizlik, savunma amaçlı sessizlik ve örgüt yararına sessizlik olmak üzere üçe ayırmıştır. Kabul edilen sessizlik için çalışanların, herhangi bir konu, sorun ya da durum ile ilgili gelişmelere razı olmasının sonucunda, söz konusu durum hakkındaki fikir, düşünce, bilgi ve görüşlerini söylememesi tanımını yapmışlardır. Kabul edilen sessizlikte çalışan, örgüt içindeki koşulları tamamen benimsemiştir ve mevcut durumu değiştirecek koşulları yok sayar. Çünkü koşulları değiştirmeye çalışmak risklidir ve çalışan onları kabul ederek kendini güvende hisseder. Savunma amaçlı sessizlik bireyin olası sonuçlardan kendini korumak adına bilinçli olarak sessiz kalması şeklinde tanımlanmaktadır (Pinder ve Harlos, 2001). Örgüt yararına sessizlik, topluma, diğer bireylere ve örgüte faydalı olmak için fedakârlığa ve işbirliğine dayalı olarak iş hakkındaki bilgi ve görüşlerin gizlenmesidir. Bu davranış başkaları düşünülerek yapılır, özveride bulunma ile örgüt ve diğer çalışanların menfaati ön plandadır (Çakıcı, 2010).

Sessiz kalmanın sebeplerinin başında yöneticilerin çalışanlarına olumsuz geribildirim vermesi ve bunun sonucunda çalışanlarda özgüvenin yitirilmesi korkusu gelir (Morrison ve Milliken, 2000). Çalışan yöneticisinden olumsuz bir eleştiri aldığı anda kendini işe yaramaz, beceriksiz hisseder ve böyle bir durumda kendine olan özgüvenini kaybeder. Sessiz kalmanın bir diğer sebebi de çalışanların görüş ve fikirlerini söylediğinde bir şeyin değişmeyeceğine olan inançlarıdır. Çalışanlar sorunlar hakkında düşüncelerini ifade edip, alternatifler ürettiklerinde üstleri tarafından olumsuz tepkilerle, ceza ya da terfi edememe gibi durumla karşılaşma korkusu yaşarlar. Konuştukları zaman sorun çıkarıcı, şikâyetçi ve geçimsiz biri olarak görülme korkusu ile duygu ve düşüncelerini paylaşmaktan kaçınırlar. Bu durum örgüt için dezavantaj oluşturmaktadır. Böyle bir ortamda yeni fırsatların oluşması beklenemez ve çalışanların gösterdikleri sessiz kalma davranışı, çalıştıkları kurum adına olumsuz sonuçlar getirebilir. İşgörenlerin gösterdikleri performansların üst düzeyde olması için sorunlarını rahatlıkla dile getirmeleri ve yöneticilerinden olumsuz bir dönüt almamaları gerekir. Yöneticilerin işgörenlere olumsuz geri dönüt vermeleri sonucu, işgörenlerin çalıştığı kuruma karşı bağlılığı azalabilir. Böyle bir durum örgütlerin yenileşme çabalarının önünde aşılması zor bir engel oluşturabilir.

Günümüz koşullarında işgörenlerin başlıca ihtiyaçları, maddi isteklerden çok manevi değerlere doğru kaymaktadır. Bu durumda örgüt yapısının, demokratik, paylaşımcı, esnek, merkezi olmayan, doğal ve çok yönlü iletişime açık ve yüksek katılımı sağlayıcı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Belirlenen amaç ve hedeflerini paylaşan bir örgüt, çalışanlarının örgütün değerleri hakkında bilgi sahibi olmasını sağlar. Eğer işgörenler, örgütlerinin amaç ve değerlerini kabul ediyorlar veya örgütle ortak bazı değerlere sahiplerse, örgütün gelişimi için gönülden katkı yapmak isteyeceklerdir. İşgörenin örgütle oluşturduğu kimlik birliği sonucunda, çalışma verimliliği artacak ve örgüte olan bağlılığı yükselecektir.

Bir eğitim örgütü olan okullarda da belirlenen vizyonlara ulaşmak oldukça önemlidir. İstenilen amaçların gerçekleştirilmesi için okul içinde çalışan bütün yönetici ve öğretmenlerin işbirliği ve uyum içinde bir arada çalışmaları gerekmektedir. Alanyazın incelendiğinde, yapılan araştırmalar sonucunda okullarda öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini, sorunlarını rahatça ifade edemedikleri, okulda meydana gelen sorunları görmezlikten gelip susmayı tercih ettikleri, hem okul yöneticileri hem de meslektaşlarından aldıkları olumsuz eleştiriler karşısında sessiz kaldıkları belirtilmiştir (Kolay, 2012; Kahveci. 2010).

Toplum için okullar büyük öneme sahiptir. Çünkü toplumun temelini oluşturan çocukların donanımı yüksek, ufku geniş, yeniliklere açık ve vizyon sahibi öğretmen ve yöneticilerin olduğu

bir okulda eğitim görmeleri, o toplumun geleceği için büyük önem arz eder. Bu durumda öğretmen ve okul yöneticilerine büyük iş düşmektedir.

Özellikle okul yöneticileri, personeli ile sürekli iletişim halinde olmalı, onların fikirlerini almalı ve sorunlarını dinlemelidir. Okul yöneticileri, personeli ile fikir alışverişinde bulunarak, okul ve öğrenciler için neler yapılabileceğini ortak bir karar altında değerlendirmelidir. Öğretmenlerin fikirlerine saygı duyulması, özgüvenlerinin kırılmaması ve okul için faydalı olduklarına inandırılması okul yöneticileri tarafından gösterilmesi beklenen davranışlardır. Çünkü rahatça iletişim kuramayan, sorunlarını kolaylıkla dile getirmeyen öğretmen ve yöneticilerden çalıştıkları okullarda yüksek düzeyde performans beklemek mümkün değildir (Çakıcı, 2010).

Bu araştırmada liselerde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel sessizliğe ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1.Öğretmen ve yöneticilerin örgütsel sessizliğe ilişkin görüşleri "kabul edilen sessizlik", "savunma amaçlı sessizlik" ve "örgüt yararına sessizlik" türlerinde ne düzeydedir?

2.Öğretmen ve yöneticilerin cinsiyet değişkenine göre örgütsel sessizliğin "kabul edilen sessizlik", "savunma amaçlı sessizlik" ve "örgüt yararına sessizlik" türlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

3.Öğretmen ve yöneticilerin branş değişkenine göre örgütsel sessizliğin "kabul edilen sessizlik", "savunma amaçlı sessizlik" ve "örgüt yararına sessizlik" türlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

4.Öğretmen ve yöneticilerin meslekteki hizmet süresi değişkenine göre örgütsel sessizliğin "kabul edilen sessizlik", "savunma amaçlı sessizlik" ve "örgüt yararına sessizlik" türlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Yöntem

Liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin görüşlerini ölçmeyi amaçlayan bu araştırma nicel betimsel araştırma modelinde tasarlanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Isparta il merkezinde bulunan 19 lise ve bu okullarda görev yapan 76 yönetici (20 müdür ve 56 müdür yardımcısı) ve 345 öğretmen ile toplam 421 katılımcıdan oluşmaktadır. Isparta Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi'nde 2 okul müdürü bulunması sebebiyle çalışma yaptığımız lise sayısı 19 ve müdür sayısı 20 olmuştur.

Çalışma grubunu oluşturmak için herhangi bir örnekleme yoluna gidilmemiş, çalışma evreni olarak 2013-2014 eğitim öğretim yılında Isparta il merkezinde görev yapan bütün yönetici ve öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak çalışma evrenindeki 112 yöneticiden 76'sına (%67, 85'sine) ait ölçek ve 786 öğretmenden 345'ine (%43,89'una) ait ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

Veri toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Dyne, Ang ve Botero (2003) tarafından geliştirilen ve Erdoğan (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan "Örgütsel Sessizlik Ölçeği" kullanılmıştır.

Ölçek ik ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm yönetici ve öğretmenlerin demografik özelliklerini içermektedir. Bu bölümde okulunuzun adı, göreviniz, cinsiyetiniz ve hizmet süreniz olmak üzere 4 soru yer almaktadır. İkinci bölümde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin görüşlerini ölçmeye yönelik sorular yer almaktadır. Ölçek Likert tipli bir ölçek olup

katılımcılardan “Kesinlikle Katılmıyorum (1)”, “Katılmıyorum (2)”, “Kararsızım (3)”, “Katılıyorum (4)” ve “Kesinlikle Katılıyorum (5)” düzeylerinde cevap vermeleri istenmiştir

Çalışmada Erdoğan (2011) ölçeğe ilişkin faktör ve güvenirlik analizi yapmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin; Kabul Edilen Sessizlik, Kabul Edilen Seslilik, Savunma Amaçlı Sessizlik, Savunma Amaçlı Seslilik, Örgüt Yararına Sessizlik ve Örgüt Yararına Seslilik olmak üzere toplam 6 faktöre ayrıştığı görülmektedir. Altı faktör ile yapılan bu ölçekte açıklanan toplam varyans %64, 847 olarak bulunmuştur.

Araştırmada ölçeğe ilişkin faktör analizi ve güvenirlik analizi tekrarlanmıştır. Ölçeğin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için KMO (Kaiser- Mayer- Olkin) ve Barlett Küresellik Testleri yapılmıştır. KMO değeri .826 bulunmuştur ve bu sonuç örneklem büyüklüğünün yeterli seviyede uygun olduğunu göstermektedir. Barlett Testi sonucunda $p=.000$ ($p<.01$) değeri bulunmuştur ve buna göre verilerin normal dağılıma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin altı alt boyuta sahip olduğu tespit edilmiş ve toplam varyans 73,561 bulunmuştur. Kabul Edilen Sessizlik boyutunun faktör yük değerleri 0,651 ile 0, 841 arasında değerler alırken, Savunma Amaçlı Sessizlik boyutunun faktör analizi sonucunda faktör yük değerleri 0,856 ile 0, 901 arasında ve Örgüt Yararına Sessizlik boyutunun faktör yük değerleri 0,649 ile 0,794 arasında bulunmuştur.

Yapılan güvenirlik analizi sonucunda ölçeğin genel güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alpha değeri) ,901 bulunmuştur. Alt boyutlara ait güvenirlik analizi sonuçlarına bakıldığında Kabul Edilen Sessizlik alt boyutunun güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alpha değeri) ,852, Savunma Amaçlı Sessizlik alt boyutunun güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alpha değeri) ,837, Örgüt Yararına Sessizlik alt boyutunun güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alpha değeri) ,875 bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin çözümlenmesinde SPSS 20.0 (Statistical Package for Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır.

Verilerin çözümlemesinde frekans, yüzde, ortalama, standart sapma gibi betimsel analizlerin yanı sıra, yapılan Barlett Testi sonucunda ($p<.01$) verilerin normal dağılıma sahip olduğu tespit edildiği için, parametrik testlerden T- testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey anlamlılık testi gibi istatistiksel tekniklerden yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan istatistiksel çözümlemede anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca verilerin analizinde branş değişkeni genel olarak “meslek dersleri” ve “kültür dersleri” olarak iki grupta değerlendirilmiştir.

Bulgular

Katılımcıların Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin ve yöneticilerin demografik değişken dağılımları Tablo 1. ve 2.' de verilmiştir.

Tablo1.Öğretmenlerin Demografik Değişken Dağılımları

	Öğretmen	f	%
Cinsiyet	Bay	207	60
	Bayan	138	40
Branş	Kültür Dersleri	169	49
	Meslek Dersleri	179	51
Hizmet süresi	1-5 yıl	10	2,9
	6-10 yıl	35	10,1
	11-15 yıl	91	26,4
	16-20 yıl	82	23,8
	21 ve üzeri yıl	127	36,8
Toplam		345	100

Örnekleme katılan öğretmenlerin %60'ını bay öğretmenler %40'ını ise bayan öğretmenler oluşturmaktadır. Örnekleme oluşturan öğretmenler branş değişkeni açısından ele alınacak olursa %49'unun kültür dersleri öğretmeni olduğu ve %51'nin ise meslek dersleri öğretmeni olduğu görülmektedir. Örnekleme oluşturan öğretmenler hizmet süresi açısından değerlendirildiğinde ise, %2,9' unun 1-5 hizmet süresi, %10,1' nin 6-10 hizmet süresi, %26,4' ünün 11-15 hizmet süresi, %23,8' inin 16-20 hizmet süresi ve %36,8' inin 21 ve üzerinde hizmet süresine sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Yöneticilerin Demografik Değişken Dağılımları

	Yönetici	f	%
Görev	Müdür	20	26,3
	Müdür Yardımcısı	56	73,7
Cinsiyet	Bay	65	85,5
	Bayan	11	14,5
Branş	Kültür Dersleri	35	46,1
	Meslek Dersleri	41	53,9
Hizmet Süresi	1-5 yıl	-	-
	6-10 yıl	1	1,3
	11-15 yıl	10	13,2
	16-20 yıl	15	19,7
	21 ve üzeri yıl	50	65,8
Toplam		76	100

Örnekleme katılan yöneticilerden %26,3' ü müdür ve %73,7' si ise müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Yöneticiler arasında cinsiyet dağılımına bakacak olursak çalışmaya katılanların %65' i bay ve %11' i bayandır. Yöneticileri branş değişkeni açısından değerlendirecek olursak, %46,1' inin kültür derslerinde ve %53,9' unun ise meslek derslerinde olduğunu söyleyebiliriz. Örnekleme katılan yöneticilerden 1-5 hizmet süresine sahip yönetici bulunmamaktadır. 6-10 hizmet süresine sahip olan yönetici ise 1 kişidir. Bu da örneklemin %1,3' ünü oluşturmaktadır. 11-15 hizmet süresine sahip yöneticilerin oranı %13,2, 16-20 hizmet süresine sahip yöneticilerin oranı %19,7 ve 21 ve üzeri hizmet süresine sahip yöneticilerin oranı ise %65,8' dir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problem “Öğretmen ve yöneticilerin örgütsel sessizlik görüşleri "kabul edilen sessizlik”, “savunma amaçlı sessizlik” ve “örgüt yararına sessizlik” boyutlarında ne düzeydedir?”

olarak belirlenmiştir. Bu alt amaç doğrultusunda yapılan çözümleme sonuçları Tablo 3. ve 4' te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizliğe İlişkin Görüşleri

Öğretmenler	N	$\bar{X}$	S
Kabul Edilen Sessizlik	345	2,53	0,97
Savunma Amaçlı Sessizlik	345	3,20	0,87
Örgüt Yararına Sessizlik	345	3,15	0,73
Örgütsel Sessizlik Görüşü Genel	345	2,68	0,67

Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile ilgili görüşlerinin kabul edilen sessizlik ($\bar{X}=2,53$), savunma amaçlı sessizlik ($\bar{X}=3,20$) ve örgüt yararına sessizlik türünde ($\bar{X}=3,15$) genel olarak “orta” düzeyde ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en çok savunma amaçlı sessizlik türünü gerçekleştirdikleri ve kabul edilen sessizlik türünün öğretmenler tarafından en az yapıldığı görülmektedir

Tablo 4. Yöneticilerin Örgütsel Sessizliğe İlişkin Görüşleri

Yöneticiler	N	$\bar{X}$	S
Kabul Edilen Sessizlik	76	2,81	1,15
Savunma Amaçlı Sessizlik	76	3,13	0,83
Örgüt Yararına Sessizlik	76	2,53	0,75
Örgütsel Sessizlik Görüşü Genel	76	2,85	0,64

Yöneticilerin örgütsel sessizlik ile ilgili görüşlerinin; kabul edilen sessizlik ($\bar{X}=2,81$), savunma amaçlı sessizlik ($\bar{X}=3,13$) ve örgüt yararına sessizlik türünde ($\bar{X}=2,53$) genel olarak “orta” düzeyde bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerde olduğu gibi yöneticilerde de savunma amaçlı sessizlik türüne ait aritmetik ortalamanın diğer sessizlik türlerine göre daha yüksek çıktığı görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt problem “Öğretmen ve yöneticilerin cinsiyet değişkenine göre örgütsel sessizliğin “kabul edilen sessizlik”, “savunma amaçlı sessizlik” ve “örgüt yararına sessizlik” türlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu alt amaç doğrultusunda yapılan çözümleme sonuçları Tablo 5. ve Tablo 6 'da verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni ile Örgütsel Sessizliğe İlişkin Görüşleri Arasındaki Bağımsız T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Kabul Edilen Sessizlik	Bay	207	2,46	0,93	343	-1,512	0,132
	Bayan	138	2,62	1,02			
Savunma Amaçlı Sessizlik	Bay	207	3,10	0,81	343	-2,680	0,008*
	Bayan	138	3,35	0,93			
Örgüt Yararına Sessizlik	Bay	207	3,10	0,71	343	-1,471	0,142
	Bayan	138	3,22	0,75			

*p< .05

Tablo 6. Yöneticilerin Cinsiyet Değişkeni ile Örgütsel Sessizliğe İlişkin Görüşleri Arasındaki Bağımsız T-Testi Sonuçları

		Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Kabul Edilen Sessizlik	Bay	Bay	65	2,78	1,12	74	-0,466	0,643
	Bayan	Bayan	11	2,96	1,39			
Savunma Amaçlı Sessizlik	Bay	Bay	65	3,04	0,83	74	-2,349	0,022*
	Bayan	Bayan	11	3,67	0,62			
Örgüt Yararına Sessizlik	Bay	Bay	65	3,49	0,74	74	-1,016	0,313
	Bayan	Bayan	11	3,74	0,80			

*p< .05

Tablo 5. ve 6. 'da öğretmen ve yöneticilerde cinsiyet değişken açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi sonucuna göre öğretmen ve yöneticilerde benzer sonuçlara ulaşılmış ve cinsiyet değişkenine göre öğretmen ve yöneticilerde kabul edilen sessizlik ve örgüt yararına sessizlik türünde anlamlı bir farklılık görülmezken, savunma amaçlı sessizlik türünde ($t = -2,349$; $p < .05$) öğretmenlerde ve yöneticilerde bayanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yani savunma amaçlı sessizlik türünde bayan öğretmen ($\bar{X}=3.35$) ve yöneticiler ($\bar{X}=3.67$) bay öğretmen ($\bar{X}=3.10$) ve yöneticilere ($\bar{X}=3.04$) göre daha sessiz kalmaktadır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üçüncü alt problem “Öğretmen ve yöneticilerin branş değişkenine göre örgütsel sessizliğin “kabul edilen sessizlik”, “savunma amaçlı sessizlik” ve “örgüt yararına sessizlik” türlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu alt amaç doğrultusunda yapılan çözümleme sonuçları Tablo 7. ve Tablo 8.' de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Branş Değişkeni ile Örgütsel Sessizliğe İlişkin Görüşleri Arasındaki Bağımsız T-Testi Sonuçları

		Branş	n	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Kabul Edilen Sessizlik	Kültür	Kültür	169	2,35	0,92	343	-3,388	0,001*
	Meslek	Meslek	176	3,70	0,99			
Savunma Amaçlı Sessizlik	Kültür	Kültür	169	3,15	0,92	343	-1,092	0,276
	Meslek	Meslek	176	3,25	0,83			
Örgüt Yararına Sessizlik	Kültür	Kültür	169	3,03	0,72	343	-2,981	0,003*
	Meslek	Meslek	176	3,26	0,73			

*p< .05

Tablo 8. Yöneticilerin Branş Değişkeni ile Örgütsel Sessizliğe İlişkin Görüşleri Arasındaki Bağımsız T-Testi Sonuçları

	Branş	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Kabul Edilen Sessizlik	Kültür	35	2,52	1,11	74	-2,095	0,040*
	Meslek	41	3,06	1,13			
Savunma Amaçlı Sessizlik	Kültür	35	3,02	0,88	74	-1,066	0,290
	Meslek	41	3,23	0,79			
Örgüt Yararına Sessizlik	Kültür	35	3,30	0,80	74	-2,526	0,014*
	Meslek	41	3,72	0,65			

*p< .05

Öğretmenlerin ve yöneticilerin hangi branşta görev yaptıkları genel olarak meslek dersleri ve kültür dersleri olarak gruplanmıştır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin branş değişkeni ile örgütsel sessizlik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi sonucuna göre öğretmenlerin ve yöneticilerin birbirlerine benzer sonuçlar gösterdiği görülmektedir. Tablo 7. ve Tablo 8. incelendiğinde öğretmen ve yöneticilerin savunma amaçlı sessizlik türünde anlamlı bir farklılık görülmezken, kabul edilen sessizlik $[(t= -3,388; p<.05)- (t= -2,095; p<.05)]$ ve örgüt yararına sessizlik türlerinde $[(t= -2,981; p< .05)- (t= -2,526; p< .05)]$ anlamlı farklılık bulunmuştur. Aritmetik ortalamalara göre, liselerde görev yapan meslek dersleri öğretmen ve yöneticilerinin, kültür dersleri öğretmen ve yöneticilerine göre her iki sessizlik türünde de daha sessiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Dördüncü alt problem “Öğretmen ve yöneticilerin meslekteki hizmet süresi değişkenine göre örgütsel sessizliğin “kabul edilen sessizlik”, “savunma amaçlı sessizlik” ve “örgüt yararına sessizlik” türlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?”olarak belirlenmiştir. Bu alt amaç doğrultusunda yapılan çözümleme sonuçları Tablo 9. ve Tablo 10.’ da verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 9. Öğretmenlerin Hizmet Süresi Değişkeni İle Örgütsel Sessizlik Görüşleri Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Kabul Edilen Sessizlik	Gruplararası	3,054	4	0,763	0,800	0,526
	Gruplarıçi	324,556	340	0,955		
	Toplam	327,610	344			
Savunma Amaçlı Sessizlik	Gruplararası	7,619	4	1,905	2,520	0,041*
	Gruplarıçi	256,978	340	0,756		
	Toplam	264,597	344			
Örgüt Yararına Sessizlik	Gruplararası	2,128	4	0,532	2,989	0,014*
	Gruplarıçi	182,914	340	0,538		
	Toplam	185,042	344			

*p< .05

Tablo 10. Yöneticilerin Hizmet Süresi Değişkeni İle Örgütsel Sessizlik Görüşleri Arasındaki Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kabul	Gruplararası	0,777	3	0,259	0,189	0,904
Edilen	Gruplarıçi	98,770	72	1,372		
Sessizlik	Toplam	99,547	75			
Savunma	Gruplararası	1,883	3	0,628	0,889	0,451
Amaçlı	Gruplarıçi	50,838	72	0,706		
Sessizlik	Toplam	52,722	75			
Örgüt	Gruplararası	0,428	3	0,143	2,242	0,046*
Yararına	Gruplarıçi	42,337	72	0,588		
Sessizlik	Toplam	42,764	75			

*p < .05

Öğretmenlerin ve yöneticilerin hizmet süresi değişkeni ile örgütsel sessizlik ile ilgili görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını bulmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Tablo 8. ve 9.' a bakıldığında öğretmen ve yöneticilerde kabul edilen sessizlik türünde anlamlı bir farklılık görülmezken, öğretmenlerde savunma amaçlı sessizlik ve örgüt yararına sessizlik türünde ve yöneticilerde ise sadece örgüt yararına sessizlik türünde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Aritmetik ortalamalara bakıldığında 1-5 ve 6-10 hizmet süresine sahip öğretmenlerin savunma amaçlı sessiz türünde diğer hizmet sürelerinde görev yapan öğretmenlere göre daha sessiz olduğu görülmektedir. Ayrıca 21 ve üzerinde hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin örgüt yararına sessizlik türünde diğer hizmet sürelerinde görev yapan öğretmenlere göre daha sessiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde 21 ve üzeri yıl hizmet süresine sahip yöneticilerin örgüt yararına sessizlik türünde diğer hizmet sürelerinde görev yapan yöneticilere göre daha sessiz olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Liselerde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel sessizliğe ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma sonucunda, öğretmen ve yöneticilerin örgütsel sessizlik ile ilgili görüşlerinin genel ortalaması birbirlerine yakın ve "orta" düzeyde çıkmıştır. Sessizlik türlerine göre değerlendirme yapıldığında ise kabul edilen sessizlik ve örgüt yararına sessizlik türlerinde "orta" düzeyde, savunma amaçlı sessizlik türünde ise "orta" düzeyinin üstünde bir ortalama bulunmuştur. Bu duruma göre öğretmen ve yöneticilerin genel olarak sessizlik davranışı gösterme eğiliminde olduğu söylenebilir. Eroğlu, Adıgüzel ve Öztürk (2011)' ün yaptığı çalışmada da savunma amaçlı sessizliğin diğer sessizlik türlerine göre yüksek çıktığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin ve yöneticilerin çalıştıkları kurumda herhangi bir riske girmeden, sessiz kalmamaları durumunda karşılaşacakları ceza, olumsuz tepki, dışlanma gibi durumları önlemek adına kendilerini ve sahip oldukları konumu koruma amaçlı bir sessizliği tercih ettiklerini göstermektedir. Konuyla ilgili olarak eğitim alanlarında yapılan diğer çalışmalara bakıldığında Kolay (2012) ve Yanık (2012) öğretmenlerdeki örgütsel sessizlik düzeyini "orta" seviyede bulurken, Bakioğlu, Aşkun ve Berber (2010) akademisyenlerin "genelde" sessiz kalmayı tercih ettiklerini saptamışlardır. Kahveci (2010) ise ilköğretim okullarında yaptığı çalışmada öğretmenlerdeki örgütsel sessizliğin "yüksek düzeyde" olduğunu vurgulamıştır. Perlow ve Williams (2003) ise çeşitli sektörlerde çalışan yöneticiler ile yaptıkları çalışmalarda yöneticilerde sessizlik davranışına

rastlandığını belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalara genel olarak bakıldığında öğretmenlerin ve yöneticilerin sessiz kalmayı tercih ettikleri söylenebilir.

Öğretmen ve yöneticilerin ölçek sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde 11.madde olan “*Kendimi korumak için kurumumuzun gelişimi ile ilgili fikirlerimi ifade etmem.*” maddesine öğretmenlerin ve yöneticilerin “katılıyorum” düzeyinin üstünde cevap verdiği görülmektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin ve yöneticilerin çalıştıkları kurumda kendi menfaatlerini ön planda tuttukları ve kişisel çıkarlarına zarar gelmemesi adına kurum içinde gelişmeyi ve değişmeyi sağlayacak alternatif ve önerilerde bulunmaktan vazgeçtikleri yani örgütlerinde sessiz kaldıkları sonucuna ulaşabiliriz. Kolay (2012) ve Eroğlu, Adıgüzel ve Öztürk (2011)’ ün yaptıkları çalışmalarda da öğretmenlerin daha çok kendini savunma amaçlı sessiz kaldıkları ve savunma amaçlı sessizliklerinin diğer sessizlik türlerine göre daha yüksek ve “katılıyorum” düzeyinin üstünde bir aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca 19. madde olan “*Kurumumuzdaki işbirliğini korumak için, gizli bilgileri başkalarıyla paylaşmam.*” maddesinde de öğretmenlerin ve yöneticilerin de yüksek düzeyde sessiz kalma eğilimi gösterdikleri görülmektedir. Buradan öğretmenlerin ve yöneticilerin çalıştıkları kurumlarda işbirliği içinde çalışmaya önem verdikleri, bu işbirliği ortamının bozulmasındansa sessiz kalmayı tercih ettikleri sonucu çıkarılabilir. Ayrıca yine ortalaması yüksek olan “*Kurumumuza zarar verme ihtimali olan bilgileri açıklamayı reddederim*” maddesine bakıldığında da öğretmenlerin ve yöneticilerin çalıştıkları kurumların menfaatini fazlasıyla düşündükleri ve kurumlarına zarar gelme ihtimaline karşın sessiz kalmayı tercih ettikleri görülmektedir.

Öğretmen ve yöneticilerin örgütsel sessizliğe ilişkin görüşleri cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde, savunma amaçlı sessizlik türünde bayan öğretmen ve yöneticiler, bay öğretmen ve yöneticilere göre daha sessiz kalırken, kabul edilen sessizlik ve örgüt yararına sessizlik türlerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak her üç sessizlik türünde de bayan öğretmen ve yöneticilerin ortalamalarının bay öğretmen ve yöneticilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani anlamlı farklılık çıkmasa da üç sessizlik türünde de bayanlar sessizliği daha çok tercih etmektedirler. Buna göre okullarda bayan öğretmen ve yöneticilerin kendilerini korumak adına, çalıştıkları kurumlarda ceza, dışlanma gibi olumsuz durumlarla karşılaşmaktan korktukları için bay öğretmen ve yöneticilere göre daha sessiz kaldıkları söylenebilir. Mevcut çalışmalar incelendiğinde Kahveci (2010), Yanık (2012) ve Alioğulları (2012) çeşitli kurumlarda yaptıkları çalışmalarında bayanların sessizlik ortalamalarının baylardan daha yüksek olduğunu belirterek kurumlarda bayanların sessiz kaldığını vurgulamaktadır.

Öğretmen ve yöneticilerin örgütsel sessizliğe ilişkin görüşleri branş değişkeni açısından değerlendirildiğinde, savunma amaçlı sessizlik türünde öğretmen ve yöneticilerde anlamlı bir farklılık görülmezken, kabul edilen sessizlik ve örgüt yararına sessizlik türlerinde öğretmen görüşleri ve yönetici görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Liselerde görev yapan meslek dersleri öğretmen ve yöneticilerinin, kültür dersleri öğretmen ve yöneticilerine göre her iki sessizlik türünde de daha sessiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Kolay (2012) ise bu çalışmadan elde edilen sonucun aksine, meslek liselerinde yaptığı çalışmada, kabul edilen sessizlik türünde kültür dersleri öğretmenlerinin, meslek dersleri öğretmenlerine göre daha sessiz kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılığın sebebi olarak çalışmanın sadece meslek liselerinde yapılmış olması ve meslek liselerinde çalışan kültür dersleri öğretmenlerinin kendilerini ikinci planda hissederek, koruma amaçlı sessizliği tercih etmeleri gösterilebilir. Kahveci (2010) ise ilköğretim okullarında çalışan öğretmenleri branş değişkenine göre sınıf, sayısal alan ve dil olarak sınıflamış ve sayısal alan ve dil branşında görev yapan öğretmenlerin sınıf branşında görev yapan öğretmenlere göre daha sessiz kaldıkları sonucuna ulaşmıştır. Yanık (2012)’in çalışmasında ise branş değişkeni ile sessizlik türleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Öğretmen ve yöneticileri örgütsel sessizliğe ilişkin görüşlerini hizmet süresi değişkeni açısından değerlendirildiğinde 1-5 ve 6-10 hizmet süresine sahip öğretmenlerin savunma amaçlı sessiz türünde diğer hizmet sürelerinde görev yapan öğretmenlere göre daha sessiz olduğu görülmektedir. Bu durum mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin kendilerini korumak, çalıştığı kurumla herhangi bir konuda ters düşmekten ve muhtemel olumsuz durumlardan kaçınmak istediği için kendinden daha kıdemli öğretmenlere göre sessiz kalmayı tercih ettiği şeklinde yorumlanabilir. Tecrübe eksikliği, sahip olduğu haklarla ilgili bilgi yetersizliği ya da yaşayacağı bir sıkıntıda ne gibi olumsuz durumlarla karşılaşacağını kestirememesi görevinde yeni olan öğretmeni sessizliğe iten nedenler arasında gösterilebilir. Ayrıca 21 ve üzerinde hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin örgüt yararına sessizlik türünde diğer hizmet sürelerinde görev yapan öğretmenlere göre daha sessiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan öğretmenlerin hizmet süresi arttıkça yani daha çok kıdeme sahip oldukça çalıştıkları kurumun yararını daha çok düşündükleri, kıdemi az öğretmenlere göre kurumun açıklarını, kusurlarını sırlarını daha iyi gizlediği, kurumlarına herhangi bir şekilde zarar gelmesinden korktukları için sessizliği tercih ettikleri sonuçlarına ulaşılabilir. Ayrıca 21 ve üzeri yıl hizmet süresine sahip yöneticilerin örgüt yararına sessizlik türünde diğer hizmet sürelerinde görev yapan yöneticilere göre daha sessiz olduğu görülmektedir. Buradan yöneticiler mesleklerinde zaman geçirdikçe, yani kıdemi arttıkça örgüt yararını daha fazla düşündükleri ve örgütlerini korumak adına sessiz kalmayı tercih ettikleri söylenebilir. Kahveci (2010) ilgili çalışmasında, öğretmenlerin hizmet süresi değişkeni ile örgütsel sessizlik türleri arasında herhangi bir anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yanık (2012) ise 21 ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin savunma amaçlı sessizlik ortalamalarını 1-5 ve 6-10 hizmet süresine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Oruç (2013) çeşitli firmalarda çalışan ve yöneticilerle yaptığı çalışmasında meslek yılı ile örgütsel sessizlik arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Ayrıca Soyca (2010) ve Erenler (2010) da hizmet süresi ile örgütsel sessizlik arasında anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Bu çalışmada 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip yönetici görüşleri arasındaki bu anlamlı farklılık, konuya yeni bir boyut kazandırması açısından da önemli görülebilir.

Sonuç olarak araştırmanın bulguları, araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel sessizliğe ilişkin görüşlerinin genel olarak orta düzeyde olduğunu ortaya koyduğu için, öğretmen ve yöneticilere çalıştıkları okullarda hakim olan sessizliğe yol açan sebepleri ve bu sessizliğin ne gibi olumsuz sonuçlar doğuracağını anlatan hizmet içi eğitimlerin verilmesi bu konuda aydınlanmalarını sağlamak açısından yararlı olabilir. Yine bulgulara göre, bayan öğretmen ve yöneticiler, erkek öğretmen ve yöneticilere göre daha sessiz olduğu için, bayan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel sessizlik konulu eğitimlerine öncelik verilebilir. Meslek dersleri branşında olan öğretmen ve yöneticilerin, kültür dersleri branşında olan öğretmen ve yöneticilere göre daha sessiz kaldığı sonucuna göre meslek dersleri öğretmenlerinin örgütsel sessizlik ile ilgili hizmet içi eğitimlerine ağırlık verilmesi de yararlı olabilir. Göreve yeni başlamış ve az hizmet süresine sahip öğretmenlerin daha sessiz kaldığı bulgusuna dayanarak, bu öğretmenlerin sahip oldukları haklar ve aslında sessiz kaldıklarında sonuçların daha olumsuz olacağı konusunda bilgilendirilmeleri yararlı olabilir.

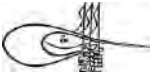
KAYNAKÇA

- BAKOĞLU, R., BİGE, A. ve AYKUT, B. (2010). Remaining silent or not: Is power distance a barrier for academicians? *International Conference Human, Work, Organization-Humanization of Work and Modern Tendencies in Management*, Poland.
- ÇAKICI, A. (2010). *Örgütlerde işgören sessizliği, neden sessiz kalmayı tercih ediyoruz?*. Ankara: Detay Yayıncılık.

- DYNE, L. V., ANG, S. ve BOTERO, I. C. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1359-1392.
- ERDOĞAN, E. (2012). *Etkili liderlik örgütsel sessizlik ve performans ilişkisi*. Gebze İleri Teknoloji Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, yüksek lisans tezi, Gebze.
- EREN, E. (2003). *Yönetim organizasyon*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- ERENLER, E. (2010). *Çalışanlarda sessizlik davranışının bazı kişisel ve örgütsel özelliklerle ilişkisi: Turizm sektöründe bir alan araştırması*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, doktora tezi, Ankara.
- EROĞLU, A.H., ADIGÜZEL, O. ve ÖZTÜRK, U.C. (2011). Sessizlik girdabı ve bağlılık ikilemi: İşgören sessizliği ile örgütsel bağlılık ilişkisi ve bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler, Fakültesi Dergisi*, 16(2), 97-124.
- JOHANNESSEN, R. L. (2001). The functions of silence: A plea for communication research. *Western Speech Journal*, 2(29), 25-35.
- KAHVECİ, G. (2010). *İlköğretim okullarında örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler*. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim dalı, yüksek lisans tezi, Elazığ.
- KOLAY, A. (2012). *Endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim yönetimi ve Denetimi Anabilim dalı, yüksek lisans tezi, İstanbul.
- MILLIKEN, F. J. ve MORRISON, E. W. (2003). Shades of silence: Emerging themes and future directions for research on silence in organizations. *Journal of Management Studies*, 40 (6), 1563-1568.
- MORRISON, E. W. ve MILLIKEN, F. J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management Review*, 25, 706-725.
- PERLOW, L. ve STEPHANIE, W. (2003). Is silence killing your company?. *Harvard Business Review*, 12, 3-8.
- PINDER, C. C. ve KAREN, H. H. (2001). Employee silence: Quiescence and acquiescence as response to perceived injustice. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 20, 331-369.
- SOYCAN, H. (2010). *Bankalarda birleşme sonrası örgütsel bağlılık ve örgütsel sessizlik ilişkisi*. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, yüksek lisans tezi, İstanbul.
- TANGIRALA, S. ve PANGARAJ R. (2008). employee silence on critical issues: The cross level effects procedural justice climate. *Personnel Psychology*, 61, 37-68.
- YANIK, C. (2012). *Örgütsel sessizlik ve güven arasındaki ilişki ve eğitim örgütlerinde bir araştırma*. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim yönetimi ve Denetimi Anabilim dalı, yüksek lisans tezi, İstanbul.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

ÇİÇEK SAĞLAM, A., YÜKSEL, A., Liselerde Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Örgütsel Sessizliğe İlişkin Görüşleri, **Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic** Volume 10/7 Spring 2015, p. 317-332, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8089>, ANKARA-TURKEY Number:



B1 SEVİYESİNDE TÜRKÇE ÖĞRENEN SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN SESLİ OKUMA BECERİSİYLE İLGİLİ TESPİTLER*

*Metin DEMİRCİ***

ÖZET

Yabancılar Türkçe öğretiminde okuma öğretimi çok önemli bir yere sahiptir. Genel anlamda başarılı bir şekilde A1 ve A2 seviyelerini geçen yani bu seviyelerde istenilen okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerinde yeterlik gösteren öğrenciler bile bazen bir üst seviyede, B1 seviyesinde okuma ile ilgili birtakım sorunlar yaşayabilmektedir.

Dil becerileri birbirinden ayrı olarak düşünülmemesi gereken, bir bütünlük içinde verilmesi gereken becerilerdir. Eğer bir öğrenci (kursiyer) bir önceki seviyede temel dil becerilerinden herhangi birinde istenilen seviyede başarı gösterememişse veya eksik kalmışsa elbette diğer beceriler de bundan etkilenmektedir.

İlk iki seviyeyi, A1-A2 seviyelerini geride bırakarak B1 seviyesine gelen öğrencilerin okuma becerileri de yukarıda belirtilen hususlarla birlikte incelenmesi gereken bir seviyedir.

Bu çalışmada konunun bu ehemmiyetine binaen B1 seviyesinde okuma derslerine girilen KSÜ TÖMER’de Suriyeli öğrencilerden oluşan, 15 kişilik (10 erkek 5 kız), üniversiteye kabul edilmiş, ancak KSÜ TÖMER tarafından yapılan Türkçe Yeterlik Sınavı’nda başarısız olarak KSÜ TÖMER’e kayıt yaptıran bir sınıf, çalışma grubu olarak seçilmiş ve doğal gözlem yöntemiyle tespitler yapılmıştır. Sınıfta devlet üniversitelerinden Gazi Üniversitesi’nin hazırlamış olduğu “Yabancılar İçin Türkçe B1 Orta Düzey” adlı kitap ders materyali olarak kullanılmıştır.

Öğrencilere metinler okutulurken şu sıralama gözetilmiştir: önce verilen metin sessiz bir şekilde okutulmuştur, verilen metin tarafımızdan sesli olarak okunmuştur, daha sonra birer paragraf olmak üzere sesli olarak öğrencilere okutulmuştur. Öğrencilerin verilen metinleri okurken genel anlamda zorluk çektikleri yerler, sesler, kelimeler, ekler işaretlenmiş, örnekler oluşturulmuştur. Gözlemler ve tespitler bir veya birkaç haftayla sınırlı kalarak oluşturulmamış olup B1 seviyesinin sonuna kadar devam ettirilmiştir.

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türk Dili, El-mek: mtndmrci@myinet.com

Bu süreçte öğrencilerin çoğunlukla aynı kelimelerde aynı yanlışları yapmaları veya aynı durumla karşılaşmaları üzerinde durulması gereken bir konu olarak düşünülmüş ve bu çalışma bir makale olarak değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, sesli okuma, Suriyeli öğrenciler, B1 kuru.

DETERMINATIONS RELATED TO READING ALOUD SKILLS OF SYRIAN TURKISH LEARNING STUDENTS IN LEVEL B1

STRUCTURED ABSTRACT

Instruction in reading in teaching Turkish to foreigners has a very important place. In general terms, students even who have managed A1 and A2 levels that is students who have proficiency in these desired level of reading, writing, listening, speaking sometimes have may experience problems with reading in an upper level, at level B1. Language skills should not be considered separately from each other, are the skills that should be in integrity. If a student (trainee) not show the desired level of success in any of the basic language skills at the previous level or incomplete course, the other skills are affected that.

Reading skills of students who have come to the B1 leaving behind the the first two levels, A1-A2 levels is also should be examined together with the issues mentioned above.

In this study, pursuant to the importance of the issues, a class have been selected as the study group, which is consisting of Syrian students who are fifteen people in the at the KSÜ TÖMER (10 males, 5 females) has been accepted to the university, but who are registrant a class and failed in the Turkish Proficiency Exam conducted by KSÜ TÖMER. Identification is made by natural observation method.

Named Yabancılar İçin Türkçe B1 Orta Düzey which was prepared by the Gazi University from state university is used as course material.

While texts have been reading to students, following order have been observed: the First, students was read text in a quiet way, given text is read aloud by us, then text was read to student to be a paragraph as a voice.

The text of the students where they may have difficulty with reading in general, sounds, words, attachments are marked, samples were formed. Observation and detection are not created by being limited to one or a few week over week. It was continued until the end of B1.

In this process, students often made the same mistake in the same words and faced with the same situation. This case is considered as a subject which is needed to focus on. This study is considered as an article.

Aim of This Study

Aim of this study is to determine some situations on related to reading aloud skills of syrian students learning Turkish in level B1 and to contribute to the area via the data to be formed in this way.

The Importance of This Study

One method of gaining knowledge and experience of people is reading. Reading, whether silent or get a voice in both the native language learning and in the foreign language learning has an important place. Various studies and applications is done related to reading because of its importance. However, related to the Turkish education in a foreign field survey carried out showed that there is not much research done for reading aloud for foreigner students. Regarding of voice reading skills of foreigners who learn Turkish and the method applied in this direction, techniques and actions, to be taken applications is important for the sake of further studies in teaching Turkish as a foreign language.

Sufficiency in terms of quality and quantity of work done on the subject, to be introduced on the subject of monographic studies will provide a significant contribution to language teaching at that point.

New studies done related to course opened for each group will open new doors and new the roads for us. New study groups will contribute to our movement with better information and documents, related to determine the methods and techniques for the implementation.

From this point, it is suppose that the study of determine on related to reading aloud skills of Syrian, Turkish learning students in level B1 in Kahramanmaraş Sütçü Imam University, TOMER (Turkish Education and Application Center) will contribute to the field works.

Limitations of This Study

The findings in this study are limited to reading aloud studies of Syrian, Turkish learning student group in level B1 in Kahramanmaraş Sütçü Imam University, TOMER (Turkish Education and Application Center), made 15-person and cases when they show their reading aloud and The findings in this study are determinations based on theses cases.

Assumptions

Students in the study group was assumed to be the work of their reading level A1-A2. Students in the study group was assumed to be successful in the A1-A2 level. In this study, it is assumed that the conditions of the environment where the reading aloud is according.

Methods of This study and Data Collection

In this study, reading aloud and observation method is used. Observation is monitoring and review technique of variety of symptoms and conditions of event, object or the fact which is made to understand an event, an object or a reality.

At the end of the observation, it is essential an evaluation to see their observations. In this process, kept notes during observations,

Turkish Studies

collected materials, taken photographs or films, sound recordings should be evaluated in detail (MEB, 2012: 39-40).

In this study, texts in the book named "B1 Intermediate Turkish for Foreigners" prepared by Gazi University are used. Before, texts were read to the students silently. Then, example reading was made to students by the researcher as aloud. Then the text were read to students as aloud, paragraph by paragraph and orderly. Place, sounds, words, attachments in the texts of students where in general they have difficulty reading are marked, in this way examples was formed. Observations and findings are not confined to one or a few weeks. The observations and findings was continued until the end of B1.

In this process, students are often made same mistake in the same words or faced with the same situation. This is considered to be an issue that needs to be addressed and This study was considered as an article.

Results and Discussion

As a result, it is seen that ongoing to level of B1 Syrian students do some mistake in study of reading aloud. Difference between the target language alphabet and acquired language, sound differences, diversity of the origin and structure in languages, morale and motivation of students, attitude and behavior related to the student's reading, content and physical properties of the material used in courses directly effect this matter. This even indicates that reading aloud defects can still continue at this level, despite B1 is third level. This also included that reading aloud is a practical skill acquired within the process.

The findings obtained at the end of this study (findings relating to errors made during the reading of which sound) consistent with the findings of Yelok and Büyükkiz.

Ever before know the alphabet and can read and write whit this alphabet sometimes can make reading easier. It maybe lead to some difficulty.

As mentioned above, in addition to issues such as the differences in two language's sound and multiple audio show with a letter of the alphabet or close to each other writing direction of the text is one of the factors affecting reading as well.

Another factor affecting the effective reading is also the font size. Written with 12 points even with the low point in the 12-point get constitute problems in terms of choosing letters, in Syrian students are beginners to read the Latin alphabet, while reading text.

The font size of the letters, the letters line thickness, length of the line, line spacing used in this text are the factors that affect to read.

In the reaindg education for foreigners, it must be pay attention to the appropriate of spacing, sometimes students can skip line in the text which is written with a space.

Eye which is the main element of reading has a great role in the reading. Because students whom eye muscles used to read with Arabic

alphabet, their eyes jump from right to left that's why the differ alphabet effects students negatively, because the eye muscles are used to jump in the opposite direction of the former.

The system of Arabic doesn't appropriate to Turkish system in terms of writing with less vowel point, doesn't show each voice and the different writing of each letter which takes part in text and it affects reading aloud.

If Syrian students don't realize to Turkish punctutaion, they can make some mistakes about punctutaion.

One of the differences between the Arabic text and Turkish text is the using of capital and minuscule in the text. Student who can't understand the using of capital and minuscule, the place of special emphasis can incorrectly read these words in the text.

Differences in terms of structure and origin between Turkish and Arabic constitutes disadvantage in teaching Turkish as a foreign language to Arabic students.

Turkish is a rich language in terms of suffix. It has a rich derivation and conjugation system. When count adds in a word increased, number of syllables sound and in the word is increasing as well. This leads to some defect in the utterance or reading of Syrian students.

With an increasing number of syllables, reading defects occur in the words consisting of the same or similar sound and during reading words composing of annexes containing similar or repeated sound such as spend time focusing on the same volume, time gain, disambiguation of twin sounds, syllable jump, dropping syllables, rewinding to the start, to fall again, by reading rounds, pass without correction words. At this point, it is necessary to think of relationship of eye-focus area, terms of sharpness in the lower of the reading speed whit the number of syllables in words due to the addition of the increase and in cause defects in reading.

In the study of reading aloud made whit Syrian students it is seen that they at most pass end of the words without reading suffix of accusative and possessive suffix of singular third person, sometimes they omit suffix of dative.

Turkish differ from Arabic in terms of arrangement of sounds in words such as vocal-vocal harmony, vocal-consonant harmony, consonant-consonant harmony in Turkish.

Palatal harmony, labial harmony, assimilation, lenition, the sound of the sequences according to certain rules create a dulcet tone sequence, warble and melody. Because of this Syrian students are not familiar with this adaptation of the Turkish vowels in the word accordingly read a back vowel as a front vowel or sometimes read a front vowel as a back vowel.

Use of the simple present tense suffixes in Turkish vary according to the words (verbs). While reading various verbs used these suffixes in the text Syrian students are not settled in the mind of an intuitive

knowledge about the use of these suffixes make reading defects by using inaccurate and improper variation of these suffixes.

The words in text which are had never seen before or do not know by students is one of the factors affecting the reading speed.

Words unknown the meaning in text slow down reading speed. When not understood the meaning of this word from the context of the text, it is difficult to understand the text. So returns occur frequently. This situation leads to reading defects such as reading syllable by syllable, stammer. Therefore, students should be given the text containing the word located in the passive vocabulary of student.

Motivation has an important place for foreign language learning. If students pass the levels of A1-A2 with excessive self-confidence and this situation persists, students are adversely affected.

When the idea of speed reading coupled with overconfidence also reading which is can be called meaningful reading, reading by paying attention to stress and intonation don't realization.

Therefore, teachers should make the sample reading, should correct stress, intonation and pronunciation errors of students. Being failure or feelings of failing provides students to thinks of escape from reading, to reluctance to read, to reading with raucous sound.

Syrian students think learning language as to speak. This may lead to it that students not to give the importance of reading. Not giving importance of reading of students leads to the emergence of some defect during reading aloud.

Recommendations

Alphabet teaching in the teaching of a language as a foreign language has an important place, letters and voice recognition is the first step of the alphabet teaching, to creating phonological awareness is also important a place for teaching the alphabet. Some work should be done about the sound with the corresponding letters in the alphabet. This may be in the form of pronunciation to students words in which all sounds frequently switch.

In order to feel the sound, the names of the students in the class, the names of animals and plants, the city names, song-song chorus can utilized. In the first stage would be difficult to tell them but in the following period, rhymes are utilized. Short song, visuals, animations prepared to teach first reading and writing to main language of the people with Turkish can utilized.

Sound and writing of these sounds in Turkish, same as in the first literacy education in Turkey and other countries used Latin Alphabet, can given wiht sound based sentence method. So, before the sound must be feeling, the sound should be introduced, the sound of writing must be shown, the sound must be read and to be written, to be reached from audio to syllable, words passed sound must be read, sound should be given with different words in the sentence. Sounds like "p, o, ö, ü" which there are in Turkish but no Arabic can be given in this way.

This process should also apply to the reading of the sounds which actually has more than one exit point in Turkish.

For example, sounds of “h, ħ, w; s, ş, ğ; z, ç, ®; k, q ” in Arabic which have a property of distinctive meanings and similar sounds are mets three letters in Turkish language. This pronunciation exercises must be done for voice.

“o-u, ö-ü, p-b, ğ, ç, c, j, v ” sounds are the sounds that should be emphasized as well. Pronunciation work to be performed with words passing these sounds.

“g, k, l” sounds, as a palate and front palate consonants are located in a harmonized way in words in Turkish.

When reading of students who do not realize this issue, the pronunciation arises defects. Works which will comprehensive thees sound should be done for students.

Key Words: Reading, reading aloud, Syrian students, level of B1.

Giriş

Yabancılar Türkçe öğretiminde okuma öğretimi çok önemli bir yere sahiptir. Genel anlamda başarılı bir şekilde A1 ve A2 seviyelerini geçen yani bu seviyelerde istenilen okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerinde yeterli gösteren öğrenciler bile bazen bir üst seviyede, B1 seviyesinde okuma ile ilgili birtakım sorunlar yaşayabilmektedir.

Biten bir beceri şeklinde değil bütün dil becerilerinin bir süreç dâhilinde kazanıldığını, bu becerilerin sürekli gelişme ve değişme ile devam ettiğini düşündüğümüzde bu sorunlar çok da yadırganacak bir durum değildir. Ancak öğrenci hangi seviyede olursa olsun öğrencinin okumaya istekli olup olmaması, okumanın önemini kavrayıp kavramaması, okumaya devam edip etmemesi, seviyesine ve ilgisine uygun metinlerle karşılaşp karşılaşmaması, okuma etkinliklerine katılıp katılmaması, geçmiş olduğu seviyelerin öğrenci üzerinde bıraktığı rahavet, bir önceki seviyeden sonra geçen zaman, ilerleyen seviyelerde metinlerin kendi istedikleri veya bekledikleri seviye ve uzunlukta olup olmaması gibi hususlar bir dil becerisi olarak okumayı dolayısıyla okuru etkilemektedir.

Dil becerileri birbirinden ayrı olarak düşünülmemesi gereken, bir bütünlük içinde verilmesi gereken becerilerdir. Eğer bir öğrenci (kursiyer) bir önceki seviyede temel dil becerilerinden herhangi birinde istenilen seviyede başarı gösterememişse veya eksik kalmışsa elbette diğer beceriler de bundan etkilenmektedir.

İlk iki seviyeyi, A1-A2 seviyelerini geride bırakarak B1 seviyesine gelen öğrencilerin okuma becerileri de yukarıda belirtilen hususlarla birlikte incelenmesi gereken bir seviyedir.

Bir yabancı dili ve o dille konuşan insanları duyma veya seslerini ayırt edebilme, dilin yapısal özelliklerine dair tahminlerde ve çıkarımlarda bulunma, hedef kitlenin gayreti ve o dili konuşan insanlarla ne kadar vakit geçirdiğine bağlı olarak değişiklik göstermektedir ancak genel anlamda düşünüldüğünde A1-A2 seviyesi belki o dilin seslerini, temel veya sık kullanılan kelimelerini duyma, daha çok da gerçek anlamlarıyla öğrenme, temel ihtiyaçları belli kalıplar halindeki cümlelerle ifade etme dönemidir. Okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerinin mükemmelliğinin aranmadığı bir dönemdir. Bu dönemde öğrencinin bu temel becerilerine yönelik elbette çalışmalar yapılabilir ve yapılmaktadır, ancak B1 seviyesi artık öğrencinin bu temel becerilerde yetkinliğe doğru aldığı mesafe açısından dil becerilerinde doğru-yanlış, ileri-geri gibi

Turkish Studies

birtakım tespitler yapabileceğimiz, öğrencilerde yaygın olarak gelişen eksiklikleri görebileceğimiz bir dönemdir.

Bu çalışmada konunun bu ehemmiyetine binaen B1 seviyesinde okuma derslerine girilen KSÜ TÖMER’de Suriyeli öğrencilerden oluşan, 15 kişilik (10 erkek 5 kız), üniversiteye kabul edilmiş, ancak KSÜ TÖMER tarafından yapılan Türkçe Yeterlik Sınavı’nda başarısız olarak KSÜ TÖMER’e kayıt yaptıran bir sınıf, çalışma grubu olarak seçilmiş ve doğal gözlem yöntemiyle tespitler yapılmıştır. Sınıfta devlet üniversitelerinden Gazi Üniversitesinin hazırlamış olduğu “Yabancılar İçin Türkçe B1 Orta Düzey” adlı kitap ders materyali olarak kullanılmıştır.

Öğrencilere metinler okutulurken şu sıralama gözetilmiştir: önce verilen metin sessiz bir şekilde okutulmuştur, verilen metin tarafımızdan sesli olarak okunmuştur, daha sonra birer paragraf olmak üzere sesli olarak öğrencilere okutulmuştur. Öğrencilerin verilen metinleri okurken genel anlamda zorluk çektikleri yerler, sesler, kelimeler, ekler işaretlenmiş, örnekler oluşturulmuştur. Gözlemler ve tespitler bir veya birkaç haftayla sınırlı kalarak oluşturulmamış olup B1 seviyesinin sonuna kadar devam ettirilmiştir.

Bu süreçte öğrencilerin çoğunlukla aynı kelimelerde aynı yanlışı yapmaları veya aynı durumla karşılaşmaları üzerinde durulması gereken bir konu olarak düşünülmüş ve bu çalışma bir makale olarak değerlendirilmiştir.

Okuma ve Sesli Okuma

Temel dil becerilerinden olan okuma; ana dili konuşurları bakımından dinleme ve konuşmadan sonra kazanılan, göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından değerlendirilmesi ve anlamlandırılması süreci (Özbay, 2007: 4) olarak bir dili öğretmede hem araç hem de amaç olarak kullanılabilen (Okur- Keskin, 2013: 293); yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanması, fiziki unsurlarla, zihni unsurların da işin içinde olduğu karmaşık bir süreç; gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek bunların anlamlarını kavrama ve seslendirmedir (Akçamete, 1989: 735-753)

Çeşitli etkenlere bağlı olarak okumanın “sesli-sessiz okuma, sorgulayıcı okuma, paylaşarak okuma, bağımsız okuma (Güneş, 2013: 149-153), tam okuma, ilişkilendirerek okuma, tartışarak okuma, altını çizerek okuma (Akar, 2009: 24-30), yüksek sesle şiir okuma (inşat) gibi türleri; göz gezdirmeye, tarama, dikkatli okuma, esnek okuma, hızlı okuma, seçerek okuma (MEB, 2011:4-7) gibi yöntemleri vardır.

Okumayla ilgili farklı kaynaklarda okumanın yukarıda verilen türlerine, okuma yaklaşımlarına ve yöntemlerine göre farklı tanımlar görmek mümkündür. Yapılan çalışmada sesli okuma ile ilgili tespitler verildiği için burada diğer okuma türlerinden ziyade sesli okuma hakkında kısa bir bilgi verilecektir.

Okuma türlerinden biri de sesli okumadır. Öyleyse okumanın tanımlanmasında bir başka önemli nokta da yazının seslendirilmesidir, metnin sesli bir şekilde okunmasıdır. Okumayı Razon, “yazılı ve basılı işaretleri, belli kurallara uyarak seslendirmek” (Razon, 1982: 11-18) şeklinde tanımlayarak sesli okumaya vurgu yapmış ve okuma öğreniminde etkili olan faktörlerden bahsetmiştir; Öz ise okumanın fiziksel unsurlarından göz ve ses organlarına vurgu yaparak “basılı ya da yazılı işaretleri yorumlama ve anlamlandırma amacı ile zihnimizin göz ve ses organlarımızla birlikte ortaklaşa yaptığı etkinlik” (Öz, 2001: 193) şeklinde tanımlamıştır. Coşkun: “*Bu tanımlara göre, “sesli okuma”ya göre birçok bakımdan daha üstün sayılan “sessiz okuma”nın “okuma” sayılması mümkün değildir. Oysa seslendirme, okumanın gerçekleşmesi için bulunması şart olan bir bileşen değildir. Yani seslendirme olmadan da okumak mümkündür.*” (Coşkun, 2002, s. 232) şeklindeki değerlendirmesiyle okumanın farklı türlerine dikkat çekmiştir.

Sesli okuma, yazıyı görme, kelimeleri fark etme, kelimelerin görüntülerini ve anlamlarını zihinsel sözlükten bulma, seslendirme ve anlama işidir. Sesli okuma, fiziksel ve zihinsel süreçlerden oluşan karmaşık bir süreç olup metinle sesli iletişim kurmaktır (Güneş, 2013: 149-150).

Türkçe öğretiminde önemli bir yeri olan sesli okuma, göz ve bellek ilişkisi sonucu yazıya aktarılmış anlamın konuşma organlarıyla ifadesidir; aynı zamanda göz alıştırmalarında, göz reflekslerinin geliştirilmesinde başvurulmuş bir yöntemdir; öğrencilere dinleme alışkanlığı kazandırmada, metindeki mesajın sesli olarak okuma iletilmesinde, seslerin doğru, pürüzsüz ve ahenkli söylenmesinde, vurgu ve tonlama alışkanlığının kazandırılmasında, okuyucunun sesini dinleyicinin durumuna göre ayarlamasında son derece etkili bir yöntemdir (Aktaş-Gündüz, 2013: 50).

B1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Genel Durumu

Abdurrahman Güzel: *“Etkili Türkçe öğretimi, hedef kitlenin tam olarak tespit edilmesi ve doğru analiz edilerek tanımlanmasıyla mümkün olabilir.... Türkçe öğretiminde metot ve uygulamalar hedef kitlelere yönelik olmalıdır”* (Güzel, 1987: 9) şeklinde hedef kitlenin önemine değinerek Türkçenin yabancı dil olarak hangi hedef kitleye öğretileceği ile ilgili “Ana dili yabancı dil olanlar, yurt dışındaki iki dilli Türk çocukları, yüksek öğrenim yapmak üzere başka ülkelerden yurdumuza gelenler, Türk Cumhuriyetleri ve Türk Topluluklarından yüksek öğrenim için yurdumuza gelenler vb.” gibi hedef kitle gruplarını belirlemiştir. Yabancılarla Türkçe öğretiminde hedef kitlenin bu özelliklerinin yanında yaş, amaç, öğrencinin Türkçe eğitimini yurt dışında, Türkiye’de veya kendi ülkesinde alıp almaması da önemlidir. (Şimşek, 2011: 23-24) Okuma öğretimi açısından hedef kitleyi; Latin Alfabeti dışında sağdan sola veya soldan sağa doğru okunup yazılan alfabelerle okuma-yazma bilenler/bilmeyenler, Türkiye Türkçesi dışında Türkçe için Latin alfabesiyle okuma yazma bilenler/bilmeyenler, Türkçe dışında başka bir dilde Latin alfabesi ile okuma-yazma bilenler/bilmeyenler şeklinde sınıflandırabiliriz.

Elbette ki diğer öğrenme öğretme alanlarında olduğu gibi dil öğreniminde ve öğretiminde de hedef kitlenin tanınması, özelliklerinin bilinmesi; bu doğrultuda hedeflerin oluşturulması, değiştirilmesi, hedefe giden yolların çizilmesi, bir plan oluşturulması, yöntem ve tekniklerin belirlenmesi için önem arz etmektedir. Bu önem dolayısıyla çalışma grubunda yer alan öğrencilerin, farklı zamanlarda (A1-A2 seviyelerinde ve devamında) yapılan görüşmelerde elde edilen bilgi ve izlenimlerden hareketle, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen başka ülke veya bölge vatandaşlarından farklı oldukları gerçeğine ulaşılmıştır.

Normal zamanlarda ve şartlarda yabancılarla Türkçe öğretme veya bir yabancı olarak Türkçeyi ikinci, üçüncü bir dil olarak öğrenme ile kendi vatanlarından kendi istekleri dışında, mücbir haller dolayısıyla doğup büyüdüğü toprakları, ana dilinin kendine sunmuş olduğu cömert bir şekilde anlatma-anlama imkânını bulduğu ata yurdunu bırakarak Türkiye’ye gelmiş veya gelmek zorunda kalmış; evini barkını, malını mülkünü, makam ve mevkisini, görev ve statüsünü, belki ailesini ve sülalesini veya sülalesinden birçok kişiyi ki kimini gazi, kimini şehit olarak geride bırakmış; geleceği adına karar verme yetkisi ellerinden alınmış, geleceğine karamsar bakan; kendi yöneticisine küsmüş, kızmış, karşısında cephe almış; iç savaş yorgunu, bedenen yaralı, ruhen yaralı, ilgiye sevgiye muhtaç; bazen kapı kapı dolaşıp istemek zorunda kalan, istemeye utanan, madden yoksul düşmüş; eğitimini yarıda bırakmak zorunda kalarak esnaf esnaf iş arayan, sigortası, iş güvencesi olmayan; dil bilmediği için nereye, nasıl müracaat edip nasıl sonuç alacağını, ne tür bir tepkiyle karşılaşacağını bilmeyen; mülteci mi, sığınmacı mı, misafir mi, kalıcı birer Türk vatandaşı mı oldukları henüz tam tanımlanmamış; Müslüman kardeşinden zulüm görmüş birer Müslüman; dışarıdan gelecek tehlikelere siper olması için kurulan ordusunun kendi milletinin sinesine hayasızca, pervasızca daha da kötüsü çoluk çocuk, kadın-erkek, yaşlı-genç gözetmeden toplarını, tüfeklerini doğrulttuğu bir ülkeden; kendisini neyin beklediğini tam olarak bilemeden,

kendisine kardeşçe açılan, güvenli liman olarak gördüğü, ne zamana kadar kalacağını kestiremediği, müşfik bir anne, merhamet sahibi bir baba gibi gördüğü Türkiye kucağına bir nebze huzur bulma ümidiyle koşan kişiler veya kişilerin yakınlarına Türkçe öğretmek dil öğret(n)iminde bireysel farklılıklar, öğrencinin psikolojik ve sosyolojik durumu, hazır bulunuşluk, motivasyon, gönüllülük gibi unsurlar açısından düşünüldüğünde elbette birbirinden farklı şeylerdir, ikinci grupta yer alan kişilere Türkçe öğretmek, öğrenmeye hazır hale getirmek, bunu sürdürmek sanılandan daha zor ve meşakkatli bir iştir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi TÖMER’de B1 kurunda Türkçe öğrenen öğrencilerin sesli okuma becerileriyle ilgili tespitlerde bulunmak ve bu yolla oluşacak verilerden hareketle alana katkı sağlamaktır.

Çalışmanın Önemi

İnsanların bilgi ve birikim kazanmalarının yöntemlerinden biri de okumadır. Okuma, ister sesli olsun ister sessiz olsun hem ana dili öğreniminde hem de yabancı dil öğreniminde önemli bir yere sahiptir. Bu öneme binaen okumayla ilgili çeşitli çalışmalar ve uygulamalara yapılmaktadır. Ancak yapılan alan taramasında yabancılara Türkçe öğretiminde sesli okumaya yönelik yapılan çok araştırma olmadığı görülmüştür. Bunun belirgin sebeplerinden biri de sesli okumanın konuşma becerisiyle ilişkilendirilmiş olmasıdır, aynı zamanda sesli okuma becerisinin ölçülmesi, değerlendirilmesi gibi hususların da netlik kazandırılmamış hususlar olmasıdır.

Konuyla ilgili V. Savaş Yelok ve K. Kaan Büyükkiz’in bir bildirisi bulunmaktadır. Bu çalışma Gazi Üniversitesinde B1 seviyesinde Türkçe öğrenen, 20 ülkeden 139 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ancak bu çalışmada Suriyeli öğrencinin olduğu görülmektedir. Bu çalışmada B1 seviyesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin sesli okuma sırasında yaptıkları sesletim hataları verilmiş, örneklendirilmiş ve yorumlanmıştır. Suriyeli öğrencinin “ç” sesini “araç” kelimesinde “arac” şeklinde “c” olarak seslendirdiği; “j” sesini “teknoloji” kelimesinde “teknoloci” şeklinde “c” olarak seslendirdiği tespitinde bulunulmuştur. Ancak sesletim hataları haricinde ne tür hatalar yapıldığı, bu hataların sebeplerinin neler olacağı üzerinde durulmamıştır (Yelok-Büyükkiz, 2009:-234).

Zenica Üniversitesi Türkoloji Bölümündeki 2, 3 ve 4. sınıftaki Boşnak öğrencilerin Türkçe metin okumadaki sorunlarıyla ilgili gönüllülük yöntemiyle ulaşılan, 7’si ikinci ve üçüncü sınıf, 5’i dördüncü sınıf öğrencisi toplam 19 öğrenciyle 596 kelimelik “İyimserlik ve Kötümserlik” adlı metinden hareketle bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada seslerin birbirinin yerine söylenmesi, ses veya hece yutulması gibi seslendirme hataları tespit edilerek örnekler verilmiş ancak bu hataların neden kaynaklandığı üzerinde pek durulmamıştır (Kara, 2013: 939-950). Aslında bu tür çalışmalar yani tek metne dayalı çalışmalar öğrencilerin bütün seslerle karşılaşp karşılaşamaması, tek seferlik bir uygulamaya dayanması, bazı tespitlerin sadece bu metinle sınırlı kalması bakımından elimizde yeterli ve sağlam veri oluşturma adına öğrenciyi çok metinle karşılaştırarak yapabileceğimiz tespitlere göre zayıf kalabilir. Yalnız yapılan yanlışların tesadüfi olarak ortaya çıkıp çıkmadığını, kaç kişinin aynı yanlışla düşüp düşmediğini tespit etme, buna göre bir çözüm oluşturma adına kıymetli gözlemler sunabilir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde eşadlı sözcüklerin doğru sesletimiyle ilgili yapılan bir çalışmada ise eşadlı kelimeler ve yabancılara eşadlı kelimelerin öğretiminde parçalarüstü birimlerin bilgisayarda görünür hâle getirilmesi yönünde vurgu ve tonlamanın konuyla ilgisine dikkat çekilerek Türkiye Türkçesinde eşadlı sözcüklerin vurgularının birbirinden farklı olduğu; sözlük birim bakımından vurgu farkı olmayan eşadlı sözcüklerin de bir bağlam içerisinde ele alındığında vurgu bakımından farklılıklarının tespit edilebildiği belirtilmektedir. Çalışmada araştırma bulguları

doğrultusunda elde edilen sonuçlara dayanarak, yabancılara Türkçe öğretimine yönelik şu önerilerde bulunulmuştur: “Yabancılara Türkçe Öğretimi programına vurgu çalışmaları yaptırılmasına yönelik dersler konulmalıdır. Derslerde kullanılacak dil öğretim malzemelerinin öğrencilerin dil becerilerini ve bilişsel düzeylerini daha ileriye taşıyacak nitelikte olmasına özen gösterilmelidir. Hem ana dili hem de ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde, öğretim elemanları tarafından Türkçenin vurgu sistemi doğrultusunda öğrencilere parçalarüstü birimleri bilgisayar ortamında görünür hale getirerek vurgu ve tonlama çalışmaları yaptırılmalıdır. Eşadlı sözcükler gibi birden fazla anlamı içinde barındıran ünlemlerin veya farklı tonlama ile farklı anlamlara gelen cümlelerin yabancı öğrenciler tarafından daha kolay anlaşılmasını sağlamak amacıyla göze ve kulağa dayalı materyallerden ve etkinliklerden yararlanılmalıdır. Türkçenin sesletiminde yapılan hataların giderek yaygınlaştığı günümüzde ilköğretimde ve yabancılara Türkçe öğretiminde, TDK Sesli Sözlüğünden öğrencilerin faydalanmaları öğretim elemanları tarafından sağlanmalıdır.” (Çelebi- Kibar Furtun, 2014: 367-380).

Türkçe öğrenen yabancıların sesli okuma becerileri ve bu yönde uygulanan yöntem, teknik ve uygulamalarla ilgili yapılacak çalışmalar Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ileriki çalışmaların selameti açısından önemlidir. Konuyla ilgili nitelik ve nicelik açısından yapılan çalışmaların yeterliği, konuyla ilgili monografik çalışmaların ortaya konulması bu noktada dil öğreticilerine önemli katkılar sağlayacaktır.

Elbette her bir grupla yapılan yeni çalışmalar, bize yeni kapılar aralayacak, yollar açacak, kullanılan yöntem ve tekniklerin belirlenmesi ve uygulanması hususunda daha sağlıklı bilgi ve belgelerle hareket etmemize vesile olacaktır.

Bu düşünceden hareketle Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin sesli okuma becerisi ile tespitlerin alan çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada yer alan tespitler Kahramanmaraş sütçü İmam Üniversitesi TÖMER’de B1 kuruna devam eden 15 kişilik Suriyeli öğrenci grubuyla yapılan sesli okuma çalışmaları ve onların sesli okuma esnasında gösterdikleri durumlar ve buna dayalı tespitlerle sınırlıdır.

Varsayımlar

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin A1-A2 seviyelerinde gereken okuma çalışmalarını yaptıkları ve başarılı oldukları, sesli okumanın yapıldığı ortamın okuma şartlarına uygun olduğu varsayılmıştır.

Çalışmanın Yöntemi ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada sesli okuma ve gözlem yöntemi kullanılmıştır. Gözlem bir olayı, bir nesneyi veya bir gerçeği anlamak için olay, nesne ya da gerçeğin çeşitli belirti ve koşullarını izleme ve inceleme tekniğidir. Gözlem sonunda gözlem sonuçlarını görmeye yönelik bir değerlendirmenin yapılması esastır. Bu süreçte gözlem sırasında tutulan notlar, toplanan materyaller, alınan fotoğraf veya filmler, ses kayıtları ayrıntılı olarak değerlendirilmelidir (MEB, 2012: 39-40).

Bu çalışmada Gazi Üniversitesi tarafından hazırlanan “Yabancılar İçin Türkçe B1 Orta Düzey” adlı kitaptaki metinler kullanılmıştır. Metinler öğrencilere önce sessiz okutulmuştur, daha sonra araştırmacı tarafından öğrencilere sesli olarak örnek okuma yapılmıştır. Daha sonra metinler sırayla öğrencilere paragraf paragraf, sesli olarak okutulmuştur.

Öğrencilerin verilen metinleri okurken genel anlamda zorluk çektikleri yerler, sesler, kelimeler, ekler işaretlenmiş, örnekler oluşturulmuştur. Gözlemler ve tespitler bir veya birkaç haftayla sınırlı kalarak oluşturulmamış olup B1 seviyesinin sonuna kadar devam ettirilmiştir.

Bu süreçte öğrencilerin çoğunlukla aynı kelimelerde aynı yanlışı yapmaları veya aynı durumla karşılaşmaları üzerinde durulması gereken bir konu olarak düşünülmüş ve bu çalışma bir makale olarak değerlendirilmiştir.

B1 Kuruna Devam Eden Suriyeli Öğrencilerin Sesli Okumalarına Yönelik Bulgular

Sesli okuma gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile söylenmesi (Demirel-Şahinel, 2006:85) şeklinde gerçekleştiği için konuşma ile paralellik gösterir, dolayısıyla sesli okumayla ilgili elde edilen tespitlerin bir kısmı aynı zamanda konuşma ile de ilgilidir. Yani burada belirtilen birçok husus konuşma, konuşmanın oluşumu, konuşma yanlıları ile bağlantılıdır.

Yabancılar Türkçe öğretiminde yetişkinlere okuma yazma öğretimi, daha öncesinden başka bir alfabede yazılmış metinleri okuma veya o alfabeye okuma-yazma bilenlerle hiç okuma yazma bilmeyenlere Türkçe öğretirken Latin alfabesiyle okuma-yazma öğretimi zorluk derecesi birbirinden farklı şeylerdir. Daha öncesinden bir alfabeyle bilmek ve onunla okuyup yazabilmek bazen kolaylık sağlayabileceği gibi bazen zorluk da doğurabilir.

Her şeyden önce eğitimde bireyin önceden bildiklerinin sonra öğreneceklerini olumsuz yönde etkilemesi olarak bildiğimiz ileriye ket vurma (MEB, 2014: 6) Suriyelilerin okumalarında da görülmektedir. Kendi alfabeleriyle ilgili okuma hızlarında bir değişiklik olup olmadığı sorulduğunda da alınan cevaplardan geriye ket vurmanın olduğu görülmektedir.

Daha öncesinde Arap alfabesiyle yazılmış metinleri kendi dillerinde ilk okuma yazma öğretimi doğrultusunda okuma becerisi, alışkanlığı, yetkinliği kazanmış ve bu metinleri zevkle okuyan, kendi dillerinin inceliklerinin farkına varan ve tadını alan bireylerin henüz günlük ihtiyaçlara cevap verecek birtakım cümleler yığınına okumaya başlaması, Arap harflerine alışmış olması, Latin alfabesiyle okumasına ket vurmaktadır ancak kendi ülkelerinde İngilizce ve sair diller vesilesiyle veya kendi istekleriyle Latin alfabesini öğrenmiş öğrenciler, bu alfabeye yazılmış metinleri okumada daha az zorluk çekmektedir.

Kübra Şengül, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Alfabe Sorunu adlı makalesinde alfabe, alfabe öğretimi, yabancılar Türkçe öğretimi sırasında alfabe öğretiminde karşılaşılan problemler, bununla ilgili yapılan çeşitli çalışmalar, bu çalışmada tespit edilen seslerle/harflerle örtüşen, yazma öğretiminde zor öğrenilen ve yazımında zorlanılan harflerle/seslerle ilgili genel bir bilgi vermektedir (Şengül, Kübra, 2014: 325-339). Bu nedenle bu çalışmaların burada tekrar edilmesi gereksiz görülerek sadece tespitler verilmiştir.

Bu açıdan bakıldığında Arap alfabesi ile Latin asıllı Türk alfabesi, harflerin sayısı (Arap alfabesinde 28 harf, Latin alfabesinde 29 harf) ve metinlerin yazılış yönünden (Latin harfli metinler soldan sağa, Arap harfli metinler sağdan sola doğru yazılır.) (Tekin, 2013: 112,116) birbirinden farklar göstermektedir. İki alfabedeki harf sayısı bakımından farklılık okuma adına fazla sıkıntı doğurmaz, hatta bir dilde seslerin çok olması okuma yazma öğrenme sürecini kolaylaştırır, Türkçedeki seslerin zenginliği, sözlerin ritmi ve müzikal yapısı bireyin sözlü kodlamalarını kolaylaştırmaktadır (Güneş, 2013: 8); ancak metinlerin yazılış yönündeki farklılık okumada bazı hataların oluşmasına neden olmaktadır.

Bir dilin yabancı dil olarak öğretilmesinde alfabe öğretimi önemli bir yere sahiptir, harfleri tanıma ve seslendirme alfabe öğretiminin ilk adımıdır, sesbilimsel farkındalık oluşturma da alfabe öğretimi için önemli bir yere sahiptir. Alfabede yer alan harflerin ses karşılıklarıyla ilgili birtakım

çalışmalar yapılmalıdır. Bu da her sesin sık geçtiği kelimelerin öğrencilere telaffuz ettirilmesi şeklinde olabilir (Akkaya-Polat, 2013: 249-258).

Seslerin hissettirilmesine yönelik olarak; sınıftaki öğrencilerin isimlerinden, hayvan ve bitki isimlerinden, şehir isimlerinden, şarkı-türkü nakaratlarından, ilk aşamada söylenmesi zor olur ama ilerleyen dönemlerde tekerlemelerden, ana dili Türkçe olanların ilk okuma yazma öğretimi için hazırlanan kısa şarkılardan, görsellerden, animasyonlardan da faydalanılabilir.

Ana dili Türkçe olan Türkiye'deki çocuklara okuma öğretiminde 2005'ten beri ses temelli cümle yöntemi kullanılmaktadır. Bu yöntemde ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır, anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere, cümlelere ve metinlere ulaşılmaktadır (Akyol, 2011: 87). Ses temelli cümle yönteminin ilk okuma yazma öğretiminde sesi hissetme ve tanıma, harfi yazma ve okuma, hece kelime ve cümle oluşturma, metin oluşturma gibi aşamaları vardır (Akyol, 2011: 100-102).

Burada kısaca ilk okuma yazma öğretimi ile yabancılara Türkçe öğretiminde alfabenin verilmesi sırasında uygulanan usullere kısaca değinmek gerekmektedir. Çünkü A1 seviyesinde ve sonrasında okuma becerisi adına sıkıntı yaşayıp yaşamamak alfabe öğretimiyle ilgilidir. Başlangıçta Latin harfli metinlerin okunmasına yönelik çalışmalar biraz işin doğasına ters düşmektedir. Normalde ilkokula yeni başlayan birine ilk okuma yazma eğitimi nasıl veriliyorsa sadece süreden tasarruf ederek Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmeye başlayan ve Latin alfabesiyle okuma yazma bilmeyenlere de öyle bir ilk okuma yazma eğitimi vermek gereklidir. Bu şu iki noktada gerekmektedir. Birincisi Arapçadaki ses sayısı ile Türkçedeki ses sayıları aynı değildir, aynı zamanda iki dilde de birbirinde olan sesler var, ancak birbirinde olmayan veya birbirinden farklı telaffuz edilen, farklı boğumlanma noktalarına sahip sesler de vardır. Türkçedeki seslerin ve bu seslerin yazımının aynen Latin alfabesini kullanan başka ülkelerde ve Türkiye'de ilk okuma yazma öğretiminde olduğu gibi, ses temelli cümle yöntemiyle verilmesi gerekmektedir. Yani önce sesin hissettirilmesi, sesin tanıtılması, sesin yazımının gösterilmesi, sesin okutulması ve yazılması, sesteki heceye ulaşılması, sesin geçtiği kelimelerin okutulması, cümle içinde değişik kelimelerle sesin verilmesi gibi aşamalardan hareketle Türkçede olup da Arapçada olmayan "p, o, ö" gibi seslerin verilmesi gerekmektedir.

İkincisi bu işlem aslında Türkçede birden fazla çıkış noktasına sahip sesi temsil eden tek harflerin okunmasında uygulanmalıdır. Örneğin Arapçada anlam ayırt edici bir özelliğe sahip olarak üç harfle karşılanan "h, ħ, ḥ; s, š, ṣ; z, ḏ, ḏ; k, q" ve sair sesler Türkçede tek bir harfle karşılanmaktadır, okuma esnasında da öğrenciler kendi dillerinden olan, içinde bu sesler bulunan bazı kelimeleri okurken bir alışkanlık halinde "ihtiyaç-ehtiyaç (birinci i sesini kapalı e şeklinde telaffuz etmek), hizmet-hezmet (i sesini kapalı e ile söylemek), bahsetmek (birinci a sesini e-a arası bir ses olarak), çarşaf-çerşef (Arapça söyleniş şerşef) örneklerinde olduğu gibi kendi dillerindeki telaffuza uygun olarak okumaktadır, belirtilen sessizler bu kelimelerde kendi kendi dillerindeki telaffuza uygun olarak okumaktadır.

Bu iki grupta belirtilen sesler belirtilen sıralamada verilmezse, örnekleme ve pekiştirme yapılmazsa, üzerinde durulmayıp zamana bırakılırsa aynı hata sadece A1 seviyesinde kalmamakta ve ilerleyen seviyelerde de bir telaffuz hatası olarak veya zaten anlaşma sağlanıyor ufak tefek söyleyiş farklılığından ne çıkar anlayışıyla aynı şekilde devam etmektedir, Türkçe öğrenmeye çalışan ve Türkçeyi kullanan kişi zamanla bu sesleri duymaya ve söylemeye karşı duyarsızlaşabilmekte veya uyarıda bulunulduğu zaman düzeltme yoluna gitmektedir. Konuşmada bu şekilde devam süreç aynı şekilde sesli okuma çalışmalarında "o-u, ö-ü, p-b" gibi seslerin birbirinin yerine kullanılması şeklinde karşımıza çıkmaktadır: perde-berde, para-bara, paylaş-baylaş-, padişah-badişah, yapar-yabar, tepe-tebe örneklerinde olduğu gibi "p"li kelimeler "b"li okunabilmektedir.

“ğ” sesi de Suriyeli öğrencilerin net duyamadıkları, söylemekte sıkıntı yaşadıkları seslerden biridir, bu sesin bulunduğu kelimeleri okurken öğrenciler bu sestten önceki veya sonraki ince ünlüyü “ıçtığimiz, eğar, değişir, ilgisizliği, beğanmış” örneklerinde olduğu gibi kalın okuyabilmektedir.

Yine Suriyeli öğrenciler, “ç, c, j” sesi bulunan kelimelerde bu sesleri bir Türk’ün söylediğinden farklı söyleyerek okumaktadır. İçinde “c” sesi bulunan kelimelerde bu sesi “j” gibi veya “j”ye yakın söylemektedir veya “j” sesini “proje-proce” örneğinde olduğu gibi “c” şeklinde okumaktadır.

Kullandığımız Latin alfabesinde birer harfle karşılansalar da Türkçe’de ikişer tane “g, k, l” sesi vardır (Demir-Yılmaz, 2014: 14). Bu sesler kelimelerde bulunuşuna göre sesli okumayı etkilemektedir. Mesela Alfabe de tek harfle karşılmasına rağmen Türkçe de iki “l” sesi vardır. Bunlardan biri “gel” kelimesinde olduğu gibi ön damak l’si diğeri “al” kelimesinde olduğu gibi art damak l’sidir. Kalın sıradan ünlülerin bulunduğu kelimelerde art damak l’si, ince sıradan ünlülerin bulunduğu kelimelerde ön damak l’si bulunur. İçinde kullanıldığı kelimeye göre ana dili Türkçe olanlar tarafından telaffuz hatasına düşülmeden, ön damak veya art damak l’si olarak çıkarılır. Suriyeli öğrenciler bazen, içinde art damak l’si bulunan “olur, yolu, bulur” gibi bazı kelimeleri ön damak l’siyle okumaktadır.

“K” sesi de aynı özelliğe sahiptir, ancak Türkçe de ünlü-ünsüz uyumuna uygun bir şekilde kelimelerde bulunur. Türkçeye başka dillerden girmiş ve içinde ön damak ünsüzü “k” ve art damak ünlüsü “a” sesinin bulunduğu bazı kelimeleri öğrenciler “kâğıt-kağıt” örneğinde olduğu gibi art damak “k”si ile okumaktadır.

Suriyeli öğrenciler içinde “v” sesi bulunan kelimelerde bu sesi “avlanıp, mevcut” gibi kelimelerde çift dudak v’si ile okumaktadır.

Yukarıda belirttiğimiz, iki dildeki ses farklılıkları ve alfabelerdeki birden çok sesin veya birbirine yakın seslerin bir harfle gösterilmesi gibi hususların yanı sıra metinlerin yazılış yönü de okumayı etkileyen unsurlardan biridir. Bilindiği üzere Arap harfli metinler sağdan sola doğru yazılmakta ve okunmaktadır. Latin harfli metinler ise soldan sağa doğru yazılmakta ve okunmaktadır. Bu da öğrencilerin ilk zamanlarda Latin harfli metinleri okumada zorlanmasına sebep olmaktadır. Üniversite seviyesine gelmiş, yaklaşık yirmi yaşlarında bulunan, o zamana kadar sağdan sola doğru okumaya alışan öğrenci metin içinde bazen kelimenin sonundan okumaya başlamakta veya göz hızlı hareket etmek istediğinde sağdaki bir hece soldaki heceden önce okunmakta, daha sonra sağdaki hece okunmaktadır.

Etkili okumaya etki eden bir diğ er faktör de punto büyüklükleridir. Okuyucunun yaşına göre punto büyüklüğüne dikkat edilmesi gerekmektedir. Göz, duyu organları içinde gelişmesi en uzun süren bir organdır. Göz gelişmesini 12 yaşına kadar sürdürür. Bu nedenle, göz yetişkinlere özgü olan 10 puntoluk yazıları, ancak 12 yaşından sonra rahatlıkla okumaktadır (Binbaşıoğlu, 1993: 15-20). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde başlangıçta ilk okuma yazma öğretimine uygun olarak düşünülmesini gerektiren durumlardan biri de öğrencinin ilk karşılaştığı metinlerde harflerin puntoları ve satır aralığıdır. 12 puntodan düşük puntolarla hatta 12 puntoyla yazılan metinler, Latin alfabesiyle yeni okumaya başlayan öğrencide okuma esnasında harfleri seçme açısından sıkıntı oluşturmaktadır. Okuma derslerinde bu açıdan bir farklılık olup olmadığını gözlemlemek için bilgisayar destekli slayt projeksiyonuyla metinler büyütülerek öğrencilere okutulmuş ve okuma hızında değişiklik olduğu, öğrencilerin daha hızlı okudukları görülmüştür.

Harflerin puntosu, harf çizgilerinin kalınlığı, satırların uzunluğu, metinde kullanılan satır aralığı okumayı etkileyen unsurlardır. (Akyol, 2011: 31) Metinlerde tek satır aralığı, bir buçuk veya birden çok satır aralığı kullanılması da okuma hızını etkileyen bir etken olarak düşünülmeli ve

yabancılara okuma öğretiminde metinlerin satır aralığının uygun olmasına dikkat edilmelidir, tek satır aralığıyla yazılan metinlerde bazen öğrenci satır atlayabilmektedir.

Yapılan araştırmalar, kâğıt ile yazı arasında renk karşıtlığı ne ölçüde belirliyse yazının o denli iyi seçildiğini göstermiştir. En karşıt renkler siyah ve beyaz olduğuna göre, gözün en iyi seçtiği yazı da, beyaz üzerine siyah mürekkeple basılmış yazı olmalıdır (Göğüş, 1978: 157). Okuma dersi araç gereci olarak hazırlanan kitaplarda düz, beyaz sayfalar yerine bazen arka tonda farklı renkler tercih edilmektedir. Kitabın görselliği, gözü yormaması, kitapta tekdüzeliğin ortadan kaldırılması için yapılan bu uygulamalar elbette okumayı olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Yanlış bir alt zemin veya alt zemin rengi öğrencinin dikkatini uyanık tutmak yerine dikkatinin dağılmasına sebebiyet vermektedir. Seçilen alt zemin renklerinin bazen koyu olması aynı zamanda metinlerin okunması esnasında karartıcı bir etkiye sahip olmakta, gözü yormakta ve metinlerin okunmasını, harflerin seçilmesini zorlaştırmaktadır.

Okumanın fiziksel unsurlarından olan göz okumada önemli bir yere sahiptir. Yapılan araştırmalarda gözün satır üzerinde sıçramalar yaparak okuduğu tespit edilmiştir. Göz hareketleri okuma ile sıkı bir ilişki içindedir. Göz, okuma sırasında satır üzerinde sıçramalar yapar. Belirli bir alanı gördükten sonra duraklama yapar. Bu duraklamalar sırasında zihin görülenleri algılamaya çalışır. Daha sonra tekrar sıçrama ve duraklamalarla okuma devam eder. Okuma sırasındaki sıçramaların fazlalığı, okuma hızıyla doğru orantılıdır. Yani sıçrama arttıkça hız da artar (Özbay, 2007: 9). Arap harfli metinlerle okuma yazma bilen öğrencilerin göz kasları da sağdan sola doğru sıçramaya ve okumaya alışmış bir şekilde olduğundan alfabe farklılığı bu bakımdan öğrencilerin okumasını olumsuz yönde etkilemektedir, çünkü göz kasları, eskinin tersi istikametinde sıçramaya alışmaktadır.

Metinlerin harekesiz yazılması, bütün ünlülerin gösterilmemesi (Kara, 2010: 661-696) harflerin başta, ortada ve sonda farklı şekilde yazılması gibi Arapçanın yazımında uygulanan sistem, her sesin bağımsız bir kişiliği olduğunu göz ardı eden, her harfin bir sesi karşılamaya imkân tanımadığı bir sistemdir. Türkçe ise şu an bunun tam tersine, her sesin bir harfle karşılandığı bir yazı sistemine sahiptir. Türkçe şu an ünlü-ünsüz bütün seslerin yazıda bağımsız bir şekilde gösterildiği; söylendiği gibi yazılan, yazıldığı gibi söylenip okunan, büyük-küçük farklılığıyla tek şekilli harflerden oluşan bir yazı sistemine sahiptir, yani alfabemizdeki ses ve şekil arasında bire bir ilişki vardır, bu da ilk okuma yazma öğretimi, okuma-yazma ve klavye kullanmada üstünlük sağlamaktadır (Güneş, 2013: 9). Arapçanın yazı geleneğine uygun bir şekilde sürekli ünlüleri kendi zihninde tamamlama alışkanlığı bu bakımdan Suriyeli öğrencilerin okuma esnasında ünsüzler arasına bir ünlü yerleştirmeye veya ünsüzlerle beraber, ki kelime sonunda daha çok dikkat çekmektedir, çoğu kez farkında bile olmadan bir ünlü telaffuz etmeye neden olmaktadır. Bu, belirtilen sebepten kaynaklanıyor olduğu gibi hızlı okumaya çabalayan öğrencinin bu hızı yakalayamadığı durumlarda zihnen vakit kazanma düşüncesiyle bir telafi unsuru olarak kullanılıyor da olabilir.

Metnin bünyesinde, bulunan harflerin yanı sıra okuyucuya yol gösteren, bir metni okurken nerelerde, ne zaman durulması gerektiğini söyleyen, o görüldüğünde nasıl bir seslendirme, vurgu ve tonlama yapılması gerektiğini hatırlatan, anlamı doğrudan etkileyen birtakım noktalama işaretleri vardır. Noktalama işaretlerinin kullanım yerleri, metne kazandırdığı veya kazandıracığı değer okuyucu tarafından tam olarak bilinmezse metnin doğru okunması veya anlaşılması hususunda olumsuzluklar oluşabilmektedir. Suriyeli öğrenci de Latin harfli metinlerde kullandığımız noktalama işaretlerinin gerektirdiği noktayı yakalayamamışsa okuma hatası yapabilmektedir.

Arap harfli metinlerle Latin harfli metinler arasındaki farklardan birisi de metin içinde büyük-küçük harflerin kullanılıp kullanılmamasıdır. Arap harfli metinlerde büyük-küçük harf

ayrımı yoktur. Hâlbuki Latin alfabesiyle yazılan Türkçe metinlerde belli noktalama işaretlerinden sonra veya bir kelimenin özel ismi, cins ismi olup olmamasına göre, kuralları belirlenmiş bir şekilde büyük veya küçük harfle başlatılarak yazılması esastır. Metin içinde büyük harfle yazılan bir kelimenin bağlama göre bir özel ismi olduğu anlaşılır ve ona göre bir vurgu sistemi üzerine metin seslendirilir yani okunur. Büyük harf kullanımı ve özel isimlerde vurgunun yeri hususunu tam olarak kavrayamayan öğrenci metin içindeki bu tür kelimeleri yanlış okumaktadır. Örneğin “Bize dün Gönül geldi.” cümlesindeki “Gönül” ile “Hiç kimse gönül kırmasa...” cümlesindeki “gönül” kelimesi yazılış olarak aslında okuyucuya bir mesaj vermektedir. Aynı kelimeye bir ek özellikle orta hece vurgusuzluğundan dolayı ünlü düşmesine sebep olacak bir ek getirildiğinde de kelimenin okunması farklılık arz etmektedir. Suriyeli öğrenciler bunları bir kural olarak tam olarak kavrayamadıkları zaman okurken hata yapabilmektedir.

Okuma aynı zamanda anlamlandırma işidir. Bu noktada büyük harflerin kullanımı okuyucuya okuduğunu anlama ve yorumlama hususunda da yol göstermektedir. Ancak bazen Suriyeli öğrencilerin metinde geçen “Bolulu” gibi kelimeleri: “Ne demek?” şeklinde sordukları görülmektedir. Hâlbuki burada “-IU” ekinin işlevini bilen bir ana dili konuşuru bu kelimeyi metin içinde gördüğünde “Bolu”yu bilmese bile bir yer ismi olduğunu, bir özel ismi olduğunu bilir ve ona göre anlam çıkarır. Demek ki yabancılara Türkçe öğretiminde okuma çalışmaları bu hususların bile etkili olduğu, ince bir çizgide yürüyen, sürekli izahlar ve örnekler gerektiren, süreç halinde devam eden bir işlemdir.

Yapı ve köken bakımından aynı dil ailesi veya dil grubundan gelen ya da gelmeyen dillerin yabancı dil olarak öğretilmesi yeni bir dili öğrenen öğrenci için avantaj sağlamak veya dezavantaj oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki Suriyeli öğrenciler Arapça bilmektedir, Türkçe dışında edindikleri veya öğrendikleri Kürtçe, İngilizce gibi başka dilleri bilenler de vardır. Arapça menşe olarak Hami-Sami dil ailesinin Sami kolundandır (Bilgegil, 2009: 12), Afro-Asyatik (Hamito-Semitik) dillerin alt grubundaki Semitik dil ailesindendir (Buran-Yüksel Çak, 2012: 176), yapı bakımından çekimli dillerdendir (Karaağaç, 2013, s. 71). Türkçe ise menşe olarak Ural-Altay dil ailesinin Altay koluna mensup (Ergin, 1998: 9), yapı olarak eklemeli dillerden sonan eklemeli bir dildir (Demir, 2004:23). Bu iki dil arasındaki yapı ve menşe bakımından farklılık Türkçenin yabancı dil olarak Araplara öğretilmesinde özellikle yapı bakımından farklı dillerden olmaları dezavantaj oluşturmaktadır.

Türkçe sonan eklemeli bir dil olarak ekler bakımından zengin bir dildir. Zengin bir türetme ve işletme sistemine sahiptir (Korkmaz, 2003: 6-23). Bu bakımdan Türkçe hece ve kelime türetmeye müsait bir dildir. Türkçede kökten kelime türetildiği gibi gövdelerden de kelimeler türetilmektedir, bu durum okuma yazma öğretimine ve zihinsel sözlük oluşturmaya büyük kolaylık sağlamaktadır. İşlek ve anlamlı hecelerin çok olması okuma yazma öğretim sürecinde kelime, cümle ve metin üretmeyi kolaylaştırmaktadır (Güneş, 2013: 12). Ancak bir kelimeye eklenen ekler arttıkça kelimedeki ses ve hece sayısı da artmaktadır, bu da çekimli bir dilden sonra eklemeli bir dil olarak Türkçenin sesleri, ses dizilişi, ekleri, eklerin dizilişi bir başka deyişle türetme ve çekimleme sistematiğiyle yeni karşılaşan Suriyeli öğrencilerde birtakım söyleyiş veya okuma kusurlarına sebep olmaktadır. Hece sayısının artmasıyla, aynı veya benzer seslerden oluşan kelimelerde ve benzer veya mükerrer sesleri içeren eklerin olduğu kelimelerin okunması esnasında aynı ses üzerinde durarak vakit kazanma vakit geçirme, ikiz sesleri tekleştirme, hece atlama, hece düşürme, başa dönme, tekrara düşme, yuvarlayarak okuma, o kelimede düzeltme yapmadan geçme gibi okuma kusurları meydana gelmektedir. “Gezinirken-geznirken, bilim-bilm, isimli-ismli, konularda-konlarda, çekebilirsiniz-çekeblirsiniz, lisansüstü-lisanüstü” örneklerinde olduğu gibi öğrenciler bazen sesleri düşürmektedir.

Ünlü ile biten kelimelerden sonra “ile, imiş, ise, iken, idi” ekleri gelirken ortaya çıkan “y” kaynaştırma ünsüzü de öğrencilerin zaman zaman “akıllıymış-akıllımış, işleriyle-işlerle” örneklerinde olduğu gibi atladığı, okumadığı seslerdendir. “-lan” ekinden sonra -ıl, -ış eki geldiğinde, çatı eklerinin üst üste geldiği durumlarda benzer okuma kusurları ortaya çıkmaktadır. “...bittikten sonra..., ...yollar..., ...dallarını..., ...krallığını..., hayallerini..., ...ciddi..., ...maddi...” şeklinde cümlede geçen kelimelerde “t ve l” seslerinin söylenmemesi öğrencilerin ikiz sesleri tekleştirilmesine örnek olarak verilebilir.

Bu noktada kelimede eklemeye beraber hece sayısının artmasının okuma hızını düşürmesinde veya okuma kusuruna sebep olmasında göz-netlik alanı, netlik açısı ilişkisini de düşünmek gerekmektedir. Göz, netlik alanı içerisine giren yerleri algılar. Metindeki bir noktaya 13 ila 19 derecelik açıyla bakan göz, belli bir alanı görür ve algılamaya merkezine gönderir. Bu alana “netlik alanı” denir. Bu kavram “aktif görme alanı” olarak da nitelendirilebilir (Yalçın, 2002: 47). Bir yazıya bakıldığında, göz sinirleri tarafından uyarılan göz kaslarının 13-19 derecelik yaptığı açı “netlik açısı” olarak tanımlanmaktadır (Özbay, 2007: 9). Bu açı, gözün net olarak algılayabildiği alanı içine alan açıdır. Yalçın, bu durumu “Göz, herhangi bir yazıya baktığında göz kaslarımız göz sinirlerimizin uyarmasıyla gözümüze 13– 19 derecelik bir açı yaptırmaktadır. Bu açıya “netlik açısı” denir” şeklinde ifade eder (Yalçın, 2002: 49). Göz, ancak bu açı içindeki yazıyı algılayabilmektedir. Bu alan dışındaki yazılar netlik kazanmayıp bulanıklaşmaktadır. Hızlı okuma tekniğiyle ilgili yapılan çalışmalar bir satır üzerinde bir sıçramada gözün gördüğü hece sayısı, kelime veya kelimelerin hatta bir satırın okuma hızında önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır. Bir kelimenin çok heceli olması veya kelimeye eklenen yeni eklerle kelimedeki ses ve hece sayısının artması doğal olarak bir sıçramada daha uzun kelimeleri görmeye alışmayan kişilerin okuma hızını düşürmektedir, zaman zaman heceleyerek okumasına neden olmaktadır.

Metinde kelimelerdeki hece sayısının az veya çok olmasının okuma hızında bir etkiye sahip olup olmadığını gözlemlemek amacıyla B1 seviyesinde kitapta bulunan metinler haricinde A1-A2 seviyesinde bünyesinde fazla ek bulundurmadığı, daha az hecelerden oluşan kelimelerin, kısa cümlelerin olduğu başka metinler de okutulmuştur ve öğrencilerin ikinci gruptaki metinleri B1 seviyesindeki metinlerden daha normal bir hızda okudukları görülmüştür. Öğrencilerin çok heceli ve çok ekli kelimelerde sadece kelimeyi okumakla yetindikleri vurgu ve tonlamaya dikkat edemedikleri de gözlemlenmiştir.

Yapılan sesli okuma çalışmalarında Suriyeli öğrencilerin en çok ünsüzle biten kelimelerin sonunda kullanılan teklik üçüncü şahıs iyelik ekiyle belirtme ekini okumadan geçtikleri, bazen yönelme ekini atladıkları görülmektedir. eğitimin(i) ve kariyerin(i)..., ...siz(i) karşılayan..., kapıların(i) aralayalım..., ...sesin(i) duyabilsem..., ...sıkıntılar(i) size aktarmak..., otelimiz(i) tercih ettiğiniz..., kendim(i) daha fazla..., ...gururlu bir(i)dir..., ...hiçbir şeyden haber(i) olmayan..., ...gaz yağ(i)..., ...yasak oldu(ğ)u..., ilginç alışkanlıklar(i) olan... gibi cümlelerde geçen kelimelerde öğrencilerin belirtme ve iyelik ekini okumadan geçtikleri görülmüştür. “Üniversitesi” ve bu kelimeye gelen eklerin okunması Suriyeli öğrenciler için neredeyse tipik bir özelliğe sahiptir, muhtemelen daha öncesinde öğrencide “üniversit” şeklinde bu kelime yer ettiği için bu kelimenin okunması ve kelimeye ek getirilmesi esnasında öğrenciler hemen hemen aynı yanlışı yapmaktadır. Mesela üniversitesinde-üniversititte/üniversitende/ünivesitette gibi genelde teklik üçüncü şahıs iyelik ekinin göz ardı edildiği görülmektedir.

Yukarıda belirtilen ses sayısı farklılığının yanında Türkçe ile Arapça arasındaki farklardan biri de kelime içinde seslerin dizilişi, yan yana gelişi veya gelmeyiştir. Uzun ünlülere sahip olarak Arapça kelimelerde çoğu kez uzun ünlüye sahip heceler ile kısa ünlüye sahip heceler yan yana kullanılmaktadır. Doğal olarak Arapça bir metin okunurken bu uzun ünlüler söyleyiş bakımından okuyucuya çok kısa da olsa önünü görmede, bir sonraki heceyi okumada kolaylık sağlamaktadır,

Türkçe metni okurken öğrenci bu uzunluklar olmadığı için sessizleri söylerken daha baskılı ve üzerinde durarak okumaktadır.

Aslında Türkçede de Arapça ve Farsçadan geçen kelimelerde asli uzun ünlüler veya değişik ses olayları neticesinde Türkçe bazı kelimelerde ikincil uzun ünlüler vardır. Bir yazım özelliği olarak Türkçede bazı istisnalar hariç uzun ünlüler ayrıca gösterilmemektedir. Suriyeli öğrenciler metin içinde geçen bu uzun ünlülü kelimeleri bir kusur olarak kısa okumaktadır, bazen kısa söyleyişe aşına olmadıklarından metin içinde bu kelimenin kendi dillerinden olduğunu bile fark edememektedir, uzun şekilde söylendiğinde ancak kelimeyi fark etmektedirler. “Macera, tatil, ilan, aşık, padişah” gibi örneklerde uzun ünlüleri kısa okumaktadırlar. Özellikle “tatil, ilan, tesis, takip” gibi kelimelerde bulunan “,ع”li sesler Türkçede bırakılmış ve yerlerine bir telafi uzunluğu ikame edilmiştir, Suriyeli öğrenciler bu kelimeleri kısa okumaktadır.

Seslerin kelime içinde dizilişi bakımından Türkçede ise Arapçadan farklı olarak ünlü-ünlü, ünlü-ünsüz, ünsüz-ünsüz uyumları vardır. Türkçe kelimelerde kalınlık-incelik uyumu, düzlük-yuvarlaklık uyumu, seslerin benzeşmeleri, yumuşamaları, belirli kurallara göre dizilmeleri, kulağa hoş gelen bir ses dizisi nağme ve melodi oluşturmaktadır (Güneş, 2013: 9). Türkçenin bu uyumlarına aşına olmayan Suriyeli öğrenciler buna bağlı olarak “tanıtım-tanıtım, sınırlı-sınırlı, üstelik-üstelik, gıda-gıda, öyküsünü-öyküsünü, büsbütün-büsbütün, bütün-bütün, dikkat-dikket, şaşkınlık-şaşkınlık, mümkün-mümkün, kötü-kötü, kız-kız, sıkıntı-sıkıntı, uğrayın-uğrayın, yetmiş-yetmiş, ödedi-ödedi, ücret-ücret” örneklerinde olduğu gibi bazen kelimelerdeki kalın ünlüleri ince bazen de ince ünlüleri kalın okumaktadır. İçinde “k” sesi bulunan kelimelerde yanlış okuma olduğu zaman ق ile .ırdatkamuko urğod iyemilek adnığdıldırayu relicnerğö ednilkeş eli ك

Öğrenciler bazen “-ler” çokluk ekini “güzellikler-güzellikler, yetkililer-yetkililer” örneklerinde olduğu gibi kalın, “-Duk, -Dık” sıfat fiil ekini ise “okuduklarınız-okuduklarınız, tanıdık-tanıdıklar” örneklerinde olduğu gibi ince okumaktadır.

Türkçede geniş zaman ekinin kullanımı kelimelere göre değişiklik göstermektedir, ana dili konuşuru olarak bir Türk doğal olarak bu ekin hangi fiillerde, ne şekilde kullanıldığını edinmekte, konuşma dilinde de o şekliyle doğru bur şekilde kullanmaktadır, bir metinde bu ekin geldiği fiilleri okurken de bu bilgiyle, zihin sözlüğünü kullanarak bir nevi ezber kabilinden doğru bir okuma gerçekleştirmektedir. Ancak bu ekin kullanımıyla ilgili zihnine yerleşmiş sezgisel bir bilgiye sahip olmayan Suriyeli öğrenciler metin içinde bu ekin kullanıldığı değişik fiilleri okurken kelimeye ekin doğru ve uygun olmayan şeklini getirerek okuma kusuru yapmaktadır. Mesela geniş zamanda çekimlenmiş “görür” fiilini metinde okurken “görür” şeklinde okuyabilmektedir.

Kelimelerle ilgili ses, anlam, yazım gibi bilgilerin bulunduğu, saklandığı zihinsel sözlük (Güneş, 2013: 12) de okuma öğretiminde veya bir metnin okunması sırasında öğrenciye avantaj sağlamaktadır veya öğrenci için dezavantaj oluşturmaktadır. Aslında Türkçe zihinsel sözlük oluşturma, geliştirme bakımından uygun bir yapıya sahiptir. Öğrencilerin okumada hız kazanma endişesiyle düştüğü yanlışlardan biri de metatezdir, öğrenciler hem bu belirtilen sebepten hem de Arap harfli metinlerin yazılış yönünün Türkçeden farklı olmasından dolayı “etkile-ektile-, etek-eket, yolculuk-yollukçu, ekran-erkan, yoğun-yonuğ, yetkililer-yektililer” örneklerinde olduğu gibi sesli okuma sırasında harflerin veya hecelerin yerlerini değiştirmektedir. Diziliş olarak farklı olsalar da aynı seslerden oluşan “ekran, görkem, konak, Dresten” gibi kelimeleri öğrencilerin “erkan, görmek, konuk, dersten” şeklinde okumaları önceden bildikleri kelimelerden dolayı zihnin yanılgıya düşmesi şeklinde bir kusura sebebiyet vermektedir.

Metin içinde öğrencinin daha önce görmediği veya bilmediği kelimeler okuma hızını etkileyen unsurlardan biridir. Bu konudaki yeni araştırmalar sonucunda farklı kavramların ortaya çıktığı görülmektedir. Karakuş, “aktif ve pasif kelime serveti” kavramlarını ortaya çıkararak bu

kavramları, bireyin konuşmalarında ve yazılarında anlamını bilerek kullandığı kelimelerin toplamına “aktif kelime serveti”; okuduğu ve işittiği zaman anlamını çıkarabildiği; ama kendi cümlelerinde kullanamadığı kelimelerin toplamına ise “pasif kelime serveti” olarak tanımlamaktadır (Karakuş, 2000: 128-129). Metin içinde anlamı bilinmeyen kelimeler okuma hızını yavaşlatır. Bu kelimelerin anlamı metnin bağlamından hareketle çıkartılamadığında, metni anlamak zorlaşmaktadır. Bu yüzden geri dönüşlerin sık sık yapılması gerekmektedir. Bu durum heceleme, kekeleme gibi okuma hatalarına sebep olmaktadır. Bundan dolayı öğrencilere pasif kelime hazinelerinde yer alan kelimeleri içeren metinler verilmelidir (Özbay, 2007: 12).

Türkçe öğrenmeye çalışan Suriyeliler de her bir metinde Türkçe veya başka dillerden yeni kelimelerle karşılaşmaktadır, özellikle batı dillerinden karşılaştıkları kelimeleri okumada, telaffuz etmede sıkıntı yaşamaktadır. Eğer sesli okuma yaptırmadan önce öğrencilere sessiz okuma ve örnek okuma çalışması yapılmamışsa öğrenci karşılaştığı bu yeni kelimeleri okumada güçlük yaşamaktadır, bu da bazen öğrencinin okuma hızını düşürmekte, bazen gereksiz bir şekilde hecenin veya aynı kelimenin tekrarlanmasına sebep olmaktadır.

Önceden bilmediği kelimeler bu şekilde okuma kusuru doğurduğu gibi bildiği bir kelimeyle metin içinde karşılaştığında ve kelime farklı bir ek aldığıda bazen Suriyeli öğrenciler zihinlerinde aşına olduğu şekliyle kelimeyi okumakta ve eki okumadan geçmektedir. Okuma her ne kadar anlık gerçekleşen bir olay olsa da kişinin o dile ait yapıların zihninde var olup olmamasından yani ezberinde o yapının olup olmamasından, zihinsel sözlüğünde yer alıp almamasından etkilenmektedir.

Dehaene’ye göre sol beyinde bulunan okuma nöronları önce kelimenin harflerini incelemekte, harfleri tek tek seslere çevirmektedir ve bu sesleri birleştirerek hece ve keleme yapmaktadır. Daha sonra kelime zihinsel dille veya yüksek dille seslendirilerek tanınmakta ve anlamını bulmaktadır, böylece beyin kelimeyi bir bütün olarak tanımaktadır. (Dehaene, Akt. Güneş, 2013: 11) Mesela ana dili Türkçe olan biri bir metin okurken bir cümlede bir yapı ile karşılaştığında devamında hangi yapının, ekin, kelimenin geleceğini ana diliyle ilgili sezgisel bilgisinden hareketle zihnen tahmin eder ve her sesi, eki, kelimeyi tek tek okumaz, zihnin tamamlayıcı bir özelliğe sahip olması da bu hususta okura yardım eder. Bu bağlamda kişi kendi ana dilinde yazılan metnin bir kısmını kısmen ezbere okur. Suriyeli öğrenciler ise zamanla bunu kazanacağı ve birçok yapıyla yeni karşılaştığı için, zihninin eksik tarafları tamamlama, sonraki yapıyı tahmin etme becerisi Türkçe açısından gelişmediği için okuma esnasında hataya düşmektedir.

Motivasyon, öğrencilerin yabancı dil öğrenirken farklı stratejilerden yararlanma sıklığını, hedef dili kullanma süresini, hedef dili kullananlarla iletişim kurma sıklığını doğrudan etkilemektedir. Öğrenciyi ilk dersten itibaren konuşmaya teşvik edici bir yöntemle işe başlanması şarttır. Çünkü yabancı dilde konuşmaya başlamak öğretim sürecinde en önemli motivasyondur. Öğrencilerin konuşması, sohbet etmesi, televizyon ve video izlemesi, tartışması, kitap okuması, kaset dinlemesi ve yorumlarda bulunması sözlü ifadeyi geliştirmeye yöneliktir (Barın, 2008: 7).

Fatih Yılmaz ve Sevtap Buzlukluoğlu Arslan, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler üzerine yaptığı bir araştırmada motivasyonla ilgili “*Öğrenci üzerinde dışarıdan en fazla nüfuza sahip etken ise öğretmendir. Bu sebeple, öğretmenin yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyon için dersi eğlenceli hâle getirmesi şarttır. Aksi takdirde ders angaryaya dönüşür ve öğrencilerin motivasyonu kaybolur. Yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyonu sağlamak çok önemlidir. Yabancı birinin sizin dilinizi hangi sebeple öğrenmek istediği kadar sizin ona yaklaşımınız, dersi çekici ve ilginç hâle getirmeniz de öğrencinin dersten soğumaması açısından önem taşımaktadır. Burada öğretim elemanın rolü ön plana çıkmaktadır. Öğretim elemanının davranışları ve öğrenciye yaklaşım tarzı, yabancı öğrencilerin Türkçeye olan ilgisini olumlu veya*

olumsuz yönde etkilemektedir.” şeklinde tespitte bulunmuşlardır (Yılmaz-Buzlukluoğlu Arslan , 2014: 1185).

Yabancı dil öğreniminde hedef kitle için motivasyon önemli bir yere sahiptir. Diğer öğrenim alanlarında olduğu gibi dil öğreniminde de motivasyonun önemli bir yeri vardır. Öğrencinin öğrenebileceğine ve yapabileceğine olan inancı onu dil becerilerini kazanmada tetikleyici bir rol üstlenmektedir. Başlangıçta böyle olumlu bir katkısı olan motive edici unsurlar bazen öğrencinin A1-A2 seviyelerini geçmesiyle aşırı kendine güven şeklinde devam ederse öğrenciyi olumsuz etkilemektedir, bazen aşırı güvenle hızlı okuma düşüncesi birleştiğinde de anlamlı okuma diyebileceğimiz vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okuma gerçekleşmemektedir. Bu nedenle okuma derslerinde dersi yürüten kişinin örnek okuma yapması, öğrencilerin yaptığı vurgu ve tonlama, telaffuz yanlışlarını düzeltmesi gerekmektedir.

Başlangıçta çaba gösteren öğrenci, kolay gibi bir algıyla birlikte gevşeme gösterirse okuma çalışmaları olumsuz etkilenmektedir. Mesela okumanın zorluğuna olan inanç ortadan kalktığında okuma hususunda cesaretin artmasının yanı sıra başarma için verilen çabanın düştüğü zamanlar da olmaktadır. Başarısız olma veya başaramama duygusu ve korkusu da öğrencileri okumaya karşı isteksizlik, kısık sesle okuma, okumadan kaçma düşüncelerine sevk etmektedir.

Yabancı dil öğrenimi sırasında öğrencide meydana gelen kaygıyla ilgili Ergür, “*Duruma bağlı kaygı, yabancı dil öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak düşünülmektedir. Olası nedenlerden birisi de pek çok yabancı dil öğrenme sürecinde yaşanan, öğrencilerin amaç dili kullanmaları gerektiğinde, doğal iletişim ve davranışlarının dışına çıkmak durumunda kalmalarıdır. Öğrenciler öğrendikleri dili kullanma konusunda zorlandıklarında kendilerini yeterince iyi ifade edemediklerini düşünmekte, gerçek kimlik ve zekâlarını tam anlamıyla ortaya koyamadıkları inancına kapılmaktadırlar. Bireylerle iletişimde gerek sınıf ortamında gerekse sınıf dışında bu tür kaygıların yaşanması, öğrencilerin hedef dili tam anlamıyla ve doğru olarak kullanmalarına engel olmaktadır. Bu bağlamda, öğrenme-öğretme sürecini destekleyen, öğrenciye her anlamda güven veren bir sınıf ortamının oluşturulmasında öğretmene önemli bir rol düşmektedir. Eğitim programları açısından hedeflerin öğrenci ihtiyaçlarını temel alması ve ulaşılabilir olması, içerik seçimi ve organizasyonunda gerekli özenin gösterilmesi, sınıf içi uygulamalarda kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin konuyla örtüşmesi, ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrenciye kazandırılması planlanan davranışların ölçülmesi büyük önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra hedefe yönelik yapılandırılmış ders planlarının hazırlanması, ders esnasında kullanılan ek ders malzemelerinin dikkatle seçilmesi ve hazırlanması, temel dil becerilerinin gelişmesine yardımcı olacak etkinliklerin düzenlenmesi, öğrencilerin gerek akademik gerekse bireysel sorunlarını kolayca iletebilecekleri ve çözüm yolları bulabilecekleri yetkin öğretim elemanlarının seçilmesi öğrencide oluşan kaygı düzeyinin azalmasında büyük önem taşımaktadır.*” (Ergür, 2004:-50).

Suriyeli öğrencilerde dil öğrenmeden murat en bariz şekilde konuşabilmek olarak düşünülmektedir. Sokağa çıktığında duygu ve düşüncesini, istek ve şikâyetini, izlenim ve tecrübesini, karşılaştığı olay ve olguları, içinde bulundukları durumu yarım yamalak söyleyebilme, “Türkçeyi öğrendim.” olarak algılanmaktadır. Dolayısıyla okuma dil öğrenimi adına öğrencinin dünyasında doğal olarak konuşmadan sonra gelmektedir. Bu da öğrencinin okumaya gereken önemi vermemesine, önem vermediği için de sesli okuma esnasında bazı kusurların ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir. Hâlbuki sağlam bir okuma zeminine dayalı bir konuşma daha kurallı, daha yanlışsız, daha amaca uygun olur, bu nedenle bu fikrin öğrencilere aşılması gerekmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Sonuç olarak B1 kuruna devam eden Suriyeli öğrencilerin sesli okuma çalışmalarında birtakım okuma kusuru yaptıkları görülmektedir. Bu hususu ise edinilen dil ile hedef dil arasındaki alfabe farklılığı, ses farklılığı, dillerin menşe ve yapı farklılığı, öğrencinin moral ve motivasyonu, okumayla ilgili tavır ve tutumları, derste kullanılan materyalin fiziki özellikleri ve içerik özellikleri doğrudan etkilemektedir. Bu noktadan da yabancı dil öğreniminde üçüncü kur olan B1’de bile sesli okuma kusurlarının devam edebildiği sonucuna varılmaktadır. Bu da sesli okumanın bir süreç dâhilinde kazanılan, uygulamalı bir beceri olduğunu ortaya koymaktadır.

Yapılan bu çalışma sonunda elde edilen bulgular (hangi seslerin okunması sırasında hata yapıldığıyla ilgili) Yelok ve Büyükkiz’in bulgularıyla örtüşmektedir.

Daha öncesinden bir alfabeyi bilmek ve onunla okuyup yazabilmek bazen kolaylık sağlayabileceği gibi bazen zorluk da doğurabilir.

Bir dilin yabancı dil olarak öğretilmesinde alfabe öğretimi önemli bir yere sahiptir, harfleri tanıma ve seslendirme alfabe öğretiminin ilk adımıdır, sesbilimsel farkındalık oluşturma da alfabe öğretimi için önemli bir yere sahiptir. Alfabede yer alan harflerin ses karşılıklarıyla ilgili birtakım çalışmalar yapılmalıdır. Bu da her sesin sık geçtiği kelimelerin öğrencilere telaffuz ettirilmesi şeklinde olabilir.

Seslerin hissettirilmesine yönelik olarak; sınıftaki öğrencilerin isimlerinden, hayvan ve bitki isimlerinden, şehir isimlerinden, şarkı-türkü nakaratlarından, ilk aşamada söylenmesi zor olur ama ilerleyen dönemlerde tekerlemelerden, ana dili Türkçe olanların ilk okuma yazma öğretimi için hazırlanan kısa şarkılardan, görsellerden, animasyonlardan da faydalanılabilir.

Türkçedeki seslerin ve bu seslerin yazımının aynen Latin alfabesini kullanan başka ülkelerde ve Türkiye’de ilk okuma yazma öğretiminde olduğu gibi, ses temelli cümle yöntemiyle verilmesi gerekmektedir. Yani önce sesin hissettirilmesi, sesin tanıtılması, sesin yazımının gösterilmesi, sesin okutulması ve yazılması, sestem heceye ulaşılması, sesin geçtiği kelimelerin okutulması, cümle içinde değişik kelimelerle sesin verilmesi gibi aşamalardan hareketle Türkçede olup da Arapçada olmayan “p, o, ö” gibi seslerin verilmesi gerekmektedir. İkincisi bu işlem aslında Türkçede birden fazla çıkış noktasına sahip sesi temsil eden tek harflerin okunmasında uygulanmalıdır. Örneğin Arapçada anlam ayırt edici bir özelliğe sahip olarak üç harfle karşılanan “h, ħ, ḥ; s, š, ś; z, ḏ, ḏ; k, q” ve sair sesler Türkçede tek bir harfle karşılanmaktadır, bunun hissettirilmesi ve bu seslere yönelik telaffuz çalışmaları yaptırılmalıdır.

“o-u, ö-ü, p-b, ğ, ç, c, j, v” sesleri de üzerinde önemle durulması gereken seslerdir ve bu kelimelerin geçtiği kelimelerle ilgili telaffuz çalışmaları yapılmalıdır.

“g, k, l” sesleri Türkçede ön damak ve art damak ünsüzü olarak kelimelerde uyumlu bir şekilde bulunur, bunu fark edemeyen öğrencilerin okurken telaffuzunda kusur ortaya çıkmaktadır. Öğrencilere bu uyumu kavratıcı yönde çalışmalar yapılmalıdır.

Yukarıda belirttiğimiz, iki dildeki ses farklılıkları ve alfabelerdeki birden çok sesin veya birbirine yakın seslerin bir harfle gösterilmesi gibi hususların yanı sıra metinlerin yazılış yönü de okumayı etkileyen unsurlardan biridir.

Etkili okumaya etki eden bir diğer faktör de punto büyüklükleridir. Latin alfabesiyle yeni okumaya başlayan Suriyeli öğrencilerde, 12 puntodan düşük puntolarla hatta 12 puntoyla yazılan metinler, okuma esnasında harfleri seçme açısından sıkıntı oluşturmaktadır.

Harflerin puntosu, harf çizgilerinin kalınlığı, satırların uzunluğu, metinde kullanılan satır aralığı okumayı etkileyen unsurlardır.

Yabancılar okuma öğretiminde metinlerin satır aralığının uygun olmasına dikkat edilmelidir, tek satır aralığıyla yazılan metinlerde bazen öğrenci satır atlayabilmektedir.

Okumanın fiziksel unsurlarından olan göz okumada önemli bir yere sahiptir. Arap harfli metinlerle okuma yazma bilen öğrencilerin göz kasları da sağdan sola doğru sıçramaya ve okumaya alışmış bir şekilde olduğundan alfabe farklılığı bu bakımdan öğrencilerin okumasını olumsuz yönde etkilemektedir, çünkü göz kasları, eskinin tersi istikametinde sıçramaya alışmaktadır.

Metinlerin harekesiz yazılması, bütün ünlülerin gösterilmemesi, harflerin başta, ortada ve sonda farklı şekilde yazılması gibi Arapçanın yazımında uygulanan sistem, her sesin bağımsız bir kişiliği olduğunu göz ardı eden, her harfin bir sesi karşılamaya imkân tanımadığı, Türkçenin şu anki yazım usulüne ters bir sistemdir, bu da sesli okumayı etkilemektedir.

Suriyeli öğrenci, Latin harfli metinlerde kullandığımız noktalama işaretlerinin gerektirdiği noktayı yakalayamamışsa okuma hatası yapabilmektedir.

Arap harfli metinlerle Latin harfli metinler arasındaki farklardan birisi de metin içinde büyük-küçük harflerin kullanılıp kullanılmamasıdır. Büyük harf kullanımı ve özel isimlerde vurgunun yeri hususunu tam olarak kavrayamayan öğrenci metin içindeki bu tür kelimeleri yanlış okumaktadır.

Türkçe ve Arapça arasındaki yapı ve menşe bakımından farklılık Türkçenin yabancı dil olarak Araplara öğretilmesinde özellikle yapı bakımından farklı dillerden olmaları dezavantaj oluşturmaktadır.

Türkçe sondan eklemeli bir dil olarak ekler bakımından zengin bir dildir. Zengin bir türetme ve işletme sistemine sahiptir. Ancak bir kelimeye eklenen ekler arttıkça kelimedeki ses ve hece sayısı da artmaktadır, bu da çekimli bir dilden sonra eklemeli bir dil olarak Türkçenin sesleri, ses dizilişi, ekleri, eklerin dizilişi bir başka deyişle türetme ve çekimleme sistematigiyle yeni karşılaşan Suriyeli öğrencilerde birtakım söyleyiş veya okuma kusurlarına sebep olmaktadır. Hece sayısının artmasıyla, aynı veya benzer seslerden oluşan kelimelerde ve benzer veya mükerrer sesleri içeren eklerin olduğu kelimelerin okunması esnasında aynı ses üzerinde durarak vakit kazanma vakit geçirme, ikiz sesleri tekleştirme, hece atlama, hece düşürme, başa dönme, tekrara düşme, yuvarlayarak okuma, o kelimedeki düzeltme yapmadan geçme gibi okuma kusurları meydana gelmektedir.

Bu noktada kelimedeki eklemeye beraber hece sayısının artmasının okuma hızını düşürmesinde veya okuma kusuruna sebep olmasında göz-netlik alanı, netlik açısı ilişkisini de düşünmek gerekmektedir.

Yapılan sesli okuma çalışmalarında Suriyeli öğrencilerin en çok sonu ünsüzle biten kelimelerin sonunda kullanılan teklik üçüncü şahıs iyelik ekiyle belirtme ekini okumadan geçtikleri, bazen yönelme ekini atladıkları görülmektedir.

Seslerin kelime içinde dizilişi bakımından Türkçede Arapçadan farklı olarak ünlü-ünlü, ünlü-ünsüz, ünsüz-ünsüz uyumları vardır. Türkçe kelimelerde kalınlık-incelik uyumu, düzlük-yuvarlaklık uyumu, seslerin benzeşmeleri, yumuşamaları, belirli kurallara göre dizilmeleri, kulağa hoş gelen bir ses dizisi nağme ve melodi oluşturmaktadır. Türkçenin bu uyumlarına aşina olmayan Suriyeli öğrenciler buna bağlı olarak bazen kelimelerdeki kalın ünlüleri ince bazen de ince ünlüleri kalın okumaktadır.

Türkçede geniş zaman ekinin kullanımı kelimelere (fiillere) göre değişiklik göstermektedir, bu ekin kullanımıyla ilgili zihnine yerleşmiş sezgisel bir bilgiye sahip olmayan Suriyeli öğrenciler

metin içinde bu ekin kullanıldığı değişik fiilleri okurken kelimeye ekin doğru ve uygun olmayan şeklini getirerek okuma kusuru yapmaktadır.

Metin içinde öğrencinin daha önce görmediği veya bilmediği kelimeler okuma hızını etkileyen unsurlardan biridir.

Metin içinde anlamı bilinmeyen kelimeler okuma hızını yavaşlatır. Bu kelimelerin anlamı metnin bağlamından hareketle çıkartılamadığında, metni anlamak zorlaşmaktadır. Bu yüzden geri dönüşlerin sık sık yapılması gerekmektedir. Bu durum heceleme, kekeleme gibi okuma hatalarına sebep olmaktadır. Bundan dolayı öğrencilere pasif kelime hazinelerinde yer alan kelimeleri içeren metinler verilmelidir.

Önceden bilmediği kelimeler bu şekilde okuma kusuru doğurduğu gibi bildiği bir kelimeyle metin içinde karşılaştığında ve kelime farklı bir ek aldığıda bazen Suriyeli öğrenciler zihinlerinde aşına olduğu şekliyle kelimeyi okumakta ve eki okumadan geçmektedir.

Yabancı dil öğreniminde hedef kitle için motivasyon önemli bir yere sahiptir. Öğrencinin A1-A2 seviyelerini geçmesiyle aşırı kendine güven oluşursa ve bu durum devam ederse öğrenciyi olumsuz etkilemektedir, bazen aşırı güvenle hızlı okuma düşüncesi birleştiğinde de anlamlı okuma diyebileceğimiz vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okuma gerçekleşmemektedir. Bu nedenle okuma derslerinde dersi yürüten kişinin örnek okuma yapması, öğrencilerin yaptığı vurgu ve tonlama, telaffuz yanlışlarını düzeltmesi gerekmektedir. Başarısız olma veya başaramama duygusu ve korkusu da öğrencileri okumaya karşı isteksizlik, kısık sesle okuma, okumadan kaçma düşüncelerine sevk etmektedir.

Suriyeli öğrencilerde dil öğrenmeden murat en bariz şekilde konuşabilmek olarak düşünülmektedir. Sokağa çıktığında duygu ve düşüncesini, istek ve şikâyetini, izlenim ve tecrübesini, karşılaştığı olay ve olguları, içinde bulundukları durumu yarım yamalak söyleyebilme, “Türkçeyi öğrendim.” olarak algılanmaktadır. Dolayısıyla okuma dil öğrenimi adına öğrencinin dünyasında doğal olarak konuşmadan sonra gelmektedir. Bu da öğrencinin okumaya gereken önemi vermemesine, önem vermediği için de sesli okuma esnasında bazı kusurların ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir.

Öneriler

Bir dilin yabancı dil olarak öğretilmesinde alfabe öğretimi önemli bir yere sahiptir, harfleri tanıma ve seslendirme alfabe öğretiminin ilk adımıdır, sesbilimsel farkındalık oluşturma da alfabe öğretimi için önemli bir yere sahiptir. Alfabede yer alan harflerin ses karşılıklarıyla ilgili birtakım çalışmalar yapılmalıdır. Bu da her sesin sık geçtiği kelimelerin öğrencilere telaffuz ettirilmesi şeklinde olabilir.

Seslerin hissettirilmesine yönelik olarak; sınıftaki öğrencilerin isimlerinden, hayvan ve bitki isimlerinden, şehir isimlerinden, şarkı-türkü nakaratlarından, ilk aşamada söylenmesi zor olur ama ilerleyen dönemlerde tekerlemelerden, ana dili Türkçe olanların ilk okuma yazma öğretimi için hazırlanan kısa şarkılardan, görsellerden, animasyonlardan da faydalanılabilir.

Türkçedeki seslerin ve bu seslerin yazımının aynen Latin alfabesini kullanan başka ülkelerde ve Türkiye’de ilk okuma yazma öğretiminde olduğu gibi, ses temelli cümle yöntemiyle verilebilir. Yani önce sesin hissettirilmeli, ses tanıtılmalı, sesin yazımı gösterilmeli, ses okutulmalı ve yazılmalı, sestten heceye ulaşılmalı, sesin geçtiği kelimeler okutulmalı, cümle içinde değişik kelimelerle ses verilmeli. Türkçede olup da Arapçada olmayan “p, o, ö” gibi sesler, bu yolla verilebilir. Bu işlem, aslında Türkçede birden fazla çıkış noktasına sahip sesi temsil eden tek harflerin okunmasında uygulanmalıdır. Örneğin Arapçada anlam ayırt edici bir özelliğe sahip

olarak üç harfle karşılanan “h, ħ, ħ; s, ş, ğ; z, z, z; k, k ” ve sair sesler Türkçede tek bir harfle karşılanmaktadır, bunun hissettirilmesi ve bu seslere yönelik telaffuz çalışmaları yaptırılmalıdır.

“o-u, ö-ü, p-b, ğ, ç, c, j, v ” sesleri de üzerinde önemle durulması gereken seslerdir ve bu seslerin geçtiği kelimelerle ilgili telaffuz çalışmaları yapılmalıdır.

“g, k, l” sesleri Türkçede ön damak ve art damak ünsüzü olarak kelimelerde uyumlu bir şekilde bulunur, bunu fark edemeyen öğrencilerin okurken telaffuzunda kusur ortaya çıkmaktadır. Öğrencilere bu uyumu kavratıcı yönde çalışmalar yapılmalıdır.

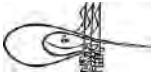
KAYNAKÇA

- AKAR, M. (2009). Sesli ve Sessiz Okumanın Anlamaya Etkisi Üzerine Bir Araştırma. *Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı*. 24-30.
- AKÇAMETE, G. (1989). Üniversite Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesi. *Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 735-753.
- AKKAYA, A.-POLAT, H. (2013). Yabancılar Türkçe Öğretimi. (Editörler: Mustafa Durmuş-Alpaslan Okur), *Seslere Dayalı Alfabe Eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları .
- AKTAŞ, Ş.-GÜNDÜZ, O. (2013). Yazılı ve Sözlü Anlatım. 17. Baskı, Ankara: Akçağ Yayınları.
- AKYOL, H. (2011). Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi. Ankara: Pegem Yayınları.
- BARIN, E. (2008). Yabancılar Türkçenin Öğretilmesinde Motivasyonun Önemi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 7. Sayı. s. 8.
- BİLGEGİL, K. (2009). Türkçe Dilbilgisi. Erzurum: Salkımsöğüt Yayınları.
- BİNBAŞIOĞLU, C. (1993). Okumanın Mekanizması ve Okuma Aracının Bazı Nitelikleri. *Çağdaş Eğitim*, 18(193). 15-20.
- BURAN, A.-YÜKSEL ÇAK, B. (2012). Türkiye’de Diller ve Etnik Gruplar. Ankara: Akçağ Yayınları.
- ÇELEBİ, S.-KİBAR FURTUN, M. H. (2014). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Eşadlı Sözcüklerin Doğru Sesletiminde Parçalarüstü Birimlerin Görünür Hâle Getirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/9 Summer, p. 367-380, ANKARA-TURKEY*
- COŞKUN, E. (2002-Bahar). Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu. *TÜBAR-XI*. 232.
- DEHAENE, M. S. (2007). Les Neurones De La Lectur. Fransa: Edition Odile Jakob.
- DEMİR, N.-YILMAZ, E.; Türkçe Ses Bilgisi, T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını, Eskişehir, 2014.
- DEMİR, T. (2004). Türkçe Dilbilgisi. Ankara: Kurmay Yayınları.
- DEMİREL, Ö.-ŞAHİNEL, M. (2006). Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- ERGİN, M. (1998). Türk Dil Bilgisi. İstanbul: Bayrak Yayınevi.
- ERGÜR, D. (2004). Yabancı Dil Öğrenimi Sürecinde Kaygı, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 26. 49-50.
- GÖĞÜŞ, B. (1978). Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi. Ankara: Gül Matbaası.

- GÜNEŞ, F. (2013). Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- GÜZEL, A. (1987). Türkçenin Eğitimi ve Öğretiminde Metodoloji. *Belgelerle Türk Tarih Dergisi*, 9.
- KARA, M. (2010). Gazi Üniversitesi Tömer Öğrencilerinin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunların Çözümüne Yönelik Öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 661-696.
- KARA, M. (2013), Zenica Üniversitesi Türkoloji Bölümündeki Boşnak Öğrencilerin Türkçe Metin Okumadaki Sorunları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/4 Spring*, p. 939-950, ANKARA-TURKEY
- KARAAĞAÇ, G. (2013). Türkçenin Dil Bilgisi. Ankara: Akçağ Yayınları.
- KARAKUŞ, İ. (2000). Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi. Ankara: Sistem Ofset Yayınları.
- KORKMAZ, Z. (2003). Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi). Ankara: TDK Yayınları .
- KURT, M.-TEMÜR, N. (2014). Yabancılar İçin Türkçe B1 Orta Düzey. Ankara: Kalkan Matbaası.
- MEB (2011). Etkin ve Hızlı Okuma. Ankara.
- MEB (2012). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Yaşayan Diller ve Lehçeler Dersi (Kürtçe; 5. Sınıf) Öğretim Programı. Ankara.
- MEB (2014). Mesleki Gelişim. Ankara.
- OKUR, A.-KESKİN F. (2013). Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı (Editörler, Mustafa Durmuş, Alpaslan Okur), Okuma eğitimi. Ankara: Grafiker Yayınları.
- ÖZ, F. (2001). Uygulamalı Türkçe Öğretimi. Ankara: Anı Yayınları.
- ÖZBAY, M. (2007). Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II. Ankara: Öncü Kitap.
- RAZON, N. (1982). Okuma Alışkanlığında Öğretmenlerin Rolü, *Eğitim ve Bilim*.
- ŞENGÜL, K. (2014). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Alfabe Sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 3/1*. 325-339.
- ŞİMŞEK, P. (2011). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Okuma Metinleri ve Yardımcı Kitaplar Üzerine Bir Araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi*. 23-24.
- TEKİN, T. (2013). Makalalar 2. *Tarih Boyunca Türkçenin Yazısı*. Ankara: TDK Yayınları.
- YALÇIN, A. (2002). Türkçe Öğretim Yöntemleri-Yeni Yaklaşımlar. Ankara: Akçağ Yayınları.
- YELOK, V. S.-BÜYÜKİKİZ, K. K. (2010). Türkçe Öğrenen Yabancıların Okuma Sırasında Yaptıkları Hatalar Üzerine Tespitler, *Yabancı dil olarak türkçenin öğretiminde yeni çalışmalar*, 8. *dünyada türkçe öğretimi sempozyumu bildirileri*, (Yayına Hazırlayanlar: N. Engin Uzun, M. Ertan Gökmen, Cemil Kurt). Ankara. 224-234.
- YILMAZ, F.- BUZLUKLUOĞLU ARSLAN, S. (Spring-2014). ÇOMÜ Tömer' de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *ANKARA-TURKEY: Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/6*. 1185.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

DEMİRCİ, M., B1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Sesli Okuma Becerisiyle İlgili Tespitler, **Turkish Studies** - *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/7 Spring 2015, p. 333-358, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8149>, ANKARA-TURKEY



ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DÜŞÜNME KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORLARI*

Özden DEMİR**

Suna KAYMAK ÖZMEN***

ÖZET

Bu çalışma; ortaokul öğrencilerinin “düşünme” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, Kars’ta dört ortaokulda öğrenim gören, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf ilköğretim öğrencileri (n=400) oluşturmaktadır. İlk aşamada, ilköğretim altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinden (n=400) toplanan görüşme formları her iki araştırmacı tarafından dikkatlice okunduktan sonra geçici bir kod listesi hazırlanmıştır. Daha sonra, katılımcıların ürettikleri metaforlar gözden geçirilerek, her metaforun konusu ve kaynağı arasındaki ilişki değerlendirilerek geçerli kodlara ulaşılmıştır. Geçerli sayılmayan ortaokul altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisinin görüşme formu araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Böylece toplam (n=105) katılımcı çalışma grubunda kalmıştır. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim deseni kullanılmıştır. Katılımcıların her birinin “Düşünme, ... gibidir. Çünkü” ibaresini tamamlamasıyla veriler, nicel ve nitel veri çözümleme teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; katılımcılar toplam 92 adet geçerli metafor üretmiştir. Bu metaforlar daha sonra ortak özellikleri bakımından irdelenerek 7 farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda, ortaokul öğrencilerinin düşünme kavramına ilişkin algıları üzerinde formal eğitim kadar informal ve örtük programdan gelen unsurlarında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Düşünme, bilişsel farkındalık, metafor, öğrenme

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Eğitim Programları ve Öğretim, El-mek: oooozden@gmail.com

*** Doç. Dr. Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü PDR Anabilim Dalı, El-mek:sunakaymak@hotmail.com

SECONDARY SCHOOL STUDENTS' METAPHORS IN RELATION TO THE CONCEPT OF THINKING

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Thinking is one of the most essential characteristics of a person that improves their individual characteristics and allows them to recognize their awareness, and it is the process of creating new meanings and structures by processing information within the mind. The individual utilizes various cognitive operations in order to achieve a certain goal, thus such operations constitutes thinking. Thinking is a complex structure which consists of all of the special thing processes (micro and macro thinking processes).

In such process, the essential medium used by children when expressing themselves is language. About the use of cognitive language, students benefit from analogies when required. Metaphor is a process of analogy. In such process, according to Ortony (1993), metaphor is a strong cognitive instrument that can be used by the individual to understand and express a highly abstract, complex or theoretical fact. In recent years, there has been a perspective called “cognitive metaphor theory” that developed especially based on Lakoff and Johnson’s (2005) studies. According to the cognitive metaphor theory, the essence of metaphor is to understand and experience a phenomenon/fact according to another phenomenon/fact (Lakoff & Johnson, 2005; Akt: Saban. 2009,282).

Apart from this, Burke and Williams (2009) have also found in their study that children’s essential thinking abilities reached a net understanding generally at the age of eleven. Nevertheless, younger children cannot use the processes of awareness in presenting explanations, explaining the reasons for their ideas, making careful decisions and solving problems. However, all children of this age make effort to have an understanding for classifying their thinking abilities (Burke and Williams, 2009, 964).

When we take a look at changing student roles according to Collins and Doughertys (2002); it would show a structure that is aware of their own thoughts and thinking style, is a good planner and a good organizer of plans, develops good studying habits, talented in finding examples and models related to the problem in hand, improves self-evaluation skills, taking responsibility for their own learning, has obtained time management skills, willing to learn in a new learning environment and asks their teachers and other friends about the subjects that are hard to understand during the lecture. Therefore, elementary school students have different specific perception, processing and recalling approaches as individuals. These are not skill differences which measure performance capacities, but they are rather differences related to the style and form of thinking (Gander and Gardiner, 1993). This is the reason why the metaphors created by children on the concept of thinking would fall within different categories.

In such process, considering the analogies used by children in order to express themselves within the scope of the concept of thinking that is an abstract concept may contribute to determine how secondary school students individually assign values for this concept, and it would also instruct for the detection of children who have deficient evaluations on this issue. In addition, another factor that makes this study valuable is that there has not been any metaphorical study on secondary school level for concept of thinking found in national literature during the survey.

In accordance with such problems and reasons, the study was conducted with the intention to reveal secondary school students' metaphors in relation to the concept of thinking. In the scope of this general purpose, answers for the following questions will be explored:

1. What metaphors do secondary school students have on the concept of thinking?
2. Which conceptual categories can these metaphors be collected within in terms of their common qualities?

Method

In the research that was intended for general purpose, one of the qualitative research motives, phenomenology motive was used. Participants of the research comprise of sixth, seventh and eighth grade elementary school students studying in four secondary schools in Kars (n=400). During the first phase, a temporary code list was prepared after the interview forms collected from sixth, seventh and eighth grade students were carefully read. Later, metaphors created by the participants were examined, the relation between each metaphor's subject and source was evaluated and valid codes were obtained. Invalid interview forms of sixth, seventh and eighth grade students were left outside the scope of the research. Thus, a total of (n=105) participants remained in the study group. Data obtained from the participants' who completed the expression "Thinking is like Because, ..." were analyzed by using quantitative and qualitative data analysis techniques.

Findings

According to the findings obtained after content analyses conducted for the research, a total of 92 metaphors developed by secondary school students were gathered into seven different conceptual categories. These categories were expressed as thinking as a creative and emotional process, an actual (continuous, dynamic) and progressive structure, a limitless and multi-dimensional concept, a problem solving process, a cumulative process, a means of communication, and the meaning of life.

When the study findings were examined, the categories with most codes created by secondary school students were "thinking as a limitless and multi-dimensional concept" (36.19%), "thinking as an actual (continuous, dynamic) and progressive structure" (19.04%) and "thinking as a productive, creative and emotional process" (13.33%). Notwithstanding, the categories with least metaphors created were observed as; "thinking as a problem solving process" (5.71%), "thinking

as a cumulative process” (7.61%) and “thinking as a means of communication” (7.61%). Considering the study findings related to the codes created, it was observed that in the metaphors created on the concept of thinking, expressions focused on concepts such as using one’s mind, creating questions and criticizing. For instance, (S77) fell within the dimension of criticizing with the expression “... is to criticize an issue. It is everyone’s right to think about the importance of an issue. Life cannot exist without thinking”. Based on these expressions, it was understood that the students perceived the concept of thinking as a valuable factor for the individual’s own development. From this viewpoint, it can be said that 97.33% of secondary school students have a positive perception towards the concept of thinking. Another remarkable point of research findings is that 3.42% of the students find the concept of thinking as an incomprehensible thing. In according to this finding, it can be interpreted that a minority of the students have negative perceptions towards the concept of thinking.

Discussion and Interpretation

It is observed that Turkey is below the OECD average in a statistically significant way in mathematics, science and reading skills on 2012 PISA average scores. It shows that mathematics, science and reading skills that are maintained by the majority of the students of age 15 in Turkey are in the basic efficiency level, and only 5.9% (mathematics), 1.8% (science), 4.4% (reading) of the students of this age have top-level knowledge and skills. These results clearly indicate that we cannot give our students high level thinking, and knowledge and skills required for high level thinking. Turkey being 43th in mathematics and science fields and 41th in reading field in 2012 PISA assessment rankings indicate that Turkey has much progress to make for high level processes and skills. At the same time, the categories with least metaphors created being; “thinking as a problem solving process” (5.71%), “thinking as a cumulative process” (7.61%) and “thinking as a means of communication” (7.61%) is another indication of findings observed in PISA 2012 results. Problem solving and interaction process appear as macro skills of high level thinking. Inadequate inclusion of project and problem based activities especially during the process of training may be a factor that causes secondary school students to create less metaphors in these categories.

Notwithstanding, it was observed that secondary school students were focused on the category “thinking as a productive, creative and emotional process” which reflects positive thinking perceptions. In fact, as Celuch and Slama (1999) have stated, a functionless thinking system does not only cause loss of time and energy, but also creates a feeling of obstruction in terms of the organization incorporating the individual. It was observed that secondary school students associated the concept of thinking with the concept of development especially in this category.

It was also observed that secondary school students referred to differentiation, cognitive awareness and continuity factors of thinking apart from development factor. These were especially emphasized on the explanations on metaphors. In fact, (S94) among the students refers to the contribution of thinking to each individual’s cognitive awareness with the expression “Thinking is like a special power. Because, a

thinking person can live without depending on others.” Therefore, these factors referred by secondary school students are significant findings in terms of forming a positive perception towards thinking as well as including sub-factors of thinking. Perceptions of secondary school students related to the effect of thinking in terms of progress are also an indication that they have a positive approach towards thinking. In fact, (S65) has stated their opinion as “Researching an issue Thinking is creating an idea.”

Another finding obtained from the metaphors created and reasons related to these metaphors is that secondary school students do not have sufficient knowledge or that they have incorrect knowledge. In other words, secondary school students have conceptual delusions related to their past experiences in terms of the concept of thinking. Especially, the concept of thinking being a highly abstract concept causes trouble for the learners to explain this concept. The most effective way to eliminate conceptual delusions is to direct the students to activities based on the related concept (thinking).

To summarize the situation in accordance with these findings, thinking becomes a concept that constitutes a meaning with its skills as stated. Accordingly, it can be said that the effects of implicit program included in secondary school program may also affect the metaphors created by secondary school students in relation to the concept of thinking. In fact, (S10) took place in the progress category by referring to thinking as a universal value with the expression “is your own future. You prepare your own future by thinking,” and this category reflects the effect of school’s implicit program on students. Accordingly, if the value system within secondary school program can be structured on the basis of thinking as a lifestyle, significant contributions can be made to give students thinking skills by means of implicit program.

Thus, if secondary schools can be places where high level thinking processes and skills are experienced, learners attending to these schools would contribute to social development by the acts they would perform. Because, as it can be understood from research findings, it is not possible to explain the perceptions of secondary school students on thinking solely with the education program provided in their schools.

Results and Recommendations

In accordance with the findings obtained, it was concluded that secondary school students subject to the research have both positive and negative perceptions on the concept of thinking according to the metaphors created and reasons related to these metaphors.

In accordance with the findings obtained, it can be recommended to use different approaches (CoRT thinking, cognitive coaching, problem solving, etc.), methods and techniques (brainstorming, case studies, thinking hats, etc.) in order to improve critical thinking, creative thinking and cognitive awareness skills to encourage the development of high level thinking skills of secondary school students. Especially different approaches related to concept teaching might be effective in teaching abstract, difficult and common concepts. Also, it must be considered that not only theoretical knowledge, but also certain values, approaches and skills are included in thinking and related concepts. In

this regard, it can be recommended to teach concepts that play significant roles in every aspect of secondary school students' lives, such as thinking, by blending them with their educational lives. Every person thinks, but the essential instrument for effective thinking is education. Therefore, expanding and functionalizing the scope of thinking education lecture included in secondary school program might help learners to know basic concepts and factors related to thinking, and the behaviors and approaches they encounter during the process of education would help them to adapt this as an approach.

Key Words: Thinking, metacognition, metaphor, learning

Düşünme insanın bireysel özelliklerini geliştiren ve kendi farkındalığını tanımasını sağlayan en temel özelliklerden biri olup bilgileri zihinde işleyerek yeni anlam ve yapılar oluşturma sürecidir. Yüceliş (2003)'e göre, düşünme; kavramlar veya olaylar arasında anlamlı bağlantılar kurmaya ve sonuçlar çıkarmaya dayanan zihinsel bir süreçtir. Akkurt (2004) ise düşünmenin insan merkezli felsefi akımların en önemli malzemesi olduğunu belirtirken, Yıldırım (1996), düşünmenin bir problem çözme süreci olduğunu ifade etmektedir. Birey belli bir amaca ulaşmak için birçok zihinsel işlemleri işe koşar ki bu işlemler düşünmeyi oluşturur. Düşünme, özel düşünme süreçlerinin (mikro ve makro düşünme süreçleri) tümünden oluşan karmaşık bir yapıdır.

Yirminci yüzyılda düşünmeye farklı bir bakış açısı getirilmiştir. Davranış kuramcıları düşünmenin, öğrenme olayının bir sonucu ya da ürünü olduğunu ileri sürmüşlerdir. Skinner'e göre birey karşılaştığı ya da kendisine sunulan uyarıcıları birbirinden ayırabiliyor ve kendine gerekli olanı seçebiliyorsa, düşünmeyi öğrenmiş demektir (Akt. Kazancı, 1989). Bu görüşe tepki olarak ortaya çıkan Gestaltçılar, öğrenme ve düşünme eylemini bir süreç olarak ele almışlardır. Gestalt ekolünün en iyi bilinen psikologları Wertheimer, Duncker ve Maier düşünmeyi problem çözme ile eş anlamlı olarak kabul etmişlerdir. Gestalt psikolojisinin uzantısı olarak bilinen bilişsel kuramcılar ise, düşünmenin öğrenme gibi bir iç süreç olduğunu kabul etmişlerdir. Gestaltçı görüşü de içine alan bilişsel yaklaşım psikologlarından Piaget, Bruner ve Gagne öğrenme ve düşünmede üründen yani sonuçtan çok sürecin önemli olduğunu vurgulamışlardır (Akt. Kazancı, 1989).

Düşünme süreç ve becerilerinin yer aldığı son araştırmalar genellikle çocuklarda önemli bir kavram olan zekânın nasıl açıklandığına yoğunlaşmıştır (Kurtz-Costes, McCall, Kinlaw, Wiesen, & Joyner, 2005). Buna karşılık etkili düşünmenin temel elemanlarını birleştiren zekânın uzmanlarca tanımlanmasına rağmen, bazı araştırmalar çocuklarda işlevsel düşünme kavramı üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ayrıca öncü araştırmalar öğretmenlerin işlevsel düşünmeyi nasıl oluşturduğuna yoğunlaşırken, bazıları ise öğretmenlerce düşünme becerilerini öğretme yoluyla gelişimsel değişimleri yansıtabilmenin mümkün olmadığına yönelmiştir (Burke, Williams, & Skinner, 2007).

Zekâ ile ilgili kabul gören teorilerin çoğu sıklıkla özel düşünme becerilerine değinmektedir (Perkins, Jay, & Tishman, 1993). Ancak bazı teoriler ise zekâyı geliştiren üst düzey düşünme becerilerine yönelmiş, bu yüzden zekânın geliştirilebilen bir yetenek olduğunu önermişlerdir (Grotzer & Perkins, 2000; Herrnstein, Jensen, Baron, & Sternberg, 1987; Scribner, 1986; Shayer & Adey, 2002; Sternberg, 1987; Sternberg & Grigorenko, 2000; Tishman, 1995; Akt; Burke, Williams, 2009:951).

Düşünme, özel düşünme becerilerinin tümünden oluşan karmaşık bir süreçtir. Düşünmenin ne olduğunun anlamak için onun boyutlarına bakmak fayda sağlayacaktır. Marzano, Brandt, Hugles, Jones, Rankin ve Suhar'a (1991) göre düşünmenin tanımlanan beş boyutunu eleştirel ve yaratıcı düşünme, düşünme süreçleri, temel düşünme becerileri, konu alanı bilgisi ve bilişsel farkındalık oluşturmaktadır (Akt. Doğanay, 1995, 26). Bu boyutlar incelendiğinde, Marzano'nun

(1991)'da ifade ettiği gibi bilişsel farkındalık hem düşünmenin temelinde yer almakta, hem de düşünme becerilerinin tümünü içine almaktadır.

Yurt içi ve yurt dışı alan yazın incelendiğinde düşünme kavramı ile ilgili çalışmaların çoğunun düşünmenin boyutları (eleştirel ve yaratıcı düşünme, düşünme süreçleri, temel düşünme becerileri, konu alan bilgisi ve bilişsel farkındalık) üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Örneğin bilişsel farkındalık üzerine yapılan araştırmalarda, bilişsel farkındalığın çocukların ve yetişkinlerin eğitiminde önemli bir yeri bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kapa, 2001; Kramarski, Mevarech, & Arami, 2002; Marge, 2001; Mevarech, 1995; Schoenfeld, 1985; Schraw, 2009; Schurter, 2001; Teong, 2002; Victor, 2004). Yurt içinde ise, çocuklarda düşünme sürecine yönelik çalışmalar incelendiğinde, Karakelle ve Saraç (2007) çocuklar için bilişsel farkındalık ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yaparken; Seçer, Çeliköz, Erşen ve Durak (2009) ilköğretim öğrencilerinin düşünme becerilerini demografik değişkenlere göre incelemişlerdir. Mutlu ve Aktan (2011) ise ilköğretim öğrencilerine yönelik düşünme eğitimi konusu üzerinde çalışmışlardır. Benzer şekilde, Erdoğan, Akkaya ve Akkaya (2009) Van Hiele modeli üzerine dayalı öğretimin altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme süreci üzerinde etkisini incelemişler ve deney grubu lehine fark bulmuşlardır. Salmon (2007) yaptığı çalışma da düşünme ve öğrenme hakkında olumlu tutumlar oluşturanın önemini bulmuştur. İlgili araştırma da ayrıca bir iş sürecinde çalışan çocuklar tehlikeli durumlar için kendi düşünme süreçlerini çağırarak, eleştirel düşünme ve bilişsel farkındalık becerilerini geliştirdikleri sonucuna da ulaşılmıştır. Ayrıca düşünme beceri programlarının etkisini ölçebilmeye yönelik karmaşık çalışmalar bulunmaktadır (Higgins et al. 2005, McGregor 2007; Trickey and Topping 2004). Ayrıca Higgins ve diğerleri (2005) öğrencilerin bilişsel gelişimleri üzerinde önemli bir etkisi olan düşünme becerileri programının etkisini meta analitik bir çalışmada bulunmuşlardır. Ritchhart (2002) yaptığı çalışma da düşünme kültürünü, bireyselliğin yanı sıra grup işbirliğinin de yer aldığı bir süreç olarak görmektedir. Böyle bir süreçte düşünmenin önemli olduğu durumlarda tüm grup üyeleri yaptıkları tecrübenin bir parçası olarak aktif olarak düzenli olarak desteklenmelidir (Saloman, 2008, 458).

Sosyal bir süreçte gerekli rehberli öğrenme desteğini alan öğrenenler kendi öğrenme süreçlerini düzenleyen aktif birer katılımcıdır. Öyle ki çocukların yaşları büyüdükçe dil gelişimindeki değişikliklerin yanı sıra onların bilişsel becerilerinde görülen değişikliklerle de karşı karşıya kaldığını gösteren birçok çalışma vardır. Örneğin küçük çocuklar, sadece belirli anlamlarıyla da olsa, hatırlamanın ne demek olduğunu bilirler. Yaşla birlikte ise, ezberleme ve öğrenme için daha kuvvetli ve etkin stratejileri öğrenirler; diğer bir deyişle, kendi becerilerini etkin bir biçimde denetlemeyi ve düzenlemeyi öğrenirler (Wood, 2003, 131). Bu da bir üst düzey düşünme süreci olan bilişsel farkındalık sürecini ve becerilerini kullanmalarının bir göstergesidir.

Bununla birlikte bir eylem planı yapmak için geçmiş deneyimlerini akıllıca kullanmaktadırlar, bu belleğin ve akıl yürütmenin bir göstergesidir. Çocukların gözle görünür yeterliliklerindeki bu farklılıklar, insan belleği ve bilişinin önemli özelliklerinin göstergesidir (Wood, 2003, 132). Öyle ise ortaokul çağındaki çocuklar kendisi hakkındaki bilgi ve bunun kontrolünde, öğrenme süreci hakkındaki bilgisi ve bunun kontrolünde sorumluluğu kendileri üstlenirler.

Yine yaşça daha büyük çocukların kendilerinden küçüklere nazaran daha uzun süre çalışıp, konsantrasyonlarını koruyabilmelerinin bir nedeni, öğrenilen malzemeyi örgütleme ve tekrarlama gibi stratejileri kullanmayı bilmeleridir. Bu becerilerden yoksun olan ve kendi öğrenme ve ezberleme çalışmalarını düzenlemeyi başarabilmek için daha zamana gereksinimi olan sekiz yaşından küçük çocuk, kendisinden büyük arkadaşlarına nazaran daha havai ve düşüncesiz davranacaklardır. Mesela yaşça büyük çocuğun dikkat modelleri, yürüttüğü çalışmanın gerektirdiği duyarlılığı yansıtacak şekilde sistemli ve kapsamlı bir özellik gösterirken, beş altı yaşlarındaki bir

çocuğun gösterdiği dikkat daha özensiz ve zayıf olacaktır. (Wood, 2003, 138). Öyle ise üst düzey düşünme süreç ve becerilerinin temel yapılarını 7,5 ve 8 yaşlarından büyük çocuklarda daha net görmemiz mümkündür.

Bununla birlikte üst düzey düşünme becerileri neyi, nasıl bildiğin soruları ve öğrenmeyi öğrenme süreci ile öğrencileri aktifleştirmeye yönlendirir (QCA 2000, 22). Ayrıca çocuklarda üst düzey düşünme becerilerinin nasıl geliştireceğinin yollarını belirleme, üst düzey düşünmenin önemini vurgulama ve bilişsel işlemlerinin çocuklarca anlaşılmasını sağlamada eğitimsel müdahalelerin önemi, mevcut araştırmalarda vurgulanmaktadır (Burke ve Williams, 2009, 964).

Düşünme öğrenenlerin kendilerini ifade etmesinde kullandıkları temel bir araçtır. Nitekim Gümüş, Gelen ve Keskin (2011)'de 6 sınıf öğrencilerinin başarıları ve sosyal bilgiler programında eleştirel düşünme becerileri ve değerlerin kazanımı arasındaki ilişkileri inceleyen korelasyonel bir çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri edinimi arasında yüksek bir korelasyon ($r=0.70$) bulmuşlardır. Jones (2010) tarafından ilköğretim okullarında düşünme becerilerinin öğretimi ele alındığı bir çalışmada İngiltere eğitiminde önemli bir etkisi olan Ulusal Program testleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda düşünme becerilerinin öğretiminde bu testlerin olumsuz bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca Lynsey, Burke ve Williams (2009) yaptıkları çalışmada çocukların zekâyı ve özel düşünme becerilerini anlamada gelişimsel bir eğilim gösterdiklerini bulmuşlardır. Ancak çalışma sonucunda çocukların düşünme üzerinde işlevsel tanımları ve zekâ üstündeki görüşleri ile etkin düşünme üzerindeki görüşleri arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Bu doğrultuda araştırmacılar çocukların düşünme becerilerini yükseltmede okul temelli girişimlerin katkıda bulunacağını vurgulamışlardır.

Buna karşın tahmin üretme, sonuçlandırma, karşılaştırma ve yoğunlaşma gibi düşünmedeki ortak sözcükleri çocukların öğrenebilmesi için çocukların düşünme dilini geliştirebilme gerekliliği görüşü üzerinde tartışmalar vardır (Costa & Marzano, 2001; Tishman, Perkins, & Jay, 1995; Akt, Burke ve Williams, 2009, 964). Düşünme dili çocukların düşünme becerilerini kullanmada yararlandıkları temel bir araçtır. Düşünmenin ne olduğunu kavramsal olarak çözümleyebilen çocuklar bu düşünme kavramının becerilerini de günlük yaşantılarında kullanabilmektedirler (Saloman, 2008). Bu da düşünmenin sosyal yanını karşımıza çıkartmaktadır.

Böyle bir süreçte çocukların kendilerini ifade ederken kullandıkları temel araç dildir. Düşünsel dilin kullanılmasında ise öğrenciler gerektiğinde benzetişimlerden yararlanmaktadırlar. Metafor, bir benzetişim sürecidir. Böyle bir süreçte Ortony'e (1993) göre metafor, bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada kullanılabileceği güçlü bir zihinsel araçtır. Son yıllarda, özellikle de Lakoff ve Johnson'un (2005) çalışmalarına dayalı olarak gelişen ve “*zihinsel metafor teorisi*” olarak adlandırılan bir perspektif söz konusudur. *Zihinsel metafor teorisine* göre, metaforun esası bir fenomeni/olguyu başka bir fenomene/olguya göre anlamak ve tecrübe etmektir (Lakoff & Johnson, 2005; Akt: Saban. 2009, 282).

Eğitim alanında metaforlarla ilgili alan yazın incelendiğinde, Bozlk (2002) üniversite öğrencilerinin kendilerini bir *öğrenci* olarak nasıl algıladıklarına ilişkin metafor üretmelerini istenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu kendilerini pasif bir öğrenci olarak algılayarak ve öğrendiklerinin büyük bir kısmını yitirmiş olma kaygısıyla yükseköğrenime geldikleri bulunmuştur.

Ülkemizde eğitim alanında yapılmış olan bazı metafor çalışmaları incelendiğinde; öğretmen adaylarının öğretmen kavramına (Saban, 2004; Saban 2009) öğrenci kavramı ilişkin sahip oldukları metaforlar (Aydın ve Pehlivan, 2010), yine ilköğretim öğrencileri ile yapılan çalışmalarda İbret ve Aydınöz (2011) ilköğretim öğrencilerinin dünya kavramına ilişkin

metaforlarını, Saban (2008) ilköğretim öğrenci, öğretmen ve öğretmen adaylarının okul metaforlarını, Oflaz (2011) ilköğretim öğrencilerinin matematik ve matematik öğretmenine ilişkin algılarını, Kaya, Doğan ve Öçal (2008) bilim insanı algılarını, Güzel ve Demir (2010) polis adaylarının demokrasi algılarını metaforlar aracılığıyla inceledikleri gözlenmiştir.

Bununla birlikte Burke ve Williams'da (2009) yaptıkları araştırmada çocukların; temel düşünme becerilerinin net bir anlayışına çoğunlukla on bir yaşında ulaştıklarını bulmuşlardır. Buna karşın küçük çocuklar açıklamalar sunmada, fikirlerinin nedenlerini ortaya koymada, dikkatli kararlar vermede ve problemler çözmede farkındalık süreçlerini kullanamamaktadırlar. Ancak bu yaştaki çocukların tamamı düşünme becerilerinin sınıflandırmasında bir anlayışa sahip olmada gayret gösterirler (Burke ve Williams, 2009, 964).

Collins ve Doughertys (2000) göre değişen öğrenci rollerine baktığımızda ise; sahip olduğu düşüncelerin ve düşünme stiline farkında olan, iyi bir planlamacı ve planlarının iyi bir düzenleyicisi, iyi ders çalışma alışkanlıkları geliştiren, elindeki problemle ilişkili örnekler ve modeller bulmada yetenekli olan, öz değerlendirme becerilerini geliştiren, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alan, zaman yönetimi becerilerini kazanmış, yeni öğrenme ortamında öğrenmeye istekli olan ve ders içerisinde anlamakta zorlandığı konuları öğretmene ve diğer arkadaşlarına sorabilen yapı gösterecektir. Bu nedendir ki ilköğretim öğrencilerinin birey olarak bilgileri birbirlerinden farklı olarak kendi özgül algılama, işleme ve anımsama yolları vardır. Bunlar, performans kapasitelerinin ölçüldüğü yetenek farklılıkları değil, daha çok düşünme tarzı ve biçimi ile ilgili farklılıklardır (Gander ve Gardiner, 1993). İşte bu farklılıklardan dolayıdır ki çocukların düşünme kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar da birbirlerinden ayrı kategoriler de yer alacaktır.

Böyle bir süreçte çocukların kendilerini ifade etmede kullandıkları benzetişimlerin onlar için soyut bir kavram olan düşünme kavramı bağlamında ele alınması ortaokul öğrencilerinin birey olarak bu kavrama nasıl bir değer yüklediklerinin tespitinde katkı sağlayabileceği gibi bu konuda eksik değerlendirmeleri olan çocukların tespitinde de yol gösterecektir. Ayrıca yapılan taramada yurt içi literatüründe ortaokul düzeyinde düşünme kavramına yönelik metaforik bir çalışmanın yer almaması çalışmayı değerleri kılan diğer bir unsurdur.

Bu problem ve gerekçeler doğrultusunda çalışma ortaokul öğrencilerinin düşünme kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarma amacına yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Ortaokul öğrencilerinin düşünme kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

1.Yöntem

1.1. Araştırma Deseni

Genel amaç doğrultusunda araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim desende, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 72). Düşünme kavramı da gerek günlük yaşamda gerekse okul yaşantımızda sık karşımıza çıkan ve tam olarak anlamını anlayamadığımız kavramlardan biridir. Ortaokul öğrencilerinin düşünme kavramına ilişkin algılarının belirlenmesinde ise metaforlara (mecazlara) başvurulmuştur.

1.1. Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları, 2010-2011 öğretim yılları Bahar yarıyılında Kars merkezde yer alan orta ve alt sosyo-ekonomik düzeyde dört ortaokulda öğrenim gören 400 altıncı, yedinci ve

sekizinci sınıf ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Metaforu oluşturma nedenlerinin yer almadığı formlar çıkarıldıktan sonra, 105 katılımcı analize alınmıştır (bakınız tablo 1).

Tablo 1. Katılımcıların Kişisel Özellikleri

Katılımcılar		n
Cinsiyet	Kız	52
	Erkek	53
	Toplam	105
Sınıf Türü	Altıncı sınıf	35
	Yedinci	31
	Sekizinci	39
	Toplam	105

Verilerin Toplanması

Öğrencilerin *düşünme* kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak amacıyla “*Düşünme ... gibidir, çünkü . . .*” cümlesinin tamamlanması istenmiştir. Bu amaçla öğrencilere sayfanın üst tarafında bu ibarenin yazılı olduğu boş bir form verilmiş ve sınıf ortamında doldurmaları istenmiştir. Böylece, ortaokul altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin el yazılarıyla kaleme aldıkları bu formlar, araştırmada temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Geçersiz kağıtlar (295) elendikten sonra her bir kağıda numaralar verilmiş ve böylece Ö1,Ö2 biçiminde öğrencilerin ifadelerine yer verilmiştir.

Metaforun bir araştırma aracı olarak kullanıldığı çalışmalarda “gibi” kavramı genellikle metaforun konusu ve metaforun kaynağı arasındaki bağı daha net bir biçimde çağrıştırmak için kullanılmaktadır. Bu araştırmada “çünkü” kavramına da yer verilerek katılımcıların kendi metaforları için bir gerekçe ve mantıksal dayanak sunmaları istenmiştir (Saban, 2008).

Verilerin Analiz Edilmesi ve Yorumlanması

Katılımcıların görüşlerinin analiz edilmesi ve yorumlanması süreci; (1) eleme ve arıtma, (2) derleme ve kategori geliştirme, (3) geçerlik ve güvenilirliği sağlama (4) nicel veri analizi için SPSS paket programına aktarma olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, ortaokul altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin (n=400) doldurdıkları formlar her iki araştırmacı tarafından incelendikten sonra üretilen metaforların listesi hazırlanmıştır. Bu aşamada öğrencilerin belli bir metaforu net bir biçimde dile getirip getirmediikleri incelenmiştir. Bu aşamada öğrencilerin yazdığı metaforlar kodlanmıştır (örn. yağmur, yıldız, uzay gibi.) Bu aşamada herhangi bir geçerli metafor içermeyen ve boş bırakılan kağıtlar elenmiştir (n=295). Bu aşamada bazı öğrencilerin düşünme kavramını tanımlamaya çalıştıkları ya da bir metafor yazmış olsalar bile bunu “çünkü” ibaresi çerçevesinde mantıklı bir gerekçeyle açıklayamadıkları, bu bölümü ya boş bıraktıkları ya da imgeye ilişkin mantıklı bir dayanak sunamadıkları görülmüştür. Bu nedenle 295 kağıt araştırmanın dışında tutulmuş, böylece 105 form üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Derleme ve kategori geliştirme aşamasında metaforlar gözden geçirilmiş ve her birine ilişkin örnek metafor ifadesi seçilmiş ve böylece 92 kadar metaforun her biri için onu en iyi temsil ettiği varsayılan katılımcı metafor imgelerinin derlenmesi ile örnek metafor listesi oluşturulmuştur. Böylece metaforların belli bir kategori altında toplanmasında bir başvuru kaynağı olarak kullanmak ve veri analizi süreci ve yorumlarını geçerli kılmak amaçlanmıştır (Saban, 2008).

Kategori geliştirme aşamasında öğrenciler tarafından üretilen metafor imgeleri düşünme kavramına ilişkin sahip oldukları ortak özellikler açısından incelenmiştir. Her bir metaforun konusu ve kaynağı arasındaki ilişki bakımından analiz edilerek (Saban, 2008) her bir metafor düşünme kavramına ilişkin sahip olduğu perspektif açısından bir tema ile ilişkilendirilerek 7 kavramsal kategori oluşturulmuştur. Tablo 2 metaforların toplandığı kategorileri ve özellikleri göstermektedir.

Verilerin analizinde üçüncü aşama ise geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşamasıdır. *Geçerlik* ve *güvenirlik* bir araştırma sonuçlarının inandırıcılığını sağlamak veya artırmak için kullanılan en önemli iki ölçüttür. “Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır” (Yıldırım & Şimşek, 2005:257). Bu araştırmada, araştırma sonuçlarının geçerliğini sağlamak amacıyla iki önemli süreç gerçekleştirildi: (a) Veri analiz süreci (özellikle de kavramsal kategoriye nasıl ulaşıldığı) detaylı bir şekilde açıklandı. (b) Araştırmada elde edilen kodlara ilişkin oluşturulan yedi kategorinin her biri için onu en iyi temsil ettiği varsayılan örnekler seçilerek bu örneklerle bulgular kısmında yer verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak içinse, araştırmada ulaşılan yedi kavramsal kategori altında yer alan metaforların söz konusu kavramsal kategorileri temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla iki araştırmacının metaforlar ve metaforlara ilişkin kategorilerin özelliklerini karşılaştırmışlardır (Miles ve Huberman, 1994). İki araştırmacının görüşlerinin karşılaştırılması sonucu elde edilen kodlayıcılar arası güvenilirlik .82 (Güvenirlik=görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı) olarak hesaplanmıştır.

Tablo 2’de, kategori geliştirme aşamasında derlenen ve 92 adet metaforun belli bir kategori altında toplanmasında kullanılan özellikleri göstermektedir.

Tablo. 2. Düşünmeye İlişkin 7 Kavramsal Kategori ve Onları Temsil Eden Özellikler

7 Kavramsal Kategori	Temel Özellikler
Üretim- yaratım –duygusal süreç olarak düşünme	-Düşünme üretimin temel kaynağıdır. -Düşünme alternatif geliştirme sürecidir. -Düşünme duygularımızın temel kaynağıdır.
Eylemsel (süreğen, dinamik) ve ilerleyen bir yapı olarak düşünme	-Düşünme değişimin temel bir kaynağıdır. -Düşünme insanların çabasal faaliyetlerini geliştirir. -Düşünme insan gelişimi için önemli bir araçtır. -Düşünme her bireyin farklı bakış açısı geliştirmelerine katkı sağlar. -Düşünme insanların kendilerini gerçekleştirmelerine katkı sağlar. -Düşünme insanların dünyasını aydınlatır. -Düşünme eylem içerisinde anlam kazanan bir araçtır.
Sınırsız ve çok boyutlu bir kavram olarak düşünme	-Düşünme içerisinde belirsizliği barındıran temel bir unsurdur. -Düşünme bireysel özgürlüğün yer aldığı bir süreçtir. -Düşünme farklı unsurların sürekli etkileşim halinde olduğu bir yapıdır. -Düşünme içinde çeşitliliği barındıran bir yapıdır. -Düşünme, içerisinde olumlu ve olumsuz unsurları barındıran bir yapıdır. -Düşünme karmaşık bir süreçtir.
Sorun çözme (çözüm üretme) süreci olarak düşünme	-Düşünme içerisinde paylaşımlı bulunduran bir yapıdır. -Düşünme sorunlara çözüm üreten özel bir güçtür.
Birikimli bir süreç olarak düşünme	-Düşünme açık bir kutudur. -Düşünme içerisindeki unsurların etkileşim halinde olduğu dolan bir yapıdır. -Düşünme farklılıkların yer aldığı bir yapıdır.

İletişim aracı olarak düşünme	-Düşünme içten gelen bir sestir. -Düşünme kendini ifade etmede değerli bir yetenektir. -Düşünme başkalarını anlamak için temel bir araçtır.
Yaşamın anlamı olarak düşünme	-Düşünme insan yaşamı için vazgeçilmez bir unsurdur. -Düşünme toplumdaki bireyleri bağımsızlaştırır. -Düşünme hayata anlam katan temel bir unsurdur.

Bulgular

Bu bölümde, ilk olarak araştırmada elde edilen genel bulgulara değinilmektedir. Daha sonra, düşünme kavramına ilişkin olarak bu araştırmada geliştirilen 7 kavramsal kategori ve her bir kategorinin sahip olduğu özellikler, katılımcıların ürettiği örnek metafor imgeleriyle de desteklenerek tanıtılmaktadır.

Genel Bulgular

Orta okul öğrencilerinin düşünme kavramına ilişkin algılarını yansıtan 92 metafor ve bu metaforların üretilme gerekçeleri doğrultusunda araştırmacılar tarafından oluşturulan yedi kavramsal kategori sunulmuştur. Tablo 3’de katılımcıların ürettikleri metaforların kategorilere göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo. 3. Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı

Kategoriler	f (%)	Metaforlar (f)	f (%)
Üretim, yaratım ve duygusal bir süreç olarak düşünme	14 (13,33)	<i>Beyin 1, araştırma 1, üretim 1, yağmur 1, kâğıt 1, ağaç 1, kitap 1, boş oda 1, oyuncak 1, hayal kurma 1, özel bir duygu 1, şiir 1, hayat 1, gelecek 1</i>	14 (15,21)
Eylemsel ve ilerleyen bir yapı olarak düşünme	20 (19,04)	<i>Yolda yürüme 2, ağaç 2, güneş 2, kıyafet 2, iş 1, bulut 1, egzersiz 1, çark 1, bilgisayar 1, matematik 1, merdiven 1, okul 1, kitap 1, yol 1, roman 1, ay 1, bilgisayar 1, temel hak 1</i>	17 (18,47)
Sınırsız ve çok boyutlu bir kavram olarak düşünme	38 (36,19)	<i>Gökkuşağı 5, renk 3, uçsuz bucaksız deniz 2, uzay 1, gökyüzü 1, uçsuz bucaksız çizgi 1, güvercin 1, tamamlanmamış resim 1, deniz manzarası 1, ay 1, sihir 1, çark 1, sıra dışı doğa üstü şey</i>	31 (33,69)

		1, hayal gücü 1, salata 1, mevsim 1, su ve ekmek 1, yağmur 1, 24 saat bir gün 1, ülke 1, dünya 1, roman 1, bulut 1, harita 1, alış verişi merkezi 1, gökyüzü 1, ev 1, farklı kelime 1, karışım 1, gözlük 1	
Sorun çözme süreci olarak düşünme	6 (5,71)	Özel bir güç 1, roman 1, güneş 1, bulmaca 1, matematik 1, takı kutusu 1	6 (6,52)
Birikimli bir süreç olarak düşünme	8 (7,61)	Dolap 2, içinde her şey olan balon 1, kasa 1, kitap 1, takı kutusu 1, eski sandık 1, zamanla dolan kutu 1	7 (7,60)
İletişim aracı olarak düşünme	8 (7,61)	Empati 1, dil 1, hava 1, şüphe 1, içten gelen sez 1, imza 1, gökyüzü 1, kâğıt 1	8 (8,69)
Yaşamın anlamı olarak düşünme	11 (10,47)	Ekmek ve su 3, özel bir güç 1, yağmur 1, hava 1, su 1, aydınlık 1, hayat 1, beyin 1, mücevher 1	9 (9,78)

Tablo 3’de görüldüğü gibi öğrenciler en fazla sınırsız ve çok boyutlu bir süreç olarak düşünmeyi görüp, *gökkuşağı 5, renk 3, uçsuz bucaksız deniz 2, uzay 1, gökyüzü 1, uçsuz bucaksız çizgi 1, güvercin 1 ...v.b* gibi metafor imgeleri oluşturmuşlardır. Bununla birlikte en az sorun çözme süreci olarak düşünme kategorisinde yer almış ve *özel bir güç 1, roman 1, güneş 1, ... v.b.* gibi metafor imgeleri oluşturmuşlardır.

Tablo 4’de iki ve daha fazla katılımcı grubu tarafından üretilen başat metafor imgeleri yer almaktadır.

Tablo 4. İki ve Daha Fazla Katılımcı Tarafından Üretilen Başat Metafor İmgeleri

Metafor imgeleri	Öğrenci	(%)
Gökkuşağı	5	21,73
Renk	3	13,04
Ekmek ve su	3	13,04
Uçsuz bucaksız deniz	2	8,69
Yolda yürüme	2	8,69
Ağaç	2	8,69
Güneş	2	8,69
Kıyafet	2	8,69
Dolap	2	8,69
Toplam	23	100

Turkish Studies

Tablo 4’de metafor imgelerine baktığımızda en fazla gökkuşağı (f=5) metaforu katılımcılarca kullanılırken sırasıyla renk, ekmek ve su (f=3), uçsuz bucaksız deniz, yolda yürüme, ağaç, güneş, kıyafet, dolap (f=2) yer almaktadır.

7 Kavramsal Kategori

Kategori 1: Üretim, yaratım ve duygusal bir süreç olarak düşünme

Bu kategoriyi toplamda 14 katılımcı (%13.33) ve 14 metafor (%15.21) temsil etmektedir. Bu kategorideki başat metafor imgeleri şunlardır: beyin (f=1), araştırma (f=1), üretim (f=1), yağmur (f=1), kağıt (f=1), ağaç (f=1), kitap (f=1), boş oda (f=1), oyuncak (f=1), hayal kurma (f=1), özel bir duygu (f=1), şiir (f=1), hayat (f=1), gelecek (f=1). Bu kategoriyi oluşturan metaforların temel özellikleri şunlardır:

1. Düşünme, üretimin temel kaynağıdır. Örneğin: ‘‘Düşünme, üretim gibidir. Çünkü insan düşününce yeni fikirler ortaya çıkabilir’’ (Ö₁) ve ‘‘Düşünme, benim için büyük ve yeşil bir ağaç gibidir. Çünkü düşüncelerimizde ağaç gibi büyür ve çoğalır’’ (Ö₃)

2. Düşünme, alternatif geliştirme sürecidir. Örneğin: ‘‘Düşünme, oyuncak gibidir. Çünkü oyuncakla her şey oynanabilir. Beynimizle de her şey düşünebiliriz’’ (Ö₅)

3. Düşünme, duygularımızın temel kaynağıdır. Örneğin: ‘‘Düşünme, hayal kurma gibidir. Çünkü en mutlu anlarım düşünürken, yani hayal kurarken geçirdiğim zamandır.’’ (Ö₂)

Kategori 2: Eylemsel ve ilerleyen bir yapı olarak düşünme

Bu kategoriyi toplamda 20 katılımcı (%19.04) ve 17 metafor (%18.47) temsil etmektedir. Bu kategorideki başat metafor imgeleri şunlardır: yolda yürüme (f=2), ağaç (f= 2), güneş (f=2), kıyafet (f=2), iş (f=1), egzersiz (f=1), çark (f=1), bilgisayar (f=1), matematik (f=1), merdiven (f=1), okul (f=1), kitap (f=1), yol (f=1), roman (f=1), ay (f=1), bilgisayar (f=1), temel hak (f=1). Bu kategoriyi oluşturan metaforların temel özellikleri şunlardır:

1. Düşünme, değişimin temel kaynağıdır. Örneğin: ‘‘Düşünme, bulut gibidir. Çünkü bir şeyi düşündüğümüzde o düşünceyi unuttur ve bulut gibi uçar aklımıza gelmez’’ (Ö₇)

2. Düşünme, insanların çabasal faaliyetlerini geliştirir. Örneğin:

‘‘Düşünme, iş gibidir. Çünkü düşünürken kafanda bir işi gerçekleştiriyorsun’’ (Ö₁₀) ve ‘‘Düşünme, çark gibidir. Çünkü çark döndükçe düşüncede artar’’ (Ö₂₁)

3. Düşünme, insanların gelişimi için önemli bir araçtır. Örneğin: ‘‘Düşünme, bilgisayar gibidir. Çünkü kullanırsan işe yarar kullanmazsan hiçbir işe yaramaz. Sadece görüntüsü insanın hoşuna gider’’ (Ö₄₈)

4. Düşünme, her bireyin farklı bakış açıları geliştirmelerine katkı sağlar. Örneğin: ‘‘Düşünme, kitap gibidir. Çünkü insanın düşünme ve hayal gücünü geliştirir.’’ (Ö₅₆)

5. Düşünme insanların kendilerini geliştirmelerine katkı sağlar. Örneğin: ‘‘Düşünme, merdiven gibidir. Çünkü düşündükçe basamakları çıkar ve yükselir, boş bir kafayla düşünmeden asla çıkar ve yükselemeyiz.’’ (Ö₅₁) ve ‘‘Düşünme, yol gibidir. Çünkü bizi bir noktaya götürür ve bir işi yapmamızı sağlar.’’ (Ö₄₄)

6. Düşünme insanların dünyasını aydınlatır. Örneğin: ‘‘Düşünme, güneş gibidir. Çünkü içimizdeki ışıktır ve o hiç sönmeyen, zor durumlarda parıldar tüm ihtişamıyla ve çıkarır bizi karanlıktan aydınlığa’’ (Ö₃₂) ve ‘‘Düşünme, ay gibidir. Çünkü geceleri bizi aydınlatır’’ (Ö₆₇)

7. Düşünme eylem içerisinde anlam kazanan bir araçtır. Örneğin: ‘‘Düşünme, yolda yürüme gibidir. Çünkü aynı yolda yürüdükten bir süre sonra farklı yollarda yürümek’’ (Ö₄₀)

Turkish Studies

Kategori 3: Sınırsız ve çok boyutlu bir kavram olarak düşünme

Bu kategoriye toplamda 38 katılımcı (%36.19) ve 31 metafor (%33.69) temsil etmektedir. Bu kategorideki başat metafor imgeleri şunlardır: gökkuşağı (f=5), renk (f=3), uçsuz bucaksız deniz (f=2), uzay (f=1), gökyüzü (f=1), uçsuz bucaksız çizgi (f=1), güvercin (f=1), tamamlanmamış resim (f=1), deniz manzarası (f=1), ay (f=1), sihir (f=1), çark (f=1), sıra dışı, doğa üstü şey (f=1), hayal gücü (f=1), salata (f=1), mevsim (f=1), su ve ekmek (f=1), yağmur (f=1), 24 saat-bir gün (f=1), ülke (f=1), dünya (f=1), roman (f=1), bulut (f=1), harita (f=1), alış veriş merkezi (f=1), gökyüzü (f=1), ev (f=1), farklı kelime (f=1), karışım (f=1), gözlük (f=1). Bu kategoriye oluşturan metaforların temel özellikleri şunlardır:

1. Düşünme, içerisinde belirsizliği barındıran temel bir unsurdur. Örneğin: “Düşünme, engin bir deniz gibidir. Çünkü içine sonsuz bilgi alır. Deniz sonsuz damlalardan oluşur düşünme gibi” (Ö₅₃) ve “Düşünme, tamamlanmamış resim gibidir. Çünkü biz ne kadar düşünsekte düşünemeyeceğimiz şeyler var hayatta. İnsan hayatı boyunca düşünür. Bu yüzden düşünme benim görüşüme göre tamamlanmamış ve hayat boyu tamamlanamayacak bir eylemdir.” (Ö₇₇)

2. Düşünme, özgürlüğün yer aldığı bir süreçtir. Örneğin: “Düşünme, güvercin gibidir. Çünkü güvercinler özgürlerdir. Bu yüzden bizim düşüncelerimiz özgürdür.” (Ö₂₈) ve “Düşünme, gökyüzü gibidir. Çünkü düşünmek somut ve soyut birçok varlığı alıp onu kendi istediğimiz şekilde yapmaktır. Gökyüzüne bakıp neyi görmek istersek onu şekillendiririz.” (Ö₄₂)

3. Düşünme, farklı unsurların sürekli etkileşim içerisinde olduğu bir yapıdır. Örneğin: “Düşünme, alış veriş merkezi gibidir. Çünkü içinde birçok yer bulunur. Aynı düşüncelerimiz gibi” (Ö₃₃) ve “Düşünme, gökkuşağı gibidir. Çünkü içinde farklı renkler barındırır. Bu farklı renkler farklı düşüncelere benzer. Düşünürken birçok kişiye sormalıyız. Bu da farklı fikirlerdir. Fikirlerde gökkuşağının renkleridir. Bunlar da gökkuşağını oluşturur” (Ö₄₁)

4. Düşünme, içinde çeşitliliği barındıran bir yapıdır. Örneğin: “Düşünme, sihir gibidir. Çünkü asla ve hiç kimse bilemez sen söylemedikten sonra, istediğin zaman düşünebilirsin, inanılabilir inanılmaz her şeyi düşünebilirsin bazen koca bir boşluk olur bazen ise fazlasıyla dolu olur zihnin. Bazen bir konuda düşüncen hiç değişmeyecek gibi hissedersin ama çok çabuk değişebilir. İçinde bin bir şey vardır zihinde böyledir” (Ö₃₀), “Düşünme, ülke gibidir. Çünkü her şehrin ayrı ayrı özellikleri ve değerleri vardır” (Ö₂₉), “Düşünme, dünya gibidir. Çünkü nasıl insanlar farklı ise düşüncelerde farklıdır.” (Ö₈₈), “Düşünme, rengârenk bir cisim gibidir. Çünkü her renk farklı bir cisim.” (Ö₄₆) ve “Düşünme, gökkuşağı gibidir. Çünkü düşündüğünde rengarenk bilgilere ulaşırsın.” (Ö₃₅)

5. Düşünme, içerisinde olumlu ve olumsuz unsurları barındıran bir yapıdır. Örneğin: “Düşünme, bir gün (24 saat) gibidir. Çünkü bazen gündüz gibi aydınlık bazen de gece gibi karanlıktır. Burada anlatmak istediğimi gündüz olumlu düşünce gece ise olumsuz düşünceyi temsil etmektedir.” (Ö₁₀₀) ve “Düşünme, mevsim gibidir. Çünkü bazen düşünceleriniz cıvı cıvı olur yaz gibi bazen de soğuk olur üstü karlarla kaplanmış kış gibi.” (Ö₁₇)

6. Düşünme, karmaşık bir süreçtir. Örneğin: “Düşünme, salata gibidir. Çünkü bazen karışık bazen sade bir haldedir.” (Ö₂₄) ve “Düşünme, karışım gibidir. Çünkü karışım da farklı farklı şeyler var.” (Ö₁₁)

Kategori 4: Sorun Çözme süreci olarak düşünme

Bu kategoriye toplamda 6 katılımcı (%5.71) ve 6 metafor (%6.52) temsil etmektedir. Bu kategorideki başat metafor imgeleri şunlardır: özel bir güç (f=1), roman (f=1), güneş (f=1), bulmaca (f=1), matematik (f=1), takı kutusu (f=1). Bu kategoriye oluşturan metaforların temel özellikleri şunlardır:

1. Düşünme, içerisinde paylaşımlı bulunduran bir yapıdır. Örneğin: “*Düşünme, matematik gibidir. Çünkü her matematik dersine girdiğimizde soruyu arkadaşlarla çok düşüneyorum*” (Ö₆₆)
2. Düşünme, sorunlara çözüm üreten bir güçtür. Örneğin: “*Düşünme, özel bir güç gibidir. Çünkü düşünebilen insan başkalarına bağlı olmadan yaşayabilir*” (Ö₁₀₂)

Kategori 5: Birikimli bir süreç olarak düşünme

Bu kategoriye toplamda 8 katılımcı (%7.61) ve 7 metafor (%7.60) temsil etmektedir. Bu kategorideki başat metafor imgeleri şunlardır: dolap (f=2), içinde her şey olan balon (f=1), kasa (f=1), kitap (f=1), takı kutusu (f=1), eski sandık (f=1), zamanla dolan kutu (f=1). Bu kategoriye oluşturan metaforların temel özellikleri şunlardır:

1. Düşünme, açık bir kutudur. Örneğin: “*Düşünme, zamanla dolan bir kutu gibidir. Çünkü düşünme düşündükçe zamanla dolan bir kutu gibidir.*” (Ö₁₀₄)
2. Düşünme, içerisinde unsurların etkileşim halinde olduğu dolan bir yapıdır. Örneğin: “*Düşünme, eski sandık gibidir. Çünkü eski sandıklara eşyalarımızı koyarız düşünme ne katarsan, ne eklersen odur. Eski sandıklara gün geçtikçe eşyalarımızı koyarız işe yaradığında çıkarır kullanırız. Bizde bilgileri beynimize yerleştiririz işe yaradığında düşünürüz*” (Ö₁₀₅) ve “*Düşünme, takı kutusu gibidir. Çünkü her gün ve bir iki hafta sonra içerisine bir şeyler daha ekleriz. Bence, düşünmede böyledir her gün haftalarca aklımıza takılan bir şeyi düşünürüz ve çözüm yoluna ulaştırırız.*” (Ö₁₂)
3. Düşünme, farklılıkların yer aldığı bir yapıdır. Örneğin: “*Düşünme, içinde her şey olan balon gibidir. Çünkü her şeyi düşünebiliriz. Herkes farklı şey düşünür.*” (Ö₃₉)

Kategori 6: İletişim aracı olarak düşünme

Bu kategoriye toplamda 8 katılımcı (%7.61) ve 7 metafor (%7.60) temsil etmektedir. Bu kategorideki başat metafor imgeleri şunlardır: empati (f=1), dil (f=1), hava (f=1), şüphe (f=1), içten gelen sez (f=1), imza (f=1), gökyüzü (f=1), kağıt (f=1). Bu kategoriye oluşturan metaforların temel özellikleri şunlardır:

- Düşünme, içten gelen bir sestir. Örneğin: “*Düşünme, dil gibidir. Çünkü dilimiz hayatımızın her anında yaptığımız konuştuğumuz şeydir. Çünkü sürekli ve her zaman düşünürüz.*” (Ö₉₉)
2. Düşünme, kendini ifade etmede değerli bir yetenektir. Örneğin: “*Düşünme, kâğıt gibidir. Çünkü düşündüklerimizi rahatça ve kolayca yazabilmemiz ve eleştirebilmemiz için.*” (Ö₉₁) ve “*Düşünme, imza gibidir. Çünkü her insanın kendisine özgü bir imzası vardır.*” (Ö₉₆)
3. Düşünme, başkalarını anlamak için temel bir araçtır. Örneğin: “*Düşünme, empati gibidir. Çünkü empati kurarak karşındakini çok iyi anlayabilirsin.*” (Ö₉₂)

Kategori 7: Yaşamın anlamı olarak düşünme

Bu kategoriye toplamda 11 katılımcı (%10.47) ve 9 metafor (%9.78) temsil etmektedir. Bu kategorideki başat metafor imgeleri şunlardır: ekmek su (f=3), özel bir güç (f=1), yağmur (f=1), hava (f=1), su (f=1), aydınlık (f=1), hayat (f=1), beyin (f=1), mücevher (f=1). Bu kategoriye oluşturan metaforların temel özellikleri şunlardır:

1. Düşünme, insan yaşamı için vaz geçilmez bir unsurdur. Örneğin: “*Düşünme, hava gibidir. Çünkü düşünce olmazsa iletişim olmazdı ve hava olmazsa insanlarda olmazdı bence fikrim bu*” (Ö₃₈) ve “*Düşünme, su gibidir. Çünkü bize hayat verir. Düşünerek hayatımızı devam ettiriyoruz*” (Ö₁₃)

2. Düşünme, toplumdaki bireylerin bağımsızlığını sağlayan temel bir unsurdur. Örneğin: “Düşünme, özel bir güç gibidir. Çünkü düşünebilen bir insan başkalarına bağlı olmadan yaşayabilir.” (Ö₉₄)

3. Düşünme hayata anlam katan temel bir unsurdur. Örneğin: “Düşünme, aydınlık gibidir. Çünkü hayatımı aydınlatan değer veren odur.” (Ö₆₈)

Tartışma ve Yorum

Araştırmada yapılan içerik analizleri sonucunda ulaşılan bulgulara göre, orta okul öğrencilerinin geliştirdiği toplam 92 geçerli metafor farklı yedi kavramsal kategori altında toplanmıştır. Söz konusu kategoriler; üretim, yaratım ve duygusal bir süreç olarak, eylemsel (süreğen, dinamik) ve ilerleyen bir yapı olarak, sınırsız ve çok boyutlu bir kavram olarak, sorun çözme süreci olarak, birikimli bir süreç olarak, iletişim aracı olarak ve yaşamın anlamı olarak düşünme biçiminde ifade edilmiştir.

Araştırma bulguları incelendiğinde ortaokul öğrencileri tarafından en fazla kodu oluşturulan kategoriler arasında “sınırsız ve çok boyutlu bir kavram olarak düşünme” (%36.19), “eylemsel (süreğen, dinamik) ve ilerleyen bir yapı olarak” (%19.04) ve “üretim, yaratım ve duygusal bir süreç olarak düşünme” (%13.33) kategorileri yer almıştır. Buna karşın en az metafor geliştirilen kategorilerin ise; “sorun çözme süreci olarak düşünme” (%5.71), “birikimli bir süreç olarak düşünme” (%7.61) ve “iletişim aracı olarak düşünme” (%7.61) olduğu görülmektedir. Üretilen kodlara ilişkin araştırma bulguları dikkate alındığında düşünme kavramına ilişkin üretilen metaforlarda; aklını çalıştırma, soru üretme ve eleştiri yapma gibi kavramlara yoğunlaşan ifadelerin yer aldığı görülmüştür. Nitekim (Ö₇₇) “bir konu hakkında eleştiri yapmaktır. Bir konu hakkında önemi düşünmek herkesin hakkıdır. Düşünme olmadan hayat yok demektir.” ifadesiyle eleştiri yapma boyutunda yer almaktadır. Bu ifadelerden öğrencilerin düşünme kavramını bireyin kendi gelişimi için değerli bir unsur olarak algıladıkları anlaşılmıştır. Bu noktadan hareketle ortaokul öğrencilerinin %97.33’ ünün düşünme kavramına yönelik olumlu bir algıya sahip oldukları söylenebilir. Araştırma bulgularında dikkat çekici diğer bir nokta ise öğrencilerin %3.42’sinin ise düşünme kavramını anlaşılmayan bir şey olarak görmeleridir. Bu bulguya göre ortaokul öğrencilerinin azda olsa düşünme kavramına ilişkin olumsuz bir algılarının olduğu sonucu çıkarılabilir.

Düşünme kültürü içinde bulunduğu toplumda şekillenen ve toplumun dinamiklerini etkileyen bir yapıdır. Böyle bir yapıda aile, akran grupları, teknolojik iletişim araçları düşünme kültürünün şekillenmesinde önemli değişkenler olarak karşımıza çıkmıştır. Üst düzey düşünme sürecinin öğrenenlerde oluşabilmesi ve düşünme ile ilgili farklı metaforların oluşturulması için öğrenme ve öğretim ortamının da bunu destekleyecek bir yapıda şekillenmesi gerekmektedir. Bu doğrultu da incelemeler yapan Onasko’da (2001) üst düzey düşünmenin önündeki engeller; içerik kapsamının yüzeysel olarak ele alınması, öğrencilerden düşük beklentiler, kalabalık sınıflar, zaman yetersizliği ve öğretmenin soyutlanma kültürü (Akt; Fischer, Bol ve Pribesh, 2011,s.7) olarak ele alınmaktadır. Dolayısıyla bu engelleri ortadan kaldırıcı bir öğretim ortamının tasarlanması da önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’deki uygulamalara bakıldığında özellikle kalabalık sınıflar, içerik konularında üst düzey düşünme süreçleri ve becerilerine (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bilişsel farkındalık) yeteri kadar yer verilmemesi ve zaman yetersizliği önemli etkenler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Nitekim PISA’da da fen, matematik ve okuma alanlarında ölçülen beceriler ve üst düzey düşünme süreçleri bilgiye ulaşmak ve bilgiyi hatırlamak, bilgileri bir araya getirmek ve yorumlamak, kendi düşüncelerini yansıtmak ve metni değerlendirmek, bilimsel araştırma kavramını alıştırmak ve anlamak, bilimsel delil ve sonuçları yorumlamak, ilişkilendirmek şeklinde

vurgulanmaktadır. Türkiye'nin 2012 PISA ortalama puanlarında matematik, fen ve okuma becerisinde istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde OECD ortalamasının altında olduğu görülmektedir. Türkiye'de 15 yaş grubu öğrencilerinin çoğunluğunun sahip olduğu matematik fen ve okuma alanlarında bilgi ve becerilerinin, en temel yeterli seviyesinde bulunduğunu, bu yaş grubu öğrencilerimizin sadece %5,9'unun (matematik), %1,8'inin (fen) , %4,4 (okuma) en üst düzeyde bilgi ve beceriye sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar da açıkça, üst düzey düşünme ve üst düşünme için gerekli bilgi ve becerileri öğrencilerimize kazandıramadığımızın ipuçlarını vermektedir. 2012 PISA başarı sıralamasında matematik ve fen alanlarında 43'cü, okumada 41'inci sırada yer alması Türkiye'nin üst düzey süreç ve becerilerinde kat etmesi gereken çok yol olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte öğrenciler de en az metafor geliştirilen kategorilerin ise; “sorun çözme süreci olarak düşünme” (%5.71), “birikimli bir süreç olarak düşünme” (%7.61) ve “iletişim aracı olarak düşünme”(%7.61) şeklinde yer alması PISA 2012 sonuçlarında çıkan bulgularında bir göstergesidir. Sorun çözme ve etkileşim süreci üst düzey düşünmenin makro becerileri olarak karşımıza çıkmaktadır. Orta okul öğrencilerinin bu kategorilerde az sayıda metafor üretmelerinde özellikle eğitim sürecinde proje ve probleme dayalı etkinliklere yeterli seviye de yer verilmemesi etken olabilir.

Buna karşın orta okul öğrencilerinin olumlu düşünme algılarını yansıtan “üretim, yaratım ve duygusal bir süreç olarak düşünme” kategorisinde yoğunlaştığı görülmüştür. Nitekim Celuch ve Slama'nın (1999) da belirttiği gibi işlevsiz bir düşünme sistemi, sadece zaman ve enerji kaybına neden olmaz aynı zamanda hem birey hem de bireyin bulunduğu organizasyon açısından engellenmişlik duygusu yaratır. Özellikle bu kategoride orta öğretim öğrencilerinin düşünme kavramını gelişim kavramıyla bağdaştırdıkları görülmüştür.

Gelişim unsuru dışında orta öğretim öğrencilerinin düşünmenin farklılaşma, bilişsel farkındalık ve süreğenlik unsurlarına da değindikleri görülmüştür. Özellikle metaforlarla ilgili açıklamalarında bunlara vurgu vardır. Nitekim öğrencilerden (Ö₉₄) “*Düşünme, özel bir güç gibidir. Çünkü düşünebilen bir insan başkalarına bağlı olmadan yaşayabilir.*” ifadesiyle düşünmenin her bireyin bilişsel farkındalığına getireceği katkıya değinmektedir. Bu nedenle orta öğretim öğrencilerinin değindiği bu unsurlar düşünme kavramına ilişkin olumlu bir algı oluşturmakla birlikte düşünmenin alt unsurlarını da içermesi yönünden de önemli bir bulgudur. Orta öğretim öğrencilerinin çok azı evrensel değerlere değinmiştir bu doğrultu da (Ö₃₂) “*insanın temel bir hakkıdır. Düşünmeden hiçbir konuda araştırma yapamayız ve hiçbir konu da başarılı olamayız.*” ifadesi ile düşünme kavramına önem vermiştir. Oysa düşünme denildiği zaman genellikle ilk olarak bu kavramlar akla gelmektedir.

Orta öğretim öğrencilerinin düşünmenin ilerleme açısından etkisine ilişkin algılamaları da düşünmeye ilişkin olumlu bir yönelimleri olduğunun göstergesidir. Nitekim (Ö₆₅) “*Bir konuyu araştırma Düşünme de bir fikir üretmektir*” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Böyle bir süreçte düşünme becerilerine erken yaşlarda yönelmenin etkisi tartışılmaz. Öyle ki problem çözme becerisi küçük yaşlarda öğrenme temeline dayanır. Bunun için okulöncesi dönemde çocuklara bilimsel düşünme ve problem çözme becerilerinin kazandırılması gerekmektedir. Bu nedenle, okulöncesi çocuklarının bilgileri değerlendirilmeli, geliştirilmeli ve desteklenmelidir (Şahin, Zembat ve Polat, 1997; Akt:Yıldırım, 2007).

Üretilen metaforlar ve bu metaforlarla ilgili gerekçelerden elde edilen diğer bir önemli bulgu da ortaöğretim öğrencilerinin düşünme kavramıyla ilgili yeterli bilgi birikimine sahip olmadıkları veya yanlış bilgilere sahip olduklarıdır. Nitekim Yürük, Çakır ve Geban (2000) kavramların öğrenilmesi için öğrencilerin, geçmiş yaşantılarından getirdikleri bilgi, tutum, beceri ve deneyimlerini, yeni öğrendikleri bilgilerle birlikte zihinlerinde yapılandırmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bir başka ifadeyle orta öğretim öğrencilerinin, düşünme kavramına ilişkin

geçmiş yaşantılarının etkisiyle kavram yanılgıları bulunmaktadır. Özellikle düşünme kavramının çok soyut bir kavram olması öğrenenlerin bu kavramı anlamlaştırılmaların da sıkıntı yaratmaktadır. Kavram yanılgılarının da giderilmesindeki en etkin yol öğrencilerin ilgili kavrama (düşünme) dayalı etkinliklere ve faaliyetlere girmeleridir.

Aslında, düşünmenin bireysel gelişimde çok önemli bir kavram olmasından dolayı ilköğretim öğrencilerinin bu kavramı bilmeleri gerekmektedir. Yapılan araştırmalar da (Teong,2002) düşünme kavramının bilgisine ve düşünme becerilerine sahip olmanın bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları problemlerin çözümünde ve üst düzey düşünme süreçlerini kullanmada olumlu bir katkı sağladığını göstermektedir.

Bu bulgular doğrultusunda durumu kısaca özetlemek gerekirse, belirttiği gibi düşünme becerileriyle birlikte anlam ifade eden bir kavram olmaktadır. Bu doğrultu da araştırma bulgularından orta okul programında yer alan örtük programın etkilerinin de öğrencilerin düşünme kavramına ilişkin ürettikleri metaforların etkilemiş olabileceği söylenebilir. Nitekim ‘*kendi geleceğindir. Kendi geleceğini düşünerek sen hazırlarsın*’ (Ö₁₀) sözleriyle evrensel bir değer olarak düşünmeye değinerek ilerleme kategorisinde yer almıştır ki bu kategori de okuldaki örtük programın öğrenciler üzerindeki etkisini yansıtmaktadır. Örtük program ders kitabında okunanlar ya da sınıfta tartışılanların aksine, gerçek yaşam deneyimlerinden oluşmaktadır (Wren, 1999). Burkimsher (1993:9) de istenen özelliklere sahip öğrenenler yetiştirilmesinde okuldaki değerler sisteminin büyük önem taşıdığını, bunun için yapılacak düzenlemelerin tüm okulu kapsamı gerektiğini vurgulamaktadır. Bu doğrultu da ortaokul programındaki değerler sistemi, bir yaşama biçimi olarak düşünme temelinde biçimlendirile bilinirse, örtük program yoluyla öğrencilere düşünme becerilerinin kazandırılmasında önemli katkılar sağlanabilir.

Böyle bir süreçte sosyal katılımın etkisi tabii ki tartışılmaz. Nitekim düşünme sosyal süreçle ve dil becerilerinin etkili kullanılmasıyla kendisini yapılandırır. Araştırma bulgularından çıkan kategorilerden biri süregelen bir yapı olarak düşünme kategorisidir. Böyle bir süregelen yapı da öğrenen sosyal çevreyle etkileşim halindedir. Bu etkileşimde kullandığı temel araç ise dildir. Dil düşünceleri, düşünceler eylemleri, eylemler karakteri ve karakter ise kişiliği doğurur. Katılımcılardan birinin (Ö₅) ‘*benim için su gibidir. Düşündüğün her şeyi yapacaksın.*’ şeklindeki görüşü düşünme kavramının gelişiminde sosyal süreç de yapılan eylemlerin oynadığı rolü vurgulamaktadır.

Öyle ise ortaokullar, üst düzey düşünme süreç ve becerilerinin yaşandığı yerler olabilirse, bu okullarda yetişen öğrenenler yapacakları eylemlerle toplumsal gelişime katkı da sağlayacaklardır. Çünkü araştırma bulgularından da anlaşıldığı gibi orta okullardaki öğrencilerin düşünmeyle ilgili algılarının sadece okullarında verilen eğitim programı ile açıklamak mümkün değildir.

Sonuç ve Öneriler

Elde edilen bu bulgular doğrultusunda, araştırmanın yapıldığı ortaokul öğrencilerinin düşünme kavramına ilişkin üretilen metaforlar ve bu metaforlara ilişkin gerekçeler doğrultusunda hem olumlu hem de olumsuz bir algılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda, orta okul düzeyinde öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini teşvik edecek eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve bilişsel farkındalık becerilerini geliştirecek farklı yaklaşım (cort düşünme, bilişsel koçluk, problem çözme ...vb), yöntem ve tekniklerin (beyin fırtınası, örnek olay, altı şapkalı düşünme ...vb) kullanılması önerilebilir. Özellikle kavram öğretimiyle ilgili farklı yaklaşımlar; soyut, zor ve bireyin karşısına sürekli çıkacak kavramların öğretiminde etkili olabilir. Ayrıca, düşünme ve bunun gibi kavramlarda dair sadece teorik bilgilerin değil bir takım değer, tutum ve becerilerin de bulunduğu

gözden kaçırılmamalıdır. Bir kavramla ilgili tutum, değer ve becerilerin gözden kaçırılması o kavramın sadece bellekte depolanan bir kavram olarak kalmasına neden olabilir. Bu durum da, bu kavramların yaşamımızın bir parçası olmasına engel olmaktadır. Bu bağlamda, ortaokul öğrencilerinin düşünme gibi yaşamın her alanında önemli rol oynayan kavramların, eğitim ve öğrenme yaşantılarıyla harmanlanarak verilmesi önerilebilir. Her insan düşünür ancak etkili düşünmenin temel aracı eğitimidir. Bu nedenledir ki orta okul programında yer alan düşünme eğitimi dersinin kapsamının daha da genişletilerek işlevsel bir hale getirilmesi öğrenenlerin düşünme ile ilgili temel kavram ve unsurları tanımlarına yardım edebileceği gibi, öğretim sürecinde karşılaştıkları davranış ve tutumlar bunu bir anlayış olarak da benimsemelerine de yardım edecektir.

KAYNAKÇA

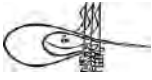
- AKSAN N., (2006). “Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki”. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Çanakkale.
- AKKURT, D. (2001). “Düşünme ve Yaratıcılık”, İnternet:<http://www.ak-urt.com/dy.html>. (2004).
- ALTUNÇEKİÇ, A., YAMAN, S. ve KORAY, Ö. (2005), “Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma- Kastamonu ili örneği”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- BALCI, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sözel matematik problemlerini çözme düzeylerine göre bilişsel farkındalık becerilerinin incelenmesi*, yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- BAYRAKTAROĞLU, S., KUTANİS Ö. R. ve TUNÇ, T. Kaynakları Yönetimi Bilişsel Düzeyde Nasıl Algılanıyor? Eskişehir Osmangazi Ün. İİBF Dergisi, 2011, 6(1), 7-29.
- BURKİMSHER, M. (1993). Creating a climate for citizenship education in school, J. Edwards ve Fogelman, K. (Ed.) *Developing Citizenship in the curriculum*, s.7 – 15. London, David Fulton Publishers.
- BOZLK, M. (2002). The college student as learner: Insight gained through metaphor analysis. *College Student Journal*, 36, 142-151.
- CASE, L. P., HARRİS, K. R., & GRAHAM, S. (1992). Improving the mathematical problem solving of students with learning disabilities: Self-regulated strategy development. *The Journal of Special Education*, 26, 1-19.
- CAUTİNHÖ, S. A. (2007). The relationship between goals, metacognition and academic success. *Educate*, 7(1), 39-47.
- CELUCH, K. ve SLAMA, M. (1999). Teaching critical thinking skills for the 21st century: An advertising principles case study. *Journal of Education for Business*, 74(3), 134-139.
- CHAFFEE, J. (1994). *Thinking critically*. Boston: Houghton Mifflin.
- COLLİS, Betty, ENRİCO Meeuwsen. Learning to Learn in a WWW-based Environment. Editor: Deanie French, Charles Hale, Charles Johnson, Gerakd Farr. İnternet Based Learning : An Introduction and Frameworkfor Higher Education and Business. Stylus Publishing. USA 1999.

- DAVİS, J. R. ve DAVİS A. B. (2001), *Kendi Kendine Öğrenmek* (A.Baykara,Çev.), Ankara: Kapital Medya Hizmetleri A.Ş.
- DEMİR, Özden (2009), “Bilişsel Koçluk Yöntemiyle Öğretilen Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Epistemolojik İnançlarına, Bilişsel Farkındalık Becerilerine ve Akademik Başarılarına ve Bunların Kalıcılıklarına Etkisi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- DEMİREL, M. ve TURAN, B. (2011), “Probleme dayalı öğrenmenin başarıya, tutuma, bilişötesi farkındalık ve güdü düzeyine etkisi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (38), 55-66.
- DESOETE, A., & ROEYERS, H. (2002). Off-line metacognition – a domain specific retardation in young children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25, 123-139.
- DOĞANAY, A. ve ÜNAL, F. (2006). *Eleştirel Düşünmenin Öğretimi. İçerik Türlerine Dayalı Öğretim*. (Editör: A. Şimşek) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- www.ege-edebiyat.org/modules.php?name=adresar&adresar_id=11042012 adresinden 11.04.2012 tarihinde alınmıştır.
- ELİAS, M.J. ve KRESS, J.S. (1994). Social decision-making and life skills development: a critical thinking approach to health promotion in the middle school. *Journal of School Health*, 64(2), 62-66.
- ERSOZLU, N. Z. ve KAZU, H. (2011), “İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin akademik başarıya etkisi”, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 141-159.
- GANDER, M. J. & GARDİNER, H. W. (1993). Çocuk ve ergen gelişimi. (Çeviren: Ali Dönmez, Nilgün Çelen ve Bekir Onur), Birinci Baskı, Ankara: İmge Kitabevi.
- KAPA, E. (2001). A metacognitive support during the process of problem solving in a computerized environment. *Educational Studies in Mathematics*, 47, 317-336.
- KAYA, N. ve FIRAT, T. (2011), “İlköğretim 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme öğretme sürecinde üst bilişsel becerilerinin incelenmesi”, *Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 56-70.
- KAZANCI, O. (1989). *Eğitimde Eleştirel Düşünme ve Öğretimi*. İstanbul: Kazancı Kitap A.Ş.
- KÖKDEMİR, D. (1999). “Üniversitede Bir Eleştirel Düşünme Yöntemi”. *Cumhuriyet Bilim Teknik*, s.632, ss.4-5.
- KRAMARSKİ, B., MAVARECH, Z. R., & ARAMİ, M. (2002). The effects of metacognitive instruction on solving mathematical authentic tasks. *Educational Studies in Mathematics*, 49, 225-250.
- LUNDQUİST, R. (1999). Critical thinking and the art of making good mistakes. *Teaching in Higher Education*, 4(4),523-530.
- MARGE, J. J. (2001). *The effect of metacognitive strategy scaffolding on student achievement in solving complex math word problems*. Yayınlanmamış doktora tezi, CA: Kaliforniya Üniversitesi, Riverside.
- MARZANO, R. J., BRANDT R. S., HUGHES C. S., JONES B. F., RANKİN S. C. ve SUHOR C. (1995), *Düşünmenin Boyutları: Program ve Öğretim İçin Bir Model* (A. Doğanay ve Kara Z., Çev.), Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(11), s. 25-38.

- MEVARECH, Z. R. (1995). Effects of metacognitive training embedded in cooperative settings on mathematical problem solving. *The Journal of Educational Research*, 92, 195-205.
- SABAN, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- SABAN, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- SCHOENFELD, A. (1985). *Mathematical problem solving*. San Diego, CA: Academic Press.
- SCHRAW, G. (2009). Measuring metacognitive judgments. D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Edt.), *Handbook of metacognition in education* içinde (ss. 415-429). New York: Routledge.
- SCHURTER, W. A. (2001). *Comprehension monitoring and Polya's heuristics as tools for problem solving by developmental mathematics students*. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of the Incarnate Word, San Antonio, TX.
- TEONG, S. K. (2002). The effect of metacognitive training on mathematical word problem solving. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 46-55.
- TÜMKAYA S, İFLAZOĞLU A (2000). Çukurova Üniversitesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin otomatik düşünce ve problem çözme düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Enstitü Dergisi* 6(6): 143-158.
- WREN, D. J. (1999). School culture: Exploring the hidden curriculum, *Adolescence*, 34 (135), 593 – 596.
- VİCTOR, A. M. (2004). *The effects of metacognitive instruction on the planning and academic achievement of first and second grade children*. Yayınlanmamış doktora tezi. II Graduate College of the Illinois Institute of Technology, Chicago.
- YILDIRIM, A. (2007). “Okulöncesi Eğitimde Türkçe Etkinliklerinde Uygulanan Öykü Tamamlama Tekniğinin Çocukların Problem Çözme Becerisine Etkisi Konusunda Öğretmen Görüşleri”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- YILDIRIM, C.(1996). *Matematiksel Düşünme*. (2. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi. Yüceliş A., A. (2003). *Web ortamı problemlere dayalı öğrenmede bilişsel esneklik düzeyinin öğrenci başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

DEMİR, Ö., KAYMAK ÖZMEN, S., Ortaokul Öğrencilerinin Düşünme Kavramına İlişkin Metaforları, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/7 Spring 2015, p. 359-380, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7934>, ANKARA-TURKEY



ÖZ- YANSITMA KAVRAMINA GENEL BAKIŞ*

*Şenel ELALDI***

ÖZET

Bireyin kendini izleme ve değerlendirme sürecinde bir nevi geribildirim olan öz yansıtma, bireyin kendi davranış ve deneyimlerinin farkındalığını, memnuniyet ve memnuniyetsizlikleriyle karşı karşıya kalmasını ve gerek gördüğü sürece değiştirmesini sağlar. Bu çalışmada bireyin hem kendisine yönelik hem de dış dünyaya yönelik farkındalıklarını arttırmada önemli yere sahip olan öz yansıtma kavramının tanımları, türleri, tarihi temelleri, öz-yansıtma ile bağlantılı teoriler ve öğretmen öz-yansıtması kavramsal çerçevede ele alınarak incelenmiştir.

Öz-yansıtma süreci bireyin öz-düzenleme döngüsü, geribildirim kullanabilme becerisi ve kendisindeki ilerlemeyi izlemeye yol açabilen duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını keşfetmesi bağlamında ele alınmış; bu süreç aşamaları yansıtılacak olayın seçimini kapsayan deneyim aşaması, deneyimi tanımlayarak daha fazla açıklık getirmeyi kapsayan değerlendirme aşaması, deneyimi tekrar gözden geçirmeyi kapsayan analiz aşaması, deneyimi yorumlamayı kapsayan ortaya çıkarma aşaması, alternatifleri gözden geçirerek gelecek eylemleri yeniden düşünmeyi kapsayan bütünleştirme aşaması, yeni bir bakış açısıyla olayı tekrar ele almayı kapsayan bilinçli eylem aşaması olarak açıklanmıştır.

Bu çalışmada öz-yansıtma ile bağlantılı modern teorilerden üstbiliş, bilişsel karmaşıklık, deneyime dayalı öğrenme ve transformatif öğrenmeye yer verilmiş, bu teoriler öz-yansıtma temel çatısı altında incelenerek benzerlik ve farklılıkları belirlenmiştir.

Son olarak, öğretmenin kendi öğretmesini değerlendirmesinde ve mesleki gelişiminde gerek görürse uygulamaya yönelik kendi metodunda değişiklikler yapabilmesinde önemli yeri olan ve bir çeşit öğretmenin kendi iç diyalogu olarak ifade edilen öğretmen öz-yansıtmasına yönelik aşamalara yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öz-yansıtma, öz-yansıtma bağlantılı teoriler, öğretmen öz-yansıtması

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Okt. Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu, El-mek: senelelaldi@yahoo.com

AN OVERVIEW ON THE CONCEPT OF SELF-REFLECTION

STRUCTURED ABSTRACT

The aim of this study is to describe self-reflection which takes place within the self-regulatory learning strategies including self-monitoring and afterwards self-evaluation and self-reaction phases respectively.

Literature review about self-reflection revealed that there is the apparent lack of the concept of self-reflection in researches conducted in Turkey. Therefore, this study would be fruitful for future researches related to self-reflection in Turkey.

“Self-reflection implies observing and putting an interpretation on one's own actions, for instance, considering one's own intentions and motives as objects of thought” (Von Wright, 1992, 61). People analyze their experiences and judge from the results for the adequacy of their thoughts. Judgments include opinions reflecting how sufficient and capable an individual would be in order to do any work successfully (Bandura, 1986). According to Von Wright (1992), there is a relationship between self-reflection and metacognition. Therefore, self-reflection means reflecting one's own intentions and knowledge through one's own thinking process. Similarly Yussen (1985) also agreed that self-reflection as a kind of mental activity is related to metacognition. Grant, Franklin and Langford (2002) described self-reflection as the inspection and evaluation of one's thoughts, feelings, behavior and insight. As for self-reflection process, it includes individual's being able to monitor, evaluate his/her progress and use such feedback to improve his/her performance. Grant, Franklin and Langford (2002) described self-reflection as the inspection and evaluation of one's thoughts, feelings, behavior and insight. Self-reflection process includes individual's being able to monitor, evaluate his/her progress and use such feedback to improve his/her performance. According to Grant, Franklin ve Langford (2002), types of self-reflection are as follows:

A productive problem-solving or solution-focused approach in which individuals constructively reflect on how best to reach their goals.

A self-focused approach in which individuals attempt to understand, contain or dissipate their negative emotional, cognitive and behavioral reactions, rather than focusing on moving towards goal attainment.

In historical foundations, Wilhelm Wundt, in 1907, formalized the study of introspection or self-reflection, which he called "human conscious experience". He remarked that through self-observation individuals could develop new cognitions consciously (Tuescher, 1998). Both Wundt and Jung supported the belief that thoughts emerged from the unconscious to consciousness and then organized into new cognitions (Tuescher, 1998).

Some modern theories related to self-reflection are as follow:

Metacognition: According to Lysaker et al. (2011), metacognition which is thinking about thinking refers a set of activities. Among these

activities, thinking one's own thoughts and feelings is called self-reflection. In other words, metacognition is a process, metacognitive knowledge is a product, self-reflection is seen after constructing metacognitive knowledge. Desautel (2009) and Gama (2001) argued that there is a strong relationship between metacognition and self-reflection.

Cognitive Complexity: the relationship between cognitive complexity and self-reflection is that cognitive complexity is the tendency to perceive the world in a multidimensional way, while self-reflection is the process to interpret these multiple dimensions with a breadth of understanding, which has the outcome of creating new cognitive structures, based on the integration of new and/or old cognitions (Tuescher, 1998).

Experience Based Learning: According to Bound, Keogh and Walker (1985), experience-based learning which is related to self-reflection has three reflective activity stages. Preparatory phase that individuals examine what is required of them; engagement phase that individuals process a variety of inputs and gain experience and finally application phase that individuals consider and consolidate what they have experienced. Britton (2010) also explained the cycle of experience based learning related to self-reflection in six phases. These are: a) experience phase that includes selecting a 'critical incident' to reflect on b) appraisal phase that is related to describing and unpacking the experience c) analysis phase that comprises examining the experience d) discovery phase that involves in interpreting and drawing realizations from the experience e) integration phase that contains exploring the alternatives and re-thinking future action f) informed action that includes taking action with new intent.

Transformative Learning: Transformative learning is "learning that transforms problematic frames of reference—sets of fixed assumptions and expectations (habits of mind, meaning perspectives, mindsets)—to make them more inclusive, discriminating, open, reflective, and emotionally able to change" (Mezirow, 2003: 58). This change process occurs as task-oriented and self-reflection oriented. Since self-reflection plays an important role in personal change (Mezirow, 1997). Brookfield (2006) stressed the importance of self-reflection in reflecting teachers' experience and measuring their success as educators. Since learning will be successful as long as teachers reflect their personal experiences (Roberts, 1998: 30). It is possible to say that all teachers pay some attention to self-reflection. Most of them do it intuitively and occasionally without organized, and systematic way of self-reflection (Christodoulou, 2010). Brookfield (1995, as cited by Glowacki-Dudka & Barrett, 2007) offered six reasons that reflection is important to teaching. These are as follows:

- Make informed actions with a better chance of achieving desired outcomes;
- Develop a rationale for practice, and the underlying principles behind practice;
- Keep perspective about limits to our abilities in the classroom;
- Ground ourselves emotionally;

- Enlivens our classrooms; and
- Increase democratic trust enabling students to feel safe in their own opinions and beliefs.

According to Christodoulou (2010: 19), teacher self-reflection is both related to “thinking over teacher’s own actions and acting in interaction with pupils, also with their parents and colleagues at school” and “teacher’s inner dialogue with him/herself. It requires frankness to oneself and to other people, certain pedagogical experience and also psychological and pedagogical knowledge”.

As a result, self-reflection which is discussed in the learning process, involves in individuals’ being aware of their feelings, thoughts and behaviors in the result of their own observations and being able to monitor and evaluate them. Self-reflection is related to construction of one’s own knowledge. As for teacher self-reflection, teachers are successful as long as they can teach. Thereby, self-reflection is related to a teacher’s awareness of his/her own teaching style, efficacy of the methods he/she uses, his /her own deficient aspects, monitor and evaluate his/her own behaviors.

Key Words: Self-reflection, self-reflection related theories, teacher self-reflection

Giriş

Bu çalışmanın amacı, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri içerisinde yer alan kendini gözlemleme ve sonrasında öz-değerlendirme ve öz-tepki verme aşamalarını kapsayan öz-yansıtmanın betimlenmesidir.

Alanyazın taramasında öz-yansıtma kavramının Türkiye’de yapılan araştırmalarda çok fazla yer almadığı; yapılan birkaç çalışmada da farklı şekillerde kullanıldığı görülmektedir. Haşlamam (2005) araştırmasında “self-reflection” kavramını “özyansıma” olarak adlandırmıştır. Öveç (2007) ise bu kavramı “kendini düşünme” olarak ifade etmiştir. Özmentaş (2007), Topoğlu (2010) ve Yavaşoğlu’nun (2010) araştırmalarında “self-reflection” kavramı “kendine yansıma” olarak karşılık bulmuştur. İsrail (2007) ve Kalaycı (2010) ise araştırmalarında “öz-yansıma” ifadesini kullanmışlardır. Bu araştırmada da “öz-yansıma” ifadesi benimsenmiş ve kullanılmıştır. Bu betimsel çalışmanın Türkiye’de yapılacak gelecekteki araştırmalara ışık tutması ve Türkçe alanyazındaki boşluğun doldurulmasına katkı sağlaması amaçlanmıştır.

Kişinin kendi düşünce ve davranışını olumlu yönde değiştirmesine katkıda bulunan önemli bir kişisel özellik olan öz-yansıma, bireyin kendi davranışlarını gözlemleyip yorumlaması; kontrol edebilme yeteneğidir (Von Wright, 1992). İnsanlar yaşadıkları deneyimleri analiz ederler ve çıkardıkları sonuçlara göre fikirlerinin yeterliği hakkında yargıda bulunurlar. Bu yargılar, bireyin herhangi bir işi başarılı olarak yapmada ne derecede yeterli, yetenekli olacağını yansıtan görüşlerini içerir (Bandura, 1986). Yansıtmanın sadece kişinin kontrolü altında başka bir deyişle, kişiye özgü olduğunu belirten Moon (2004), öz-yansımanın ise kişinin kendisiyle ilgili gözlem deneyim gibi çeşitli kaynaklardan edindiği geribildirim öz-eleştirisel olarak analizini içerdiğini belirtmiştir. Kolb (1984) ise öz-yansımayı kişinin geçmiş ve mevcut deneyimlerini gelecekte daha etkin bir şekilde kullanması için analiz etmesi olarak açıklamıştır. Tauber’e (2005) göre öz-yansıma kişinin kendi özü olarak ortaya çıkan öz-farkındalık sürecidir. Dolayısıyla öz-farkındalık sürecini kullanmanın ilk adımını yansıma kavramını anlamak oluşturur (La Torre, 2005). Öz-yansıma, kişinin deneyim ve

öz-benlik duygusunun bütünleştirilip yapılandırılmasında önemli bir yapı taşı olarak görev yapmasının yanında, yaşama süreklilik, tutarlılık ve anlam kazandırmada da önem taşır (Levine, 2002). Üstbilis ile öz-yansıtmanın birbiriyle bağlantılı olduğunu belirten Von Wright (1992), öz-yansıtmayı kişinin kendi bilgisini ve niyetini yansıtması; kendi düşünme sürecini düşünmesi olarak ifade ederken Yussen (1985) de üstbilisle bağlantısı üzerinde durmuş ve zihinsel süreçlerin önemli rol oynadığını belirttiği öz-yansıtmayı, yansıtmanın amacını oluşturan zihinsel aktivite olarak tanımlamıştır.

Pajares (1996) öz-yansıtma sürecinin bireylerin kendi deneyimlerini ve düşünce süreçlerini değerlendirmesinde önemli bir süreç olmasının yanı sıra, bu sürecin kişilerin sergiledikleri performans ya da davranış kapasitelerine yönelik sahip oldukları inançları kapsadığını belirtmiştir. Öz-yansıtma süreci değerlendirildiğinde bireyin öz-düzenleme döngüsüne, geribildirimini kullanabilme becerisine ve kendisindeki ilerlemeyi izlemeye yol açabilen duygularını, düşüncelerini veya davranışlarını keşfetme yeteneğine bağlı bir sürecin varlığı ortaya çıkmaktadır (Bar-On, 2007). Ayrıca öğrenmede önceki çabalar sonucu ortaya çıkan öz-yansıtmalar döngüsel düzen içerisinde bir sonraki süreçleri de etkileyecektir. Eğer kişinin kendisinden kaynaklı memnuniyetsizliği varsa bu durum öz-yeterliğin de düşük olmasına ve sonraki öğrenmeler için çaba sarf etmenin de azalmasına yol açacaktır (Zimmerman ve Bandura, 1994). Bu döngüsel düzenin iyi çalışması için öz-yansıtma süreci, performans ve sağduyuyu kullanımı arasındaki bağlantının iyi olması gereklidir (Zimmerman ve Kitsantas, 1999). Nitekim kendilerine hedef belirleyen öğrencilerin kendi performanslarını gözlemlmeleri, hedefe ulaşabilmede yüksek öz-yeterlik sergilemeleri ve bunu öz-yansıtılabilmeleri kendilerine hedef belirlemeyen öğrencilere göre daha yüksek olabilmektedir (Bandura ve Schunk, 1981). Öz-yansıtma sürecinin bireyin geçmişte ne olup bittiği, şu anda karar verme aşamasında olan ya da gelecekte yapılması planlanan durumların algılanmasına yönelik karşılaştırmalı bir düşünme süreci olduğunu vurgulayan Hager ve Hochschule Wien (2008, öz-yansıtmanın ise bu düşünme sürecini yansıtan kişiye odaklı olduğunu; kişinin geçmişte yaptığı işler, bunlar için gerekli olan koşullar ve elde edilen sonuçların analizini yapıp hedefleri ve elde ettiklerinin değerlendirilmesini içerdiğini belirtmişlerdir. Thorpe and Barsky (2001) öz-yansıtma sürecini kişinin hayatındaki mevcut durumun farkında olması, var olan durumu eleştirel gözle analiz edebilmesi, yeni bir bakış açısı geliştirebilmesi ve değişim için eyleme geçebilmesi yeteneği olarak açıklamışlardır.

Mezirow (2009) öz-yansıtmayı kişinin daha önceki deneyimlerine dayalı olarak varsayımlar ve inançlar bütünlüğünü derinlemesine sorgulaması olarak tanımlamış ve öz-yansıtmanın yetişkin öğrenciler arasında dönüşümsel öğrenme unsurlardan biri olduğuna değinmiştir. Ayrıca öz-yansıtmanın üç yapısını *içerik* (ne algıladığımızı, düşündüğümüzü, hissettiğimizi ve yaptığımızı yansıtmak), *süreç* (algılama işlevini nasıl gerçekleştirdiğimizi yansıtmak) ve en yüksek seviyede yansıtmanın meydana geldiği *önerme* (neden algıladığımızın bilinci, duygu düşünce ve yaptıklarımızın nedeninin farkında olmak) olarak ifade etmiştir. Öz-yansıtmayı kişinin duygu, düşünce, davranış ve kavramasını denetleyip değerlendirmesi olarak tanımlayan Grant, Franklin ve Langford (2002), öz-yansıtma süreci içerisinde belirlediği hedeflere yönelik bireyin kendi ilerleme sürecini izlemesi, değerlendirmesi ve performansını artırmak için geribildirimden faydalanması aşamalarını yer aldığını belirtmişlerdir. Öz-yansıtmanın türlerini ise üretici problem çözme veya çözüm odaklı yaklaşım ve öz odaklı (duygusal odaklı) yaklaşım olarak ifade etmişlerdir.

Üretici problem çözme veya çözüm odaklı yaklaşım: Bireylerin en iyi şekilde nasıl amaçlarına ulaşabileceklerini yapılandırarak yansıtmalarıdır.

Öz odaklı (duygusal odaklı) yaklaşım: Davranış ve bilişin yansıtılmasını içerir. Bu yaklaşımda bireyler amaçlarına ulaşmak için harekete geçmeye odaklanma yerine, olumsuz duygusal, bilişsel ve davranışsal tepkilerini anlama ve giderme eğilimindedirler (Grant, Franklin ve Langford (2002).

Öz-yansıtmanın hem bireyler hem de toplumsal düzen üzerinde önemini vurgulayan Mezirow (1991), kendi tarihimiz ve biyografimizin etkisiyle edindiğimiz bilincin de yansıtma önemli olduğunu belirtmiştir. Öz-yansıtma bilincinin farklı seçenekleri göz önüne alma, esneklik, yeni durumlara uyum yeteneği ve öz-yeterlik algılarımızın gelişmesinde de önemli olduğunu vurgulayan Grant, Franklin ve Langford (2002) ayrıca bu bilincin yansıtıcı eylem becerilerinin gelişiminde önemli olduğunu belirtmişlerdir. Nitekim bu beceriler uygulamada eleştirel ve yaratıcı düşünmeye teşvik etmektedirler.

Öz-yansıtmanın, öz-yargı (self-judgment) ve öz-tepki (self-reaction) olmak üzere iki farklı süreçten oluştuğunu belirten Zimmerman (2002), öz-yargı içerisinde öz-değerlendirme (self-evaluation) ve nedene dayandırma (causal attribution) durumlarının yer aldığını; *öz-değerlendirmenin*, kişinin kendini gözlemlediği (self-observed) performansla bazı standartların karşılaştırılması anlamına geldiğini ve bu standartları ise kişinin kendisine ait önceki performansı, başka birine ait performans ya da mutlak standart değere dayalı bir performansın oluşturabildiğini belirtmiştir. Öz-yargı içerisinde yer alan diğer bir duygu durumu olan *nedene dayandırmanın* ise kişinin hata ya da başarılarının nedenine yönelik inançlarını ifade ettiğini belirtmiştir. Örneğin matematik sınavından alınan zayıf not yeteneğin olmamasına dayandırılıyorsa bir sonraki sınavda yüksek not alıp düzeltme çabasına gidilmeyecektir. Başka bir deyişle, bu durum öğrenciyi motive etmeyecektir; ancak alınan zayıf not, farklı bir yoldan çözüme gidilmesi gibi bir sebebe dayandırılıyorsa motivasyonu artıracak bir sonraki sınavda farklı bir strateji denenerek yüksek not alınmaya çalışılacaktır.

Öz-yansıtma evresi içerisinde yer alan diğer bir süreç olan öz-tepkinin ise öz-memnuniyet (self-satisfaction) ve uyarlanır/ savunmacı (adaptive /defensive) tepkiye yönelik duygulardan oluştuğunu belirten Zimmerman (2002), *öz-memnuniyetin* kişinin performansı ile ilgili olduğunu; *savunmacı reaksiyonların* ise öğrenme ya da bir şeyi gerçekleştirmeye yönelik fırsatlardan kaçınarak ya da geri çevirerek kişinin öz-imajını korumasına yönelik çabalar olduğunu belirtmiştir. Örneğin öğrencinin sınava girmemesi, dersi asması gibi. Ayrıca savunmacı reaksiyonların tam tersi olan *uyarlanır reaksiyonların* kişinin öğrenme yönteminin etkililiğini artırmaya yönelik tasarlanmış ayarlamalar olduğunu da ifade etmiştir. Örneğin etkililiğini kaybetmiş bir öğrenme stratejisini bir daha kullanmamak ya da değiştirmek gibi. Schunk (2001) bu konuyla bağlantılı olarak öz-memnuniyet artışının motivasyonu da artıracığını; öz-memnuniyette düşüşün ise daha fazla çaba göstermeyi baltalayacağını belirtmiştir.

Öz-yansıtmanın Tarihi Temelleri

Bilişsel psikolojide öz-yansıtma için bazı terimlerin kullanıldığı görülmektedir. Pant, (2010: 36), Vygotsky'nin öz-yansıtmayla bağlantılı olarak geniş anlamda dünyayı algılama bilinci için "soznanie"; bilinçli farkındalık için ise "osoznanie" terimlerini kullandığını belirtmiştir. Von Wright (1992: 64), öz-bilinçliliği (self-consciousness) öz-izleme (self-monitoring), öz-değerlendirme (self-evaluation) ve öz-yansıtma, gibi becerilerin oluşturduğunu ifade etmiştir.

Tuescher (1998: 8), Wilhelm Wundt'un 1907 yılında öz-yansıtma ya da iç gözlem olarak biçimlendirdiği çalışmasında bu kavramlara "bilinçli insan deneyimi" adını verdiğini; bireyin iç gözlem yaparak bilinçli bir şekilde yeni içsel algılar geliştirdiğini ve bu algıların bireyin gelecekteki kazanacağı deneyimleri olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Bireyin algılarının açık olup belirsizliklerin farkında olması yeni bilişler geliştirmesiyle ilgilidir ve dolayısıyla bilinçsiz olma durumundan bilinçli olma durumuna göre ortaya çıkan düşünceler de Wundt'un teorisine göre yeni bilişlerde düzenlenmektedir. Nitekim Wundt'a göre birey kendi düşüncelerinin gözlemcisi olarak onların üzerine odaklanmak, üst düzey farkındalık göstermek, gelecek faaliyetleri için onları iyi anlamlandırıp yorumlayabilmekle yükümlüdür.

Carl Jung (1963; Akt. Hannah, 1981: 22), öz-yansıtma ile bağlantılı olan bilinç dışı ve bilinçli deneyimleri dikkate alarak “etkin hayal gücü” adını verdiği bilinçdışı durumdan bilinçli duruma doğru düşüncelerin hareketine ilişkin bir bakış açısı öne sürmüştür. Hem Wundt, hem de Jung öz-yansıtmayı anlamada birtakım fikirler önermişler ve öz-yansıtma yoluyla bilinçsizlik deneyiminden bilinçli duruma dönüşmeye ilişkin anlamlı tartışmalar sunmuşlardır (Tuescher, 1998).

Öz-yansıtma ile Bağlantılı Modern Teoriler

Öz-yansıtma ile paralel görünen diğer yapılar üstbilgi, bilişsel karmaşıklık ve deneyime dayalı öğrenmedir. Bu yapıların her biri kendi içlerinde öz-yansıtmanın yararlarını destekler nitelikte ileri bakış açılarına sahiptirler (Tuescher, 1998). Ayrıca öz-yansıtma, Mezirow tarafından ortaya atılan transformatif öğrenme (dönüşümsel öğrenme) sürecinin en önemli tamamlayıcısıdır (Cranton, 1994; Mezirow, 2003; Brookfield, 2006).

Üstbilgi: Üstbilginin düşünme hakkında düşünme olarak adlandırılan bir dizi eylemleri nitelediğini ve bunlardan kişinin kendi duygu ve düşüncelerini düşünmesinin öz-yansıtma olarak adlandırıldığını belirten Lysaker ve arkadaşları (2011), hem üstbilgi hem de öz-yansıtmanın bilişsel ve duygusal deneyimleri ifade etmesine rağmen eşanlamlı olmadıklarını; öz-yansıtmanın aksine sosyal ikilemlerde üstbilişsel bilgiye başvurulduğunu belirtmişlerdir. Üstbilginin bir süreç, üstbilişsel bilginin ise bir ürün olduğunu; öz-yansıtmanın ise üstbilişsel bilginin yapılanmasının ardından işe koşulduğunu belirten Desautel’e (2009) göre öz-yansıtma, üstbilginin gelişimine katkıda bulunan önemli bir kavram olarak görülmektedir. Benzer şekilde öz-yansıtmanın açık bir şekilde üstbilişle bağlantılı olduğunu belirten Gama (2001), öz-yansıtmanın bireyin ne bildiğini daha iyi anlamasını sağlamanın yanı sıra üstbilgi stratejilerini de geliştirmeyi sağladığını belirtmiştir.

Bilişsel Karmaşıklık (Cognitive Complexity): Dünyayı çok yönlü bir biçimde algılama eğilimidir (Kelly, 1955; Akt. Tuescher, 1998). Geniş bir anlayış ile bu çok yönlülüğü değerlendirmede gerekli bir süreç olan öz-yansıtma ise eski ve yeni bilişlerin birleşmesine dayalı olarak yeni bilişsel yapılar yaratmaya neden olmaktadır (Tuescher, 1998). Burleson ve Caplan (1998), bilişsel karmaşıklığın motivasyonel yönelim veya yatkınlıktan ziyade daha çok sosyal davranışları inceleme kapasitesinde görülen bireysel farklılıkları yansıttığını belirtmişlerdir. Ayrıca bilişsel karmaşıklığın, sosyal bilişin bir uzantısı olarak kabul edilmesinin yanında, bireysel farklılıklara odaklı olarak kişinin iletişim becerileri, kendi sosyal algısı ve etkileşimini kapsadığını; böylece bireyin öznel ve duygusal yönlerinin farkındalığı ve uyumluluğunu yansıtabildiğini açıklamışlardır. Mulcahy-Ernt ve Ryschewitch (1994) öz-yansıtmayı da kapsayan bilişsel karmaşıklığın işleyişinin günlük yazma gibi etkinliklerle ortaya çıkarılabileceğini belirtmişlerdir.

Deneyime Dayalı Öğrenme (Experience Based Learning): Bruner (1962; Akt. Tuescher, 1998), deneyime dayalı öğrenmeyi, bulguları yeniden düzenlemek ya da değiştirerek yeni iç görüler yaratmak olarak tanımlamıştır. Deneyime dayalı öğrenmede öz-yansıtmayı gerektiren her bir evreyi Bound, Keogh ve Walker (1985), bireyin kendisi için nelerin gerekli olduğunu gözden geçirdiği hazırlık evresi; birçok girdinin işleminden geçtiği ve deneyim kazanılan uğraş evresi; karara bağlanıp sonucun deneyimle bütünleştirildiği uygulama evresi olarak adlandırmışlardır. Öz-yansıtma ve deneyime dayalı öğrenmenin iç içe olduğunu vurgulayan bu görüşe paralel olarak Britton (2010) öz-yansıtma, deneyime dayalı öğrenme becerilerini de beraberinde getiren altı aşamadan oluşan döngüsel süreci; a) yansıtılacak olayın seçimini kapsayan *deneyim aşaması*, b) deneyimi tanımlayarak daha fazla açıklık getirmeyi kapsayan *değerlendirme aşaması*, c) deneyimi tekrar gözden geçirmeyi kapsayan *analiz aşaması*, d) deneyimi yorumlamayı kapsayan *ortaya çıkarma aşaması*, e) alternatifleri gözden geçirerek gelecek eylemleri yeniden düşünmeyi kapsayan *bütünleştirme aşaması*, f) yeni bir bakış açısıyla olayı tekrar ele almayı kapsayan *bilinçli eylem aşaması* olarak açıklamıştır. Öz-yansıtmanın üstbilgi, bilişsel karmaşıklık ve deneyime dayalı

öğrenme ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu belirten Tuescher'e (1998) göre bu bahsedilen her bir yapının perspektifi bireyin öz-yansıtmayı kullanmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla bu süreçlerin her birinin temel taşı öz-yansıtma yeteneği oluşturmaktadır.

Transformatif (Dönüşümsel) Öğrenme (Transformative Learning): Deneyimlerin oluşturduğu bir referans çerçevesi doğrultusunda değişiklik getirme süreci (Cranton, 1994) olan ve aynı zamanda yetişkin eğitimine odaklı olan transformatif öğrenme, bireyin kendi değiştirelemeyen sabit huy, varsayım, anlayış, beklenti gibi problemli bakış açılarını sorgulayarak daha kapsamlı, ayırt edici, açık, yansıtıcı ve duygusal açıdan da değişebilir hale getirebilmeyi öğrenmesidir (Mezirow, 2003). Bu değişim sürecinin nesnel (görev odaklı) ya da öznel (öz-yansıtma odaklı) olarak meydana geldiğini belirten Mezirow (1997), öz-yansıtmanın kişisel değişimlerde önemli rol oynadığını vurgulamıştır.

Öğretmen Öz-yansıtması

Aktif ve sosyal bir süreç olan öğrenme sürecinde öğretmenin sadece bilgi geçişini sağlayan birisi olması beklenemez. Öğretmen ancak “kişisel deneyimlerini de yansıtabildiği sürece öğrenme başarılı olacaktır” (Roberts, 1998: 30). Nitekim etkili öğrenmede Jay ve Johnson (2002), ne öğrenileceğine yönelik şablonun oluşturulmasının en güçlü araç olduğunu ifade etmişlerdir. Kuit, Reay ve Freeman, (2001) önceden akademik personelin işe alınırken, öğretme faaliyetinin daha yüzeysel görülüp, yaptıkları araştırma deneyimlerinin ön planda tutulduğunu; ancak günümüzde üniversitelere akademik personel alınırken mesleki öğretmenlik uygulamalarının değerlendirip işe almanın öne geçtiğini vurgulamışlardır. Brookfield (2006) öğretmenin eğitimci olarak deneyimini yansıtmasında ve başarısını ölçmede öz-yansıtmanın önemini vurgulamış; deneyimli bir öğretmeni açıklarken, “hiçbir şeyin görüldüğü gibi olmadığını farkında olan” başka bir deyişle, “algı bilinci açık, kendi öğretim teknik ve stratejilerini geliştirmeye yönelik girişimlerde bulunmayı alışkanlık haline getirmiş eğitimci” olarak tanımlamıştır. Ayrıca öz-yansıtma, öğretmenlerin başarılı öğretme ve öğrenme için engelleri ortadan kaldırmaya odaklanarak kendi uygulamalarında ve öğrencilerinin öğrenmelerinde kurumsal ve toplumsal şartlara ait etkilerin farkında olmalarını da sağlar (Brookfield, 2006). Christodoulou (2010), çoğu öğretmenin öz-yansıtma önem verdiğini ancak örgütlü ve sistemli bir şekilde değil de bu durumu sezgisel olarak yerine getirdiklerini belirtmiştir. Öğretmenin öz-yansıtma da bulunması için açık fikirli, samimi ve sorumluluk duygusuna sahip olmasının gerekliliğini belirten Grenfell (1998), bu özelliklerin mesleki gelişiminin temelini oluşturduğunu; yetersiz özelliklere sahip öğretmenlerin kendi inanç, değer ve uygulamalarını eleştirel olarak gözden geçirip öz-yansıtma da bulunmalarının da zor olacağını vurgulamıştır. Benzer bir şekilde Sim (2006), öz-yansıtmanın mesleki uygulamayı geliştiren, becerileri artıran potansiyel bir planlama aracı olmasının yanında öğretmenin kendi öğretmesini değerlendirmesi ve mesleki gelişiminde gerek görürse uygulamaya yönelik kendi metodunda değişiklikler yapabilmesini sağlayan bir yöntem olduğunu ifade etmiştir. Hartman (2010) bu düşüncelere paralel olarak, öz-yansıtmanın öğretmenin kendi motivasyon, inanç, tutum ve davranışlarını daha derinden anlamasını sağladığını belirtmiştir. Schön (1983) tarafından belirtilen hem eylem içi yansıtma (öğretim esnasında) hem de eylem üzerine yansıtma (dersten önce ve sonra) yapılarının öğretmenlerin yansıtma sürecinde önemli olduğunu belirten Bailey, Curtis ve Nunan (2001), öğretmenlerin öğretimleri esnasında anında gerçekleştirdikleri eylem içi yansıtma nazaran eylem üzerine yansıtmayı daha bilinçli gerçekleştirdiklerini ve bu yansıtmanın daha bilindik bir yansıtma olduğunu belirtmişlerdir.

Öz-yansıtmanın öğretimde yardımcı olduğu durumları Brookfield, 1995; Akt. Glowacki-Dudka ve Barrett, 2007: 44) aşağıda belirtildiği gibi sıralamışlardır:

- İstenilen sonuçlara ulaşmada bilinçli faaliyetlerde bulunmak

- Uygulama için gerekçenin ve uygulamanın arkasında yatan prensiplerin neler olduğunu belirtmek
- Sınıfta öğretmenin yeteneklerinin sınırını bilmesi
- Duygusallığı ön plana çıkarmamak
- Sınıfı canlı tutmak
- Öğrencilerin görüş ve inançları açısından kendilerini güvende hissetmeleri için demokratik güveni artırmak

Pollard ve Tann (2005: 22) öğretimde yansıtıcı uygulamaya yönelik Dewey'in düşüncelerinden oluşan yedi temel özelliği aşağıdaki gibi sıralamışlardır:

1. Yansıtma; amaç, sonuç ve aynı zamanda da teknik yeterlilik ve kullanılan araçlarla da ilgilidir. Bir öğretmen sadece kendi sınıfındaki uygulamadan sorumlu değil aynı zamanda devletin eğitim politikasına eleştirel geri bildirim sağlayan aktif bir katılımcısı da olmalıdır.
2. Yansıtma öğretmenlerin sürekli olarak kendi uygulamalarını izledikleri, gözden geçirdikleri ve değerlendirdikleri döngüsel bir süreçtir. Bir öğretmenin kendini geliştirmeye yönelik sorumluluklar üstlenmesi gereklidir. Kendi öz-yansıtması sayesinde çalışmasıyla ilgili ne gibi yeniliklere ihtiyacı olduğu ortaya çıkacaktır.
3. Yüksek standartların aşamalı olarak öğretimi kanıta dayalı sınıf araştırma yöntemlerinde yeterlilik gerektirir. Bu yüzden bir öğretmenin bilgi toplama, analiz edip değerlendirmede kendisinin gerek duyacağı yöntemleri bilmesi ve yansıtması gereklidir.
4. Öz-yansıtma açık fikirlilik, sorumluluk ve samimiyet gerektirir.
5. Öz-yansıtma kanıta dayalı araştırmaya ve diğer araştırmalardan elde edilen bilgilere göre öğretmenin yargısına dayanmaktadır. Öğretmenler öğrencilerle etkileşim içerisinde karar ve yargılarında tutarlı olup bunların sabit olmasına dikkat etmeli ayrıca araştırmaları da göz ardı etmeyerek araştırmacıların çalışmalarında işbirliği yapmalıdırlar.
6. İşbirliği ve iş arkadaşlarıyla diyalog aracılığıyla mesleki eğitim açısında da öz-yansıtma geliştirilmelidir.
7. Öz-yansıtma öğretmenlerin eğitim ve öğretimde geliştirilen dış çerçeveleri uyarlamalarına arabuluculuk eder. Ancak öğretmenler dış talepleri kendilerine özgü öğretim bağlamlarına aldıklarında kendi ilke ve değerlerini de unutmadan uyarlamalıdırlar.

Öğretmen öz-yansıtmasını “öğretmenin kendi eylemleri üzerinde düşünerek, öğrencileriyle, öğrencilerinin ebeveynleriyle ve okulda kendi meslektaşlarıyla etkileşim içinde hareket etmesi” olarak tanımlayan Christodoulou (2010: 19), öz-yansıtmanın bir nevi öğretmenin kendi kendisiyle iç diyalogu olduğunu belirtmiş ve hem kendisine hem de diğer insanlara karşı samimiyet gerektiren bu öz-yansıtma durumunun pedagojik deneyimin yanı sıra psikolojik ve pedagojik bilgi de gerektirdiğini belirtmiştir.

Öz-yansıtma sürecini Smyth, (1993) aşağıda verildiği gibi açıklamıştır.

1. Tanımlayıcı faz (Ne oldu? Tepkim neydi?)
2. Bilgilendirici faz (Tam olarak neyle ilgili bir durum oldu? Durum hangi bağlamda gelişti? Sınıfı neydi?)

3. yeniden çözümü fazı (Durumu öğrendiğimde nasıl devam edebilirim? Hangi yaklaşımlar mevcuttur? Onları uygulamaya koymam için ne yapmaya ihtiyacım var?)

Öz-yansıtma sürecinde, bireyin mevcut durumu ve düşünme sürecini değerlendirdiği göze çarpmaktadır. Bu değerlendirmeye dayalı olarak bireyin mevcut durumun üstesinden başarılı bir şekilde gelebileceğine olan inancı davranışını da olumlu etkileyecek; gayret ve azimle başarıya ulaşacaktır.

Öğretmen öz-yansıtmasına yönelik aşamalar ise aşağıda sıralanmıştır:

1. Veri toplama aşaması: Sınıfta ne olup bittiğiyle ilgili başka bir deyişle, öğretmenin öğretmesi ve öğrencilerin öğrenmesiyle ilgili tanımlayıcı veri toplama aşamasıdır (Florez, 2001). Bu aşamada problem öne sürülmektedir. Durumla ilgili “nedir” sorularının sorulup cevapların arandığı aşamadır (Daudelin, 1996).
2. Analiz aşamasını Florez (2001), öğretmenin uygulamaların altında yatan nedenleri anlamasını mümkün kılan farkındalık yaratma adımı olarak açıklamıştır. Daudelin (1996: 41) ise “nedenlerin araştırıldığı, hipotezlerin geliştirilip test edildiği ve yeni bilginin üretildiği süreç” olarak açıklamıştır. Ayrıca bu aşamada mevcut durumla ilgili “neden” sorularının sorulup cevaplanması, benzer durumların hatırlanmaya çalışılması ve eski davranışların gözden geçirilmesinin yer aldığını da belirtmiştir.
3. Durumun nasıl olduğuna karar verme aşaması: Etkili yansıtma sürecini gerektiren bu aşamada öğretmenlerin sınıfta alternatif değişiklikleri gözden geçirip kendi yansıtmalarını ortaya çıkarmalarını sağlayacak tercihlerde karar kılmaları söz konusudur (Stanley, 1998; Florez, 2001). Daudelin’e (1996) göre, “nasıl” soruları sorularak belirsiz olan varsayımların uygulanması aşaması olan bu evrede geçmiş veya güncel olaylardan anlam yaratma bireyin gelecekteki davranışlarına rehberlik etmektedir.
4. İlk üç aşamada kazanılan yeni bakış açılarını da kapsayacak şekilde yeni plan yapma aşaması: Bu aşamayı Daudelin (1996), tekrar “nedir” sorularının sorularak ne yapılacağına karar verilip eyleme geçme süreci olarak açıklamıştır.

Öz-yansıtma başvurulan yolların başında “ çoğu öğretmenin kendi öğretimlerini bir bütün olarak değerlendirmek yerine uygulamada karşılaştıkları problemleri araştırmaya başlamaları” gelmektedir (Christodoulou, 2010: 20). Ayrıca, Richards ve Lockhart’ın (1996) da belirttiği gibi öğretmen şu soruların cevabını düşünmelidir: Kendi öğretilerimle ilgili nasıl bilgi toplayabilirim? Öğretme ve öğrenme ile ilgili inançlarım neler ve bu inançlar benim öğretilerimi nasıl etkiliyor? Bu inançlar nereden geliyor? Nasıl bir öğretmenim? Hangi öğrenme stilleri ve stratejileri öğrencilerim için faydalıdır? Bunlara benzer öğretmeyle ilgili yansıtıcı sorular da öğretmenlerin kendi öğretilerinde değiştirilmesi gerekli yönleri karar vermeleri, değişim için stratejiler geliştirmeleri ve bu stratejilerin uygulanmasının etkilerini izlemeleri için öğretimlerini değerlendirmede ve kendi öz-yansıtma süreçlerinde yardımcı olabilmektedir.

Sonuç

Öğrenme süreci içerisinde ele alınan öz-yansıtma, kişinin kendisini gözlemlemesi sonucu duygu, düşünce ve davranışlarının farkında olması; bunları izleyip değerlendirebilmesi başka bir deyişle, öz-eleştirel olarak neyi niçin yaptığının, düşündüğünün ya da davrandığının analizini yapabilmesidir. Bireyin hem kişisel hem de entelektüel olarak gelişmesi için kendi duygu, düşünce, davranış ve bakış açılarını sorgulaması ve bunları analiz edebilmesi gerekir. Nitekim öz-yansıtmanın mantıklı bir sorgulamanın ürünü olduğunu belirten King ve Kitchener’e (1994: 66) göre bilgi “verilmez” ancak aktif olarak “yapılandırılır”. Öz-yansıtma da bireyin kendine ait bilgisini yapılandırması söz konusudur.

Öz-yansıtma öğretmenler açısından ele alındığında şunu bilmek gereklidir ki öğretmenler öğretildikleri sürece başarılıdır. Ancak öğretmen, kendi öğretme stilini, kullandığı yöntemlerle verimliliği yakalayıp yakalayamadığını ve eksik yönlerini biliyor, kendi davranışlarını izleyip değerlendirebiliyorsa; kısacası, öz-yansıtma yapabiliyorsa kendi öğretmenliğini sorgulayabiliyordur demektir. Nitekim öğretmen, kendi mevcut bilgi birikimini ve davranışlarını değerlendirip daha başarılı olmak için gerekli olan şeyleri ya da kendisini sıkıntıya sokan şeylerin nasıl üstesinden gelebileceğini ancak öz-yansıtma yoluyla ortaya çıkarabilir ve dolayısıyla da öğrencilerin daha iyi öğrenmesi için kendisinden kaynaklı sorunları çözerek başarıyı yakalayabilir. Bunun yanı sıra başarılı olmanın diğer bir boyutunu da öğretmenin kendisinin de öğrenmeye açık olması oluşturmaktadır. Zeichner and Liston'a (1996: 11) göre öz-yansıtma yapabilen öğretmen, "sınıfta yaşanan ikilem durumlarında kendi uygulamasını sorgulayıp, bu uygulamanın işe yarayıp yaramadığını açığa kavuşturan; eğer yaramıyorsa hangi yaş grubu için nasıl bir uygulama gerektiğini belirleyen, kendi beklenti ve tahminlerini öğretme ortamına taşıyan ve ayrıca mesleki gelişiminin de sorumluluğunu üstlenen kişidir".

KAYNAKÇA

- BAILEY, K. M., CURTIS, A. ve NUNAN, D. (2001). *Pursuing Professional*
- BANDURA, A. & SCHUNK, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- BAR-ON, T. (2007). A meeting with clay: Individual narratives, self-reflection, and action. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(4), 225-235. doi:10.1037/1931-3896.1.4.225
- BOUND, D., KEOGH, R. ve WALKER, D. (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page.
- BRITTON, B. (2010). *Self-Reflection*. In Jan ubels, Naa-Aku Acquaye Badoo and Alan Fowler (Eds). *Capacity Development in Practice*. London - Washington, DC: Earthscan Ltd.
- BROOKFIELD, S. D. (2006). *The Skillful Teacher: On Technique, Trust, and Responsiveness in the Classroom* (2nd ed). San Francisco, CA: Jossey-Bass.capacity for self-reflection in the psychotherapy for schizophrenia: A conceptual model of the key tasks and processes. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*. 84, 58-69.
- CHRISTODOULOU, I. (2010). *Teacher Self-Reflection*. (Doktora Tezi). Faculty of Education, Masaryk University, The Czech Republic.
- CRANTON, P. (1994). *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide For Educators of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DAUDELIN, M. W. (1996). Learning from experience through reflection. *Organizational Dynamics*, 24, 36-48.
- DESAUTEL, D. (2009). Becoming a thinking thinker: Metacognition, self-reflection, and classroom practice. *Teachers College Record*.111 (8), 1997-2020.
- Development: The Self as Source*. Toronto: Heinle & Heinle Publishers.

- FLOREZ, M. A. C. (2001). Reflective Teaching Practice in Adult ESL Settings. http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/reflect.html adresinden 27 Mart 2015 tarihinde edinilmiştir.
- GAMA, C. (2001). Metacognition and Reflection in ITS: increasing awareness to improve learning, *Proceedings of AIED*, 492-495.
- GLOWACKI-DUDKA, M. ve BARRETT, N. (2007). Connecting critical reflection and group development in online adult education classrooms. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(1), 43-52.
- GRANT, A.M., FRANKLIN, J. ve LANGFORD, P. (2002). The self-reflection and insight scale: A new measure of private self-consciousness. *Social Behavior And Personality*.30(8), 821-836.
- GRENFELL, M. (1998). *Training Teachers in Practice*. U.K.Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- HAGER, C. ve HOCHSCHULE WIEN, P. (2008). Selfreflection. <http://teachers-ipp.eu/Selbstreflexion.html/6.%20Self%20reflection%20-%20EN.pdf> adresinden 14 Mart 2015 tarihinde edinilmiştir.
- HANNAH, B. (1981). *Encounters with the Soul: Active Imagination as Developed by C. G. Jung*. Boston: Sigo Press.
- HARTMAN, H. (2010). *A Guide to Reflective Practice: For New and Experienced Teachers*. New York, NY: McGraw-Hill.
- HAŞLAMAN, T. (2005). *Programlama Dersi İle İlgili Özdüzenleyici Öğrenme Stratejileri İle Başarı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Bir Yapısal Eşitlik Modeli*. (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- http://homes.dcc.ufba.br/~claudiag/thesis/Chapter2_Gama.pdf adresinden 29 Mart 2015 tarihinde edinilmiştir.
- ISRAEL, E. (2007).*Öz-düzenleme Eğitimi, Fen Başarısı ve Özyeterlilik*. (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- JAY, J. K., & JOHNSON, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73-85.
- KALAYCI, E. (2010). *Üniversite Öğrencilerinin Siber Aylaklık davranışları ile Öz Düzenleme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KING, P.M. ve KITCHENER, K.S. (1994). *Developing Reflective Judgement*: San Francisco: Jossey- Bass.
- KOLB, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- KUIT, J. A., Reay, G., ve Freeman, R. (2001). Experience of reflective teaching. *Active Learning in Higher Education*, 2(2), 128-142.
- LA TORRE, M. A. (2005). Integrative perspectives: Self refection – an important process for the therapist. *Perspectives in Psychiatric Care*, 42(2), 85-87.
- LEVINE, H. B. (2002). Self-inquiry and the relational frame: A historical note. *Psychoanalytic Dialogues*, 12(2), 305-315.

- LYSAKER, P. H., BUCK, K.D., CARCIONE, A., DIMAGGIO, G., PROCACCI,M., SALVATORE, G., NICOLO, G.ve DIMAGGIO, G. (2011). Addressing metacognitive
- MEZIROW, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Fancisco, CA: Jossey-Bass, Inc Publishers.
- MEZIROW, J. (1997).Transformative Learning: Theory to Practice. Transformative Learning in Action: Insights from Practice. Cranton, P (Ed). *New Directions for Adult and Continuing Education* içinde. 74 (s.5-12) San Francisco: Jossey-Bass.
- MEZIROW, J. (2003).Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*.1(1), 58-63.
- MEZIROW, J. (2009). Transformative Learning Theory. J. Mezirow, E.W. Taylor, & Associates (Eds.), *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education* içinde (s. 18-32). San Francisco: Jossey-Bass.
- MOON, J. A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. London, UK: Routledge.
- MULCAHY-ERNT, P. ve Ryschkewitch, S. (1994). Expressive journal writing for comprehending literature: A strategy for evoking cognitive complexity. *Reading and Writing Quarterly*, 10, 325-342.
- ÖVEÇ, Ü. (2007). *Öz-duyarlık İle Öz-bilinç, Depresyon, Anksiyete ve Stres Arasındaki İlişkilerin Yapısal Eşitlik Modeliyle İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- ÖZMENTAŞ, S. (2007). *Çalgı Çalışma Sürecinde Öz-düzenlemeli Öğrenme İle Duyuşsal Özellikler ve Performans Düzeyi İlişkileri*. (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- PAJARES, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- PANT, D. S. (2010). *Student Self-Reflection and Peer Feedback in Small Group Process: In Search of a ‘Yardstick’ in a Hybrid PBL Medical Curriculum*. (Doktora Tezi). Graduate Facultyi University of North Dacota. UMI No: 3445659.
- POLLARD, A., ve TANN, S. (1993). *Reflective Teaching in the Pprimary School – A Handbook for the Classroom* (2. Baskı). London: Cassell.
- RICHARDS, J. C., ve LOCKHART, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms* (6. Baskı). New York: Cambridge University Press.
- ROBERTS, J. (1998). *Language Teacher Education*. London: Arnold.
- SCHON, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books Inc.
- SCHUNK, D. H. (2001). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R.Pintrich, *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94.
- SIM, C. (2006). Preparing for professional experiences-Incorporating preservice teachers “communities of practice.” *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 22, 77-83.

- SMYTH, J. (1993) Reflective practice in teacher education, *Australian Journal of Teacher Education*. 18(1),2. <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol18/iss1/2/> adresinden 19 Mart 2015 tarihinde edinilmiştir.
- STANLEY, C. (1998). A framework for teacher reflectivity. *TESOL Quarterly*, 32(3), 584-591.
- TAUBER, A. I. (2005). The reflexive project: Reconstructing the moral agent. *History of the Human Sciences*, 18(4), 49-75. doi:10.1177/0952695105058471
- THORPE, K., & BARSKY, J. (2001). Healing through self-reflection. *Journal of Advanced Nursing*, 35(5), 760-768.
- TOPOĞLU, O. (2010). *Viyolonsel Çalışma Sürecinde Eşlikli Parmak Açma çalışmalarının Viyolonsel Öğrencilerinin Entonasyon, Öz-düzenleme ve Derse İlişkin Görüşleri Üzerindeki Etkileri*. (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- TUESCHER, K. D. (1998). *The Effect Of Portfolios on Self Reflection in Counseling Students*. (Doktora Tezi). Wisconsin-Madison University, the U.S.A. UMI Company Dissertation Information Service.UMI No: 9810603
- VON WRIGHT, J. (1992). Reflections on reflection. *Learning and Instruction*, 2, 59-68.
- YAVAŞOĞLU, M. (2010). *Kendine Yansıtma ve İçgörü Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlanması*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- YUSSEN, S. R. (1985). *The Growth of Reflection in Children*. New York: Academic Press.
- ZEICHNER, K. M., ve LISTON, D. P. (1996). *Reflective Teaching: An Introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- ZIMMERMAN, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41 (2), 64-70.
- ZIMMERMAN, B. J. ve BANDURA, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862.
- ZIMMERMAN, B.J. ve KITSANTAS, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology*, 91, 1-10.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

ELALDI, Ş., Öz- Yansıtma Kavramına Genel Bakış, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/7 Spring 2015, p. 381-394, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8063>, ANKARA-TURKEY



EKRANDAN OKUMA İLE KÂĞITTAN OKUMANIN ANLAMA DÜZEYİ AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI*

*Aliye Nur ERCAN***

*Murat ATEŞ****

ÖZET

Gelişen teknoloji ve değişen yaşam koşulları ile ekran okuma hayatın kaçınılmaz bir parçası olmuştur. Günümüzde bilgiye ulaşmak tek tuşla sağlanabilmekte; ansiklopedi ve sözlükler karıştırmak gerekmemektedir. Gün içinde sıkça başvurulanan bilgisayarlar, internet bağlantıları aracılığıyla gerek araştırmacılara gerekse öğrencilere büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Teknolojik gelişmeler bilginin elektronik ortamda saklanabilmesini sağlamış, e-kitaplar, e-gazeteler ile internet üzerinden yapılan okumalar, okuma materyali açısından bir çeşitlilik oluşturmuştur. Bir metni ekrandan ya da kâğıttan okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyine etkisini tespit etmek amacıyla yürütülen bu çalışmada; veriler cinsiyet, evinde kullanabileceği bir bilgisayarı olup olmama ve evinde internet erişimine sahip olup olmama açılarından da ele alınmıştır. Betimsel tarama biçiminde gerçekleştirilen bu çalışmanın verileri, Konya ilinde beş farklı devlet okulunda öğrenim gören 123 altıncı sınıf öğrencisinden elde edilmiştir. Çalışmada birer bilgilendirici, birer öyküleyici metin içeren ve 30'ar seçmeli sorudan oluşan birbirine denk iki ayrı ölçek kullanılmıştır. İki hafta süren uygulamada, ilk hafta kâğıttan okuduğunu anlama ölçeği, ikinci hafta ise ekrandan okuduğunu anlama ölçeği ile çalışılmıştır. Spss 19.0 paket programı yardımıyla analiz edilen veriler neticesinde 6. sınıf öğrencilerinin kâğıttan okudukları metinleri daha iyi anladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin ekrandan ya da kâğıttan okuduğunu anlama düzeyinin cinsiyete göre değişmediği saptanmıştır. Ancak evinde bilgisayara ve/veya internet erişimine sahip olan öğrencilerin hem ekrandan hem de kâğıttan okuduğunu anlamada bu imkânlarla sahip olmayan arkadaşlarına göre daha başarılı oldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: ekrandan okuma, kâğıttan okuma, okuduğunu anlama.

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Arş. Gör. Necmettin Erbakan Üni. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fak. Türkçe Eğ. Böl., El-mek: ercanaliyenur@gmail.com

*** Yrd. Doç. Dr. Necmettin Erbakan Üni. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fak. Türkçe Eğ. Böl., El-mek: mates@konya.edu.tr

THE COMPARISON OF READING FROM PAPER AND SCREEN IN TERMS OF COMPREHENSION LEVELS

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

One of the main activities of teaching Turkish is reading. Reading, which can be described as the interpretation of the written messages, is an improvable skill. Developing in direct proportion to individual's self learning, academic success, cultural development, this skill should be acquired during the education process.

When looked at the definitions of reading, it can be seen that the researchers generally put forward that reading is done depending on a printed material. However, in recent years the information technologies have made great progress; electronic devices such as television, computer, phones etc. have become more common in every facet of life. With the developing technology and the changing life conditions, screen reading has become an indispensable part of life. Nowadays, you can reach the information with a single click, you do not need to leaf through the encyclopedias or dictionaries. Most frequently used during the day, the computers provide great convenience to both the researchers and the students via internet connections. Technological developments have enabled the information to be stored, and reading the e-books, e-newspapers have offered variety as reading materials.

Problem Status

Reading comprehension is a prerequisite for education life. Enhancing the students' reading comprehension levels improves their academic success. The students who are successful in their lessons prepare themselves for life easier.

In this era when the use of technology increased, it is necessary to analyze if the level of reading comprehension has developed in parallel with this increasing use of technology. The aim of this paper is to determine the way in which the students comprehend better (computer screen/paper).

In line with this point of view, the problem statement of the study was formed as "*Do the 6th graders' levels of reading comprehension differ depending on where they read, from screen or paper?*". In this study, the levels of reading comprehension through paper or screen are also going to be discussed in terms of various factors. The defined subtopics are as follows:

1. Do the 6th graders' levels of reading comprehension through paper or screen differ according to their gender?
2. Do the 6th graders' levels of reading comprehension through paper or screen differ according to the fact that whether students have computers to use at home or not?
3. Do the 6th graders' levels of reading comprehension through paper or screen differ according to the fact that whether students have internet connection at home or not?

Method

Conducted as descriptive survey method, this study was carried out in five different state schools in Konya, with 123 students (62 boys and 61 girls). %74 percent of the students have a computer to use at their homes, and %61.8 percent of them have internet connection.

For this study, two informative and two narrative texts were chosen, and for each text, four different achievement tests consisting fifteen multiple choice questions were developed. During the process of developing these tests, support was received from the field experts, and by measuring the validity and reliability via the pilot study, the tests were proven to be consisted of equivalent questions. For the application, of these texts, one informative and one narrative texts chosen randomly were assigned to the reading comprehension through screen scale, and the rest of them were assigned to the reading comprehension through paper scale. In this way, two scales consisting of 30 equivalent questions were developed.

The data for this study were collected within a two-week period, in four lessons. In the first week, the studies were done through paper reading, and in the following week, screen reading was done. After the students read the texts twice, the texts were taken by the researchers and the process of question answering started.

The data collected through this study, was analyzed via SPSS version 19.0.

Conclusion

In this study, findings show that 6th graders' levels understand the texts better when they read from paper than screen. Also;

1. 6th graders' scores of reading comprehension through paper or screen did not show meaningful differences in terms of gender.
2. The fact that the students have computers to use at their homes affects the students' reading comprehension both through paper or screen.
3. The ones who have computers have better reading comprehension. The students who have internet connection at their homes also perform better than the ones who do not have.

Interpretation

Examining the effects of reading from paper or screen on 6th graders' reading comprehension, this study showed that students understand the texts better when they read from paper. There are some other studies which support the same result (Bastug & Keskin, 2012; Ertem & Ozen, 2014, Kerr & Symons, 2006; Mangen, Walgermo & Bronnick, 2013).

From the data collected through this study, it was found that the 6th graders' scores of reading comprehension through paper or screen did not show meaningful differences in terms of gender. There are some other studies which support the idea that reading comprehension does not change according to the students' gender (Anılan, 2004; Başaran, 2014). When the averages were taken into consideration, it was seen that the girl students were more successful than boys in reading comprehension. When the literature was reviewed, the studies showing

similar conclusion were found (Ates, 2008; Duran & Alevli, 2014b; Lynn & Mikk, 2009).

The fact that the students have computers to use at their homes affects the students' reading comprehension both through paper or screen. The ones who have computers have better reading comprehension. The students who have internet connection at their homes also perform better than the ones who do not have. This situation can be explained as the students who can reach many sources through internet can read more.

Key Words: reading from screen, reading from paper, reading comprehension.

Giriş

Yazılı iletilerin algılanıp anlamlandırılması şeklinde tanımlayabileceğimiz okuma, insan hayatında büyük önem teşkil eder. “Bireyin dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etken” (Demirel, 2000, s. 61) niteliği taşır. Bu yönüyle insana, düşünen, anlayan, yorumlayan ve eleştiren bir birey olma özellikleri kazandırır.

Göğüş'e (1968, s. 15) göre okuma, “bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır”. Binbaşıoğlu (1981, s. 15) okumayı, basılı bir sayfadaki düşünceyi anlamak ya da bir sayfadan anlam çıkarmak şeklinde tanımlar. Oğuzkan (1981, s. 111) ise “bir yazıyı oluşturan simgesel imgeleri seslendirmek ya da o imgelerin belirttiği düşünceleri anlamak eylemi” olarak nitelendirir. Özdemir (1991, s. 13) okumanın “basılı sözcükleri kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinlik” olduğunu söyler. Bir diğer tanımla okuma “ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir” (MEB, 2006, s. 6).

Duyuların öğrenmedeki yeri araştırılmış; hem göze hem kulağa hitap eden “okumanın öğrenmede %94 gibi önemli bir paya sahip olduğu” (Aytaş, 2005, s. 462) belirlenmiştir. Bu oran, okumanın insan hayatındaki önemini vurgular.

Okuma “işaretlerle oluşturulmuş bir metnin fiziksel ve bilişsel işlemlerle çözülmesi, metnin anlamının ortaya çıkarılmasıdır” (Demir, 2009, s. 720). Öğrencilerin “farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenmeyi, araştırmayı, yorumlamayı, tartışmayı, eleştirel düşünebilmeyi sağlayan bir süreci de içine alır” (MEB, 2006, s.6). Okuma eylemi hangi amaçla yapılırsa yapılsın, ulaşılmak istenen nihai hedef, metni anlamaktır. Dökmen de okumanın “bir algısal etkinlik, bir düşünme süreci” (1994, s. 15) olduğunu söyleyerek bu görüşü destekler.

Yapılan tanımlamalar okumanın, bir anlama becerisi olduğundan hareket eder ve okuma süreci ile başkalarına ait iletilerin çözümlenebileceğini vurgular. Özdemir (1967, s. 117) okumanın okul programının omurgası niteliğinde olduğunu söyler. Bu beceriyi doğru kazanamamış öğrencilerin derslerinde başarılı olamayacaklarını belirtir. Epçaçan (2013, s. 1337) da, okul yaşamındaki herhangi bir derste başarısız olma durumunu, o dersin gerektirdiği özel yeteneğin yanı sıra, okumanın zayıf olmasına bağlar. Nitekim yapılan araştırmalar, Türkçe dersinde edinilen okuduğunu anlama becerisinin öğrencinin akademik başarısını büyük ölçüde etkilediğini gösterir (Ateş, 2008; Fidan & Baykul, 1994; Özçelik, 2011; Tekin, 1980). Yıldız'ın da belirttiği gibi “akademik başarı için öğrenmek, öğrenmek için de okumak” (2013, s. 1465) gerekir.

Okuma tanımlarına bakıldığında, genellikle okumanın basılı bir materyalden yapıldığının söylendiği görülür. Hâlbuki son yıllarda bilgi teknolojileri büyük gelişim ve ilerleme göstermiş;

televizyon, bilgisayar, telefon vb. elektronik cihazlar hayatın her alanında yaygınlaşmıştır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte bilginin elektronik ortamda depolanması, e-kitaplar, e-gazeteler ile internet üzerinden yapılan okumalar, okuma materyali açısından bir değişiklik oluşturmuştur. Böylelikle metinlerin kâğıt üzerinden okunmasının yanı sıra ekrandan okunması günlük hayatın sıradan bir eylemi hâline gelmiştir. Günümüzde insanlar birçok kaynağa internet üzerinden rahatlıkla erişebilmekte ve eskisi kadar çok çaba sarf etmeden araştırmalarını yapabilmektedir. Bu durum okuma ve anlama becerisi kullanımını farklı boyutlara taşımış ve “ekran okuma” kavramını beraberinde getirmiştir. Maden (2012, s. 3) de ekran okumanın, günümüzde insanların farkında olmadan çok sık kullandığı bir okuma türü olduğunu belirtir. Brown (2001) okuyucu araçlarındaki gelişme ve ekran teknolojisindeki ilerlemenin ekrandan okumayı daha kullanışlı hâle getirdiğini söyler. Ayrıca e-kitapların kullanıcılar için birçok avantaj sağladığını dile getirir.

Ekran okumada, kâğıt sayfanın yarısı kadar yazılar ekrana ardı ardına verilmekte ve okuyucu parçalar hâlinde aldığı bu bilgileri anlamaya çalışmaktadır. Bu sebeple ekran okumaya “parçacık okuma” da denir (Güneş, 2009, s. 26). Metinlerin bilgisayar ekranından okunması, kâğıttan okumadan farklı şekilde gerçekleşir. Birey okuma esnasında birden çok uyarıcıyla karşılaşır ve bu durum anlama sürecini etkiler.

Güneş (2010, s. 3), ekran okuma sürecindeki işlemlerin görme, anlama ve zihinde yapılandırma şeklinde üç aşamada ele alınabileceğini söyler. Görme, ekran okumanın ilk aşamasıdır ve ekran okumada görme alanı ve göz hareketleri basılı materyalleri okumaya göre farklılaşır. Anlama aşamasına geçildiğinde, okuyucunun ekrandan ulaştığı bilgileri, sıralama, sınıflama, bağ kurma, sorgulama gibi işlemlerden geçirerek yeniden anlamlandırdığı görülür. Bu aşamada dikkat ve ön bilgileri harekete geçirme önem arz eder. Okuyucu tarafından anlamlandırılan yeni bilgilerin, ön bilgiler ile birleştirilip zihne yerleştirilmesi süreci ise son aşama olan zihinde yapılandırmadır. Bu işlemler iç içe geçmiş süreçler hâlinde devam eder. Dillon (1992) da araştırmasında kâğıttan ve ekrandan okumayı, okuma süreci ve sonucu açılarından geniş bir düzlemde ele almıştır.

Ekrandan okumanın Türkçe dersine yönelik tutum ile ilişkisi irdelenmiş ve öğrencilerin tutumunu olumlu etkilediği görülmüştür (Yaman & Dağtaş, 2013a). Yapılan bir diğer çalışmada, ekrandan okumanın okumaya yönelik tutumu artırdığı, kâğıttan okumanın ise düşürdüğü belirlenmiştir (Yaman & Dağtaş, 2013b). Okuma motivasyonunu ise etkilemediği görülmüştür (İleri, 2011).

Öğrenciler ekrandan okuma konusunda hem olumlu hem olumsuz görüşe sahiptir. Büyük bir çoğunluğu ekrandan okumayı tercih etmekte ve eğitimde elektronik metin kullanımının faydalı olacağını düşünmektedir (Duran & Alevli, 2014a). Başaran (2014) araştırmasında öğrencilerin tercihlerini metin türlerine göre sorgulamış ve öğrencilerin hikâye edici metinleri kâğıttan okumak isterken bilgilendirici metinlerde böyle bir ayrıma gitmediklerini tespit etmiştir.

Öğretmenler ise, eğitimde elektronik metinlerin kullanılması noktasında farklı görüşler ileri sürerler. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin ekrandan okuma yerine kâğıttan okumayı tercih ettikleri görülür (Dağtaş, 2013). Ayrıca öğretmenlerin büyük bir kısmı, ders kitaplarının yakın gelecekte dijital ortama taşınmasının mümkün olmadığını ve bu geçişi istemediklerini ifade ederler (Duran & Ertuğrul, 2012).

Ekran okumaya yönelik öğretmen adaylarının görüşleri de değerlendirilmiştir. Maden (2012, s. 11-14), Türkçe öğretmeni adayları ile gerçekleştirdiği çalışmada, ekran okuma ile ilgili en çok dile getirilen olumlu görüşün “Bilgi kaynaklarına/yayınlarına daha kolay ulaşma imkânı sağlama”; olumsuz görüşün ise “Göz hastalıklarına ve çeşitli sağlık sorunlarına (kanser vb.) sebep olması” olduğunu aktarır. Tosun (2014) ise farklı branşlardan öğretmen adaylarının katıldığı

araştırmasında, adayların büyük bir kısmının e-kitap okumadıkları ve bunun temel nedeni olarak basılı kitapların e-kitaplara göre daha ucuz olduğunu belirttiklerini söyler. Katılımcılar tarafından dile getirilen ikinci bir neden ise göz sağlığını korumaktır. Literatürde, e-kitaplar üzerine yapılmış çalışmalar da mevcuttur. Yıldırım, Karaman, Çelik ve Esgice (2011) e-kitabı, çeşitli protokoller ve yazılımlarla elektronik ortamlarda izlenebilen metin, resim, film ve sesleri içeren bir medya formatı şeklinde tanımlar. Maynard ve McKnight (2001) çocuk kütüphanesi çalışanlarının elektronik kitaplar hakkında düşüncelerini tanımlayan bir tarama çalışması yapmıştır. Dikkate değer bir çoğunluk, kütüphanelerde elektronik kitapların bulunması konusuna olumlu yaklaşmışlardır. Küçük bir grup ise bu kitapların referans kaynağı olarak kütüphane içinde kullanımını, ödünç verilmemesini teklif eder. Kütüphanecilerin çoğu elektronik kitapların kütüphanelere yeni üyeler çekebileceği görüşündedir. Çalışmada, dayanıklı bir yapıda olan bu kitapların basılı olanların yanı sıra kütüphanelerde var olabileceği görüşü hâkimdir. Elektronik kitaplara dair yapılan bir diğer çalışmada Jeong (2012), e-kitapların ve basılı kitapların kullanılabilirliğini kullanıcı görüşleri dâhilinde incelemiş ve e-kitaplara kıyasla basılı kitapların daha iyi anlamaya olanak sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler e-kitap okurken gözlerinin çok yorulduğunu belirtmişlerdir. Çalışmanın sonucuna göre, öğrenciler e-kitaplardan hoşnut olsalar da basılı kitapları tercih etmektedir.

Ekran okumanın okuma hızına olan etkisi de araştırılmıştır. Baştuğ ve Keskin (2012) çalışmalarında kâğıttan okumanın okuma hızı açısından daha etkin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Başaran (2014) ise ekrandan ya da kâğıttan okumanın, okuma hızı üzerinde manidar bir etkisi olmadığını belirtir. Yine Muter ve Maurutto (1991) çalışmalarında metinlere ekrandan göz gezdirmenin kitaptan göz gezdirmeye oranla %41 daha yavaş olduğunu söylerken okuma hızı ve okuduğunu anlamada ise ekrandan ve kitaptan okumada eşdeğer sonuçlar elde etmişlerdir. Benzer nitelik taşıyan bir diğer çalışmada, çocukların hikâye kitaplarını okuma, anlama ve onlardan zevk alma durumları tespit edilmeye çalışılmış; metinlerin elektronik ortamdan okunmasının daha çok zaman aldığı ve okuduğunu anlama ile okuduğundan zevk almayı etkilemediği görülmüştür (Grimshaw, Dungworth, McKnight & Morris, 2007).

Ekrandan ve basılı metinden okuduğunu anlama düzeyine dair yapılan araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülür. Mangen, Walgermo ve Bronnick (2013) okuduğunu anlama becerisinin ölçümünde, okuma modelinin öğrenci puanlarını ne ölçüde etkilediğini tespit etmek amacıyla Norveç'te öğrenim gören onuncu sınıf öğrencileri ile bir araştırma yapmışlardır. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular, okuduğunu anlama testinde metni basılı olarak okuyan öğrenci puanlarının dijital ekranda okuyan öğrenci puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu yönündedir. Araştırmada hikâye edici ve bilgilendirici metin türleri arasında okuduğunu anlama açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kerr ve Symons (2006) ekrandan okumanın okuma, anlama ve hatırlamadaki etkilerini araştırır. Öğrencilerin bilgisayar ekranından okurken daha çok zaman harcadığını ve basılı kâğıttan okumanın anlama ve hatırlamada daha etkili olduğunu söylerler. Baştuğ ve Keskin (2012)'in çalışmalarının sonucu da aynı doğrultudadır. Ertem ve Özen (2014), metin içi anlam kurmada ve genel olarak okumada, basılı metinden okumanın daha etkili sonuçlar verdiğini tespit ederken metin dışı ve metinler arası anlam kurmada ise anlamlı bir farklılığa rastlamamışlardır.

Greenlee-Moore ve Smith (1996) çalışmalarında, kısa ve kolay hikâye metinleri ile uzun ve daha zor hikâye metinlerinin kâğıttan ve interaktif Cd-Rom yazılımından okunduğunda anlama düzeyine etkisini incelemişlerdir. Bulgular, kısa ve kolay hikâyelerde okuduğunu anlama açısından bir fark oluşturmazken uzun ve zor metinler için ekrandan okumanın lehine çıkmıştır. İleri (2011), öğrencilerin bilgilendirici metinleri ekrandan okuduklarında daha iyi anladıklarını söyler. Duran ve Alevli (2014b) ise, öyküleyici metinler ile bir çalışma yapmış ve metinleri ekrandan okuyan öğrencilerin daha iyi sonuçlar elde ettiğini tespit etmişlerdir.

Literatürde, bir metni ekrandan ya da basılı olarak okumanın okuduğunu anlama açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığını dile getiren araştırmalar da mevcuttur (Başaran, 2014; Yaman & Dağtaş, 2013c).

Problem Durumu

Okuduğunu anlama, okul hayatının olmazsa olmazıdır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini artırmak onların akademik başarılarını yükseltir. Derslerinde başarılı olan öğrenci, kendini hayata daha rahat hazırlar.

Teknoloji kullanımının arttığı çağımızda, okuduğunu anlama düzeyinin de bu artışa paralel olup olmadığını değerlendirmek gerekir. Bu araştırmayla, öğrencilerin nereden (bilgisayar ekranı/kâğıt) okuduklarında daha iyi anladıkları tespit edilmeye çalışılacaktır.

Buradan hareketle çalışmanın problem cümlesi *6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi metnin ekrandan ya da kâğıttan okunması durumuna göre farklılık göstermekte midir?* şeklinde oluşturulmuştur. Çalışmada ayrıca ekrandan ya da kâğıttan okuduğunu anlama düzeyi çeşitli değişkenler açısından ele alınacaktır. Belirlenen alt problemler şu şekildedir:

1. 6. sınıf öğrencilerinin ekrandan ya da kâğıttan okuduğunu anlama düzeyi cinsiyete göre değişiklik göstermekte midir?
2. 6. sınıf öğrencilerinin ekrandan ya da kâğıttan okuduğunu anlama düzeyi evinde kullanabileceği bir bilgisayarı olup olmaması durumuna göre değişiklik göstermekte midir?
3. 6. sınıf öğrencilerinin ekrandan ya da kâğıttan okuduğunu anlama düzeyi evinde internet erişimine sahip olup olmaması durumuna göre değişiklik göstermekte midir?

Yöntem

Bu çalışma betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Karasar (2011) bu modeli, var olan bir durumu, olduğu gibi ortaya koyan bir yaklaşım olarak ifade eder.

6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyini, metnin ekrandan ya da kâğıttan okunması durumuna göre incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, Konya ilinde öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri çalışma evreni olarak kabul edilmiştir. Evrene ulaşmanın maliyeti göz önünde bulundurularak örneklem alma yoluna gidilmiştir. Uygulama yapılacak okullar, okulun sahip olduğu bilgisayar sayısı ve öğrencilerin temel düzeyde bilgisayar okuryazarı olması göz önünde bulundurularak belirlenmiştir.

Çalışma, Konya ilinde beş farklı devlet okulunda öğrenim gören 62'si erkek, 61'i kız olmak üzere toplam 123 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilerin % 74'ünün evinde kullanabileceği bir bilgisayarı vardır. Yine % 61.8'inin evinde internet bağlantısı bulunmaktadır.

Çalışma için, iki bilgilendirici ve iki öyküleyici metin seçilmiş ve araştırmacılar tarafından her bir metin için on beş çoktan seçmeli sorudan oluşan dört ayrı başarı testi geliştirilmiştir. Testlerin geliştirilmesi sürecinde alan uzmanlarından destek alınmış ve yapılan ön uygulama ile geçerlik ve güvenirlikleri tespit edilerek birbirlerine denk sorulardan oluştukları görülmüştür. Uygulama için, bu metinler ve testlerden tesadüfi yolla seçilen bir bilgilendirici ve bir öyküleyici metin *ekrandan okuduğunu anlama ölçeğine* ve diğer bilgilendirici ve öyküleyici metin ise *kâğıttan okuduğunu anlama ölçeğine* atanmıştır. Böylelikle birbirine denk 30 sorudan oluşan iki ölçek elde edilmiştir. Yapılan hesaplamalarda *ekrandan okuduğunu anlama ölçeğinin* KR20 güvenirlik katsayısının 0.95; *kâğıttan okuduğunu anlama ölçeğinin* KR20 güvenirlik katsayısının ise 0.85 olduğu görülmüştür.

Uygulama öncesinde örneklem grubunda yer alan öğrenciler ve öğretmenleri araştırma hakkında bilgilendirilmiştir. Çalışmanın verileri, iki haftalık bir süreçte dört ders saati süresinde toplanmıştır. İlk hafta kâğıttan, ertesi hafta ise ekrandan okunacak metinler ile çalışma yapılmıştır. Metinler öğrencilere ikişer kez okutulduktan sonra uygulamacılar tarafından alınmış ve soruları cevaplama işlemine geçilmiştir. Kâğıttan okunan metinler için sorular yine basılı şekilde hazırlanmıştır. Ekrandan okunan metinlerde ise sorular öğrencilere ekrandan sunulmuştur. Değerlendirmeler, öğrencilerin doğru cevapları için 1, yanlış cevapları için 0 puan verilerek yapılmıştır. Böylelikle öğrencilerin başarı testlerinden alabilecekleri tam puan 30 olarak belirlenmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen veriler, SPSS 19.0 paket programı aracılığıyla analiz edilmiş ve bulgular tablolar hâlinde sunulmuştur.

Bulgular ve Yorum

Çalışmanın problem cümlesi *6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi metnin ekrandan ya da kâğıttan okunması durumuna göre farklılık göstermekte midir?* şeklindedir. Tablo 1’de öğrencilerin okuduğunu anlama testlerinden aldıkları puanlara yer verilmiştir.

Tablo 1: Okuduğunu anlama ölçeklerine ilişkin betimsel istatistikler

Ölçeklere ilişkin puanlar	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss
Ekrandan okuduğunu anlama	30	7	29	18,72	4,69
Kâğıttan okuduğunu anlama	30	5	30	24,37	5,15

Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerin ölçeklerden aldığı maksimum puanın hemen hemen aynı iken ortalamalarda kâğıttan okuma lehine bir farklılık olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ekrandan okuma ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları 18,72; kâğıttan okuma ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının ise 24,37 olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle, 6. sınıf öğrencilerinin kâğıttan okudukları metinleri ekrandan okuduklarına göre daha iyi anladıkları söylenebilir.

Çalışmanın ilk alt problemi *6. sınıf öğrencilerinin ekrandan ya da kâğıttan okuduğunu anlama düzeyi cinsiyete göre değişiklik göstermekte midir?* biçimindedir. Bu probleme yönelik verilere t-testi uygulanmış ve bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Okuduğunu anlama puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Ölçeklere ilişkin puanlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Ekrandan okuduğunu anlama	Erkek	62	18.08	4.46	-1.54	.126
	Kız	61	19.37	4.86		
Kâğıttan okuduğunu anlama	Erkek	62	23.87	5.56	-1.09	.277
	Kız	61	24.88	4.70		

$p > 0.05$

Tablo 2 değerlendirildiğinde, 6. sınıf öğrencilerinin ekrandan ya da kâğıttan okuduğunu anlama puanlarının cinsiyete değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülür. Ancak ortalamalar göz önüne alındığında, kız öğrencilerin hem ekrandan hem de kâğıttan okuduklarını erkek öğrencilere göre daha iyi anladıkları anlaşılmaktadır.

Çalışmanın bir diğer alt problemi 6. sınıf öğrencilerinin ekrandan ya da kâğıttan okuduğunu anlama düzeyi evinde kullanabileceği bir bilgisayarı olup olmaması durumuna göre değişiklik göstermekte midir? şeklinde belirlenmiştir. Verilere uygulanan t-testi sonuçlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3: Okuduğunu anlama puanlarının bilgisayara sahip olma durumuna göre t-testi sonuçları

Ölçeklere ilişkin puanlar	Bilgisayar	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Ekrandan okuduğunu anlama	Var	91	19.51	4.47	3.28	.001*
	Yok	32	16.46	4.64		
Kâğıttan okuduğunu anlama	Var	91	25.30	4.65	3.54	.001*
	Yok	32	21.71	5.65		

*p<0.01

Tablo 3'e göre, 6. sınıf öğrencilerinin hem ekrandan hem de kâğıttan okuduğunu anlama puanları evinde kullanabileceği bir bilgisayarı olup olmaması durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Ortalamalar değerlendirildiğinde, evinde bilgisayar kullanma imkânı olan öğrencilerin ekrandan okuduğunu anlamada yaklaşık 3 puan; kâğıttan okuduğunu anlamada ise yaklaşık 4 puan fazla aldıkları saptanmıştır. Bu durumda, her iki okuma durumuna göre de evinde bilgisayarı olan öğrencilerin okuduğunu daha iyi anladığı sonucuna ulaşılır.

Çalışmada son olarak ele alınan alt problem, 6. sınıf öğrencilerinin ekrandan ya da kâğıttan okuduğunu anlama düzeyi evinde internet erişimine sahip olup olmaması durumuna göre değişiklik göstermekte midir? şeklindedir. Probleme yönelik verilere t-testi uygulanmış ve bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4: Okuduğunu anlama puanlarının internet erişimine sahip olma durumuna göre t-testi sonuçları

Ölçeklere ilişkin puanlar	İnternet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Ekrandan okuduğunu anlama	Var	76	19.68	4.35	2.97	.004*
	Yok	47	17.17	4.85		
Kâğıttan okuduğunu anlama	Var	76	25.53	4.75	3.01	.001*
	Yok	47	22.48	5.27		

*p<0.01

Tablo 4 ele alındığında, 6. sınıf öğrencilerinin hem ekrandan hem de kâğıttan okuduğunu anlama puanlarının evinde internet erişimine sahip olup olmaması durumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülür. Ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda, bu farklılığın her iki okuma durumunda da evinde internet erişimine sahip olan öğrencilerin lehine olduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç

Çalışmanın bulguları ışığında, 6. sınıf öğrencilerinin kâğıttan okudukları metinleri, ekrandan okudukları metinlere göre daha iyi anladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca;

1. 6. sınıf öğrencilerinin kâğıttan ya da ekrandan okuduğunu anlama düzeyi cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.
2. Evinde bilgisayara sahip olan bir 6. sınıf öğrencisi, hem kâğıttan hem de ekrandan okuduğunu diğer arkadaşlarına göre daha iyi anlamaktadır.

3. Evinde internet erişimine sahip olan bir 6. sınıf öğrencisi, hem kâğıttan hem de ekrandan okuduğunu bu imkâna sahip olmayan arkadaşlarına göre daha iyi anlamaktadır.

Tartışma

Bir metni bilgisayar ekranından ya da kâğıttan okumanın 6. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyine etkisini inceleyen bu çalışmada, öğrencilerin kâğıttan okudukları metni daha iyi anladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde bu sonucu destekleyen çalışmalar mevcuttur (Baştuğ & Keskin, 2012; Ertem & Özen, 2014, Kerr & Symons, 2006; Mangen, Walgermo & Bronnick, 2013). Metin türleri arasında ayırım yapıldığında ise farklı bulgulara ulaşıldığı görülür. İleri (2011), öğrencilerin bilgilendirici metinleri ekrandan okuduklarında daha iyi anladıklarını söylerken Duran ve Alevli (2014b) öyküleyici metinler için aynı sonuca ulaşmışlardır. Metinlerin öğrenciler için zorluk dereceleri de ele alınmış; yaptıkları çalışmada Grenlee-Moore ve Smith (1996) uzun ve zor hikâye metinlerinde ekrandan okumanın lehine bulgulara erişmişlerdir. Kısa ve kolay hikâye metinlerinde ise ekrandan okuduğunu anlama ile basılı metinden okuduğunu anlamada herhangi bir ayırım görülmemiştir. Yine literatürde, bir metni ekrandan veya basılı olarak okumanın okuduğunu anlama açısından bir farklılık oluşturmadığını söyleyen araştırmalar da bulunur (Başaran, 2014; Yaman & Dağtaş, 2013c).

Çalışma sonucunda, 6. sınıf öğrencilerinin ekrandan ya da kâğıttan okuduğunu anlama puanlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu sonucu destekler nitelikte okuduğunu anlama becerisinin cinsiyete göre değişmediğini söyleyen çalışmalar vardır (Anılan, 2004; Başaran, 2014). Ortalamalar ele alındığında ise, kız öğrencilerin okuduğunu anlamada erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Literatür tarandığında benzer sonuca ulaşan çalışmalara rastlanmıştır (Ateş, 2008; Duran & Alevli, 2014b; Lynn & Mikk, 2009). Öğrencilerin evinde kullanabileceği bir bilgisayarının olması hem ekrandan hem de kâğıttan okuduğunu anlama üzerinde anlamlı derecede etkilidir. Bilgisayara sahip olan öğrenciler okuduklarını daha iyi anlamaktadır. Yine evinde internet erişimine sahip olan öğrencilerin okuduğunu anlamada diğer arkadaşlarına göre daha başarılı oldukları saptanmıştır. Bu durum internet erişimi ile çok sayıda kaynağa kolayca ulaşabilen öğrencinin daha çok okuma etkinliği yapmış olması ile açıklanabilir.

KAYNAKÇA

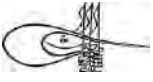
- ANILAN, H. (2004) Bazı Değişkenler Açısından Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 89-102.
- ATEŞ, M. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğu Anlama Düzeyleri ile Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- AYTAŞ, G. (2005). Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 461-470.
- BAŞARAN, M. (2014). 4. Sınıf Seviyesinde Ekrandan ve Kâğıttan Okumanın Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı ve Metne Karşı Geliştirilen Tutum Üzerindeki Etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 248-268.
- BAŞTUĞ, M. & KESKİN, H. K. (2012). Okuma Becerilerinin Okuma Ortamı Açısından Karşılaştırılması: Ekran mı kâğıt mı? *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (3): 73-83.
- BİNBAŞIOĞLU, C. (1981). *Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Binbaşıoğlu.
- BROWN, G. J. (2001). Beyond print: reading digitally. *Library Hi Tech*, 19 (4), 390-399.

- DAĞTAŞ, A. (2013). Öğretmenlerin Basılı Sayfa ve Ekrandan Okuma Tercihleri ile Eğitimde Elektronik Metin Kullanımına Yönelik Görüşleri. *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, Volume 8/3, Winter 2013, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4390>, p.137-161.
- DEMİR, T. (2009). İlköğretim II. Kademe Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma (Gazi Üniversitesi Örneği). *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, Volume 4/3, Spring 2009, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.703>, p.717-745.
- DEMİREL, Ö. (2000). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem.
- DILLON, A. (1992). Reading from paper versus screens: A critical review of the empirical literature. *Ergonomics*, 35 (10), 1297-1326.
- DÖKMEN, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- DURAN, E. & ALEVİLİ, O. (2014a). Students' Opinions: Digital Text or Printed Text? *International Journal of Language Academy*, 2 (2), 110-126.
- DURAN, E. & ALEVİLİ, O. (2014b). Ekrandan Okumanın Sekizinci Sınıf Öğrencilerinde Anlamaya Etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2 (1), 1-11.
- DURAN, E. & ERTUĞRUL, B. (2012). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Elektronik Ders Kitaplarına Yönelik Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (2), 347-365.
- EPÇAÇAN, C. (2013). Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Uygulamalarının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi. *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, Volume 8/1, Winter 2013, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4336>, p. 1335-1353.
- ERTEM, İ. S. & ÖZEN, M. (2014). Metinleri Ekrandan Okumanın Anlam Kurma Üzerine Etkisi. *International Journal of Social Science*, 24, 319-350.
- FİDAN, N. & BAYKUL, Y. (1994). İlköğretimde Temel İhtiyaçların Karşıllanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10.
- GREENLEE-MOORE, M. E. & SMİTH, L. L. (1996). Interactive Computer Software: The Effects on Young Children's Reading Achievement. *Reading Psychology*, 17 (1), 43-64.
- GRİMSHAW, S., DUNGWORTH, N., MCKNİGH, C. & MORRİS, A. (2007). Electronic boks: Children's reading and comprehension. *British Journal of Education*, 38 (4), 583-599.
- GÖĞÜŞ, B. (1968). *Türkçe Öğretimi Kılavuzu*. İstanbul: Milli Eğitim.
- GÜNEŞ, F. (2009). Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma, Ankara: Nobel.
- GÜNEŞ, F. (2010). Öğrencilerde Ekran Okuma ve Ekranik Düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (14), 1 – 20.
- İLERİ, Z. (2011). *Ekrandan Okumanın İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Motivasyonu Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- JEONG, H. (2012). A comparison of the influence of electronic books and paper books with objective measures, including user comprehension, eye fatigue and perception. *The Electronic Library*, 30 (3), 390-408.
- KARASAR, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- KERR, M. A. & SYMONS, S. E (2006). Computerized presentation of text: Effects on children's reading of informational material. *Reading and Writing*, 19, 1–19.

- LYNN, R. & MİKK, J. (2009). Sex Differences in Reading Achievement. *Trames*, 13 (63/58), 1, 3–13.
- MADEN, S. (2012). Ekran Okuma Türleri ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ekran Okumaya Yönelik Görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 1-16.
- MANGEN, A., WALGERMO, B. R. & BRONNICK, K. (2013). Reading Linear Texts on Paper versus Computer Screen: Effects on Reading Comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61-68.
- MAYNARD, S. & MCKNIGHT, C. (2001). Electronic boks for children in UK public libraries. *The Electronic Library*, 19 (6), 405-424.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6,7,8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- MUTER, P. & MAURUTTO, P. (1991). Reading and skimming from computer screens and boks: the paperless office revisited? *Behaviour & Information Technology*, 10 (4), 257-266.
- OĞUZKAN, A. F. (1981). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- ÖZÇELİK, E. G. (2011). *Okuduğunu Anlama Becerisinin Başarıya Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ÖZDEMİR, E. (1967). *İlkokul Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi Kılavuzu*. Ankara: Ansiklopedi.
- ÖZDEMİR, E. (1991). *Türk Dili ve Edebiyatı, Okuma ve Metin İnceleme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayın No:155.
- TEKİN, H. (1980). *Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi*. Ankara: Mars.
- TOSUN, N. (2014). A Study On Reading Printed Books Or E-Books: Reasons For Student-Teachers Preferences. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13 (1), 21-28.
- YAMAN, H. & DAĞTAŞ, A. (2013a). Ekrandan Okumanın Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi. *International Journal of Social Science*, 6 (7), 1233-1250.
- YAMAN, H. & DAĞTAŞ, A. (2013b). Ekrandan Okumanın Okumaya Yönelik Tutuma Etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (4), 314-333.
- YAMAN, H. & DAĞTAŞ, A. (2013c). Ekrandan Okumanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1 (2), 64-79.
- YILDIRIM, G., KARAMAN, S., ÇELİK, E. & ESGİCE, M. (2011). *E-Kitap Okuyucuların Kullanım Deneyimlerine Yönelik Alanyazın İncelemesi*. 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, Fırat University, Elazığ.
- YILDIZ, M. (2013). Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü. *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, Volume 8/4, Spring 2013, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number : http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4780 , p. 1461-1478.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

ERCAN, A.N., ATEŞ, M., Ekrandan Okuma İle Kâğıttan Okumanın Anlama Düzeyi Açısından Karşılaştırılması, **Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic** Volume 10/7 Spring 2015, p. 395-406, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8032, ANKARA-TURKEY



YURTTA VEYA AİLESİNİN YANINDA KALAN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL DESTEK DÜZEYLERİ VE STRESLE BAŞA ÇIKMA STİLLERİNİN İNCELENMESİ*

*Nuray FIRAT***

*Fatih KAYA****

ÖZET

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeyleri ve stresle başa çıkma stillerinin öğrencilerin yurttta veya ailesinin yanında kalma durumlarına ve cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin sosyal destek düzeyleri ve stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu araştırma, nedensel karşılaştırmalı ve ilişkisel araştırma desenlerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında, farklı türdeki liselerin 9., 10., 11. ve 12. sınıflarında ve çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 666 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin aile, arkadaş ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal desteği ölçmek amacıyla Algılanan Sosyal Destek Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin stresle başa çıkma stilleri ise, Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği ile tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, ailesi yanında kalan lise öğrencilerinin aileden algılanan ve toplam algılanan sosyal destek puanları, yurttta kalan lise öğrencilerinin aileden algılanan ve toplam algılanan sosyal destek puanlarından yüksek bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin algılanan sosyal destek puanı ile stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkinin çeşitlilik gösterdiği gözlenmiştir. Öğrencilerin genel algılanan sosyal destek düzeyi arttıkça, pasif başa çıkma stillerinden olan çaresiz stresle başa çıkma stillerini kullanması artmakta, aktif başa çıkma stillerinden olan kendine güvenen yaklaşım ve iyimser yaklaşımı kullanması ise azalmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Algılanan sosyal destek, stresle başa çıkma stilleri, lise öğrencileri, yurt

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Rehber ve Psikolojik Danışman, Uygur Ortaokulu, Amasya, El-mek: nry.firat@hotmail.com

*** Yrd. Doç. Dr. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, El-mek: fatih.kaya@gop.edu.tr

AN EXAMINATION OF SOCIAL SUPPORT LEVEL AND STRESS COPING STRATEGIES OF STUDENTS STAYING AT HOME OR IN DORMITORY

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction and the Purpose of the Study

In this research, it was aimed to investigate perceived social support and stress coping strategies of high school students staying at home with their parents or in dormitory. Besides, it was aimed to examine the difference in students' level of perceived social support and stress coping strategies by their gender. Following research questions guided the current study:

Does perceived social support level of high school students staying in the dormitory differ from that of staying at home with their families?

Do stress coping strategies of high school students staying in the dormitory differ from that of staying at home with their families?

What is the relationship between perceived social support levels and the stress coping strategies of high school students?

Theoretical Framework

In adolescence, academic and school related concerns increase, concerns about future increase, and important decisions should be made; therefore, stress is one of the main issues for adolescents in this developmental stage (Tan, 2006). Some students should stay in dormitories during their education. Those students may be under much more stress than their peers staying at home with their families (Köse, 2009). The students, especially those in early years of adolescence, may experience stress and anxiety much more due to being away from home environment (Özyürek ve Demiray, 2010). Thus, providing social support for those students in dormitories is substantial.

Any social support from any source helps individuals to decrease feeling of loneliness and increase their self-esteem to cope with stress (Yamaç, 2009). Social support has an important role on individuals' stress coping and psychological well-being in general (Altunbaş, 2002). The protective feature of social support enables people to interpret stressful events as less threatening, experience less stress, and use more stress coping strategies (Cohen, 2004).

As social support increases, level of stress decreases. Therefore, the school issues caused partially from stress including low achievement, drop out, and absenteeism can be prevented with stress coping strategies and social support. In this regard, social support and stress coping strategies are substantial for preventive counseling services within each school. The level of social support and stress coping strategies for students especially those in dormitories are important to study.

Method

The present study was conducted as a descriptive correlational study. The study included 666 students attending different kinds of high schools during 2013-2014 school year. The schools were Science School, Anatolian Teacher Training High School, Anatolian High School, Tourism and Vocational High School, Art High School, Technical and Industrial Vocational High School, Vocational High School for Girls, Religious Vocational High School, and Medical Vocational High School. 328 of the students (49.2%) were staying in dormitories and the rest (50.8%) were staying with their families. In terms of gender, 324 (48.4%) students were female and 346 (51.6%) were male. The students were from grades nine through twelve and various departments. Students' level of perceived social support from their peers, parents, and teachers were assessed with the Perceived Social Support Scale. Students' stress coping strategies were assessed with the Ways of Stress Coping Scale. In addition, a short survey was used to obtain students' relevant demographic information. The obtained data were analyzed with the SPSS 17.0. Descriptive analyses such as means and standard deviations along with comparative analyses, with *t*-test and ANOVA, and correlational analyses were conducted.

Results and Discussion

According to the results, there was a statistically significant difference between the students staying at home and those staying in dormitory in terms of their perceived social support total scores and 'parental support' sub-scores, while there was no statistically significant difference between the two groups in terms of 'teacher' and 'peer' sub-scores. The students staying at home with their parents had higher total perceived social support and higher social support from their parents than the students staying in dormitory. Correlation coefficients were also calculated to investigate the relationship between the perceived social support and the ways of stress coping strategies. The results indicated that students' total perceived social support score was negatively correlated with 'self-confident' and 'optimistic' stress coping ways; however, it was positively correlated with 'helpless' stress coping way. In addition, there was no statistically significant correlation between the total perceived social support score and the 'submissive' and 'applying to social support' sub-dimensions of the stress coping ways. That is, as the students' level of perceived social support increase, students tended to use passive stress coping ways rather than self-confident and optimistic stress coping ways.

Conclusion and Suggestions

The level of perceived social support from family for the students staying at home with their families was significantly higher than that of other students. In order to increase students' level of perceived social support from families, in this regard, the parents of the students should be informed about the situation. Counseling services should also be provided for those students to enforce students' self-perception and perception of others.

Male students' level of perceived social support from their peers and their level of total perceived social support were higher than that of

female students. Teachers and psychological counselors in schools may provide opportunities and settings in which male and female students are able to work together and interact with each other.

In the literature, there are not many studies conducted with students staying in dormitories. In this regard, the current study is expected to contribute to the literature. Further studies focusing on various aspects of students staying at dormitories is recommended.

Key Words: Perceived social support, ways of stress coping, high school students, dormitory

Giriş

Günümüzde pek çok alanda hızlı bir değişim yaşanmaktadır. Tüm insanlar bulundukları sosyal ortam ve yaptıkları iş ne olursa olsun, yaşamlarında bazı zamanlarını sınırlarını zorlayarak sürdürmek durumunda kalmaktadır. Dolayısıyla çoğu insan için, stresli bir yaşam kaçınılmaz olabilmektedir. Bu yüzden stres, günlük yaşamımızda ve iş hayatımızda sıkça karşılaştığımız bir kavram haline gelmiştir (Aydın, 2004).

Stres kavramıyla ilgili alanyazına bakıldığında çeşitli tanımlara rastlanılmaktadır. Örneğin, stres organizmanın fiziksel ve ruhsal sınırlarının zorlanması veya tehdit edilmesiyle ortaya çıkan bir durum olarak tanımlanmaktadır (Baltaş ve Baltaş, 2008). Başka bir tanımda stres, kişinin iyilik halini tehlikeye sokan, kapasitesini düşürücü ve zorlayıcı olarak değerlendirilen, kişi ile çevre arasındaki bir etkileşimdir (Folkman ve Lazarus, 1984). Morris (2002) ise stresi bir gerginlik hali ya da tehdit oluşturan ve değişme ya da uyum gerektiren herhangi bir çevresel istek ya da beklentiler bütünü olarak tanımlamıştır. Stres, kişinin mevcut duygusal, bilişsel ve sosyal dengesini bozma eğilimi gösteren ve kişiyi bu dengesini korumaya veya bozulan dengesini yeniden kurmaya yönelik birtakım davranışlara zorlayan içsel veya dışsal uyarıcılara verdiği her türlü fiziksel, ruhsal ve bilişsel tepkilerdir (Budak, 2000).

İnsanlar yaşamlarının her anında bedensel, zihinsel ve ruhsal pek çok uyararla karşı karşıya kalabilmektedir. Bu uyarılar, bireyin içinde bulunduğu denge, düzen ve uyum durumunu bozucu bir etkiye sahip olabilir. Bireyin karşılaştığı uyarı veya olay, kişinin yeniden uyum sağlamasını gerektirecek, alışageldiği yaşam tarzını ve çözüm biçimlerini sorgulatacak veya değiştirecek nitelikteyse, kişi bu zorlu olayın üstesinden gelmek ve rahatlayıp yeni duruma uyum sağlamak için çaba gösterecektir. Bu noktada stresle başa çıkma kavramı önem kazanmaktadır (Basut, 2006). Günümüzde her alanda hızlı bir değişimin yaşanması, stresi ve stresle mücadeleyi gündelik yaşamın bir parçası haline getirmiştir. Böyle bir toplumsal olgudan tüm gelişim dönemlerindeki bireyler etkilenmektedir. Fakat en çok etkilenenlerden biri şüphesiz ergenlik dönemindeki bireylerdir.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yoğunlaştığı, geleceğe yönelik kaygıların arttığı ve önemli kararların alındığı ergenlik döneminde, stresin sıklıkla bu süreçlere eşlik ettiği görülmektedir (Tan, 2006). Ortaöğretim çağına rastlayan ergenlik döneminde yaşanan psikolojik, zihinsel, cinsel ve sosyal değişimler ergenin yaşamında gerginlik ve kaygı yaratmakta ve bu dönemin “fırtınalı ve stresli” geçmesine neden olmaktadır (Hall, 1904). Ergen, bir yandan kendi bünyesinde yaşadığı bu değişikliklere ve hızla değişen toplumsal yapıya uyum sağlamaya çalışırken, diğer yandan da geleceğini planlama ve inşa etme sorumluluğuyla karşı karşıya kalmaktadır. Bu durumun meydana getirdiği stres, ergen için yaşamı daha fazla zorlaştırmaktadır (Demirtaş, 2007).

Eğitimleri nedeniyle yurtta kalan öğrencilerin, ailelerinden uzakta olmalarından dolayı daha önce alışık olmadıkları bir yaşam tarzı ile tanışmaları nedeniyle stresi daha yoğun bir şekilde hissedebilecekleri göz önünde bulundurulmalıdır (Köse, 2009). Bilhassa ergenliğin erken dönemlerinde, ortaöğretime aile desteğinden uzakta devam etmek zorunda kalan ergenler, akranlarına oranla daha fazla kaygı ve stres yaşayacaklardır (Özyürek ve Demiray, 2010). Bu dönemde bireylerin, çevrelerindeki kişilerden aldıkları yardım ve sosyal destek çok daha fazla önem kazanmaktadır.

Sosyal destek kavramı, bireyin çevresindekiler tarafından güvenilme, sevilme, saygı duyulma, ilgi görme, değer verilme gibi ihtiyaçlarının olduğu varsayımına dayanmaktadır. Bireyin bu ihtiyaçlarının farklı boyutlarının vurgulanması sebebiyle ortaya farklı tanımlar çıkmaktadır (Başer, 2006). 1970'lerin ortalarından itibaren, sosyal desteğin baş etmedeki rolü büyük ilgi görmüştür. Bu nedenle de sosyal destek, stres verici durumlarda kişiye yakınındaki insanlar tarafından verilen maddi ve manevi yardım olarak tanımlanmaktadır (Çakır ve Palabıyıkoglu, 1997; Özgür, 1993). Sosyal destek, stres altında ya da zor durumdaki bir bireye çevresindeki kişi veya kurumlar tarafından verilen maddi ve manevi yardımlar olarak tanımlanmıştır (Eker ve Arkar, 1995). Yıldırım (1997)'a göre ise sosyal destek, bireyin çevresinden elde ettiği sosyal ve psikolojik destek olarak tanımlanmaktadır.

Bireyin ailesi, arkadaşları, karşı cinsten arkadaşı, öğretmenleri, iş arkadaşları, komşuları, akrabaları, bireyin içinde yaşadığı toplum ve çevredeki uzman kimseler, o bireyin sosyal destek kaynaklarını oluşturmaktadır (Sorias, 1988; Yıldırım, 1997). Sosyal destek kaynaklarının bireylere maddi, duygusal ve zihinsel destekler gibi farklı şekillerde yardım sağladığı belirtilmiştir. Maddi destek, günlük yaşamdaki sorumlulukların yerine getirilebilmesi için başkaları tarafından sunulan eylem, davranış veya araçlardır. Duygusal destek, bireyin sevgi, şefkat, saygı, bir gruba ait olma, kabul görme gibi temel sosyal gereksinimlerini karşılar. Zihinsel destek ise, bireye kişisel ve çevresel birtakım sorunlarla ilgili olarak bilgi, yol gösterme ve rehberlik etme gibi davranışları kapsar (Sorias, 1988).

Sosyal destek kuramlarında genel olarak sosyal desteğin yaşam boyu gerekli olduğu, ait olma duygusunu yaratan kişiler arası ilişkileri de kapsadığı ve olumlu yönde bir etkileşim olduğu kabul edilir. Diğer taraftan sosyal desteklerin sevgi, şefkat, yeterlik, benlik saygısı, bir gruba ait olma gibi sosyal gereksinimleri karşılayarak fizik ve ruh sağlığını olumlu bir biçimde etkilediği düşünülmektedir (Çakır ve Palabıyıkoglu, 1997; Özgür, 1993).

Sosyal destek, stres kaynaklarını ortadan kaldırmasa bile bireylerin kaygı düzeylerini düşürmekte, daha iyimser olmalarını sağlamakta, stresle başa çıkabilmek için yeni yollar deneme konusunda daha istekli olmalarına katkı sağlamakta ve başa çıkma becerilerini kullanmalarına yardımcı olmaktadır. Sosyal kaynaklardan alınan desteğin içeriği ne olursa olsun, sosyal destek bireylerin çaresizlik duygusunu azaltmakta ve stresle başa çıkma konusunda kendine olan güvenlerini arttırmaktadır (Yamaç, 2009). Bireyin çevresindeki kişilerden aldığı yardım, bireyin içinde bulunduğu stresli durumu algılamasında, bu duruma gösterdiği tepkinin niteliğinde ve bu durumla başa çıkma stratejisinde önemli bir yarar sağlamaktadır (Karacabey, 2012).

Sosyal desteğin bireyin stresle baş etmesinde ve ruh sağlığı üzerinde önemli bir etkisi vardır (Altunbaş, 2002). Sosyal destek algısı yüksek olan kişilerin yaşam doyumları da yüksektir (Büyükgöze Kavas ve Topkaya, 2015). Stresli yaşam olaylarının üstesinden gelme bireyin sahip olduğu stresle başa çıkma biçiminin yanı sıra sosyal destek kaynaklarıyla da yakından ilgilidir. Sosyal desteğin koruyucu etkisinin yardımıyla kişi stresli yaşam olaylarının olumsuz etkisini daha az yaşamakta, karşılaştığı olayları daha az tehdit edici olarak yorumlamakta ve etkili başa çıkma stratejilerini daha fazla kullanmaktadır (Cohen, 2004).

Bu araştırmada, lise ğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeyleri ve stresle başa çıkma stillerinin öğrencilerin yurttta veya ailesinin yanında kalma durumlarına ve cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Ayrıca ğrencilerin sosyal destek düzeyleri ve stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişki de araştırılmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nedensel karşılaştırmalı ve ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen bir araştırmadır. Nedensel karşılaştırmalı araştırma desenlerinde var olan gruplar arasında karşılaştırma yapılırken, ilişkisel tarama modelinde iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin yönü ve derecesi belirlenir (Büyüköztürk, 2003). Bu araştırmada, lise ğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeyleri ve stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeylerinin ve stresle başa çıkma stillerinin yurttta veya ailesiyle birlikte yaşama durumlarına ve cinsiyete göre karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Orta Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı yurdu olan devlet liselerine devam eden öğrenciler oluşturmuştur. 2013-2014 eğitim-ğretim yılında farklı türdeki liseler arasından uygun rneklemeye yöntemi ile seçilen liselerin 9., 10., 11. ve 12. sınıflarında ve çeşitli bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden yine uygun rneklemeye yöntemiyle seçilen 666 ğrenci araştırmaya dahil edilmiştir. Bu ğrencilerin 328'i (%49.2) yurttta kalan ve 338'i (%50,8) ailesi yanında kalan öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin 324'ü (%48,4) kız ve 346'sı (%51,6) ise erkek öğrencidir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeylerinin ölçülebilmesi amacıyla Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve stresle başa çıkma stillerini belirleyebilmek için Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca ğrencilerin demografik değişkenlerine ilişkin bilgileri alabilmek için bir kişisel bilgi formu da kullanılmıştır.

Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ): Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ), Yıldırım (1997) tarafından 14 ile 17 yaş arasındaki ergenlerin (8, 9, 10, 11 ve 12. sınıf ğrencilerinin) aile, arkadaş ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal desteği ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Yıldırım tarafından 2004 yılında ölçeğin revizyonu (ASDÖ-R) yapılmıştır. Ölçekte Aile Desteği (AİD), Arkadaş Desteği (ARD) ve ğretmen Desteği (ÖGD) olmak üzere üç alt boyut bulunmaktadır. 50 maddeden oluşan ASDÖ-R'nin 20 maddesi Aile Desteği, 13 maddesi Arkadaş Desteği ve 17 maddesi ğretmen Desteği alt ölçeklerine ait özellikleri ölçmektedir.

ASDÖ-R'nin güvenilirliğine ilişkin yapılan analizlerde elde edilen değerler ASDÖ-R'nin tümü için $\alpha = .93$, $r = .91$; AİD için $\alpha = .94$, $r = .89$; ARD için $\alpha = .91$, $r = .85$ ve ÖGD için $\alpha = .93$, $r = .86$ bulunmuştur. Elde edilen bu değerler, ölçümlerin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca ölçeğin 639 kişilik bir araştırma gruba yapılan uygulamasından elde edilen sonuçlara göre Cronbach alpha güvenirlilik katsayıları, AİD'de .88, ARD'de .83 ve ÖGD'de ise .93 olarak hesaplanmıştır (Yıldırım, 2004).

ASDÖ-R, "Bana uygun", "Kısmen uygun" ve "Bana uygun değil" şeklinde üçlü likert tipi maddelerden oluşmaktadır. ASDÖ-R'nin her alt ölçeğinde birer tane ters madde bulunmaktadır. Yani ölçek maddelerinin 47'si olumlu 3'ü olumsuz (17., 29., ve 44. maddeler) ifade şeklindeidir. Ölçeğin üç alt boyutundan elde edilen puanların toplanmasıyla kişinin genel algıladığı sosyal destek düzeyine ilişkin tek puan elde edilmektedir (Yıldırım, 2004). Ölçekten alınabilecek en düşük

puan 50 ve en yüksek puan 150'dir. Yüksek puan, bireyin daha fazla sosyal destek algıladığı anlamına gelmektedir.

Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBTÖ): 1980 yılında Folkman ve Lazarus tarafından geliştirilen Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBTÖ), Şahin ve Durak tarafından 1995 yılında Türkçe'ye uyarlanmıştır. Şahin ve Durak (1995) ölçeğin kısaltma çalışmalarını yaparak madde sayısını 66'dan 30'a indirmişlerdir. SBTÖ; "İyimser Yaklaşım (2, 4, 6, 12, 18)", "Kendine Güvenli Yaklaşım (8, 10, 14, 16, 20, 23, 26)" ve "Sosyal Desteğe Başvurma (1, 9, 29, 30)" alt boyutlarını kapsayan "Probleme Yönelik/Aktif" tarz ile "Çaresiz Yaklaşım (3, 7, 11, 19, 22, 25, 27, 28)" ve "Boyun Eğici Yaklaşım (5, 13, 15, 17, 21, 24)" alt boyutlarını kapsayan "Duygulara Yönelik/Pasif" tarz olmak üzere iki temel stresle başa çıkma tarzını ölçmektedir (Şahin ve Durak, 1995).

Şahin ve Durak (1995) hazırladıkları kısa formun güvenirlik ve geçerlilik değerlerini rapor ettikleri çalışmalarına göre, ölçümlerin iç tutarlılık katsayısı .45 ile .80 arasında bulunmuştur (Şahin ve Durak, 1995). Alt boyutlar için elde edilen güvenirlik katsayıları "İyimser Yaklaşım" alt ölçeği için $\alpha = 0.68$ ile $\alpha = 0.49$ arasında; "Kendine Güvenli Yaklaşım" alt ölçeği için $\alpha = 0.62$ ile $\alpha = 0.80$ arasında, "Çaresiz Yaklaşım" alt ölçeği için $\alpha = 0.64$ ile $\alpha = 0.73$ arasında, "Boyun Eğici Yaklaşım" alt ölçeği için $\alpha = 0.47$ ile $\alpha = 0.72$ arasında ve "Sosyal Desteğe Başvurma" alt Ölçeği için ise $\alpha = 0.47$ ile $\alpha = 0.45$ arasındadır (Şahin ve Durak, 1995).

SBTÖ dörtlü likert tipinde bir ölçek olup her bir soru 0-3 arası bir puan ile puanlanmaktadır. Puanlama yapılırken, her bir soruda işaretlenen %0 cevabı için 0, %30 cevabı için 1, %70 cevabı için 2 ve %100 cevabı için de 3 puan verilmektedir. Her faktöre ait puanlar birbirinden bağımsız şekilde ayrı ayrı hesaplanırken, ölçek için toplam puan hesaplanmamaktadır. Her faktöre ait sorulardan elde edilen puanlar toplanarak o faktöre ait toplam soru sayısına bölünmekte ve bu şekilde her faktöre ait ortalama puan elde edilmektedir. Puanlama yapılırken 1 ve 9. maddeler ters şekilde puanlanmaktadır.

Puanlama sonucunda, bireyin kendine güvenli, iyimser ve sosyal desteğe başvurma faktörlerinden elde ettiği puanları arttıkça stresle başa çıkmada etkili yöntemleri daha çok kullandığını; çaresiz ve boyun eğici yaklaşım faktörlerinden elde ettiği puanların artması ise stresle başa çıkmada etkisiz yöntemleri kullandığını göstermektedir.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmaya katılan öğrencilere ait demografik bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi toplama formuyla öğrencilerin kaldıkları yer ile cinsiyetleri hakkında bilgi toplanması amaçlanmıştır.

İşlem Yolu

Araştırma verileri, ilgili İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra 2013-2014 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde okul ve pansiyonlarda bizzat araştırmacı tarafından toplanmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere araştırmanın amacı, önemi ve veri toplama araçları hakkında gerekli açıklamalar yapılmış ve öğrencilerin ölçekleri nasıl cevaplayacakları konusunda bilgi verilmiştir. Cevapların içten ve samimi olmasının önemi üzerinde durulmuş ve gizlilik ilkesine bağlı kalınacağı özellikle vurgulanmıştır. Ölçeklerin uygulanması yaklaşık olarak 25-30 dakika sürmüştür. Araştırma kapsamında öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebilmeleri için öğrencilerin adı ve soyadı gibi kişisel bilgileri toplanmamıştır.

Verilerin Analizi

Toplam 710 öğrenciden veri elde edilmiştir. Toplanan ölçekler kontrol edilmiş ve eksik veya hatalı doldurulan 44 ölçek analizlere dahil edilmemiştir. Dolayısıyla 666 öğrenciden toplanan verilerle analizler gerçekleştirilmiştir. Veriler, SPSS 17 aracılığı ile analiz edilmiştir. İkili grupların

karşılaştırılmasında *t*-testi kullanılmıştır. İki'den fazla kategorisi olan grupların karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Öğrencilerin yurttan veya ailesinin yanında kalma durumlarına göre algıladıkları sosyal destek düzeyi ve stresle başa çıkma stillerinin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla *t*-testi analizi yapılmıştır. Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği alt puanları arasında anlamlı ilişkiyi incelemek amacıyla ise Pearson product moment korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

Bulgular

Bu araştırmada lise öğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeyleri ve stresle başa çıkma stillerinin yurttan veya ailesinin yanında kalma durumlarına ve cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin sosyal destek düzeyleri ve stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişki de araştırılmıştır.

Lise Öğrencilerinin Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri

Çalışma grubunu oluşturan lise öğrencilerinin ASDÖ alt ölçeklerinden ve toplamda aldıkları puanların yurttan veya aile yanında kalma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek üzere bağımsız gruplar *t*-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. *Algılanan Sosyal Destek Düzeyi Puanlarının Yaşanılan Yer Değişkenine Göre İncelendiği t-Testi Sonuçları*

Yaşanılan Yer	N	X	SS	SD	<i>t</i>	<i>p</i>
Aile Desteği					-5.53	.000
Yurt	328	1.42	.08	.00		
Aile Yanı	338	1.46	.09	.01		
Arkadaş Desteği					-1.09	.278
Yurt	328	1.27	.10	.01		
Aile Yanı	338	1.28	.09	.01		
Öğretmen Desteği					-1.36	.174
Yurt	328	1.44	.12	.01		
Aile Yanı	338	1.45	.12	.01		
Toplam					-3.29	.001
Yurt	328	1.87	.07	.00		
Aile Yanı	338	1.89	.08	.00		

$p < 0.05$

Tablo 1 incelendiğinde, yurttan kalan öğrenciler ile ailesi yanında kalan öğrencilerin aileden aldıkları sosyal destek puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ($t = -5.53$, $p = .000$) görülürken, arkadaşlardan algılanan ($p = .278$) ve öğretmenlerden algılanan ($p = .174$) sosyal destek puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. ASDÖ'den aldıkları toplam puan bakımından yurttan kalan ve ailesi yanında kalan öğrenciler karşılaştırıldığında ise yine anlamlı bir farklılaşma ($p = .001$) olduğu görülmektedir. Ailesi yanında kalan lise öğrencilerinin aileden kaynaklı algılanan sosyal destek düzeyleri, yurttan kalan lise öğrencilerinin aileden kaynaklı algılanan sosyal destek düzeylerinden yüksek olarak bulunmuştur. Aynı şekilde ailesi yanında kalan lise öğrencilerinin toplam algılanan sosyal destek puanları yurttan kalan lise öğrencilerin toplam algılanan sosyal destek puanlarından yüksek bulunmuştur. Özetle, yurttan ve aile yanında kalan öğrenciler sadece aileden kaynaklı algılanan sosyal destek açısından farklılaşmakta, arkadaşlardan ve öğretmenlerden alınan sosyal destek açısından ise farklılaşmamaktadır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ASDÖ alt ölçeklerinden aldıkları puan ve toplam puanların farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla bağımsız gruplar *t*-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. *Algılanan Sosyal Destek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelendiği t-Testi Sonuçları*

Cinsiyet	N	X	SS	SD	<i>t</i>	<i>P</i>
Aile Desteği					-0.35	.723
Kız	324	1.44	.09	.01		
Erkek	342	1.44	.09	.01		
Arkadaş Desteği					-5.57	.000
Kız	324	1.25	.09	.01		
Erkek	342	1.29	.10	.01		
Öğretmen Desteği					-1.75	.081
Kız	324	1.44	.12	.01		
Erkek	342	1.46	.12	.01		
Toplam					-3.09	.002
Kız	324	1.87	.08	.00		
Erkek	342	1.88	.08	.00		

$p < 0.05$

Tablo 2’de görüldüğü gibi, kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin AİD ($p = .723$) ve ÖĞD ($p = .081$) alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülürken; ARD alt boyutu ($t = -5.57$, $p = .000$) ve ASDÖ toplam ($t = -3.09$, $p = .002$) sosyal destek puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Erkek öğrencilerin arkadaşlarından kaynaklı algılanan sosyal destek düzeyleri ve toplam algılanan sosyal destek düzeyleri kız öğrencilerinkinden yüksektir.

Lise Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Stilleri

Çalışma grubunu oluşturan lise öğrencilerinin SBTÖ alt boyutlarından aldıkları puanların yurtta veya ailesi yanında kalma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere bağımsız gruplar *t*-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. *SBTÖ Alt Boyutları Puanlarının Yaşanılan Yer Değişkenine Göre İncelendiği t-testi Sonuçları*

Yaşanılan Yer	N	X	SS	SD	<i>t</i>	<i>p</i>
Kendine Güvenli Yaklaşım					-0.01	.995
Yurt	328	1.31	.09	.01		
Aile Yanı	338	1.31	.09	.01		
Çaresiz Yaklaşım					1.75	.080
Yurt	328	1.29	.10	.01		
Aile Yanı	338	1.27	.12	.01		
Boyun Eğici Yaklaşım					-0.24	.809
Yurt	328	1.08	.12	.01		
Aile Yanı	338	1.08	.12	.01		
İyimser Yaklaşım					-0.72	.475
Yurt	328	1.12	.11	.01		

Aile Yanı	338	1.13	.11	.01		
Sosyal Desteğe Başvurma					-.90	.371
Yurt	328	1.03	.09	.01		
Aile Yanı	338	1.04	.09	.01		

$p < 0.05$

SBTÖ: Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin SBTÖ alt boyutlarından aldıkları puanların yurttan ve evde kalma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur (Kendine Güvenli Yaklaşım ($p = .995$), Çaresiz Yaklaşım ($p = .080$), Boyun Eğici Yaklaşım ($p = .809$), İyimser Yaklaşım ($p = .475$), Sosyal Desteğe Başvurma ($p = .371$)).

Öğrencilerinin SBTÖ alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı da incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. *SBTÖ Alt Boyutları Puanların Yaşanan Cinsiyet Değişkenine Göre İncelendiği t-testi Sonuçları*

Cinsiyet	N	X	SS	SD	t	p
Kendine Güvenli Yaklaşım					-1.80	.072
Kız	324	1.30	.09	.01		
Erkek	324	1.32	.09	.01		
Çaresiz Yaklaşım					1.04	.301
Kız	324	1.28	.11	.01		
Erkek	324	1.28	.11	.01		
Boyun Eğici Yaklaşım					-.94	.349
Kız	324	1.07	.12	.01		
Erkek	324	1.08	.12	.01		
İyimser Yaklaşım					-1.98	.049
Kız	324	1.12	.11	.01		
Erkek	324	1.13	.11	.01		
Sosyal Desteğe Başvurma					-.06	.955
Kız	324	1.04	.09	.01		
Erkek	324	1.04	.09	.01		

$p < 0.05$

SBTÖ: Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin SBTÖ alt boyutlarından İY dışında diğerlerinden aldıkları puanların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur (Kendine Güvenli Yaklaşım ($p = .072$), Çaresiz Yaklaşım ($p = .301$), Boyun Eğici Yaklaşım ($p = .349$), İyimser Yaklaşım ($p = .049$), Sosyal Desteğe Başvurma ($p = .955$)). Elde edilen bulgular, stresle başa çıkma tarzlarından İY'yi erkeklerin kızlardan daha fazla kullandığını göstermektedir ($t = -1.98$). Bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bir farklılıktır ($p = .049$, $p < 0.05$).

Algılanan Sosyal Destek ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişki

Lise öğrencilerinin ASDÖ alt boyutlarından ve ölçeğin tamamından aldıkları puan ile stresle başa çıkma tarzları alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Pearson Product Momentler Çarpımı Korelasyonu katsayıları hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Algılanan Sosyal Destek Puanı İle Stresle Başa Çıkma Stilleri Arasındaki İlişki

		KGY	İY	ÇY	BEY	SDB
Aile Desteği	<i>r</i>	-.23*	-.20*	.24*	.05	.03
Arkadaş Desteği	<i>r</i>	-.18*	-.07	.12*	.08	-.01
Öğretmen Desteği	<i>r</i>	-.28*	-.31*	.10*	-.05	-.08
Toplam	<i>r</i>	-.32*	-.29*	.20*	.01	-.04

$p < 0.05$

KGY: Kendine Güvenli Yaklaşım, İY: İyimser Yaklaşım, ÇY: Çaresiz Yaklaşım, BEY: Boyun Eğici Yaklaşım, SDB: Sosyal Desteğe Başvurma, SBTÖ: Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği

Tablo 5 incelendiğinde, aileden algılanan sosyal destek ile stresle başa çıkma tarzlarının alt boyutlarından KGY ($r = -.23$) ile İY ($r = -.20$) arasında düşük düzeyde negatif yönde ama anlamlı bir ilişki olduğu ve ÇY ile düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r = .24$, $p < 0.05$) olduğu görülmektedir. Yani öğrencilerin aileden aldıkları sosyal destek düzeyi arttıkça başa çıkma tarzlarından güvenli yaklaşım ve iyimser yaklaşımı kullanmaları azalmakta, çaresiz yaklaşımı ise kullanmaları artmaktadır. Diğer taraftan lise öğrencilerinin aileden algıladıkları sosyal desteğin BEY ($p = .199$) ve SDB ($p = .477$) ile ise aralarında anlamlı bir ilişki olmadığı ($p < 0.05$) görülmektedir.

Arkadaştan algılanan sosyal destek boyutu incelendiğinde, stresle başa çıkma alt boyutlarından KGY ($r = -.18$) ile arasında düşük düzeyde negatif yönlü ama anlamlı bir ($p = .000$) ilişki olduğu ve ÇY ile ($r = .12$) ve BEY ile ($r = .08$) arasında düşük düzeyde pozitif yönde ama anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Yani öğrencilerin arkadaştan aldıkları sosyal destek düzeyi arttıkça aile alt boyutunda da olduğu gibi kendine güvenli yaklaşım tarzını kullanmaları azalmakta, çaresiz yaklaşımı kullanmaları ise artmaktadır. Arkadaştan algılanan destek ile İY ($p = .081$) ve SDB ($p = .739$) arasında ise anlamlı ilişki olmadığı görülmektedir.

Algılanan sosyal desteğin diğer bir alt boyutu olan öğretmen desteğine bakıldığında ise, BEY dışında diğer alt boyutlarla ve toplam puanla arasında anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. KGY ile ($r = -.28$), İY ile ($r = -.31$) ve SDB ile ($r = -.08$) negatif yönlü; ÇY ile pozitif yönlü ($r = .10$) anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

ASDÖ toplam puanına bakıldığında, KGY ($r = -.32$) ve İY ($r = -.29$) ile arasında negatif yönde ve ÇY ile pozitif yönde ($r = .20$) anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Fakat BEY ($p = .709$) ve SDB ($p = .354$) ile arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($p < .05$). Tablodan anlaşıldığı üzere öğrencilerin genel algılanan sosyal destek düzeyi arttıkça stresle başa çıkma tarzlarından çaresiz yaklaşımı kullanmaları artmakta, kendine güvenen yaklaşım ve iyimser yaklaşımı kullanması azalmaktadır.

Tartışma

Bulgular, ailesi yanında kalan lise öğrencilerinin aileden kaynaklı algılanan ve toplam algılanan sosyal destek düzeylerinin, yurttan kalan lise öğrencilerinin aileden algıladıkları ve toplam algılanan sosyal destek düzeylerinden yüksek olduğunu göstermiştir.

Alanyazın incelendiğinde, elde edilen bulguların, Çakır ve Palabıykoğlu (1997) ile Özdemir'in (2013) belirttikleri bulgular ile benzerlik gösterdiği görülmüştür. Ustabas (2011) öğrencilerin anne-babası ile kalıp kalmama durumlarına göre algılanan sosyal destek toplam puanları ve öğretmen desteği puan ortalamaları arasında, anne-babası ile birlikte kalanlar lehine,

anlamli bir farklılık bulmuştur. Aynı araştırmada arkadaş desteği puan ortalamaları arasında ise anlamli bir farklılık bulunmamıştır. Ustabaş'ın (2011) araştırmasında aile ve arkadaş alt boyutları ve toplam sosyal destek puanları için elde edilen sonuçlar ile mevcut araştırma sonucu benzerlik göstermektedir. Fakat öğretmen alt boyutu için iki araştırma farklı sonuçlara ulaşmıştır. Bu farklılığın nedeni olarak Ustabaş'ın (2011) araştırma grubunun 8. sınıf öğrencilerinden oluşmasına karşılık, mevcut araştırma grubunun lise öğrencilerinden oluşması gösterilebilir.

Diğer taraftan mevcut araştırma sonucunun, Köse'nin (2009) yurttan kalan ve ailesiyle birlikte yaşayan lise öğrencilerinin yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin incelediği araştırma sonucuyla da tutarsızlık gösterdiği görülmektedir. Köse (2009) araştırma sonucunda, öğrencilerin gerek yalnızlık, gerekse sosyal destek düzeylerinin yurttan ya da ailelerinin yanında yaşamalarına göre anlamli bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Özdemir'in (2013) ailesi yanında yaşayan ve ailesinden ayrı yaşayan üniversite öğrencilerini, algılanan sosyal destek, stresle başa çıkma tarzları, kaygı düzeyleri ve psikolojik belirtiler açısından karşılaştırdığı çalışmasında, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin her bir alt boyutunu analize almıştır. Analiz sonucunda, ailesinden ayrı yaşayan öğrenciler ile ailesi yanında yaşayan öğrencilerin aileden algıladıkları sosyal destek düzeylerinde bir farklılık bulunmazken, arkadaş ve özel bir insan alt ölçeklerinden aldıkları puanlarda anlamli bir farklılık gözlenmiştir. Ailesi yanında yaşayan öğrenciler, arkadaş ve özel insan alt ölçeklerinde ailesinden ayrı yaşayan öğrencilerden daha yüksek puanlar almışlardır. Özdemir'in (2013) elde ettiği sonuç ile mevcut araştırmadan elde edilen sonucun aile ve arkadaş alt boyutunda tutarsızlık göstermesinde araştırma grubunun etkisi olduğu düşünülmektedir. Üniversite dönemindeki öğrencilerin hayatında aile desteği ön planda olmayabilirken, arkadaş ve özel insan desteği daha baskın olabilir. Bu noktada Çebi (2009) üniversite öğrencilerinin, kişisel problemlerde yardım için en sık başvurdukları sosyal destek kaynağının arkadaşları olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle, ortaya çıkan bu tutarsız sonucun gelişimsel dönemlerde farklı sosyal destek kaynakların önemli olduğu ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Cinsiyet Değişkeni ile Algılanan Sosyal Destek Düzeyi İlişkisi

Bulgular, erkek öğrencilerin arkadaştan algılanan sosyal destek düzeyleri ile toplam algılanan sosyal destek düzeylerinin kız öğrencilerinin arkadaştan algılanan sosyal destek düzeyleri ile toplam algılanan sosyal destek düzeylerinden yüksek olduğunu göstermiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bu sonuç önceki araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermemektedir. Güngör (1996), erkeklere göre kızların aile ve arkadaş desteği algılarının, erkeklerin destek algılarından daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Dülger (2009) ergenlerin aile ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını fakat arkadaşlardan algılanan sosyal desteğin cinsiyet değişkenine göre kızlar lehinde farklılaştığını rapor etmiştir. Aynı şekilde Sürücü (2005) lise öğrencilerinin mesleki olgunluk ve algıladıkları sosyal destek düzeylerini incelediği araştırmasında, aileden algılanan sosyal destek açısından cinsiyet değişkenine göre anlamli bir farklılık olmadığını, arkadaşlardan algılanan desteğin cinsiyet değişkenine göre kızlar lehine farklılaştığı sonucunu bulmuştur. Ekşisu (2009) çalışmasında kız öğrencilerin algıladıkları arkadaş desteğinin erkek öğrencilerden anlamli düzeyde yüksek olduğu bulmuştur.

Ustabaş (2011), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin saldırganlık ve algılanan sosyal destek düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelediği çalışmasında kız ve erkek öğrencilerin algılanan sosyal destek toplam puanları arasında, kızlar lehine, anlamli farklılık bulmuştur. Fakat aile desteğinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucunu elde etmiştir. Ustabaş'ın (2011) aile boyutundaki sonucu ile mevcut araştırma sonucu benzerlik göstermektedir. Kız ve erkek öğrencilerin arkadaş desteği puanları arasında, kızlar lehine anlamli bir farklılık bulmuştur. Bu

sonuçla, mevcut çalışmanın sonucu ise farklılık göstermektedir. Kız ve erkek öğrencilerin öğretmen desteği puanları arasında, kızlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu benzerlik ve farklılıkların çalışma grubu farklılığından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde sosyal destek algısının cinsiyete göre incelendiği çalışmalarda çelişkili sonuçlar olduğu da göze çarpmaktadır. Bu çalışmalar incelendiğinde; Çakır (1993), Çeçen (2008), Demirtaş (2007), Ham, Hayes ve Hope (2005), Karacabey (2012) ve Şahin (2011) algılanan sosyal desteğin cinsiyete göre değişmediğini saptamışlardır. Diğer taraftan Soylu (2002) ise üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin ailelerinden sosyal destek algılayıp-algılamama durumlarına göre psikolojik belirtiler yönünden incelenmesi çalışmasında kızların algıladıkları sosyal destek düzeylerinin daha düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde cinsiyet değişkeni ile algılanan sosyal destek konusunda farklı bulgular elde edilmiştir. Fakat genel itibariyle elde edilen sonuç aileden algılanan sosyal destek açısından bakıldığında cinsiyete göre farklılaşma olmadığıdır (Demirtaş, 2007; Dülger, 2009; Karacabey, 2012; Sürücü, 2005; Ustabaş, 2011). Günümüzde ebeveynlerin ve öğretmenlerin cinsiyet ayrımı konusunda daha bilinçli oldukları bilinmektedir. Bundan dolayı ergenlere cinsiyet ayrımı yapmaksızın destek vermelerinin, kız ve erkek öğrencilerin aileden ve öğretmenlerden algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasında farklılaşma olmaması sonucunu beraberinde getirdiği düşünülmektedir. Diğer taraftan arkadaş boyutunda bakıldığında ise elde edilen sonuç, arkadaşta algılanan sosyal destek düzeyinin cinsiyete göre kızlar lehine farklılaşma olduğudur (Dülger, 2009; Ekşisu, 2009; Erdeğer, 2001; Güngör, 1996; Karataş, 2012; Kartal ve Çetinkaya, 2009; Sürücü, 2005; Ustabaş, 2011). Erkeklerin arkadaşta algıladıkları sosyal desteğin kızlardan fazla olmasının sebebi konusunda ise farklı çalışmalar yapılmasına gerek duyulmaktadır.

Yaşanılan Yer Değişkeni ile Stresle Başa Çıkma Stilleri İlişkisi

Araştırmada öğrencilerin SBTÖ alt boyutlarından aldıkları puanların yurtta ve evde kalma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Alanyazında bu konu ile ilgili çok az araştırma bulunmaktadır. Özdemir (2013) ailesinden ayrı yaşayan ve aile yanında yaşayan üniversite öğrencilerini algılanan sosyal destek, stresle başa çıkma tarzları, kaygı düzeyleri ve psikolojik belirtiler açısından karşılaştırdığı çalışmasında yaşanılan yer ile SBTÖ alt ölçekleri arasında ilişki bulmamıştır. Bu araştırma sonucu ile mevcut araştırma sonucu tutarlılık göstermektedir. O halde sadece aile yanında kalıp kalmama durumunun bireyin kullandığı stresle başa çıkma stilleri ile ilişkili olmadığı sonucuna varılabilir. Stresle başa çıkma stillerinin yaşanılan yere göre farklılık göstermediği, yani kullanılan başa çıkma stillerinin belirlenmesinde farklı özelliklerin ve durumların etkili olabileceği düşünülmektedir.

Cinsiyet Değişkeni ile Stresle Başa Çıkma Stilleri İlişkisi

Analiz sonucunda, öğrencilerin SBTÖ ölçeği alt boyutlarından iyimser yaklaşım dışında diğerlerinden (kendine güvenli yaklaşım, boyun eğici yaklaşım, çaresiz yaklaşım ve sosyal desteğe başvurma) aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği bulunmuştur. Elde edilen bulgular, stresle başa çıkma tarzlarından iyimser yaklaşımı erkeklerin kızlardan daha fazla kullandığını göstermekte, bunun da istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bu sonuç önceki araştırma sonuçlarından bazılarıyla tutarlılık gösterirken bazılarıyla göstermemektedir.

Stresle başa çıkma tarzları ölçeğinin üniversite öğrencileri için uyarlamasını yapan Şahin ve Durak (1995), kız öğrencilerin sosyal desteğe başvurma alt ölçeğinden anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Türküm (1999) stresle başa çıkma tarzlarından sosyal destek arama yaklaşımını kızların daha çok kullandığı sonucunu bulmuştur. Aysan (1988),

Doğan (1999) ve Özer (2001) çalışmalarında, stres yaşantılarında kullanılan başa çıkma stratejilerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini bulmuştur.

Diğer taraftan Şahin (1999) üniversite son sınıf öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzlarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini bulmuştur. Yamaç (2009), üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında cinsiyete göre stresle başa çıkma tarzları ölçeği alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı farklılık olmadığını bulmuştur. Binboğa (2002), Bozkurt (2004), Çiftçi (2002), Demirtaş (2007), Lazarus (1993), Uluruh (2008) da aynı sonucu, cinsiyete göre stresle başa çıkma tarzlarının farklılaşmadığını, araştırmalarında elde etmişlerdir.

Sonuç olarak kız ve erkeklerin kullandıkları stresle başa çıkmada stilleri açısından birbirinden farklılık gösterdiğine dair kesin bir bulgu yoktur. Bu nedenle çalışılan örneklemelerin niteliği, örnekleme oluşturan bireylerin özellikleri gibi pek çok faktörün bu sonuçların ortaya çıkmasında etken olduğu düşünülebilir.

Algılanan Sosyal Destek Düzeyi ile Stresle Başa Çıkma Stilleri İlişkisi

Analizler sonucunda, aileden alınan sosyal destek ile stresle başa çıkma tarzlarının alt boyutlarından kendine güvenli yaklaşım ve iyimser yaklaşım arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, çaresiz yaklaşım ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yani öğrencilerin aileden aldıkları sosyal destek düzeyi arttıkça başa çıkma stillerinden aktif başa çıkma stilleri arasındaki güvenli yaklaşım ve iyimser yaklaşımı kullanmaları azalmakta, pasif başa çıkma stillerinden çaresiz yaklaşımı kullanmaları artmaktadır. Araştırmadan elde edilen bu sonuçların alanyazındaki önceki araştırma sonuçlarından farklılık gösterdiği görülmektedir. Diğer taraftan lise öğrencilerinin aileden aldıkları sosyal destek ile boyun eğici yaklaşım ve sosyal desteğe başvurma arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Yamaç (2009) üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin aileden algılanan sosyal destek puanları ile stresle başa çıkma stillerinden kendine güvenli yaklaşım ve iyimser yaklaşım alt boyut puanları arasında pozitif yönlü, çaresiz yaklaşım ve boyun eğici yaklaşım alt boyut puanları arasında ise negatif yönlü bir ilişki bulmuştur. Banaz (1992), araştırmasında bu sonuçla benzerlik gösteren bir sonuç elde etmiştir. Araştırmada algılanan aile desteği ile stresle başa çıkma alt boyutları kendine güvenli ve iyimser yaklaşım puanları arasındaki pozitif bir ilişki bulmuştur. Bınar (2011), aile desteği alt boyutu ile SBTÖ kendine güvenli yaklaşım alt boyutu puanları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Mevcut araştırma sonuçları, alanyazındaki bu çalışma sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Beklenen sonuç, aileden algılanan sosyal destek arttıkça öğrencilerin aktif başa çıkma tarzlarını daha sık kullanmaları, pasif başa çıkma tarzlarını ise daha az kullanmalarıdır. Bu araştırma kapsamında verilerin toplanmasında izlenen yöntem, kullanılan ölçme araçları ve araştırma grubunun temsil ediciliği gibi ölçütlere azami özen gösterilmesine rağmen önceki araştırmalardan farklı sonuçların elde edilmesinin nedenleri gelecek çalışmalarda araştırılmalıdır.

Arkadaştan alınan sosyal destek boyutu incelendiğinde, stresle başa çıkma alt boyutlarından kendine güvenli yaklaşım ile arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, çaresiz yaklaşım ve boyun eğici yaklaşım ile arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Yani öğrencilerin arkadaşından aldıkları sosyal destek düzeyi arttıkça aile alt boyutunda da olduğu gibi kendine güvenli yaklaşımı kullanma azalmaktadır, çaresiz yaklaşımı kullanma ise artmaktadır.

Yamaç (2009), üniversite öğrencilerinin algılanan arkadaş desteği ile stresle başa çıkma tarzlarından kendine güvenli yaklaşım alt boyutu ve iyimser yaklaşım alt boyutu puanları arasında

pozitif bir ilişki, sosyal destek arama alt boyutu ile negatif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bınar (2011) arkadaş desteği alt boyutu ile SBTÖ kendine güvenli yaklaşım alt boyutu ve sosyal destek arama yaklaşımı alt boyutu puanları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Banaz (1992), algılanan arkadaş desteği ile stresle başa çıkma tarzlarından kendine güvenli ve iyimser yaklaşım puanları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Mevcut araştırmadan elde edilen bulguların önceki araştırma sonuçlarıyla tutarsızlık gösterdiği görülmektedir. Aile alt boyutunda da olduğu gibi beklenenin aksine elde edilen bu sonucun sebepleri üzerine yeni araştırmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda algılanan sosyal desteğin diğer bir alt boyutu olan öğretmen desteğine bakıldığında ise, boyun eğici yaklaşım dışında diğer alt boyutlarla ve toplam puanla aralarında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım ve sosyal desteğe başvurma alt boyutlarıyla negatif yönlü, çaresiz yaklaşım alt boyutu ile pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Alanyazında öğretmen desteği ile stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkiyi konu edinen araştırmaya rastlanılmamıştır.

ASDÖ'den alınan toplam puana bakıldığında kendine güvenli yaklaşım ve iyimser yaklaşım arasında negatif yönde, çaresiz yaklaşım ile ise pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Fakat boyun eğici yaklaşım ve sosyal desteğe başvurma alt boyutları ile aralarında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Yani öğrencilerin genel algılanan sosyal destek düzeyi arttıkça stresle başa çıkma tarzlarından pasif başa çıkma tarzlarından çaresiz yaklaşımı kullanması artmakta, aktif başa çıkma tarzlarından kendine güvenen yaklaşım ve iyimser yaklaşımı kullanması azalmaktadır. Elde edilen bu sonuç Demirtaş'ın (2007) araştırmasındaki sonuç (algılanan aile, arkadaş ve özel insan ile stresle başa çıkma da kendine güvenli ve iyimser yaklaşım puanları arasındaki pozitif bir ilişki) ile tutarsızlık göstermektedir.

Bınar (2011) sığınma evinde kalan kadınların algıladıkları sosyal destek ile stresle başa çıkma tarzları ve umut düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, sığınma evinde kalan kadınların algıladıkları sosyal destek ile stresle başa çıkma tarzları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Demirtaş (2007) öğrencilerin genel sosyal destek düzeyleri ile stresle başa çıkma düzeyleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum genel sosyal destek düzeyi arttıkça öğrencilerin stresle başa çıkma düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Poyrazlı, Philip, Baker ve Al-Timimi (2004), sosyal destek edinmenin öğrencilerin stresini azalttığına dair bulgular rapor etmişlerdir. Alanyazındaki bu araştırmalar sosyal desteğin stresle başa çıkma konusunda önemli bir unsur olduğunu göstermektedir. Fakat mevcut araştırma sonuçlarının alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermediği görülmektedir. Araştırma grubu, çeşitli okul türlerinden, farklı sınıf düzeylerinden, yurtta veya ailesinin yanında kalan öğrencilerden homojen olarak seçilmiştir. Dolayısıyla araştırma grubunun temsil ediciliği yüksektir. Veri toplama ve işleme süreçleri ise güvenilir şekilde yürütülmüştür. Bu nedenlerden dolayı elde edilen sonuçların alanyazındaki diğer sonuçlar ile tutarsızlık göstermesinin nedeninin örneklemin özelliği olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu tutarsızlığın nedeninin çalışma grubu üzerinde etkili olma ihtimali olan diğer aracı unsurlar olabileceği de düşünülmektedir. Bu aracı unsurları inceleyen yeni araştırmaların yapılarak bu konudaki sonuçların pekiştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Ailesi yanında kalan lise öğrencilerinin aileden algılanan sosyal destek düzeyleri, yurtta kalan lise öğrencilerinin aileden algılanan sosyal destek düzeylerinden yüksek olarak bulunmuştur. Yurtta kalan öğrencilerin ailelerine bu konuda aileden algılanan sosyal destek düzeyini artırabilmek için bilgilendirici çalışmalar yapılabilir. Ayrıca okul pansiyonlarında rehberlik servisi kurularak öğrencilere destek sağlanabilir.

Turkish Studies

Erkek öğrencilerin arkadaştan algılanan sosyal destek düzeyleri ve toplam algılanan sosyal destek düzeyleri kız öğrencilerin puanlarından yüksektir. Okullardaki psikolojik danışman ve rehber öğretmenler kız öğrencilere yönelik arkadaştan algılanan sosyal destek düzeyini artırıcı grup çalışmaları yapabilir. Ayrıca elde edilen bu sonuç alanyazındaki diğer çalışmalarla farklılık gösterdiğinden dolayı cinsiyet değişkeni açısından başka çalışma grupları ile araştırmalar yapılabilir.

Lise eğitimi sürecinde öğrenciler gelişimsel olarak ergenlik dönemi içindedirler. Ailelerin ergenlik dönemindeki stres kaynakları ile ilgili bilgi sahibi olmaları, bu stres kaynaklarıyla baş edebilme konusunda kendilerine yarar sağlayacaktır. Bundan dolayı ailelere ergenlik dönemi ile ilgili bilgilendirici seminer çalışmaları yapılabilir. Öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeyi arttıkça pasif başa çıkma stilleri kullandıkları görülmüştür. Bu konuda öğrencilerin aktif başa çıkma stilleri kullanmaları için çalışmalar yapılabilir.

Alanyazında, yurtda kalan öğrenciler üzerinde yapılan çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Bu konuda yapılacak çalışmaların alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bundan dolayı yurtda kalan öğrencilerle ilgili daha fazla çalışma yapılması önerilir.

Araştırmada çalışma grubu farklı okul türlerinden seçilerek temsil edicilik artırılmış olmasına rağmen veriler sadece bir ildeki öğrencilerden elde edilmiştir. Bu da genellenebilirliği düşürmektedir. Dolayısıyla Türkiye'nin farklı illerinden öğrencilerle çalışmalar yapılarak temsil edicilik ve genellenebilirliğin artırıldığı araştırmaların yapılması önerilir.

Yurtda kalan öğrencilerin aileden algıladıkları sosyal destek düzeyinin ailesi yanında kalan öğrencilerinkinden düşük olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, çocuğu yurtda kalan anne babaların aileden algılanan sosyal destek düzeyini artırmak için onları yurtda daha çok ziyaret etmeleri ve onlarla daha sık görüşmeler yaparak onlara desteklerini daha çok hissettirmeleri önerilir.

Erkek öğrencilerin stresle başa çıkma stillerinden iyimser yaklaşımı daha çok kullandıkları görülmüştür. Kız öğrenci velilerinin, çocuklarının aktif başa çıkma stillerinin kullanmaları konusunda onlara yardımcı ve rol model olmaları önerilir.

KAYNAKÇA

- ALTUNBAŞ, G. (2002). *Üniversite öğrencilerinin sosyal destek düzeylerinin bazı kişilik özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri ile ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- AYDIN, Ş. (2004). *Örgütsel stres yönetimi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 6(3), 49-74.
- AYSAN, F. (1988). *Lise öğrencilerinin stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- BALTAŞ, A. ve BALTAŞ, Z. (2008). *Stres ve başa çıkma yolları*. (25. Basım). Ankara: Remzi Kitabevi.
- BANAZ, M. (1992). *Lise öğrencilerinde sosyal destek kaynakları ve stres ile ruh sağlığı arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- BASUT, E. (2006). Stres, başa çıkma ve ergenlik. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*. 13(1), 31-36.

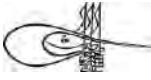
- BAŞER, Z. (2006). *Aileden algılanan sosyal destek ile kendini kabul düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- BINAR, E. S. (2011). *Sığınmaevinde kalan kadınların algıladıkları sosyal destek ile stresle başa çıkma tarzları ve umut düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- BİNBOĞA, D. (2002). *Osmangazi üniversitesi sağlık yüksekokulu öğrencilerinin stresle başa çıkma ve genel sağlık durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- BOZKURT, N. (2004). *İlköğretim öğretmenlerinde, stres yaratan yaşam olayları ve stresle başa çıkma tarzlarının çeşitli değişkenlerle ilişkisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Malatya.
- BUDAK, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim Sanat Yayınları.
- COHEN, S. (2004). Social relationships and health. *American Psychologist*. 59(8), 676- 684.
- ÇAKIR, H. Y. (1993). *12-22 yaş grubundaki gençlerde çok yönlü algılanan sosyal destek ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ÇAKIR, Y. ve PALABIYIKOĞLU, R. (1997). Gençlerde sosyal destek-çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Kriz Dergisi*, 5(1), 15-24.
- ÇEBİ, E. (2009). *University students' attitudes toward seeking psychological help: Effects of perceived social support, psychological distress, prior help-seeking experience and gender*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ÇEÇEN, A. R. (2008). Öğrencilerin cinsiyetlerine ve ana baba tutum algılarına göre yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6(3), 415-431.
- ÇİFTÇİ, M. P. (2002). *Bir grup lise öğrencisinin stresle başa çıkma yolları ile strese karşı dayanıklılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- DEMİRTAŞ, A. S. (2007). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algılanan sosyal destek ve yalnızlık düzeyleri ile stresle başa çıkma düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DOĞAN, T. (1999). *Başkent üniversitesi öğrencilerinin stresle başa çıkma stratejilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- DÜLGER, Ö. (2009). *Ergenlerde algılanan sosyal destek ile karar verme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- EKER, D. ve ARKAR, H. (1995). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin faktör yapısı, geçerlilik ve güvenilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34), 45- 55.
- EŞKİSU, M. (2009). *Liseli öğrencilerin zorbalık düzeyleri ile aile işlevleri ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- ERDEĞER, N. (2001). *Lise öğrencilerinin sosyal destek ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- FOLKMAN, S. ve LAZARUS, R.S. (1980). An analysis of coping in a middle- aged community sample. *Journal of Healty and Social Behavior*, 21, 219-239.
- FOLKMAN, S. A. ve LAZARUS, R. S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company, Inc.
- GÜNGÖR, A. (1996). *Üniversite öğrencilerinde sosyal destek, negatif yaşam olayları, öfkenin ifade edilme biçimi ile kendini suçlamanın fiziksel sağlık ve sosyal uyumla olan ilişkilerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- HALL, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education*. Englewood Cliffs, I & II, NJ: Prentice-Hall.
- HAM, L., HAYES, S. A. ve HOPE, D. A. (2005). Gender differences in social support for socially anxious individuals. *Cognitive Behaviour Therapy*, 34(4), 201–206.
- KARACABEY, Ç. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin aileden algıladıkları sosyal destek ile intihar olasılığı davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- KARATAŞ, Z. (2012). Ergenlerin algılanan sosyal destek ve sürekli kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9(19), 257-271.
- KARTAL, A. ve ÇETİNKAYA, B. (2009). Yüksekokul öğrencilerinin algılanan sosyal destek durumları ve sosyal desteği etkileyen faktörler. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(12), 3-20.
- KÖSE, E. (2009). *Yurtta kalan ve ailesiyle birlikte yaşayan lise öğrencilerinin yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- LAZARUS, D. (1993). From psychological stres to the emotions. *Annual Review of Psychology*. 44, 1-21.
- MORRIS, C. G. (2002). *Psikolojiyi anlamak : psikolojiye giriş*. Ayvaşık, H.B. & Sayıl, M.(Çev.). Ankara : Türk Psikologlar Derneği.
- ÖZDEMİR, İ. (2013). *Aile yanında yaşayan ve ailesinden ayrı yaşayan üniversite öğrencilerinin algılanan sosyal destek, stresle başa çıkma tarzları, kaygı düzeyleri ve psikolojik belirtiler açısından karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ÖZER, İ. (2001). *Ergenlerin stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma stratejilerinin benlik imajı ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- ÖZGÜR, G. (1993). Sosyal destek ve sağlık. *Türk Hemşireler Dergisi*. 43(2), 25-26.
- ÖZYÜREK, A. ve DEMİRAY, K. (2010). Yurtta ve ailesi yanında kalan ortaöğretim öğrencilerinin kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11(2), 247-256.

- POYRAZLI, Ş., PHİLİP, R. K., BAKER, A. ve AL-TİMİMİ, N. (2004). Social support and demographic correlates of acculturative stres in international students. *Journal of College*, 7, 73-82.
- SORİAS, O. (1988). Sosyal destek kavramı. *Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*. 27(1), 353-357.
- SOYLU, Ö. (2002). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin ailelerinden sosyal destek algılayıp-algılamama durumlarına göre psikolojik belirtiler yönünden incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- SÜRÜCÜ, M. (2005). *Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk ve algıladıkları sosyal destek düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ŞAHİN, G. N. (2011). *Üniversite öğrencilerinin kendini açma, öznel iyi oluş ve algıladıkları sosyal destek düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- ŞAHİN, N. H. (1998). *Stresle başa çıkma olumlu bir yaklaşım*. 3. Basım. Ankara: Tpd Yayınları.
- ŞAHİN, N. H. ve DURAK, A. (1995). Stresle başa çıkma tarzları ölçeği: üniversite öğrencileri için uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34), 56-73.
- TAN, S. (2006). *Ergenlerde stresle başa çıkma tarzlarının atılganlık düzeyi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TOPKAYA, N. ve BÜYÜKGÖZE KAVAS, A. (2015). Algılanan sosyal destek, yaşam doyumu, psikolojik yardım almaya ilişkin tutum ve niyet arasındaki ilişkiler: Bir model çalışması. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(2), 979-996. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7768>.
- TÜRKÜM, A. S. (1999). *Stresle Başa çıkma ve İyimserlik*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Araştırma Fonu Yayınları.
- ULURUH, A. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinde stres yaratan yönetici davranışları ve öğrencilerin başa çıkma davranışları*. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- USTABAŞ, S. (2011). *İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin saldırganlık ve algılanan sosyal destek düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- YAMAÇ, Ö. (2009). *Üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- YILDIRIM, İ. (1997). Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi güvenirliği ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13, 81-87.
- YILDIRIM, İ. (2004). Algılanan sosyal destek ölçeğinin revizyonu. *Eğitim Araştırmaları – Eurasian Journal of Educational Research*. 17, 221-236.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

FIRAT, N. ve KAYA, F., Yurtta veya Ailesinin Yanında Kalan Öğrencilerin Sosyal Destek Düzeyleri Ve Stresle Başa Çıkma Stillerinin İncelenmesi, ***Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*** Volume 10/7 Spring 2015, p. 407-426, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8140>, ANKARA-TURKEY



ŞİFRELEME ETKİNLİĞİNİN MATEMATİK DERSLERİNDE KULLANIMINA BİR ÖRNEK VE UYGULAMASINA DAİR ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ*

*Sevda GÖKTEPE YILDIZ***

Ahmet Şükrü ÖZDEMİR

ÖZET

Matematik eğitim-öğretim faaliyetlerinde şifreleme etkinliklerine son zamanlarda sıklıkla rastlanmaktadır. Bu çalışma araştırmacılara ve öğretmenlere matematik derslerinde kullanılabilecek bir şifreleme etkinliği örneği sunmaktadır. Ayrıca gerçekleştirilen etkinliğin öğrenci görüşleri ile değerlendirilmesi yapılmıştır. Mevcut çalışmada “Mathematics Enchancement Programme” programının önerdiği “modern şifreleme” etkinliği kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından “modern şifreleme” adı ile bir çalışma yaprağı oluşturularak iki ders boyunca etkinlik gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya bir devlet okulunda eğitim-öğretim görmekte olan otuz altı altıncı sınıf öğrencisi katılmıştır. Uygulamalar sırasında her öğrenciye çalışma yaprağı dağıtılmış, öğrenciler bireysel olarak çalışmışlardır. Bu etkinlik üç adımdan oluşmaktadır ve her bir aşamada istenilenler bir önceki aşama ile bağlantılıdır. Etkinlikteki her adım doğru bir şekilde tamamlandığında istenilen şifreye ulaşılabilecektir. Etkinlik tamamlandığında yalnızca beş öğrenci doğru şifreye ulaşmıştır. Etkinliği değerlendirmek amacıyla öğrenci görüşleri araştırmacılar tarafından oluşturulan görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Durum çalışması araştırmanın yöntemi olarak belirlenmiştir. Çalışma yaprağındaki etkinlik, hazırlanan değerlendirme kriterleri ile nicel olarak değerlendirilmiştir. Öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi aşamasında betimsel analiz yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin çoğunluğu şifrelemenin gizli şeyler anlattığını belirtmektedir ve şifreleme kavramını, gizli olaylarla ilişkilendirmektedir. Şifreleme etkinliğinin öğrencilerde uyandırdığı diğer bir düşünce ise harflerle sayılar arasında bir ilişki olduğu yönündedir. Dolayısıyla bu tarz etkinlikler kullanılarak öğrencilerin dikkatleri matematik dersine

* Bu çalışma 16-18 Mayıs 2014 tarihleri arasında International Conference on Education in Mathematics, Science and Technology (ICEMST) ve 30-31 Mayıs 2014 tarihleri arasında 1. Ulusal Yükseköğretimde Eğitim Araştırmaları ve Uygulamaları Kongresi'nde sunulan bildirilerin revize edilmiş halidir.

Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Arş. Gör. Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği, El-mek: sevda_goktepe@hotmail.com

çekilebilir ve şifreleme etkinlikleri öğrencilerin matematik dersine karşı motivasyonlarını arttırmada bir araç olarak kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: Matematik eğitimi, şifreleme etkinliği, durum çalışması.

AN EXAMPLE OF USING ENCRYPTION ACTIVITY IN MATHEMATICS LESSONS AND STUDENTS' OPINIONS ABOUT THIS IMPLEMENTATION

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Cryptography is a sub-branch of mathematics dealing with encryption and decryption issues (Al, 2002) and one of the application fields of number theory (Karahan, 2014). In the science of cryptography, letters and numbers are matched through mathematical operations (Karahan, 2014). In encryption, a plain text given is converted to an encrypted secret text and conversion process is also called as encryption (Yerlikaya, Buluş & Buluş, 2006). Information read by others is converted into information that cannot be read by undesirable people. One of the most famous encryption which was used in the history is Caesar cipher (Özdemir & Yıldız, 2012) in this type of encryption, each letter in the plain text changes place with a letter. For instance, if 3 units shift is made "mathematics" word corresponds to the word of "öçvjgöçvleu" in Turkish alphabet (Özdemir & Erdoğan, 2011).

Various encryption activities in mathematics education have become popular in recent years (Myerscough, et al., 1996; Chua, 2006; Güler, 2007; Özdemir & Erdoğan, 2011; Özdemir & Yıldız, 2012; Bahadır & Özdemir, 2012; Katrancı & Özdemir, 2013). This study offers an example of encryption activity that can be used in mathematics classes to teachers and researchers. Differing from other studies, the event of encryption prepared by researchers has multiple steps. This activity consists of three steps and each step is connected with the previous stage. Each step in the activities is related with each other, so if each step is completed correctly, students can reach the correct password. Moreover, the prepared coding activity not only requires encryption but also requires making shift with row and column transformations. Addition process used in the final stage of the activity is an addition process of binary counting system. Therefore, students gain awareness about this situation and they learn that $1 + 1$ does not always equal two. Because, 0 is obtained as a result of $1+1$ in this activity.

In the present study "modern cryptography" activity which was proposed by the "Enchantment Programme Mathematics" program is used (Codes and Ciphers Teaching Resources Website, 2014). The main aim of this study is to present an encryption activity that can be used in mathematics lessons. In this direction, a worksheet with the name of "modern encryption" was prepared by the researchers and the encryption activity was conducted throughout two courses. The

worksheet was handed out to each student during the practice and students worked individually. Students' opinions were collected through an interview form prepared by the researchers to evaluate the applicability of the encryption activity. In this research, the following questions were searched:

1. What is the level of students to reach the correct password at the end of the encryption activity?
2. What are the opinions of students regarding to the applicability of the encryption activity?

Methodology

Case study was determined as method of this study. The characteristic of the case study is to research one or more case in detail. Case studies can be used in both quantitative and qualitative studies (Yıldırım & Şimşek, 2013, p. 83). While in the quantitative part of the study, students' conditions whether they reach correct cipher or not was evaluated, in the qualitative part students' views about applicability of the encryption activity was examined. "Modern cryptography" activity was conducted with sixth grade students via a worksheet prepared by researchers. Then, separate assessment of each step of the activities was made and overall evaluation score for thirty-six students was calculated, moreover situations whether students reach correct password or not was examined. Afterwards, students evaluated the encryption activity by means of an interview form. Descriptive analysis was used to evaluate the data obtained from the interview. Thirty-six sixth grade students from a public school in İstanbul consisted of the study group of this study.

The worksheet prepared for the activity was also used for data collection tool. In addition, students' views regarding to the applicability of the encryption activity were collected with an interview form prepared by researchers. In order to ensure the internal validity of the interview form it was benefited from the views of the experts completed the "encryption and encoding in mathematics education" course in doctoral training.

The interview form consists of six open-ended questions. The first question is "What do you know about encryption?", the second question is "How do you relate mathematics with encryption?", the third question is "Where do we use encryption in daily life?". Other questions are listed as "Did you carry out an encryption activity before?", "What are the benefits of this event to you?", "What is the most difficult part of the event?".

In data analysis stage, after carrying out the activity, each student's evaluation score was calculated. Each step in the worksheet was evaluated and total score was acquired. A rubric was prepared to evaluate the steps. Mean, standard deviation values were found and descriptive statistics values were calculated. Moreover, status of reaching password was evaluated.

Data obtained from the interview form were evaluated qualitatively and descriptive analysis was performed. In descriptive analysis, data are organized according to predetermined themes and also questions in

the interview can be used for determining the themes in data analysis. In addition, quoted statements from students' answers are directly given in the descriptive analysis (Yıldırım & Şimşek, 2013, p. 256).

Findings

The average score performed by 36 people from the activities is close to 4 points. Considering that the highest score that can be obtained from the worksheets is 7, mean scores of students is moderate. Only 5 students reached the correct password, 31 reached a wrong password or did not reach any password. Results show that approximately 86 % of students did not reach the correct password.

Findings obtained from the interview form related to evaluation of encryption activities by students as follows:

Students answered the interview form stated that encryption was used to explain the more secret things. One of the associations of encryption is that encryption provides security. Students who thought encryption was done through mathematics gave answers like this "encryption is making with mathematics, encryption depends on mathematics", "in encryption, we are making subtraction and addition like mathematics", "mathematics is using numbers, encryption is using numbers, too". Besides these answers, some students had some limitations about associating encryption with mathematics.

Students thought that encryption was mostly used "in the safe", "in banks". 25 students from 36 stated that they did not do any events associated with cryptography in their courses before, 11 of them stated that they encountered previously with this type activity. Students' opinions related to benefits of the activity were placed into "process capability", "providing mental development", "learning encryption" and "making mathematics more fun" themes. The most difficult part of coding activity for the students was "third step". 17 students expressed that various processes and stages in the third step were difficult.

Discussion

Results based on data collected by the interview form can be summarized as follows:

In the first question on encryption, the majority of students (12 students) indicated that encryption told the secret things. They related encryption concept with secret events. In addition, students had the knowledge that encryption ensured the safety. Considering situations they face in everyday life with encryption, there are personal passwords in their telephones, computers and these passwords have been used for security.

On how students associated encryption with mathematics, the majority of students (44 %) stated that encryption was done with mathematics. Therefore, these students have seen mathematics as a tool for encryption.

Passwords are often used for the purpose of protecting our money or our valuables in the safe or banks. This situation was recognized by students. Direct quotations from the answers given by the students are exemplary of these thoughts. Akleylek, Yıldırım & Yüce-Tok (2011) also

suggested that encryption can be used for telling secret and public key systems.

At the end of the findings and several comments obtained from the study, a recommendation can be given for future research: This study involves only an example of coding activity. A booklet about encryption activities can be prepared for different grade students and courses.

Key Words: Mathematics education, encryption activity, case study.

1. Giriş

Kösece ve Taşkaya (2015) soyut bir ders olan matematik dersinde farklı öğretim yöntemlerinin kullanılabileceğini belirtmektedir. Matematik dersleri ilkokulda sınıf öğretmenleri tarafından verilmektedir. Araştırmacılar sınıf öğretmenlerinin en çok problem çözme, anlatım ve soru cevap yöntemini tercih ettiklerini, diğer öğretim yöntemlerini ya da materyallerini pek fazla kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu açıdan matematik derslerinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması önemlidir. Örneğin oyunlarla, çeşitli etkinliklerle, farklı materyallerle eğitim-öğretim ortamları zenginleştirilebilir. Nitekim bu yöntemlerin etkili olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (ör. İnan, 2014; Gökbulut & Yücel-Yumuşak, 2015). Aynı zamanda şifreleme etkinlikleri de bu amaçla kullanılabilir.

İnan (2014) çalışmasında farklı bir öğretim materyali kullanmış ve Bezyik (Beziq) toplama tahtasının ilkokul 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin aritmetik problem çözmelerindeki başarısına ve matematiğe karşı tutumuna etkisini araştırmıştır. Bezyik toplama tahtası 20 tane sayı tuşundan meydana gelmektedir. Bu sayılardan dört tanesi 1, bir tanesi 5, dört tanesi 10, bir tanesi 50, dört tanesi 100, bir tanesi 500, dört tanesi 1000 ve bir tanesi 5000 dir. Tahtada 9.999'a kadar sayılar oluşturulabilmekte ve basit dört işlem yapılabilir. Nicel olarak yapılan bu çalışmanın sonuçları her üç sınıf düzeyinde de Bezyik toplama tahtası ile gerçekleştirilen problem çözme çalışmasının, geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğunu ve matematiğe karşı tutumu da olumlu yönde artırdığını göstermektedir. Gökbulut ve Yücel-Yumuşak (2014) matematik derslerinde oyun destekli öğretimin etkisini araştırmıştır. 4. sınıflar ile kesirler konusu üzerinde gerçekleştirilen çalışmada eşini bul, renkler ve sayılar, balonları yakala, büyük mü küçük mü?, kibrit oyunu, bulmaca etkinlikleri 6 hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler sonunda öğrencilerin eğlendiği ve mutlu olduğu görülmüştür ve öğrenciler oyunlar ile gerçekleştirilen matematik dersinden büyük zevk aldıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu çalışmanın sonunda, oyunla desteklenen matematik öğretiminin öğrencilerin başarısını artırdığı ve kalıcılığı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Farklı bir öğretim materyali olarak son yıllarda matematik eğitiminde çeşitli şifreleme teknikleri kullanılarak yapılan etkinliklere rastlanmaktadır (Myerscough ve diğerleri, 1996; Chua, 2006; Güler, 2007; Özdemir & Erdoğan, 2011; Özdemir, Güler & Aydın, 2011; Özdemir & Yıldız, 2012; Bahadır & Özdemir, 2012; Katrancı & Özdemir, 2013). Kriptografi şifreleme ve şifreyi çözme konularıyla ilgilenen matematiğin bir alt dalıdır (Al, 2002) ve sayılar teorisinin uygulama alanlarından biridir (Karahan, 2014). Kriptografi “şifre yazım” şeklinde Türkçe ’ye çevrilebilir ve Yunanca ’da kript (gizli) ve graf (yazı) kelimelerinden türetilmiştir. Kriptoloji de şifre bilimi demektir (Al, 2002). Şifre sözcüğü ise Fransızca bir kelime olan ve sayı anlamına gelen “chiffre” kelimesinden Türkçe’ye geçmiştir (Türkiye Kriptoloji Sayfaları, 1997).

Kriptoloji bilim dalında şifrelemeler yapılırken harfler ve matematiksel işlemler sonunda elde edilen sayılar eşleştirilir (Karahan, 2014). Şifrelemede verilen açık metin, şifrelenmiş gizli

metne dönüştürülür ve dönüştürme işlemi de şifreleme olarak adlandırılır (Yerlikaya, Buluş & Buluş, 2006). Şifreleme ile aslında başkaları tarafından okunabilir bir bilgi istenmeyen kişiler tarafından okunamayacak hale dönüştürülür (Karaahmetoğlu, 2010).

Tarihte kullanılan en ünlü şifrelemelerden birisi Sezar şifrelemesidir (Özdemir & Yıldız, 2012) ve şifreleme yapılırken her harf o harften birkaç sonraki harf kullanılarak yazılır. Örneğin 3 birimlik öteleme yapılır ve “matematik” kelimesi yerine “öçvöçvln” kelimesi karşılık gelir. Bu çalışmada gerçekleştirilen şifreleme etkinliğinin bir adımı olarak kullanılan şifreleme yöntemi Sezar şifrelemesidir ve Türk alfabesinin tüm harfleri kullanılarak şifreleme işlemi yapılmıştır.

1976 yılına kadar gizli anahtarlı sistemler kullanılırken, daha sonra açık anahtarlı sistemler kullanılmaya başlanmıştır. Açık anahtarlı sistemlerin bulunması ile hem alıcı hem de gönderen anahtarı bilmeden güvenli haberleşme sağlanmaya başlanmıştır. Bu tarz sistemlerde daha çok yer değiştirme şifrelemeleri kullanılmaktadır. Örneğin Sezar şifreleme bunun için çok uygundur. Ancak bu sistemlerde alıcı ve gönderici aynı anahtarı kullandığından, gizli anahtarın paylaşılması problem olabilmektedir. Açık anahtarlı sistemlere geçilmesi ile birlikte ise herkes tarafından bilinen ve kişiye özel iki anahtar kullanılmakta ve böylelikle gizli bir haberleşme sağlanmaktadır. Açık anahtarlı sistemlerin en çok kullanıldığı alan elektronik imza uygulamalarıdır. Elektronik imza, imza gerektiren durumlarda ıslak imza yerine geçmektedir (Akleyek, Yıldırım & Yüce-Tok, 2011) ve günümüzde özellikle önem kazanmaktadır. Dolayısıyla şifreleme sadece matematikte değil günlük yaşamın pek çok alanında, sağlık işlemleri, finansal işlemlerde ve askeri ve diplomatik alanlarda da kullanılmaktadır (Yerlikaya, Buluş & Buluş, 2006).

Şifrelemenin eğitimsel açıdan kullanım durumu incelendiğinde ise Myerscough ve arkadaşları (1996) fonksiyonlar, modüler aritmetik, eşitlik çözümleri konularının öğretiminde kullanılabilecek şifreleme etkinlikleri tasarlamışlardır. Güler (2007) yaptığı çalışmada modüler aritmetik konusunun öğretiminde şifreleme etkinliklerinin kullanılmasının öğrenci tutumu ve başarısına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre şifreleme etkinliği gerçekleştirilen grubun akademik başarıları anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır ve öğrencilerin şifreleme etkinliklerine yönelik tutumlarının olumlu olduğu belirlenmiştir. Özdemir, Güler ve Aydın (2011) benzer şekilde sekizinci sınıf öğrencilerinin modüler aritmetik konusunu anlamalarında şifreleme etkinliklerinin etkisini araştırmıştır. Sonuçlar şifreleme etkinlikleri ile yapılan öğretim sonunda, öğrencilerin geleneksel olarak gerçekleştirilen öğretime göre daha başarılı olduklarını göstermektedir ve öğrencilerin etkinliğe yönelik tutumları da pozitif yöndedir. Şifreleme etkinliğinin modüler aritmetik konusunda uygulamasına yönelik bir diğer çalışmada Katrancı ve Özdemir (2013) RSA şifreleme yöntemini kullanarak, öğrencilerin modüler aritmetik konusunu pekiştirmelerini amaçlamıştır. Çalışma sonunda günlük hayatta pek çok şifre ile karşılaşan öğrencilerin değişik bir yöntem öğrenmenin hazzını yaşadıkları gözlenmiş, modüler aritmetik konusunda zorlandıkları noktaları aştıkları, eksik oldukları noktaları tamamladıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Chua (2006) Sezar şifreleme etkinlikleri kullanarak matris öğretimi konusunda bir çalışma yapmıştır. Çalışmasında bu etkinliklerin öğretme faaliyetlerini kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Özdemir ve Erdoğan (2011) şifreleme etkinlikleri aracılığıyla faktöriyel ve permütasyon konusunun öğretimini gerçekleştirmişlerdir. Yedinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada, öğrenciler şifreleme ve deşifre etme etkinlikleriyle, faktöriyel ve permütasyon konularında örnek uygulamalar yapmışlardır. Permütasyon ve olasılık konularında şifreleme etkinlikleri ile yapılan bir diğer çalışmada Bahadır ve Özdemir (2012) “yer değiştirme şifrelemesi” şifreleme etkinliğinin 7. sınıf matematik dersindeki permütasyon ve olasılık konusunun işlenmesi sırasında uygulanabilirliğini ve bu etkinlik ile ilgili öğrencilerin görüşlerini incelemiştir. Benzer şekilde kullanılan etkinliğin ilköğretim 7. sınıf düzeyi için uygun ve kullanılabılır olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve öğrencilerin şifreleme etkinliği ile ilgili görüşleri genel olarak olumludur. Özdemir

ve Yıldız (2012) barkodlarla ilgili bir şifreleme etkinliğinin uygulanabilirliğinin incelenmesi ve öğrencilerin etkinlik ile ilgili görüşleri konulu çalışmalarında on bir adet sekizinci sınıf öğrencisi ile çalışmışlardır. Araştırma sonucunda, kullanılan etkinliğin ilköğretim 8. sınıf düzeyi için uygun ve kullanılabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin etkinlik ile ilgili görüşlerinin pozitif yönde olduğu görülmüştür.

Matematik eğitiminde şifreleme etkinliklerinin kullanılması ile ilgili çalışmalar son yıllarda artmaktadır. Bu çalışmada şifreleme etkinliklerine farklı bir örnek niteliği taşımaktadır. Diğer çalışmalardan farklı olarak hazırlanan şifreleme etkinliğinde birden fazla aşama yer almaktadır. Her aşama birbiri ile bağlantılıdır. Bir aşamada yapılacak bir hata öğrencileri doğru olmayan bir şifreye ulaştıracaktır. Dolayısıyla hazırlanan şifreleme etkinliği sadece şifreleme yapmayı gerektirmemektedir, bunun yanında satır ve sütun dönüşümleri ile öteleme yapmayı da gerektirmektedir. Etkinliğin son aşamasında yapılacak olan toplama işlemi aslında ikilik sayma sisteminde toplama işlemidir ve bu durum hakkında öğrencilerin farkındalık kazanması ve örneğin 1+1'nin toplamının her zaman 2 sonucuna ulaştırmayacağı düşüncesinin oluşması için önemlidir. Nitekim bu etkinlikte 1+1 işleminin sonucunda 0 elde edilmektedir.

Çalışmada “Mathematics Enchancement Programme” programının önerdiği “modern şifreleme” etkinliği (Codes and Ciphers Teaching Resources Website, 2014) kullanılmıştır. Bu araştırmanın temel amacı matematik derslerinde kullanılabilecek bir şifreleme etkinliği örneği sunmaktır. Şifreleme etkinliği çalışma yaprağı olarak verildikten sonra etkinliğin değerlendirilmesi yapılmıştır. Ardından etkinliğin uygulanabilirliği hakkında öğrenci görüşleri alınmıştır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma problemlerine cevap aranmıştır?

1. Şifreleme etkinliği sonunda öğrencilerin doğru şifreye ulaşma düzeyleri nedir?
2. Şifreleme etkinliğinin uygulanabilirliğine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

Bu çalışmada yöntem olarak durum çalışması belirlenmiştir. Durum çalışmalarının özelliği bir ya da birkaç durumu derinlemesine araştırmaktır. Durum çalışmaları hem nicel hem de nitel çalışmalarda kullanılabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 83). Öğrencilerin şifreye ulaşıp ulaşmama durumları incelenirken yapılan analiz çalışmanın nicel kısmını, öğrencilerin şifreleme etkinliğinin uygulanabilirliğine yönelik görüşlerinin incelenmesi ise çalışmanın nitel kısmını oluşturmaktadır. “Modern şifreleme” başlıklı şifreleme etkinliği araştırmacılar tarafından oluşturulup çalışma yaprağı haline getirildikten sonra etkinlik bireysel olarak altıncı sınıf öğrencileri tarafından gerçekleştirilmiştir. Etkinlik iki ders saati süresince gerçekleştirilmiştir. Daha sonra öğrencilerin gerçekleştirdiği etkinliğin her bir adımının ayrı ayrı değerlendirmesi yapılmış, toplam otuz altı öğrenci için genel değerlendirme puanı hesaplanmış ve ayrıca sonunda şifreye ulaşıp ulaşmama durumları incelenmiştir. Etkinlik gerçekleştirildikten sonra araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu aracılığıyla etkinliğin uygulanabilirliği öğrenciler tarafından değerlendirilmiştir. Görüşme formundan elde edilen verilerin değerlendirilmesinde betimsel analizden yararlanılmıştır.

2.1 Çalışma Grubu

Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılı içerisinde İstanbul ili Çekmeköy ilçesinde yer alan bir devlet okulunda öğrenim gören otuz altı altıncı sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya katılan öğrencilerin matematik dersindeki başarıları bir önceki dönemin karne notlarına göre orta seviyededir.

2.2 Veri toplama araçları

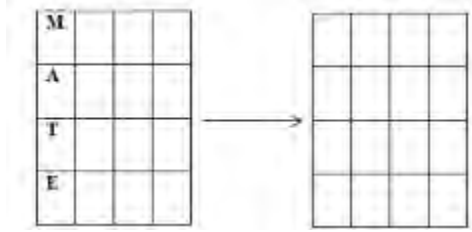
Çalışma için hazırlanan çalışma yaprağı aynı zamanda veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ayrıca şifreleme etkinliğinin uygulanabilirliği için öğrenci görüşleri görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır.

2.2.1 Çalışma yaprağı

Modern şifreleme isimli bu etkinlik 3 adımdan oluşan bir şifreleme etkinliğidir. Çalışma yaprağı araştırmacılar tarafından “Mathematics Enhancement Programme” programından yararlanılarak hazırlanmış ve “modern şifreleme” başlığı ile öğrencilere sunulmuştur (Codes and Ciphers Teaching Resources Website, 2014). Hazırlanan çalışma yaprağının tanıtımı ve uygulanmasına yönelik açıklamalar aşağıdaki gibidir:

“Aşağıdaki adımları izleyerek modern şifreleme yoluyla MATEMATİK SEVGİSİ metnini şifreleyiniz. Her bir aşamada istenilenleri bir önceki aşama ile bağlantılı bir şekilde yapmaya dikkat ediniz.”

Adım 1: Değişken değiştirme

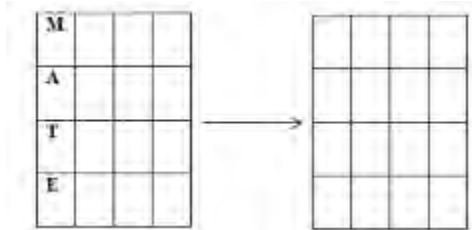


“İlk sütun yukarıdaki gibi doldurulmuştur. Benzer şekilde diğer sütunlara da harfleri yerleştirerek öteleme işlemini yapınız.”

A	B	C	Ç	D	E	F	G	Ğ	H	I	İ	J	K	L	M
Ç	D	E	F	G	Ğ	H	I	İ	J	K	L	M	N	O	Ö
N	O	Ö	P	R	S	Ş	T	U	Ü	V	Y	Z	.	,	?
P	R	S	Ş	T	U	Ü	V	Y	Z	.	,	?	A	B	C

Şekil 1. Türk alfabesindeki harflere karşılık gelen şifreli harfler

Birinci adımda ilk olarak öğrencilere yukarıdaki tablo verilmiştir. Tabloda Sezar Şifreleme metoduna göre 3 birimlik ötelemeler yapılmış ve verilen harflere ulaşılmıştır. Böylelikle öteleme işlemi sonunda öğrencilerin her bir harfe karşılık gelen harfe ulaşmaları kolaylaştırılmıştır.

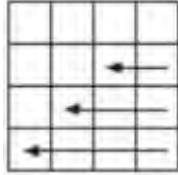


Öğrencilerden MATEMATİK SEVGİSİ metnini soldaki 4x4'lük kareye yerleştirmeleri istenmiştir. İpucu olarak M, A, T, E harfleri ilk sütuna yerleştirilmiştir. Metin sütunlara doğru bir şekilde yerleştirildikten sonra Şekil 1'deki tablo kullanılarak öteleme işlemi yapılacak ve elde edilen harfler sağdaki 4x4'lük kareye yerleştirilecektir.

Adım 2: Satır değiştirme

“1. adım sonunda elde ettiğiniz tabloya 2. adımdaki satır değiştirme işlemini uygulayınız.”

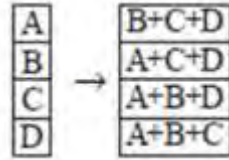
Bu adımda satırların kendi içinde öteleme işlemi yapılır. İlk satırda hiçbir değişiklik yapılmaz. İkinci satırdaki her bir harf sola doğru 1 birim yer değiştirir. Üçüncü satırdakiler 2 birim, son satırdakiler 3 birim sola ilerlerler.



Adım 3: Sütun dönüşümü

“2. adım sonunda elde ettiğiniz tabloya 3. adımdaki sütun dönüşümünü uygulayınız.”

Her bir sütun için yandaki örnekteki gibi bir dönüşüm yapılır. Yani A harfine karşılık B+C+D harflerinin ikilik sistemdeki toplamı ya da B harfine karşılık A+C+D harflerinin ikilik sistemde toplamı gelecektir.



Her bir harfe karşılık gelen beş basamaklı sayılar şunlardır:

Harf	Sayı	Harf	Sayı	Harf	Sayı	Harf	Sayı
A	00000	Ğ	01000	N	10000	U	11000
B	00001	H	01001	O	10001	Ü	11001
C	00010	I	01010	Ö	10010	V	11010
Ç	00011	İ	01011	P	10011	Y	11011
D	00100	J	01100	R	10100	Z	11100
E	00101	K	01101	S	10101	.	11101
F	00110	L	01110	Ş	10110	,	11110
G	00111	M	01111	T	10111	?	11111

Şekil 2. Türk alfabesindeki harflere karşılık gelen şifreli beş basamaklı sayılar

Toplama işlemi yapılırken ikilik sisteme uygun olarak şu yol izlenir:

0 + 0 = 0	0 + 1 = 1
1 + 0 = 1	1 + 1 = 0

Örneğin A harfine B+C+D karşılık gelecektir. Öncelikle Şekil 2'deki tablodan B, C ve D harflerine karşılık gelen beş basamaklı sayılar bulunur. B, 00001 sayısına, C, 00010 sayısına ve D, 00100 sayısına karşılık gelmektedir. 00001+00010+00100 toplamı ikilik sisteme uygun olarak hesaplanır. Sonuç 00111 olarak bulunur ve bu da tablodan incelendiğine G harfi ile eşleşmektedir. Dolayısıyla “A” harfi “G” harfi şeklinde şifrelenir.

En son aşamada öğrencilerden şifreli metni yazmaları istenmektedir. 3. adımdan sonra elde edilen 4x4'lük tablodaki harfler birinci sütundan başlayarak düz cümle halinde yazılacaktır.

2.2.2 Görüşme formu

Çalışma yaprağı aracılığıyla verilen etkinlikten sonra öğrencilerden bu etkinliği değerlendirmeleri istenmiştir. Yapılan etkinlik ve şifreleme hakkında öğrencilerin görüşlerinin alındığı görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Görüşme formunun iç geçerliğini sağlamak için doktora eğitiminde “matematik eğitimde şifreleme ve kodlama” dersini alan uzmanların görüşlerinden yararlanılmıştır. Soruların anlaşılır olup olmama, varılmak istenen amaca hizmet edip etmeme durumlarına göre görüşme formuna yazılı olarak son şekli verilmiştir.

Form altı adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. İlk soru “Şifreleme hakkında neler biliyorsunuz?”, ikinci soru “Matematik ile şifrelemeyi nasıl ilişkilendirirsiniz?”, üçüncü soru “Şifrelemeyi günlük hayatta nerelerde kullanabiliriz?” şeklindedir. Diğer sorular “Daha önce şifreleme ile ilgili bir etkinlik yaptınız mı?”, “Bu etkinliğin size sağladığı faydalar nelerdir?”, “Etkinlik sırasında en çok zorlandığınız kısımlar nelerdir?” şeklinde sıralanmaktadır.

2.3 Verilerin analizi

Etkinlik gerçekleştirildikten sonra çalışma yaprağında yer alan her bir adım için puan verilerek her bir öğrenci için bir değerlendirme puanı elde edilmiştir. Bu puanlara ait ortalama, standart sapma değerleri bulunarak betimsel istatistik değerleri hesaplanmıştır.

Çalışma yaprağında yer alan her bir adım ve şifreye ulaşma durumu olmak üzere toplam dört aşamada değerlendirme yapılmıştır. Adımların değerlendirilmesi için rubrik hazırlanmış ve sonra da genel bir değerlendirme yapılmıştır. Değerlendirme şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

"MATEMATİK SEVGİSİ" metninin ilk tablonun sütunlarına yerleştirilmesi	İlk tabloyu kullanarak öteleme yapılması	1. adım sonunda elde edilen matrisin yerleştirilmesi	Satır değiştirme işleminin yapılması	Sütunların yerleştirilmesi	Toplamların yazılması	İkinci sisteme uygun işlemlerin yapılması	Toplam Puan	Şifreye Ulaşma
1 puan	1 puan	1 puan	1 puan	1 puan	1 puan	1 puan		

Şekil 3. Çalışma yaprağının değerlendirilmesinde kullanılan ölçütler

Her bir durumun doğru gerçekleştirilmesi durumunda 1 puan verilecektir. Örneğin hem “MATEMATİK SEVGİSİ” metnini ilk tablonun sütunlarına doğru yerleştiren hem de ilk tabloyu kullanarak doğru öteleme yapan kişi bu adım için 2 puan alırken herhangi birini yapan kişi 1 puan alacaktır. Son olarak şifreye doğru bir şekilde ulaşma durumu değerlendirilmiştir. Şifreye doğru ya da yanlış bir şekilde ulaştı şeklinde değerlendirme yapılmıştır.

Görüşme formu aracılığıyla yazılı olarak toplanan veriler nitel olarak değerlendirilmiş ve betimsel analiz gerçekleştirilmiştir. Betimsel analizde veriler daha önceden belirlenen temalara göre düzenlenebileceği gibi görüşmede kullanılan sorular da dikkate alınabilir ayrıca doğrudan alıntılara yer verilir. Betimsel analiz dört aşamadan oluşmaktadır: Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması, bulguların yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 256). Bu çalışma için her bir aşamada yapılanlar özetlenirse;

Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma: Görüşme formunda yer alan sorulardan yola çıkılarak verilerin analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Yazılı olarak toplanan her bir soru tek tek incelenerek, cevaplara uygun olarak seçenekler/temalar hazırlanmıştır.

Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi: Daha önce belirlenen çerçeveye göre veriler düzenlenmiştir. Öğrenci cevapları mantıklı bir biçimde bir araya getirilmiştir. Ayrıca doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Görüşme formları her iki araştırmacı tarafından okunarak Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik formülü kullanılmıştır.

$$\text{Güvenirlik} = \frac{(\text{Görüş Birliği})}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$$

Her bir soru için güvenirlik değeri tek tek hesaplanmış, görüşme formu için genel güvenirlik değeri % 92 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik değerleri % 70'in üzerinde olduğundan araştırma güvenilir kabul edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994).

Bulguların tanımlanması: Tematik çerçeveye yerleştirilen veriler anlaşılır bir dille bulgular kısmında düzenlenmiştir.

Bulguların yorumlanması: Elde edilen bulgular açıklanmış, birbirleri arasında ilişkilendirmeler yapılmıştır. Neden-sonuç ilişkileriyle çeşitli yorumlamalar yapılmıştır.

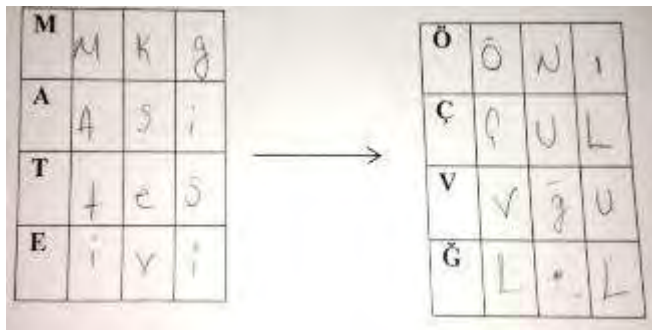
3. Bulgular

Verilerin analizinde öğrencilere dağıtılan çalışma yaprakları incelenmiştir. Çalışma yaprağında yer alan sorular yukarıda belirtildiği şekilde değerlendirilerek her bir öğrenci için elde edilen genel değerlendirme puanlarına ait ortalama, standart sapma değerleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 1: Şifreleme etkinliğinin değerlendirilmesi

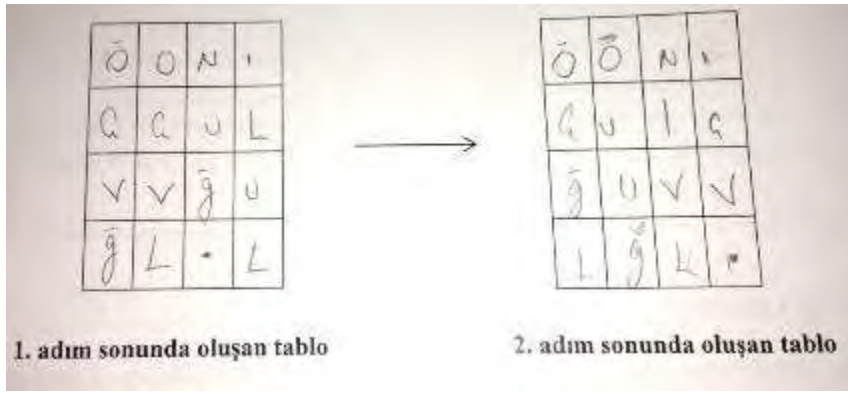
	N	Ort.	Mak.	Min.	S.S
Genel Değerlendirme Puanı	36	3,9	7	2	1,96

36 kişi ile gerçekleştirilen etkinlikten alınan puan ortalaması 4 puana yakındır. Çalışma yaprağından alınabilecek en yüksek puan 7 olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin puan ortalamaları orta seviyededir. Çalışma yaprağındaki şifreleme etkinliğinin her bir adımı değerlendirildiğinde öğrenci cevaplarından örnekler aşağıdaki kısımlarda verilmiştir. Etkinliğin birinci adımı için verilen öğrenci cevaplarından bir örnek aşağıdaki gibidir:



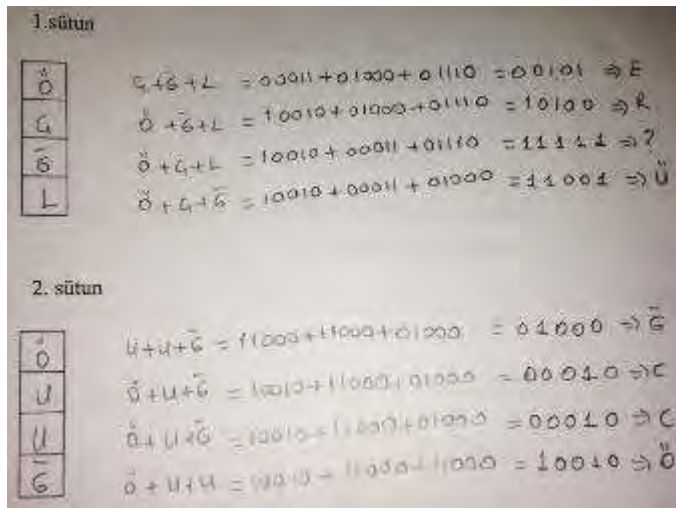
Şekil 4. Etkinliğin ilk adımı için verilen öğrenci cevabında bir örnek

Öğrenci cevabı ilk adım için verilen doğru bir cevaptır. Öncelikle MATEMATİK SEVGİSİ sütunlara doğru bir şekilde yerleştirilmiş ardından her bir harf için belirlenen şifreli harfler yerleştirilerek sağdaki 4x4'lük tablo birinci adım sonunda elde edilmiştir.

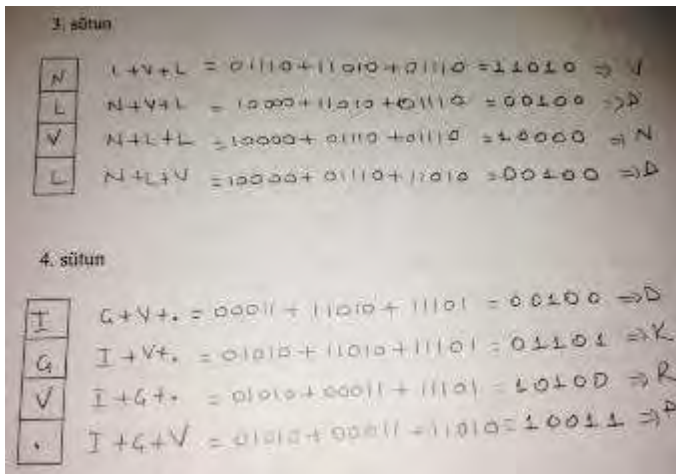


Şekil 5. Etkinliğin ikinci adımı için verilen öğrenci cevabında bir örnek

İkinci adım sonunda elde edilecek olan doğru tablo Şekil 5'teki gibidir. Satır değiştirme işlemleri ile her bir satır arasında 1, 2 ve 3 birimlik kaydırmalar ile yukarıdaki tablo elde edilmiştir.



Şekil 6. Etkinliğin üçüncü adımının ilk iki sütunu için verilen öğrenci cevabında bir örnek



Şekil 7. Etkinliğin üçüncü adımının son iki sütunu için verilen öğrenci cevabında bir örnek

Üçüncü adımda her bir sütundaki her bir harf için ikilik sistemde toplama işlemleri yapılarak şifreli harflere ulaşılmıştır. Yapılan işlemler Şekil 6 ve Şekil 7’de örnek olarak görülmektedir.

En son adımda ise şifreli metin sütunlarda düz cümleye çevrilerek elde edilmiştir. Modern şifreleme etkinliği sonunda elde edilen metin “ER?ÜGCCÖV DNDDKRP” şeklindedir. 36 öğrenciden sadece 5’i doğru şifreye ulaşırken, 31’i yanlış bir şifreye ulaşmış ya da herhangi bir şifreye ulaşamamıştır. Sonuç olarak sınıfın yaklaşık % 86’sı doğru şifreye ulaşamamıştır.

Şifreleme etkinliğinin öğrenci görüşleri ile değerlendirilmesi amacıyla oluşturulan görüşme formundan elde edilen verilere ilişkin bulgular aşağıda sıralanmaktadır:

Görüşme formunda yer alan ilk soru öğrencilerin şifreleme hakkında neler bildiklerini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir.

Tablo 2: Şifreleme hakkında öğrenci görüşleri

Soru 1	Gizli şeyler anlatır		Güvenliği sağlar		Sayıları toplama ve çıkarma		Hiçbir şey bilmiyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Şifreleme hakkında neler biliyorsunuz?	12	33,3	10	27,8	6	16,7	8	22,2

Şifreleme etkinlikleri konusunda öğrencilerin sahip oldukları bilgiler “gizli şeyler anlatır”, “güvenliği sağlar”, “sayıları toplama ve çıkarma” temalarına yerleştirilmiştir.

Görüşme formuna yanıt veren öğrenciler şifreleme konusunun daha çok gizli şeyleri anlatmada kullanıldığı bilgisine sahiptirler. 36 öğrenciden 12 tanesi bu doğrultuda cevaplar vermişlerdir. “özel konularda gizlice konuşma, anlatma”, “bir şeyi gizli anlatmak için kullanabiliriz.”, “özel olan kelimeleri anlatma”, “bir şeyi gizli anlattığını biliyorum.” öğrenci cevaplarından örneklerdir.

Şifrelemenin öğrencilerde yaptığı çağrışımlardan bir tanesi de şifrelemenin güvenliği sağladığı konusundadır. Öğrencilerden bir tanesi “bir şeyin güvenliği için konur.” diğeri “bir şeyi güvenli bir şekilde korumak için kullanılır.” cevabını vermiştir.

Şifreleme etkinliğini değerlendiren öğrencilerden bir tanesi “sayıların toplamı ya da çıkarımı ile elde edilen gizli mesaj” şeklinde cevap vermiştir. Bu da yukarıda yer alan sayıları toplama ve çıkarma temasına yerleştirilmiştir. Aynı tema için öğrenci cevaplarından örneklerden bir tanesi “harflerin yanındaki sayıları topluyoruz” başka bir tanesi ise “adım adım toplama” şeklindedir.

8 öğrenci ise şifreleme hakkında hiçbir bilgisinin olmadığını ifade etmiştir.

Görüşme formunda yer alan ikinci soru öğrencilerin şifreleme ile matematiği ilişkilendirmelerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Öğrencilerin “Matematik ile şifrelemeyi nasıl ilişkilendirirsiniz?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir:

Tablo 3: Matematik ile şifrelemeyi ilişkilendirme hakkında öğrenci görüşleri

Soru 2	Şifreleme matematik ile yapılıyor		Matematik şifrelemeyi kolaylaştırır		Harflerle sayıların ilişkilendirilmesi		İlişkisi yok	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Matematik ile şifrelemeyi nasıl ilişkilendirirsiniz?	16	44,8	9	25	6	16,6	5	13,6

Araştırmaya katılan altıncı sınıf öğrencileri matematik ile şifrelemeyi ilişkilendirme konusunda “şifreleme matematik ile yapılıyor”, “matematik şifrelemeyi kolaylaştırır”, “harflerle sayıların ilişkilendirilmesi” temalarına giren cevaplar vermişlerdir.

Şifrelemenin matematik aracılığıyla yapıldığını düşünen öğrenciler “şifreleme matematikle yapılıyor ona bağlı”, “şifrelemede de toplayıp çıkarıyoruz”, “matematik rakamlarla şifreleme de rakamlarla olabilir”, “kullanılan işlemlerden ilişkilendiririm” şeklinde cevaplar vermişlerdir. Bu cevapların yanında yine matematik ile şifrelemenin ilişkili olduğunu düşünen ancak biraz daha kısıtlamalar getiren öğrenci cevapları bulunmaktadır. Örneğin “sadece doğal sayılar için bir ilişkisi var.”, “sütunlardan bularak...” düşüncelerine sahiptirler.

Matematiğin şifrelemeyi kolaylaştırdığını düşünen 9 öğrenci bulunmaktadır ve öğrenciler “matematik şifrelemeyi kolaylaştırır”, “sayılarla şifrelemeyi kolaylaştırır” şeklinde cevaplar vermişlerdir. Matematik ve şifrelemeyi harflerle sayıların ilişkilendirilmesi şeklinde yorumlayan 6 öğrenci “harflerle sayıların karıştırılması ilişkilendiriyor”, “sayılarla harflerin her ikisi de ilişkili” düşüncelerine sahiptirler.

Çalışmaya katılan 5 öğrenci ise şifreleme ile matematik arasında ilişki kuramamış ve “hiçbir şekilde ilişkilendiremedim”, “matematik şifresi yoktur” şeklinde yanıt örnekleri vermişlerdir.

Görüşme formunda yer alan üçüncü soru öğrencilerden şifrelemeyi günlük hayatla ilişkilendirmelerini istemektedir. Öğrencilerin “Şifrelemeyi günlük hayatta nerelerde kullanabiliriz?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir:

Tablo 4: Şifrelemenin günlük hayatta kullanımı hakkında öğrenci görüşleri

Soru 3	Para kasalarında, bankalarda		Özel konuşmalarda		Bilgisayarlarda		Bir şeyi gizli tutarken		Diğer	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Şifrelemeyi günlük hayatta nerelerde kullanabiliriz?	10	27,8	8	22,2	7	19,4	6	16,7	5	13,9

Öğrenciler şifrelemenin günlük hayatta kullanımı ile ilgili olarak “para kasalarında, bankalarda”, “özel konuşmalarda”, “bilgisayarlarda”, “bir şeyi gizli tutarken” temalarına giren cevaplar vermişlerdir.

Öğrenciler şifrelemenin en çok “para kasalarında, bankalarda” kullanıldığını düşünmektedirler. Öğrenci cevaplarından örnekler “içinde para saklanan demir kasalarda”, “bankalarda kullanabiliriz”, “paramızı kasaya koyarken veya bankada paraları korumak için” şeklindedir.

Şifrelemenin özel konuşmalarda geçtiğini belirten 8 öğrenci bulunmaktadır. “Özel, mahrem konuşmalarda”, “kimsenin anlamadığı özel konuşmalarda”, “özel yazışmalarda” verilen cevap örneklerindendir. Şifrelemenin günlük hayatta “bilgisayarda” kullanıldığını belirten öğrenciler “bilgisayar şifresi, telefon şifresi...”, “bilgisayar kelime oyunlarında” şeklinde cevaplar vermişlerdir. “Bir şeyi gizli tutarken” temasına uygun cevap veren öğrencilerin “bir kişinin bilmemesini istediğimiz yerlerde”, “gizli mesajlarda”, “gizli yazışmalarda” şeklinde yanıtları bulunmaktadır.

Belirlenen bu temalara yerleştirilemeyen 5 öğrenci cevabı bulunmaktadır. Bu cevaplar “Mimar olunca, ev metrelerini ayarlarken”, “telefonda, kapılarda kullanabiliriz”, “derslerde, işlediğimiz konularda”, “kitaplarımızda, konuşurken”, “kalabalıkta” şeklindedir.

Dördüncü soruda öğrencilere daha önce şifreleme ile ilgili bir etkinlik yapıp yapmadıkları sorulmuştur. Öğrencilerin cevapları şu şekildedir:

Tablo 5: Şifreleme etkinliği yapıp yapmadıkları hakkında öğrenci görüşleri

Soru 4	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Daha önce şifreleme ile ilgili bir etkinlik yaptınız mı?	11	30,6	25	69,4

36 öğrenciden 25’i daha önce derslerinde şifreleme ile ilgili bir etkinlik yapmadıklarını belirtirken, 11 tanesi bu tarz bir etkinlik ile karşılaştığını belirtmiştir.

Görüşme formunda yer alan beşinci soru ile öğrencilerin şifreleme etkinliğinin faydaları konusunda ne düşündüklerini belirlemek amaçlanmıştır. Öğrencilerin “Bu etkinliğin size sağladığı faydalar nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir.

Tablo 6: Şifreleme etkinliğinin faydaları hakkında öğrenci görüşleri

Soru 5	Şifrelemeyi öğrenme		Zihinsel gelişimi sağlama		İşlem yeteneği		Matematiği daha eğlenceli hale getirme	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bu etkinliğin size sağladığı faydalar nelerdir?	12	33,3	10	27,8	8	22,2	6	16,7

Etkinliğin sağladığı faydalar konusunda alınan öğrenci görüşleri “işlem yeteneği”, “zihinsel gelişimi sağlama”, “şifrelemeyi öğrenme” ve “matematiği daha eğlenceli hale getirme” temaları yerleştirilmiştir.

“Şifrelemeyi öğrenme” temasına giren cevaplar veren 12 öğrencinin cevapları “şifrenin ne ve nasıl çözüldüğünü öğrendik”, “şifreyi nasıl bulmayı öğretti”, “şifrelemeyi öğrendik”, “şifrelemeleri öğretiyor”, “şifreleme ile ilgili birçok şey öğrendim”, “herşey, en çok şifreler...” şeklindedir.

10 öğrenci zihinsel gelişimi sağlamak temasına giren cevaplar vermiştir. Bu doğrultuda “zihnimi zorladım biraz da olsa kafa yormama fayda etti”, “kafa yormak”, “akıllı olmamızı sağlar”, “beynimizi geliştirmesi, daha iyi matematiksel soruları çözerim”, “beyin jimlastığı”, “daha çok matematik çözmek için beynimizi geliştirmemizi sağlar”, “kendimi geliştiririm”, “dediklerimizi anlamayı sağlar” şeklinde yanıtlar gelmiştir.

“Sayıları öğrenme”, “işlem”, “toplamamı geliştirdi”, “matematikte işlem yapmamızı sağlar”, “toplama ve lise hayatımda belki karşıma çıkacak şeylerle karşılaştım” şeklinde verilen öğrenci cevapları işlem yeteneği teması içerisine yerleştirilmiştir. 8 öğrenci şifreleme etkinliğinin kendilerinin işlem yeteneğini geliştirdiği yönünde cevaplar vermişlerdir.

“Daha eğlenceli bir matematik dersi görme”, “Matematik ile aramız daha iyi olsun diye”, “Matematikte daha iyi anlayabildim”, “Akıllı oyunlar oynayabiliriz” şeklinde verilen cevaplar da matematiği daha eğlenceli hale getirme temasının içine yerleştirilmiştir.

Tablo 7: Etkinlik sırasında en çok zorlandıkları kısımlar hakkında öğrenci görüşleri

Soru 6	İlk adım		İkinci adım		Üçüncü adım		Şifreye ulaşma		Etkinliğin geneli	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Etkinlik sırasında en çok zorlandığınız kısımlar nelerdir?	3	8,3	6	16,7	17	47,2	4	11,1	6	16,7

Altıncı görüşme sorusunda öğrencilere etkinlik ile ilgili en çok zorlandıkları kısım sorulmuştur. Öğrencilerden gelen cevaplar “İlk adım”, “İkinci adım”, “Üçüncü adım”, “Şifreye ulaşma” ve “Etkinliğin geneli” temalarına yerleştirilmiştir.

Öğrencilerin şifreleme etkinliği için en çok zorlandıkları kısım “üçüncü adım” olmuştur. 17 öğrenci üçüncü adımda yer alan çeşitli işlemlerin ve aşamaların zor olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda “karşılık gelen 5 basamaklı sayılarda”, “A0010010”, “adım 3”, “01001 ler”, “o sayıları toplamak”, “sayıları toplamak”, “sütun dönüşümü”, “3. adım benim için çok zordu”, “harfleri toplamada”, “harfli yerlerde” cevapları, öğrencilerin verdikleri cevaplardan örneklerdir.

Etkinliğin ikinci adımında zorlanan 6 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrenciler de “2.adım”, “2.adımdaki sütunlar”, “satır değiştirme” cevaplarını örnek olarak vermişlerdir. Etkinliğin genelinin de zor olduğunu belirten 6 öğrenci bulunmaktadır. Bu temanın içerisine yerleştirilen öğrencilerin cevaplarından örnekler “kutucuklar, sorular ve harfler”, “sayılar, rakamlar, bulduğumuz şifreler”, “sayıları, rakamları bulacağımız zaman” şeklindedir.

Şifreye ulaşma kısmında zorlanan 4 öğrenci bulunmaktadır ve “şifreleme kısmı”, “şifreyi bulmakta zorlandım.”, “en son şifreyi bulma kısmında zorlandım” şeklinde cevaplar vermiş, bir öğrenci de şifreleme kısmını dördüncü adım olarak düşünerek “adım 4” cevabını vermiştir. İlk adımda zorlanan ise 3 öğrencidir. Bu öğrencilerden iki tanesi “satır değiştirme” bir tanesi ise “öteleme” cevabını vermiştir.

4. Sonuç ve Tartışma

Şifreleme etkinliğinin genel değerlendirilmesi yapıldığında öğrencilerin puan ortalaması 3,9’dur. Etkinlik sonunda alınabilecek en yüksek puan 7 olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin ortalamanın üzerinde başarı gösterdiklerini söyleyebiliriz. Ancak etkinlikteki her bir adım birbiri ile bağlantılı olduğundan tam puana ulaşamayan öğrenciler doğru şifreye ulaşamamışlardır. Sonuç olarak tüm adımlar tamamlandığında, şifreli metne ulaşan öğrenci sayısı sadece 5 kişidir. Genele bakıldığında bu değer yaklaşık olarak % 14’e tekabül etmektedir. Şifreleme etkinliğinin ilk adımı öncelikle sütunlara MATEMATİK SEVGİSİ metnini yerleştirmeyi daha sonra harfleri 3 birimlik öteleme yaparak yeni 4x4’lük tabloya yerleştirmeyi gerektirmektedir. İlk adım öğrenciler için diğer adımlara göre daha az zorlandıkları bir kısımdır. Zaten harflerin 3 birimlik öteleme yapılmış halleri tabloda hazır olarak verilmiştir. Etkinliğin ikinci adımında ilk adım sonunda elde edilen tablodan devam edilerek satır değiştirme işlemleri gerçekleştirilmiştir. İlk satırda değişiklik yapılmazken, ikinci ve üçüncü adımlarda sırasıyla 1, 2 ve 3 birimlik sola kaydırmalar yapılmıştır. Üçüncü adım, öğrencilerin etkinlik sonunda ifade ettikleri gibi en zor gelen kısımdır. Çünkü sütunların ayrı ayrı yazılması, üçlü harf toplamalarının yazılması ve ikili sistemde işlemleri ayrı ayrı yapılması gerekmektedir. Bu etkinlik kendi içerisinde bağlantılı adımlar içermektedir. Matematik de kendi içerisinde sarmal bir yapıya sahip olduğundan her konu kendinden önceki konu ile bağlantılıdır ve ön öğrenmeler çok önemlidir. Çünkü yanlış bir ön öğrenme sonrakilerinde yanlış olmasına sebep olacak ve doğru matematiksel bilgiler oluşturulamayacaktır. Bu etkinlik üzerinden gidilerek öğrencilere matematiğin yapısı hakkında bilgi verilebilir ve ön bilgilerin önemi vurgulanabilir.

Görüşme formu ile toplanan verilere göre sonuçları şu şekilde özetleyebiliriz: İlk soru olan şifreleme hakkında öğrencilerin çoğunluğu (12 öğrenci) şifrelemenin gizli şeyler anlattığını belirtmektedir. Şifreleme kavramını, gizli olaylarla ilişkilendirmektedirler. Ayrıca öğrenciler şifrelemenin güvenliği sağladığı bilgisine sahiptir. Günlük hayatta şifreleme ile karşılaştıkları durumlar düşünüldüğünde bilgisayarların, telefonların kişilere özel şifreleri vardır ve bu şifreler güvenlik amaçlı kullanılmaktadır. 6 öğrenci ise şifrelemeyi sadece bu etkinlik ise sınırlı olarak düşünerek, etkinlikte yer alan sayılar ve toplama-çıkarma işlemleri ile bağlantı kurmuştur. Dolayısıyla, öğretmenler tarafından şifrelemenin önemi ve günlük hayatta kullanım alanları hakkında daha fazla bilgi verilmesi faydalı olacaktır.

Matematik ile şifrelemeyi nasıl ilişkilendirdikleri konusunda öğrencilerin büyük çoğunluğu (% 44) şifrelemenin matematik ile yapıldığını ifade etmiştir. Dolayısıyla bu öğrenciler matematiği şifreleme için birer araç olarak görmektedirler. “Matematik şifrelemeyi kolaylaştırır” temasına giren cevaplar veren öğrenciler de benzer düşünceye sahiptirler. Bu durum matematiğin çok farklı alanlarda da kullanımının olduğunu öğrencilerin görmeleri açısından önemlidir. Şifreleme etkinliğinin öğrencilerde uyandırdığı diğer bir düşünce ise harflerle sayılar arasında bir ilişki olduğu yönündedir. Sayılara sadece matematiksel semboller olarak bakma yerine farklı anlamlar da içerebileceği fikri öğrencilerde uyanmıştır. Böylelikle öğrenciler matematiğe karşı farklı bir bakış açısı kazanmışlardır ve harfler ile sayıları ilişkilendirmişlerdir.

Günlük hayatta şifrelemenin kullanımı ile ilgili elde edilen veriler, öğrencilerin şifrelemenin en çok para kasalarında, bankalarda kullanıldığı düşüncesine sahip olduğu sonucuna ulaştırmaktadır. Şifre olayı, paralarımızı ya da değerli eşyalarımızı kasalarda, bankalarda korumak amaçlı olarak sıklıkla kullanılmaktadır. Bu durum öğrenciler tarafından fark edilmiştir. Ayrıca öğrenciler başkaları tarafından bilinmesi istenmeyen konuşmalarda, şifreli bir şekilde mesajımızı iletme sırasında şifrelemenin kullanıldığını düşünmektedirler. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan doğrudan alıntılar da bu düşüncelere örnek niteliğindedir. Akleyek, Yıldırım ve Yüce-Tok (2011) da şifreleme ile ilgili olarak gizli ve açık anahtarlı sistemleri anlatırken şifrelemenin bu amaçla kullanılabileceğini ifade etmiştir. Belirlenen temalara yerleştirilemeyen 5 öğrenci cevabı da tartışılabilir. “Telefonlarda, kapılarda kullanabiliriz.” cevabını veren öğrenci muhtemelen şifreli bir kapı sistemi ile karşılaşmış ve bu örneği vermiştir. Şifreleme ile yalnızca derste karşılaşan öğrenciler de “derslerde, işlediğimiz konularda” ve “kitaplarımızda, konuşurken” cevabını vermiş olabilirler. “Kalabalıkta” cevabını veren öğrenci, kalabalık bir ortamda söylediklerimizin başkaları tarafından duyulmasını istemediğimiz durumlarda şifreli konuşmaların olabileceği yorumunu yapmış olabilir. Karaahmetoğlu (2010) şifrelemenin metinleri başkaları tarafından okunmayacak hale dönüştürmede kullanıldığını ifade etmiştir. Ayrıca Yerlikaya, Buluş ve Buluş’a (2006) göre şifreleme bir dönüştürme işlemidir. Öğrencilerin cevapları literatürde şifreleme için yapılan açıklamalarla örtüşmektedir. “Mimar olunca, ev metrelerini ayarlarken” cevabını veren öğrencinin ise neden bu şekilde düşündüğü ile ilgili kendisi ile ayrıntılı bir görüşme yapılabilir.

Öğrencilerin yaklaşık % 70’i daha önce derslerinde şifreleme etkinliği yapmadığını ifade etmiştir. Ancak bu tarz etkinliklerin derslere dahil edilmesinin öğrencilerin matematik dersine karşı tutumlarında olumlu etkilerinin olduğu şeklinde sonuçlar bulunmaktadır (Özdemir & Yıldız, 2012; Bahadır & Özdemir, 2012; Katrancı & Özdemir, 2013). Dolayısıyla dersin dikkati çekme, derse geçiş aşamalarında şifreleme etkinlikleri kullanılabilir. Ders kitaplarında uygun konularda şifreleme etkinliklerine yer verilebilir. Şifreleme kullanılarak yapılan bu etkinlik örnekleri beşinci ve altıncı sınıf düzeyinde “matematik uygulamaları” dersinde etkili araçlar olarak kullanılabilir. Derste şifreleme etkinlikleri öğretmen tarafından verildikten sonra öğrencilerden de çeşitli şifreler üretmeleri ve ürettikleri şifreleri deşifre etmeleri istenebilir.

Şifreleme etkinliğinin öğrencilere sağladığı faydalar konusunda, öğrenciler açık bir şekilde etkinliğin amacına uygun olarak şifrelemeyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Şifreleme, görüşme formundan elde edilen sonuçlarda da ifade edildiği gibi günlük hayatta pek çok alanda kullanılmaktadır. Öğrenciler şifreleme etkinliğinin kendilerinin zihinsel gelişimini arttıracaklarını düşünmektedirler. “Akıllı olmamızı sağlar”, “beyin jimlastığı”, “daha çok matematik çözmek için beynimizi geliştirmemizi sağlar” türünden cevaplar vermişlerdir. Zihinsel gelişimlerinin yanında şifreleme çalışmalarının kendilerinin işlem yeteneklerini de artıracaklarını düşünmektedirler. Bu etkinlikte farklı olarak ikilik sayma sisteminde yapılan toplama işlemi tanıtılmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler onluk sistemin yanında başka bir sayma sistemi ile karşılaşmışlardır ve bunun daha ileriki yaşantılarında kendilerinin karşılarına çıkabileceğini düşünmektedirler. “Toplama ve lise hayatımda belki karşıma çıkacak şeylerle karşılaştım” cevabını bu şekilde yorumlayabiliriz. Şifreleme etkinliğinin matematik dersini daha eğlenceli hale getirdiği temasına giren cevaplar veren öğrencilerin düşünceleri önemlidir. Çünkü matematik dersi öğretiminde şifreleme etkinliklerinin kullanılması öğrencilerin ilgisini çekmektedir. Dolayısıyla böyle etkinlikler öğrencilerin matematik dersine dikkatlerini çekmede ve motivasyonlarını arttırmada bir araç olarak kullanılabilir. Myerscough ve diğerleri (1996), Güler (2007), Özdemir, Güler ve Aydın (2011), Özdemir ve Yıldız (2012) da çalışmalarında bu durumu ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin etkinlik sırasında en çok zorlandıkları kısım üçüncü adım (% 47) olmuştur. Çünkü bu adım içerisinde birden fazla işlemi ve düşünme yolunu gerektirmektedir. Örneğin sütun dönüşümleri sırasında her bir sütun ayrı ayrı düşünülecek ve öncelikle her harf için üçlü toplam yazılacaktır. Üçlü toplam yazılırken de harflerin hangi beş basamaklı sayıya karşılık geldiği verilen tablodan bulunacaktır. Daha sonraki aşama olan toplama işlemi ise öğrencilerin alışık oldukları toplama işleminden farklıdır ve kafa karışıklıklarına sebep olabilmektedir. Toplamalara doğru bir şekilde ulaşıldıktan sonra da yine tablodan şifreli harfe ulaşılacaktır. Bu aşamaların hepsi iyi bir konsantrasyon ile işlem hatası yapılmadan tamamlanmalıdır. Öğrencilere daha sonra ikinci adım zor gelmiştir. İkinci adımda satırların kendi içerisinde 1, 2 ve 3 birimlik ötelemeleri yapılmalıdır. Bu işlem öğrencilerin yaş seviyelerine uygun olsa da belki de öğrencilerin çok karşılaşmadıkları bir yol olduğundan onların zorlandıkları bir kısım olmuş olabilir. Şifreye ulaşamadıklarından dolayı etkinliğin kendilerine zor geldiğini belirten 4 öğrenci vardır. Bu da öğrencilerimizin sonuç odaklı düşünme yapılarından kaynaklanıyor olabilir. Kendilerini şifreyi bulmaya odaklamış olan öğrenciler önceki adımlarda zorlanıp şifreye ulaşamadıklarında bu türden cevaplar vermiş olabilirler. Etkinliğin genel olarak hepsinin zor olduğunu belirten 6 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrenciler de dersleri sırasında bu tarz etkinliklerle çok karşılaşmadıklarından kendilerine zor geldiğini ifade etmiş olabilirler. Şifreleme etkinliğinde en az zorlanılan kısım 1. adımdır. Zaten bu adımda yapılması gerekenler tabloda hazır olarak verilmiştir.

Şifreleme etkinlikleri matematik öğretiminde kullanılabilecek alternatif etkinliklerden sayılabilir. Günlük hayatta gazetelerde, dergilerde bulmaca çözmeye, çeşitli oyunlar oynamaya alışık olan öğrenciler, şifreleme etkinliklerini kolaylıkla yapabilirler ve eğitim-öğretim faaliyetlerinden daha fazla zevk alabilirler. Dersin dikkat çekme aşamasında kullanılabileceği gibi değerlendirme aşamasında da kullanılabilir. Aktarılan konunun önemli noktaları bu etkinlikler aracılığıyla tekrar gözden geçirilebilir. Bu açıdan farklı seviyelerde ve konularda şifreleme etkinlikleri hazırlanabilir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular ve çeşitli yorumlamalar sonunda ileriki araştırmalar için şu öneriler verilebilir: Bu çalışma sadece şifreleme etkinliğine bir örnek içermektedir. Şifrelemenin yanında deşifrelemenin de yapılması öğrencilerin zihinlerinin ters yönde çalışmasını sağlayarak daha kalıcı bir şekilde şifreleme adımlarının gerçekleşmesini sağlayabilir. Daha fazla sayıda farklı sınıf düzeyleri için şifreleme etkinlikleri hazırlanarak bir kitapçık hazırlanabilir. Bu kitapçık da başta öğretmenlere olmak üzere araştırmacılara örnek niteliği taşıyabilir.

Turkish Studies

KAYNAKÇA

- AKLEYLEK, S., YILDIRIM, H. M., & YÜCE TOK, Z. (2011). Kriptoloji ve uygulama alanları: açık anahtar altyapısı ve kayıtlı elektronik posta. *Akademik Bilişim*. 713-718.
- AL, U. (2002). İnternet'te veri güvenliği (Data security on the Internet). *Oluşum*, 10(38), 37-50.
- BAHADIR, E. & ÖZDEMİR, A. Ş. (2012). Yer değiştirme şifrelemesi etkinliğinin uygulanabilirliğinin incelenmesi ve öğrencilerin etkinlikle ilgili görüşleri. *KALEM Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(2), 51-90.
- CHUA, B. L. (2006). Harry potter and the cryptography with matrices. *Australian Mathematics Teacher*, 62(3), 25-27.
- CODES AND CIPHERS TEACHING RESOURCES WEBSITE, (2014). <http://www.cimt.plymouth.ac.uk/resources/codes/default.htm> adresinden 18.02.2014 tarihinde erişilmiştir.
- GÖKBULUT, Y. & YUMUŞAK, Y., E. (2014). Oyun Destekli Matematik Öğretiminin 4. Sınıf Kesirler Konusundaki Erişi ve Kalıcılığa Etkisi. *Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 9/2 Winter 2014, p. 673-689, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6117>, ANKARA-TURKEY.
- GÜLER, E. (2007). *Modüler aritmetik konusunun öğretiminde şifreleme aktivitelerinin matematik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İNAN, C. (2014). Beyzik (Bezique) Toplama Tahtasının İlköğretim Aritmetik Problemlerinde Kullanılmasının Öğrencilerin Başarılarına ve Matematiğe Karşı Tutumlarına Etkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 9/11 Fall 2014, p. 295-311, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6718>, ANKARA-TURKEY.
- KARAAHMETOĞLU, O. (2010). *Gizli Anahtarlı Kriptosistemlerin Tasarımında Cebirsel Yapıların Önemi ve Kriptanaliz*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- KARAHAN, A. (2014). *Kripto sistemlerde Türk Alfabesi Kullanımı: Şifreleme ve Kriptanaliz*. <http://tedprints.tedankara.k12.tr/422/> adresinden 21.03.2015 tarihinde erişilmiştir.
- KATRANCI, Y. & ÖZDEMİR, A. Ş. (2012). RSA şifrelemesi yardımıyla modüler aritmetik konusunun pekiştirilmesi. *KALEM Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(1), 149-186.
- KÖSECE, P., TAŞKAYA, S. M., Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersi Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/3 Winter 2015, p. 955-970, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7685>, ANKARA-TURKEY.
- MİLES, M. B., & HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (Second Edition). California: SAGE Publications.

- MYERSCOUGH, D., PLOGER, D., MCCARTHY, L., HOPPER, H. & FEGERS, V. (1996). *Cryptograpy: Cracking Codes*. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ538337).
- ÖZDEMİR, A. Ş. & ERDOĞAN, F. (2011). Şifreleme etkinlikleriyle faktöriyel ve permütasyon konusunun öğretimi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 19-43.
- ÖZDEMİR, A. Ş. & YILDIZ, Z. (2012). Barkodlarla ilgili bir şifreleme etkinliğinin uygulanabilirliğinin incelenmesi ve öğrencilerin etkinlikle ilgili görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 61-78.
- ÖZDEMİR, A. Ş., GÜLER, E. & AYDIN, N. (2011). Effects of cryptographic activities on understanding modular arithmetic. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2(3), 247-256.
- TÜRKİYE KRİPTOGRAFİ SAYFALARI (1999). *Kriptografiye küçük bir giriş*. <http://madpage1.tripod.com/hack5/projman/kripto/kripto-giris.html> adresinden 21.03.2015 tarihinde erişilmiştir.
- YERLİKAYA, T., BULUŞ, E. & BULUŞ, N. (2006). Kripto algoritmalarının gelişimi ve önemi. *Akademik Bilişim Konferansları*. Denizli, Türkiye.
- YILDIRIM, A. & ŞİMŞEK, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

GÖKTEPE YILDIZ, S., ÖZDEMİR, A. Ş., Şifreleme Etkinliğinin Matematik Derslerinde Kullanımına Bir Örnek Ve Uygulamasına Dair Öğrenci Görüşleri, ***Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*** Volume 10/7 Spring 2015, p. 427-446, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8045>, ANKARA-TURKEY



ORTAOKUL 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN “TÜRKÇE SÖZLÜK” KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI*

*Mesut GÜN***

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin “Türkçe Sözlük” kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri metaforlar aracılığı ile belirlemektir. Bu amaçla ortaokul 8. sınıfta okuyan öğrencilerden “Türkçe sözlük... gibidir. Çünkü...” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilerin cevapları, içerik analizleri yapılmak üzere, teker teker gözden geçirilmiş, geçerli olmayan metaforlar ayıklanmıştır. Daha sonra Türkçe sözlük kavramına yönelik geliştirilen metaforlar ve bunları gerekçesi olarak gösterilen açıklamalar bilgisayar ortamına aktarılarak ham veri metinler oluşturulmuştur. Bu metinler birkaç kez okunup değerlendirilmiş ve benzer özellikler taşıyan metaforlar bir araya toplanarak ortak temalar oluşturulmuş ve elde edilen verilerin analiz edilmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Bu çalışmada çalışma grubunda bulunan 112 öğrenci 56 adet metafor üretmiştir. Bu metaforların 55'i olumlu, 1'i olumsuzdur. Araştırmaya katılan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin % 99,107'sinin Türkçe sözlük kavramına yönelik olumlu metaforlar geliştirdiği görülürken sadece % 0,892'sinin ise Türkçe sözlük kavramına ilişkin olumsuz metafor geliştirdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin Türkçe sözlük kavramına yönelik geliştirdiği olumlu metaforlar arasında frekansı en yüksek olanlar; insan, bilgisayar, öğretmen, kitap, beyin şeklinde sıralanmaktadır. Öğrenciler Türkçe sözlük kavramına yönelik sadece bilgisayar sözcüğü ile 1 adet olumsuz metafor üretmiştir. Öğrencilerin “Türkçe sözlük” kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar öğrenme, açıklama, bulunma, kapsamlılık, türetmek, değerlilik, bilgelik, fayda sağlama kategorileri altında toplanmış ve araştırma konusuna yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe sözlük, metafor, öğrenci, algı

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Türkçe Eğitimi ABD, El-mek: mesutgun07@gmail.com



SECONDARY SCHOOL 8TH YEAR STUDENTS' METAPHORIC PERCEPTIONS REGARDING "TURKISH DICTIONARY" NOTION

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction and the aim of the study

Metaphor which corresponds to the word "metaphor" in English and can also be used instead of such different notions as simile, imitation and figure of speech in Turkish has been one of the important data collection tool in qualitative research recently. Metaphor can be defined as an expression form of a notion or an event with another notion or another event depending on the language's symbolic intended use. (Aydın and Pehlivan, 2010). Metaphors establish a similarity relation between one object and another object. This is one the most significant features of metaphors which makes them important in researches. In fact metaphors also provide the learned knowledge to be permanent because people do not forget when they associate the things they have just learned with the things they have already known. It is like to code a name of somebody we have just met with a name of one of our relatives or a name we have met before. Thus; in this study metaphoric perception of secondary school 8th year students regarding "Turkish Dictionary" notion is investigated.

The dictionaries having an important place among the referenced works help the users to raise their language competence. Users' age, level of education, native language, the purpose of benefiting from dictionary and the dictionaries depending upon their opportunity vary and are divided into types. It is possible to see many types of dictionaries either limited or unlimited nowadays (Çetinkaya, 2014). Same as before, today dictionaries are the source works very often referenced. Dictionaries are divided into different categories depending upon the purpose of using the dictionary, language, age and level of education of those who will use the dictionary. The characteristics of those who will use the dictionary directly concern the writing of dictionary because dictionary is formed according to the needs of the class it addresses.

Theoretical Framework about the Study

The dictionaries that bring vocabulary of a language in a certain way are written to indicate the meanings of words. From this aspect dictionaries are divided into such types as general dictionaries, customized dictionary, monolingual, bilingual/ multilingual dictionaries. Lexicography in Turkish starts with *Divânü Lügati't-Türk* written by Kaşgarlı Mahmud. It is seen that Turkish lexicography gained momentum with Tazminat period. It did not happen a dictionary in which Turkish words were the lexical entry in Anatolian area until *Lehçe-i Osmanî* written by Ahmed Vefik Paşa. Many Turkish dictionaries have been written since Ahmed Vefik Paşa's work. If we aside *Kâmûs-ı Türkî* by Şemseddin Sami, Turkish dictionary prepared by Turkish Language Institution with almost seventy year lexicography

experience and Meydan Larousse’s dictionary part, it is seen that generally modern lexicography principles are ignored (Gürlek, 2014).

Preparing a dictionary is a work which is highly hard and which requires attention and effort. While preparing a dictionary, first of all the target mass should be determined. After the determination of the target mass, the aim and method in writing the dictionary should be determined. Then literature review can be done. The issues mentioned above are the things that should be done on only the front- end of dictionary writing. Writing a dictionary is a hard work which includes many elements. Quite simply the word should include the necessary information and exclude the unnecessary information in accordance with the determined purpose. That’s why some words should be sorted out while writing a dictionary.

Nowadays dictionaries take place among the main sources which are used in studies to improve students’ language skill and vocabulary. Thus it can be said that this and this kind of studies can be beneficial in terms of both to determine the metaphoric perceptions of Secondary school 8th year students and prepare a more functional and beneficial Turkish dictionary than the present one

Purpose

The aim of this study is to investigate secondary school 8th year students’ mental images relating to “Turkish Dictionary” by means of metaphors.

It is tried to find answers to the questions below within the frame of this study’s general purpose:

- 1) What are the metaphors that secondary school 8th year students have relating to “Turkish dictionary”
- 2) What notional categories can these metaphors be divided in terms of common traits?

Research Model

It is preferred to collect data via metaphors in this research which is in fact a qualitative study. According to Yıldırım and Şimşek, metaphors can be used for two general purposes in educational surveys. The first one is to determine the existing situation and the second one is to improve the existing duration. The metaphor is used to describe on a section in this study. When the metaphors are used for a description purpose, a situation, happening or phenomenon are described as it exists (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 212). For this reason the data are collected by means of metaphors in this study.

Data Collection and Analysis

Stated Secondary school 8th year students were asked to complete the sentence “Turkish dictionary is like ... because in order to determine Niğde Merkez Ali Ulvi Arıkan Secondary School and 23 Nisan Secondary School students’ perception regarding Turkish dictionary in second term of 2014- 2015 school year. In content analysis, evaluation phase composed of (1) naming phase, (2) classification phase, (3) improving the category phase, (4) validness and reliability phase and (5)

computerizing the data which are used in studies completed by Aydın and Ünalı (2010) and Saban (2008) is taken into consideration. The list lined up from most to less of 56 metaphors that 8th year students developed for Turkish dictionary was given to two experts and the experts matched these two lists and then the reliability of this study was provided. And then these metaphors divided into categories and secondary school students' perceptions relating to "Turkish dictionary" were determined. The metaphors that the students had regarding to Turkish dictionary were classified in terms of positive and negative judgement and the number of participant was shown as (f) in table 2 and their percentage was shown as (%). The metaphors divided into categories was given with the number of participant as (f) and percentage as (%) in table 3 and was interpreted in the light of data in table.

Findings and Discussion

When the literature review is done, it is seen that metaphoric perception studies about Turkish dictionary notion especially in our country is not so much. One of these studies is made by Yaman and Dağtaş (2014). In this study, 6th, 7th and 8th year students' perceptions about dictionaries have been determined by using the mental metaphors 6th, 7th and 8th year students have about dictionaries. In the outcome part of this study, it has been determined that students' attitudes about the benefit of using a dictionary are at medium level; the attitudes about the habit of using a dictionary are at high level (Yaman and Dağtaş, 2014). Another study about dictionary is an article titled "An Evaluation on Primary School Second Level School Students' habits of using dictionary" written by Yaman (2010). In outcome part of this study, it has been mentioned that the importance of dictionaries to improve vocabulary and Turkish consciousness has not been comprehended enough. At this point, it has been stated that Turkish teachers have important roles, Turkish teachers candidates should be raised awareness in terms of the importance of dictionaries to improve vocabulary and native language and it is the same for Turkish teachers in their in- service trainings (Yaman, 2010). Another study is an article titled "Use of Dictionary in Elementary Education Oriented Scientific Publications" written by Kolaç (2009). In outcome part of this study, when considering the dictionary circumstance use in publications, it has been determined that dictionary has been used in only one publication of 298 publications evaluated and it has been mentioned that dictionary has been given no place in bibliography of 297 publications.

In this study, 8th year students' positive and negative metaphoric perceptions regarding Turkish dictionary have been emphasized. According to the result of this study, while % 99,107 of the students have produced positive metaphors regarding Turkish dictionary notion, %0,892 of the students have produced negative metaphors regarding Turkish dictionary notion. Students have produced positive metaphors in learning, acculturation and liking categories regarding Turkish dictionary notion. Students produced only one negative metaphor regarding computer but this negative metaphor has not been evaluated in any category.

According to the study of Yaman and Dağtaş (2014), students' attitudes about the benefit of using a dictionary are at medium level and the attitudes about the habit of using a dictionary are at high level. In one of Yaman's study (2010), it is indicated that the importance of dictionaries has not been comprehended enough in terms of improve vocabulary and Turkish awareness. According to the study made by Kolaç (2009), when it is considered the use of dictionary use in publications, it is stated that dictionary is used in only one publication among 298 publications evaluated and dictionary has been given no place in bibliography of 297 publications. As almost all the metaphors produced regarding Turkish dictionary are positive, it is the indicator that Turkish dictionary notion has been perceived positively by 8th year students. This result is the proof that students' attitudes about the benefit of using Turkish dictionary are at high level. In the study of Kolaç (2009), it is stated that the secondary school oriented publications disregard the use of dictionary. As it has been understood from this study, while Turkish dictionary has been perceived positively and the use of it would be beneficial, it can be said that the extent use of dictionary is disregarded.

With reference to study data, the suggestions are like this:

- Metaphors can be used as an effective research tool to determine and explain 8th year students' perceptions regarding “Turkish dictionary” notion.
- While preparing a dictionary, much better Turkish dictionaries can be prepared with reference to this and similar studies.
- The application of studies similar to this research subject on students from different level of education (primary school, high school, university etc.) can be beneficial.
- Although the students have positive perception regarding Turkish dictionary notion, it is understood from the observations that the frequency use of Turkish dictionary is low. Thus, studies regarding students' frequencies use of Turkish dictionary or why they do not need frequency use of Turkish dictionary can be made.
- Some researches about what can be done to make the use of Turkish dictionary common can be done and it can be presented to service of our system of education.

Key Words: Turkish dictionary, metaphor, student, perception

Giriş

İngilizce “metaphor” kelimesine karşılık gelen ve Türkçede mecaz, benzetme, eğretileme gibi farklı kavramların yerine kullanılabilen metafor, son dönemlerde nitel araştırmalarda önemli veri toplama araçlarından biri durumundadır. Metafor, dilin sembolik amaçlı kullanımına bağlı olarak bir kavram veya durumu başka bir kavramla, bir durumla ifade etme biçiminde tanımlanabilir (Aydın ve Pehlivan, 2010). Metaforlar bir nesneyle başka nesne arasında benzerlik ilişkisi kurar. Metaforları araştırmalarda önemli kılan en belirgin özelliklerinden birisi de budur. Aslında metaforlar öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasını da sağlar. Çünkü insanlar yeni öğrendikleri

şeyleri bildikleri şeylerle ilişkilendirdiklerinde kolay kolay unutmazlar. Yeni tanışılan bir kişinin ismini tanıdığımız birisinin ya da akrabalarımızdan birinin ismiyle kodlamak gibi.

Metafor, bireye iki olay, olgu, konu ya da kavram arasında kıyaslama yapmayı ve bunlar arasındaki benzerlikleri mecazlı bir anlatımla sunma olanağı tanır. Böylece iki şey ile ilgili benzerliklere dikkat çeker ya da birini diğerinin yerine geçirerek açıklama olanağı sunar. Montesquieu'nun "İklim imparatorluğu bütün imparatorlukların birincisidir." biçimindeki cümlesi mecazlı bir anlatımdır. Burada iklimi imparatorluğa benzetmiş ve en güçlü imparatorluğun iklim imparatorluğu olduğunu vurgulamıştır (Çoşkun, 2010). Montesquieu, burada iklimi imparatorluğa benzetmiştir. Böylece hava olaylarının dolayısıyla ortamın insanlar üzerindeki etkisine dikkat çekmek istemiştir. İklim şartlarının bütün beşeri güçlerin üzerinde olduğu vurgusunu yapmıştır. Görüldüğü gibi metafor yoluyla benzetme yapılarak bir kavram başka bir kavramla açıklandığında daha etkileyici ve dikkat çekici olmaktadır.

Metaforlar, bilinmeyen şeylerin öğrenilmesini, öğrenilen şeylerin de akılda kalarak gerektiğinde de hatırlanmasını sağlar. Kavram olarak metafor, bireyin soyut ve anlaşılması güç bir olguyu kavramada kullanabileceği güçlü zihinsel bir araçtır (Afacan, 2011). Metaforlar yeni öğrenilen şeylerle önceden öğrenilmiş olan bilgiler arasında benzerlik ilişkisi kurulmasını sağlamaktadır. Bu benzerlik ilişkisi yardımıyla yeni bilginin somut olarak hafızaya yerleşmesi sağlanır.

Ayrıca metaforlar Richardson'a (1996) göre, bireysel değerleri dolaysız gösterdikleri için ayrı bir değere sahiptir. Çünkü bu özellikleriyle metaforlar, bireylerin kendi dünyalarını anlayıp yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizması haline dönüşmüştür (Arslan ve Bayrakçı, 2006: 103). Metaforlar bireyleri düşünmeye, kendi iç dünyasını dinlemeye sevk etmektedir. Böylece metaforlar insanların kendilerini anlamalarına, kendi duygularını tanımlarına da olanak sunmaktadır.

Metafor kullanımı, kişinin genel olarak dünyayı kavrayışına sinen bir düşünme görme biçimi anlamına gelir. Bireyler, gerek kendi duygu ve düşüncelerini tanımlarken gerek karşılarındakilerin duygu ve düşüncelerini tanımlarken metaforlardan yararlanmaktadırlar. Bu da bireylerin yaşam algılarını ortaya koymada önemli bir öge olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda metaforlar, bireylerin dünyayı ve kendilerini algılama biçimlerini göstermektedir (Dündar ve Karaca, 2013). Metaforlarda benzerlik ve farklılıkların etkileşimi çok önemlidir. Çünkü metaforlar insanların algı ve anlayışını yapılandırmasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca metaforlar yardımıyla soyut ifadeler somutlaştırılarak öğrenilen şeylerin kalıcı olması sağlanabilir. Bu nedenle metaforların kullanım alanı çok geniştir.

Metafor farklı kaynak ve bilim dallarında çeşitli terimlerle karşılanmaktadır. Sosyoloji ve Felsefede analoji, Edebiyat ve Dilbilim alanlarında eğretilme, mecaz, ödüncleme, istiare, Eğitimbilim alanında ise daha çok benzetme anlamında kullanılmaktadır. Ancak, bunların hiçbirinin tam olarak metaforik düşünceyi açıklayamadığı düşünüldüğü için metafor kavramının kullanımı tercih edilmektedir (Yapıcı, 2013). Görüldüğü gibi metafor sözcüğü Türkçede bir çok anlama gelse de genellikle benzetme amacıyla kullanılmaktadır. Metaforların kullanımında kelimelere başka anlamlar yüklenir. Burada amaç bir kelimeyi daha güzel ve etkili bir biçimde anlatmak için başka bir anlam ifade eden bir sözcükle ilgi kurularak benzetme yapmaktır.

Sözlük, bir dilin bütün veya belli bir dönemde kullanılmış kelime ve deyimlerini alfabe sırasına göre alarak tanımlarını yapan, açıklayan, başka dillerdeki karşılıklarını veren esere denir (Bayniyazov ve Bayniyazova, 2014). Türk dili araştırmalarında sözlüklerin önemli bir yeri vardır. Sözlükler bir dile ait olan sözcükleri toplu halde bir araya getiren somut bir eser olduğu için çok önemli kaynak olma özelliğini geçmişten bugüne sürdürmektedir.

Sözlük, “bir dilin ya da bir dilin bir bölümünün genel olarak ya da belirli bir zamanda kullanılan sözcük ve deyimlerini genellikle abece sırasına, bazen de kavram alanlarına göre ele alıp aynı dille tanımlarını yapan, örnek vererek açıklayan veya başka bir dildeki karşılıklarını yazan kitap” şeklinde tanımlanabilir (Rahimi, 2014). Sözlükler çok önemli başvuru kitaplarıdır. Sözlükler sadece kelime yığını olarak düşünülmemelidir. Çünkü sözlükler yazıldığı döneme de ışık tutar. O dönemdeki insanların duygularını hangi kelimelerle ifade ettiklerini sözlükler yardımıyla anlayabiliriz. Bu yüzden sözlük yazımı çok önemlidir ve uzmanlık gerektirir. Sözlük yazımında en önem noktalardan biri sözlüğü yazılacak olan dili oluşturan kelimelerin bilinmesidir. Ayrıca sözlük yazımında daha önce o dilde yazılmış olan sözlüklerde taranarak onlardan da faydalanılmalıdır.

Başvuru eserler arasında önemli bir yere sahip olan sözlükler, kullanıcılarının dil ile ilgili yeterliliklerini arttırmalarına yardım eder. Kullanıcıların yaşı, eğitim düzeyi, ana dili, sözlükten yararlanma amacı, imkânlarına bağlı olarak sözlükler de çeşitlenmekte, türlere ayrılmaktadır. Günümüzde gerek sınırlandırılmış gerekse sınırlandırılmamış pek çok türde sözlük görmek mümkündür (Çetinkaya, 2014). Sözlükler eskiden olduğu gibi günümüzde de sık sık başvurulacak kaynak eserlerdendir. Sözlükler kendisini kullanacak olan kişilerin dili, yaşı, eğitim düzeyi ve sözlüğü kullanma amacına bağlı olarak çeşitli kategorilere ayrılmaktadır. Sözlüğü kullanacak olan kişilerin özellikleri sözlüğün yazımını doğrudan ilgilendirmektedir. Çünkü sözlük hitap ettiği kesimin ihtiyaçlarına göre oluşturulmaktadır.

Kaynaklara bakıldığında sözlüklerin genel olarak iki farklı bakış açısıyla ele alındıkları görülmektedir. Türk Dil Kurumu’nun İnternet ortamında yayınladığı Güncel Türkçe Sözlük, Büyük Türkçe Sözlükte: “Bir dilin bütün veya belli bir çağda kullanılmış kelime ve deyimlerini alfabe sırasına göre alarak tanımlarını yapan, açıklayan, başka dillerdeki karşılıklarını veren eser, lügat” şeklinde tanımlanan sözlük, Dilbilgisi Terimleri Sözlüğünde ise: “Bir dilin sözcüklerini alfabe sırasıyla açıklayan kitap” ifadeleriyle tanımlanmaktadır (Çelebi ve Uzun, 2015). Sözlüklerin hazırlandığı bakış açısı sözlüğün içeriğini doğrudan etkilemektedir. Sözlük dil bilimsel bakış açısıyla hazırlandığında sözlüğün; sözcüğün anlam ilişkilerini gösterme, türetim bilgileri ve başka dillerdeki karşılığını belirtme, kelime ve deyimleri sıralama, açıklama gibi özellikleri öne çıkmaktadır. Ancak bulunduğumuz zamanda sözlük yazımında sözlük bilimden yararlanılmaktadır. Sözlük bilimde sözlüklerin yazımında farklı bir yol izlenilmektedir. Dilbilgisel yaklaşımdan farklı olarak sözlük bilimde sözcüklerin abecesel düzen içinde, bazen de konulara ya da kavramsal alanlara göre tanımları yapılmaktadır.

Bir dilin söz varlığını belli bir düzenle bir araya getiren sözlükler, kelimelerin anlamlarını belirtmek için yazılır. Bu yönüyle genel sözlükler, özel sözlükler, tek dilli, iki/çok dilli sözlükler gibi türlere ayrılır. Türklerde sözlükçülük Kaşgarlı Mahmud’un *Dîvânü Lügati’t-Türk*’üyle başlar. Tanzimat’la birlikte Türk sözlükçülüğünün bir ivme kazandığı görülür. Ahmed Vefik Paşa’nın *Lehçe-i Osmani*’sine kadar Anadolu sahasında Türkçe sözcüklerin madde başı yapıldığı bir sözlüğe rastlanmamıştır. Ahmed Vefik Paşa’nın eserinden günümüze kadar çok sayıda Türkçe sözlük yazılmıştır. Bunların arasında Şemseddin Sami’nin *Kâmûs-ı Türkî*’si, yaklaşık yetmiş yıllık sözlükçülük tecrübesine sahip Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanan *Türkçe Sözlük* ile *Meydan Larousse*’nin sözlük bölümünü bir tarafa bırakırsak genellikle modern sözlükçülük ilkelerinin göz ardı edildiği görülmektedir (Gürlek, 2014). Sözlük hazırlamak oldukça zor, dikkat ve emek isteyen bir iştir. Sözlük hazırlarken öncelikle hedef kitle belirlenmelidir. Hedef kitle belirlendikten sonra sözlüğü yazmaktaki amaç ve yöntem belirlenmelidir. Daha sonra da kaynak taraması yapılabilir. Yukarıda bahsi geçen konular sadece sözlük yazımının başlangıç aşamasında yapılması gereken şeylerdir. Sözlük yazımı daha birçok unsuru kapsayan zahmetli bir uğraştır. Açıkçası sözcük belirlenen amaç doğrultusunda gerekli olanları içine alıp gereksiz bilgileri kapsam dışında bırakılmalıdır. Bu nedenle sözlük yazılırken kelimeler seçilerek açıklanmalıdır.

Osmanlı ve Cumhuriyet döneminde sözlükçülüğümüzün gelişmemesinin ve bir bilim dalı haline gelmemesinin nedenlerini anlamak için, şüphesiz Türk sözlükçülük tarihini ve geleneğini irdelemek gerekmektedir (Yavuzarslan, 2004). Osmanlı döneminde sözlük yazımı ile ilgili kurumsallaşmış bir politika bulunmamaktadır. Sözlük yazımı konusunda yapılmış olan çalışmaların çoğu da daha çok kişisel çabaların ürünü olarak göze çarpmaktadır. Osmanlı döneminde özellikle 19. yüzyılın ortalarında, Tanzimat döneminden sonra sözlük yazım çalışmaları gündeme gelmiş ve bu konuda yapılan çalışmalar artmıştır.

Günümüzde sözlükler öğrencilerin dil becerileri ve sözcük dağarcıklarını geliştirme çalışmalarında kullanılan temel kaynaklar arasında yer almaktadır. Bu nedenle hem ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe sözlükle ilgili metaforik algılarını belirlemek hem de mevcut olanlardan daha işlevsel ve yararlı Türkçe sözlükler hazırlanması bakımından bu ve benzeri çalışmaların yararlı olabileceği söylenebilir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin “Türkçe sözlük” kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri metaforlar aracılığı ile incelemektir. Araştırmanın bu genel amacı çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap bulunmaya çalışılmıştır:

3) Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin “Türkçe sözlük” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?

4) Bu metaforlar ortak özellikleri açısından hangi kavramsal kategorilere ayrılabilir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Özünde nitel bir çalışma olan bu çalışmada metaforlar aracılığıyla veri toplama yolu tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e göre, metaforlar eğitim araştırmalarında iki genel amaçla kullanılabilir. Bunlardan birincisi var olan durumu belirlemek, diğeri ise var olan bir süreci iyileştirmektir. Bu çalışmada metafor bir kesit üzerinde betimleme amacıyla kullanılmıştır. Metaforlar betimleme amacıyla kullanıldığında bir durum, olay ve olgu var olduğu haliyle betimlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 212). Bu nedenle bu çalışmada metaforlar aracılığı ile veriler toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Niğde Merkez’de bulunan Ali Ulvi Arıkan Ortaokulu ve 23 Nisan Ortaokulu 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımı şöyledir:

Tablo 1. Çalışma Grubunun Özellikleri			
Özellikler		(f)	(%)
Cinsiyet	Kadın	50	42,01
	Erkek	69	57,98
Toplam		119	100

Tablo 1’e göre erkek öğrencilerinin oranı kız öğrencilere göre daha yüksektir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Niğde merkez Ali Ulvi Arıkan Ortaokulu ve 23 Nisan Ortaokulu 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe sözlük kavramına ilişkin algılarını belirlemek için 2014-2015 eğitim ve öğretim yılının

ikinci döneminde belirtilen ortaokullarda okumakta olan 8. sınıf öğrencilerinden “Türkçe sözlük... gibidir. Çünkü...” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. İçerik analizinde Aydın ve Ünalı (2010) ile Saban (2008) tarafından tamamlanan çalışmalarda kullanılan, (1) adlandırma aşaması, (2) tasnif etme aşaması, (3) kategori geliştirme aşaması, (4) geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması ve (5) verileri bilgisayar ortamına aktarma aşamasından oluşan değerlendirme süreci dikkate alınmıştır. 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe sözlük için geliştirdikleri 56 adet metaforun çoktan aza seklinde dizili olduğu bir liste iki uzman kişiye verilmiş ve uzmanlar bu iki listeyi eşleştirilerek çalışmanın güvenilirliği sağlanmıştır. Daha sonra bu metaforlar kategorilere ayrılarak ortaokul öğrencilerinin “Türkçe sözlük” kavramına yönelik algıları tespit edilmiştir. Öğrencilerin Türkçe sözlük kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar olumlu ve olumsuz yargı bildirme açısından sınıflandırılarak tablo 2’de katılımcı sayısı (f) ve yüzdesi (%) ile birlikte gösterilmiştir. Daha sonra kategorilere ayrılan metaforlar tablo 3’te katılımcı sayısı (f) ve yüzdesi (%), öğrenci açıklamaları ile birlikte verilmiş ve tablodaki bilgiler ışığında yorumlanmıştır.

Bulgular

Tablo 2’de araştırmaya katılan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin “Türkçe Sözlük” kavramına yönelik olumlu ve olumsuz algıları yer almaktadır. Öğrencilerin üretmiş olduğu metaforlar incelenmiş, uygun bulunmayan 7 metafor elenmiştir (13, 33, 35, 51, 101, 106, 117). Toplamda 119 adet metaforun 112’si geçerli kabul edilerek üzerinde çalışılmıştır.

Tablo 2. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Sözlük Kavramına İlişkin Olumlu ve Olumsuz Algıları

Kategori	Kod	Metaforun Adı	Metaforu Temsil Eden Öğrenciler		Kodlar Toplam	
			(f)	(%)		
Olumlu	1	Bilgi kaynağı	1	0,892	111	99,107
	2-113-115	Kelime	3	2,678		
	3	Akıl	1	0,892		
	4-36-49-100	Bilgi kutusu	4	3,571		
	5-8-14-15-23-43-92-94-105-108	İnsan	10	8,928		
	6-19	Akıllı telefon	2	1,785		
	7	Dans eden kelimeler	1	0,892		
	9-50	Hazine	2	1,785		
	10	Okuma isteği	1	0,892		
	11-26-59-63-74-80-82-91-96	Bilgisayar	9	8,035		
	12	Kelime hazinesi	1	0,892		
	16	Kılavuz	1	0,892		
	17	Işık	1	0,892		
	18-27-28-44-47-109	Öğretmen	6	5,357		
	20	Su	1	0,892		
	21	Aksiyon	1	0,892		
	22	Bilgi hazinesi	1	0,892		
	24	TDK	1	0,892		
	25-87	Güneş	2	1,785		

29	Profesör	1	0,892		
30	Doktor	1	0,892		
31-32-39-41-42-88	Kitap	6	5,357		
102-118	Bilinmeyen kelime	2	1,785		
34	Deyim	1	0,892		
37	Rüzgâr	1	0,892		
38-46-73-84-89-95	Beyin, akıl, zekâ	6	5,357		
40-86	Ansiklopedi	2	1,785		
45	Merdiven	1	0,892		
48	Akan nehir	1	0,892		
52	Okul	1	0,892		
53	Karınca	1	0,892		
54-66	Uçak	2	1,785		
55	Gökyüzü	1	0,892		
56-57-61-64	Tavus kuşu	4	3,571		
58-69-76-77	İnternet	4	3,571		
60	Çanta	1	0,892		
62-65	Dünya	2	1,785		
67	Kamyon	1	0,892		
68	Karışık defter	1	0,892		
70-72	Hayat	2	1,785		
71	Çiçek	1	0,892		
75-79	Kanun kitabı	2	1,785		
78	Telefon	1	0,892		
81-83	Konuşan kuş	2	1,785		
85	Bilim kaynağı	1	0,892		
90	Köşe	1	0,892		
93	Gizli anahtar	1	0,892		
98	Rüzgârgülü	1	0,892		
99	Bilgisayar belleği	1	0,892		
103	Kuş	1	0,892		
104	Kelime, harf	1	0,892		
107-114	Öğretmek	2	1,785		
110-111-116	Divanı Lügati Türk	3	2,678		
112	Kaynak	1	0,892		
119	Araç	1	0,892		
Olumsuz	97	Bilgisayar	1	0,892	1 0,892

Tablo 2'ye göre çalışmaya katılan 112 öğrencinin ürettiği 56 adet metaforun 55'ini olumlu metaforlar oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin % 99,107'lik çoğunluğu Türkçe sözlük kavramına yönelik olumlu metaforlar üretmiştir. Bu sonuç öğrencilerin Türkçe sözlük kavramına yönelik olumlu bir tutum takındıklarının göstergesi olarak kabul edilebilir. Öğrencilerin geliştirdikleri olumlu metaforların frekansı en yüksek olanları % 8,928 oranla insan, % 8,035 oranla bilgisayar; % 5,357 oranla öğretmen, kitap, beyin; % 3,571 oranla bilgi kutusu, tavus kuşu, internet; % 2,678 oranla kelime ve Divanı Lügati Türk, % 1,785 oranla akıllı telefon, hazine, güneş, bilinmeyen kelime, ansiklopedi, uçak, dünya, hayat, konuşan kuş, öğretmek şeklinde sıralanmaktadır.

Tablo 2’ye göre çalışmaya katılan 112 öğrencinin ürettiği 56 adet metaforun sadece 1’ini olumsuz metafor oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin % 0,892’lik kısmı Türkçe sözlük kavramına yönelik olumsuz metafor üretmiştir. Bu olumsuz metafor da: “Bilgisayarda web sitesine anlamını bilmediğimiz kelimeleri yazdığımızda bulamıyor.” ifadesiyle dile getirilmiştir. 112 öğrenci içinde sadece bir kişinin olumsuz metafor üretmesi Türkçe sözlük kavramının öğrenciler tarafından büyük oranda olumlu algılandığının göstergesidir.

Öğrencilerin geliştirdikleri olumlu metaforların frekansı en yüksek olan % 8,928 oranla insan metaforudur. Bu metaforunda Türkçe sözlük çok kelime türetebilen, her şeyi bilen, bilmediğimiz kelimeleri öğreten, kültürlü, kelime hazinesi geniş bir insana benzetilmiştir. Görüldüğü gibi insan metaforunda Türkçe sözlük kavramı için kelime eksenli bir bakış açısı oluşturularak insanlara olan faydası üzerinde durulmuştur.

Öğrencilerin geliştirdikleri olumlu metaforlardan frekans açısından 2. sırada olan % 8,035 oranla bilgisayar metaforudur. Bu metaforunda Türkçe sözlük içinde her şey bulunan, içinde bilgi ve birçok kelime olan, bilmediklerimizi bize öğreten bir bilgisayara benzetilmiştir. Bilgisayar metaforunda da Türkçe sözlük kavramı için kelime eksenli bir bakış açısı oluşturulmuştur. Bilgisayar metaforunda Türkçe sözlüğün bilmediklerimizi öğretme özelliğine vurgu yapılarak insanlara olan faydası üzerinde durulmuştur.

Öğrencilerin geliştirdikleri olumlu metaforlardan frekans açısından 3. sırada olan % 5,357 oranla öğretmen, kitap ve beyin metaforlarıdır. Beyin metaforunda Türkçe sözlük içinde her şeyi bulmamız mümkün olan, anlamadığımız kelimeleri bize söyleyen, kelime hazinesi geniş bir beyne benzetilmiştir. Kitap metaforunda Türkçe sözlük; içinde her şey yazan, her sayfasında kelimeler ve cümleler bulunan, içinde her türlü bilgi olan bir kitaba benzetilmiştir. Öğretmen metaforunda ise Türkçe sözlük; anlamını bilmediğimiz kelimeleri bilen, her kelimenin anlamını söyleyen ve kavratan bir öğretmene benzetilmiştir. Beyin, kitap ve öğretmen metaforunda da Türkçe sözlüğün kelime öğretme özelliğine vurgu yapılarak Türkçe sözlüğün faydası üzerinde durulmuştur.

Öğrencilerin geliştirdikleri olumlu metaforlardan frekans açısından 4. sırada bulunan % 3,571 bilgi kutusu, tavus kuşu ve internet metaforlarıdır. Bilgi kutusu metaforunda Türkçe sözlük kavramı için; ne ararsak bulunabilir bir bilgi kaynağı, içinde bol bol kelime bulunur, tüm bilgiler onun içindedir şeklinde açıklamalarda bulunulmuştur. Tavus kuşu metaforunda Türkçe sözlük kavramı için; kuyruğu açıldığında bilgi kaynağı, açıldığında her kelime gelir, bilgi verir, içindeki kelimeler rengârenktir istediğimizi buluruz, şeklinde açıklamalara yer verilmiştir. İnternet metaforunda Türkçe sözlük kavramı için istediğin şeylere ulaşma, istediğini orada bulma, bilmediklerimizi öğrenme, şeklinde açıklamalar bulunmaktadır. Bilgi kutusu, tavus kuşu ve internet metaforlarında da Türkçe sözlük kavramının bilgi verme, öğretme özelliğine vurgu yapılmaktadır.

Tablo 3’te araştırmaya katılan ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin “Türkçe sözlük” kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar öğrenme, açıklama, bulunma, kapsamlılık, türetmek, değerlilik, bilgelik, fayda sağlama kategorileri açısından incelenerek metaforlarla ilgili öğrenci açıklamalarına yer verilmiştir. 112 metaforlardan 94 tanesi yukarıda belirtilen kategorilere ayrılmıştır.

Tablo 3. Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Sözlük Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının Kategorik Dağılımı

Kategori	Kod	Metafor	Örnek Öğrenci Açıklamaları	Metaforu Temsil Eden Öğrenci			Genel
				(f)	(%)	Kodlar	
						Toplamı	
						f	(%)

Öğrenme	1	Bilgi kaynağı	Bilgi kaynağı gibidir. Çünkü içerisinde birçok bilmediğimiz veya bildiğimiz kelimeler var. Bilmediğimiz kelimelerin anlamını öğreniyoruz.	1	1,063	14	14,893	9 4
	23	İnsan	İnsana benzer. Çünkü bilmediğimiz kelimeleri öğretmen gibi bize öğretir.	1	1,063			
	28-109	Öğretmen	Öğretmene benzer. Çünkü bilmediğimiz sözcüklerin ne anlama geldiğini öğretir.	2	2,127			
	47	Türkçe öğretmeni	Türkçe öğretmenine benzer. Çünkü yanlış ifade ettiğimiz kelimeleri Türkçe sözlüğe bakıp doğrusunu öğrenebiliriz.	1	1,063			
	76	İnternet	İnternet gibidir. Çünkü bilmediklerimizi öğretir.	1	1,063			
	78	Telefon	Sözlük telefon gibidir. Çünkü ikisi de aynı araştırmacı iyi işe yarayan her şeyi öğreten Türkçe sözlük gibidir telefon.	1	1,063			
	82-96	Bilgisayar	Bilgisayara benzer. Çünkü bilgisayar araştırılır bir şeyler öğretir aynı sözlük gibi bize bilmediklerimizi öğretir.	2	2,127			
	92	Bilge insan	Bilge insan gibidir. Çünkü bilmediğimiz şeylerin anlamlarını öğreniriz.	1	1,063			
	99	Bilgisayar belleği	Bilgisayar belleğine benzer. Çünkü sözlüğe baktığında istediğin şeyi bulabildiğimiz için bulamazsan bile bazı kelimelerin ne anlama geldiğini bulursun/öğrenirsin.	1	1,063			
	107	Öğretmek	Öğretmek geliyor benzer. Çünkü gizlenen bir kelimenin anlamını öğretiyor. Bilmediğimiz kelimeleri öğreniyoruz.	1	1,063			
Açıklama	112	Kaynak	Önemli bir kaynağa benzer. Çünkü her kelimenin anlamını öğretir.	1	1,063	8	8,510	
	119	Araç	Her an bize yardımcı araç a benzer. Çünkü bilemediğimiz kelimeleri sözlükten öğreniyoruz.	1	1,063			
	16	Kılavuz	Bir kılavuz gibidir. Çünkü bizlerin bilmediği Türkçe kavramlarını bizlere anlatır, kılavuzluk yapar.	1	1,063			
	25	Güneş	Güneş gibidir. Çünkü bizleri birçok kelimelerde aydınlatır.	1	1,063			
	27-44	Öğretmen	Öğretmene benzer. Çünkü bir kelimenin anlamlarını söylüyor.	2	2,127			
	46	Beyin	Beyine benzer. Çünkü duygu düşünce ve anlamını bilmediğimiz kelimeleri söyler.	1	1,063			

Bulunmak	88	Kitap	Kitap gibidir. Çünkü yabancı ülke insanların da Türklerin kelime öğrenmesi için bilgi verir.	1	1,063	24	25,531
	102	Divanı Lügati Türk	Divan-ı Lügat-i Türk-e ve bilmediğimiz kelimelere benzer. Çünkü ilk sözlük bilmediğim canlı ve cansız açıklar.	1	1,063		
	118	Bilinmeyen kelime	Bilmediğimiz kelimelerin anlamına benzer. Çünkü bilmediğimiz kelimeleri bize açıklaması	1	1,063		
	4	Bilgi kutusu	Bilgi kutusuna benzer. Çünkü içerisinde bol bol kelime olduğu için ve okuyup anlamak için.	1	1,063		
	12	Kelime hazinesi	Kelime hazinesine benzer. Çünkü içinde birçok sözcük vardır. Kelimeler vardır. Bu da bana göre hazinedir.	1	1,063		
	24	TDK	TDK'ye benzer. Çünkü içinde birçok sözcük barındırdığı için bu yüzden benzemektedir.	1	1,063		
	32-42	Kitap	Kitap gibidir. Çünkü bütün alfabeyi kelimeleri sözlük gibi kullanılıyor.	2	2,127		
	43	İnsan	İnsan gibidir. Çünkü insan gibi her kelime sözlüğün içinde varsa ondan insanda da ne ararsan var.	1	1,063		
	57-61-64	Tavus kuşu	Tavus kuşuna benzer. Çünkü açıldığında her bir kelime gelir.	3	3,191		
	67	Kamyon	Kamyona benzer. Çünkü içinde kamyonun yükü kadar kelime var.	1	1,063		
	68	Karışık defter	Karışık bir defterin tüm kelimelerinin bir arada bulunmasına benzer.	1	1,063		
	69	İnternet	İnternete benzer. Çünkü internette her kelime gelir.	1	1,063		
	70-72	Hayat	Hayatımıza benzer. Çünkü hayatımızda değişik kelime çoktur.	2	2,127		
	71	Çiçek	Çiçeklere benzer. Çünkü açtıkça türlü türlü kelimeler çıkıyor.	1	1,063		
	74-91	Bilgisayar	Bilgisayara benzer. Çünkü içinde çok değerli kelimeler vardır.	2	2,127		
	81-83	Konuşan kuş	Konuşan kuşa benzer. Çünkü her kelime içinde uçuyor.	2	2,127		
	93	Anahtar	Kelimenin gizli anahtarına benzer. Çünkü bilmediğimiz kelimelerin ve deyimlerin anlamı olduğu için.	1	1,063		
	104	Kelime, harf	Benim aklıma kelimeler harfler gibidir. Çünkü sözlüğün ilk sayfasını açarken daha kelimeler harfler geliyor bu yüzden benim aklıma bunlar geliyor.	1	1,063		
	113-115	Kelime anlamı	Kelime anlamına benzer. Çünkü kelimelerin anlamlarını buluyoruz.	2	2,127		

Kapsamlılık	7	Dans eden kelime	Dans eden kelimelere benzer. Çünkü her tarafta karşımıza çıkıyor.	1	1,063	3	3,191
	55	Gökyüzü	Gökyüzüne benzer. Çünkü içindeki bilginin ucu bucağı yoktur.	1	1,063		
	84	Beyin	Beyine benzer. Çünkü beynin kelime hazinesi geniştir	1	1,063		
	94	Akıllı, kültürlü insan	Akıllı, kültürlü insana benzer. Çünkü kelime hanesi geniştir.	1	1,063		
Türetmek	5-8	İnsan	İnsan gibidir. Çünkü çok kelime türetebilir.	2	2,127	3	3,191
	21	Aksiyon	Aksiyon gibidir. Çünkü her gün yeni şeyler cümleler ve kelimeler üretiyoruz.	1	1,063		
Değerlilik	9-50	Hazine	Hazine gibidir. Çünkü hiç bir yerde bulunamayan kendimize özgü tek şeydir.	2	2,127	9	9,574
	20	Su	Suya benzer. Çünkü bulunduğu yerde bilgi çimleri yetişir.	1	1,063		
	22	Bilgi hazinesi	Bilgi hazinesine benzer. Çünkü araştıracağımız bütün kelimelerin bir arada olduğu için.	1	1,063		
	53	Karınca	Karınca gibidir. Çünkü kelimeleri çok kendinden daha güçlü ve yenilikçidir.	1	1,063		
	54	Uçak	Uçağa benzer. Çünkü uçak şeklindedir içindekileri bil uçarsın.	1	1,063		
	60	Çanta	Bana göre çanta gibidir. Çünkü her odasında sır saklı.	1	1,063		
	73	Beyin	Benim için beyine benzer. Çünkü benim için bilgi hazinesidir. Ve bütün kelimeler toplu bir şekildedir.	1	1,063		
	98	Rüzgârgülü	Rüzgârgülüne benzer. Çünkü bu gülün dönmesiyle tüm dünyaya elektrik gider hayatımızdaki en önemli şeydir.	1	1,063		
Bilgelik	3	Akıl	Akıl gibidir. Çünkü bilmediklerimizi bilir.	1	1,063	27	28,723
	6-19	Akıllı telefon	Akıllı telefona benzer. Çünkü içinde aradığımız her şey var.	2	2,127		
	11-26-59-63-80	Bilgisayar	Bilgisayara benzer. Çünkü içinde her şey bulunabilir.	5	5,319		
	14-15	İnsan	İnsan gibidir. Çünkü insan da birçok şeyi bilir ona göre kelimeleri seçerek konuşur.	2	2,127		
	17	Işık	Işığa benzer. Çünkü insanları aydınlatır.	1	1,063		
	18	Öğretmen	Öğretmene benzer. Çünkü anlamını bilmediğimiz kelimeleri bilir ve öğretmenden daha fazla bilgisi vardır.	1	1,063		

29	Profesör	Profesöre benzer. Çünkü profesörler genel olarak tüm sözcükleri bilirler sözlükte de hemen hemen her kelime vardır.	1	1,063		
31-39-41	Kitap	Kitap gibidir. Çünkü içinde her şey yazar anlamlarıyla.	3	3,191		
34	Deyim	Deyim gibidir. Çünkü her şeyi içinde bulabiliriz.	1	1,063		
36-49-100	Bilgi kutusu	Bilgi kutusuna benzer. Çünkü her ne ararsak arayalım bulunabilir bir bilgi kaynağıdır bilmediğimiz kelimeleri öğreten, bilgi hazinemizi öğreten bir kitaptır.	3	3,191		
38-89	Beyin, akıl, zekâ	Beyin akıl zekâ gibidir. Çünkü her şey içinde bulmamız mümkün olduğu için hangi kelimeyi ararsak içindedir.	2	2,127		
40	Ansiklopedi	Ansiklopediye benzer. Çünkü içinde her bilgi vardır.	1	1,063		
56	Tavus kuşu	Tavus kuşunun kuyruğuna benzer. Çünkü kuyruğu açıldığında bilgi kaynağıdır.	1	1,063		
62	Dünya	Dünyaya benzer. Çünkü her türlü sözcük ve bilgi vardır her ülke gibi bilgiler vardır.	1	1,063		
79	Kanun kitabı	Gelişim kanun kitabı gibidir. Çünkü her bilgileri taşıdığı için.	1	1,063		
90	Köşe	Köşeye benzer. Çünkü köşede okuldaki çok şeyi biliyorlar.	1	1,063		
2	Kelime	Sayfalar dolusu kelimeler gibidir. Çünkü anlamını bilmediğimiz kelimeleri anlamını bulmaya yarar.	1	1,063		
30	Doktor	Doktora benzer. Çünkü insanları hastalandığı zaman muayene edip ilaçla tedavi etmesi.	1	1,063		
85	Bilgisayar, bilim kaynağı	Bilgisayar bilim kaynağı gibidir. Çünkü bilmediğimiz bilgileri araştırıyorsunuz gereken her yerde kullanıyorsunuz ve buda işi.	1	1,063	6	6,382
87	Güneş	Güneşe benzer. Çünkü önümüzü aydınlatır.	1	1,063		
103	Kuş	Kuşa benzer. Çünkü doğru yerde kullanırsak kimse kısıtlayamaz.	1	1,063		
114	Öğreten	Bilmediğimiz bir şeyi öğretire benzer. Çünkü hafızamızı ve beynimizi geliştirir.	1	1,063		

Tablo 3’e göre araştırmaya katılan 8. sınıf öğrencilerinin “Türkçe sözlük” kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar öğrenme, açıklama, bulunma, kapsamlılık, üretmek, değerlilik, bilgelik, fayda sağlama kategorileri altında toplanabilmektedir.

Kategorilere ayrılan metaforlar içinde % 28,723 oranla bilgelik kategorisi 1. sırada bulunmaktadır. Ortaokul 8. sınıf öğrencileri; bilgelik kategorisinde Türkçe sözlük kavramını öğretmene, kitaba ve ışığa benzetmiştir. Bu kategoride Türkçe sözlük kavramı her şeyi bilme,

içinde her şey bulunma, insanları aydınlatma gibi metaforlar ile karşılanmıştır. Türkçe sözlük ile ilgili üretilen metaforlarda Türkçe sözlüğün bilgi ve yol gösterme özelliği vurgulanmaktadır. Bilgelik kategorisinin en çok metafor üretilen bir kategori olması Türkçe sözlüğün öğrenciler tarafından bilgi boyutunun esas alındığını göstermektedir. Bu da öğrencilerin Türkçe sözlüğe karşı olumlu duygulara sahip oldukları ve Türkçe sözlüğü faydalı buldukları şeklinde değerlendirilebilir.

Kategorilere ayrılan metaforlar içinde % 25,531 oranla bulunma kategorisi 2. sırada yer almaktadır. Ortaokul 8. sınıf öğrencileri; bulunma kategorisinde Türkçe sözlük kavramını bilgi kutusuna, kelime hazinesine, bilgisayara benzetmiştir. Bu kategoride Türkçe sözlük kavramı her yerde karşımıza çıkan, içinde her kelime bulunan öğrenci açıklamalarıyla ifade edilen metaforlar ile karşılanmıştır. Verilerden de anlaşılacağı üzere öğrencilerin bu kategorideki ürettikleri metaforlar da olumludur. Bulunma kategorisinde Türkçe sözlük ile ilgili üretilen metaforlar öğrencilerin Türkçe sözlüğü sık sık kullandıkları ve faydalı buldukları bir başvuru kitabı olarak algıladıklarını göstermektedir.

Kategorilere ayrılan metaforlar içinde % 14,893 oranla öğrenme kategorisi 3. sırada bulunmaktadır. Ortaokul 8. sınıf öğrencileri; öğrenme kategorisinde Türkçe sözlük kavramını öğretmene, kaynağa ve internete benzetmişlerdir. Bu kategoride Türkçe sözlük kavramı; kelimeleri öğrenme, bilinmeyen kelimeleri öğretmen gibi kavratma metaforları ile karşılanmıştır. Bu kategoride öğrencilerin Türkçe sözlüğü öğretmen gibi algılayıp öğretme yönüne vurgu yaptıkları görülmektedir. Türkçe sözlükle ilgili üretilen metaforlar içinde üçüncü sırada yer alan öğrenme kategorisinde Türkçe sözlük ile ilgili üretilen metaforlar olumlu olup Türkçe sözlüğün öğretme ve bilgiye ulaştırma özelliğine vurgu yaparak öğrencilerin Türkçe sözlüğü faydalı bulduklarını ortaya koymaktadır.

Kategorilere ayrılan metaforlar içinde % 9,574 oranla değerlilik kategorisi 4. sırada yer almaktadır. Ortaokul 8. sınıf öğrencileri; değerlilik kategorisinde Türkçe sözlük kavramını hazineye, suya ve beyne benzetmişlerdir. Bu kategoride Türkçe sözlük kavramı; hiç bir yerde bulunamayan kendimize özgü tek şey, araştırılan bütün kelimelerin bir arada bulunması, her odasında sır saklı bir ortam gibi metaforlar ile karşılanmıştır. Değerlilik kategorisinde Türkçe sözlük kavramına büyük bir değer yüklenerek Türkçe sözlüğün ne kadar kıymetli olduğu dile getirilmiştir.

Kategorilere ayrılan metaforlar içinde % 8,510 oranla açıklama kategorisi 5. sırada bulunmaktadır. Ortaokul 8. sınıf öğrencileri; açıklama kategorisinde Türkçe sözlük kavramını öğretmene, kılavuza ve güneşe benzetmişlerdir. Bu kategoride Türkçe sözlük kavramı; bizlerin bilmediği Türkçe kavramlarını bizlere anlatma, kılavuzluk yapma; bizleri birçok kelimelerle aydınlatma, anlamını bilmediğimiz kelimeleri söyleme gibi metaforlar ile karşılanmıştır. Görüldüğü gibi açıklama kategorisinde de Türkçe sözlüğün bilgi verme boyutu öne çıkarılarak Türkçe sözlük bilinmeyen şeyleri öğreten bir kılavuz gibi algılanmıştır.

Kategorilere ayrılan metaforlar içinde % 6,382 oranla fayda sağlama kategorisi 6. sırada yer almaktadır. Ortaokul 8. sınıf öğrencileri fayda sağlama kategorisinde Türkçe sözlük kavramını kelime, doktor ve bilim kaynağına benzetmişlerdir. Bu kategoride Türkçe sözlük kavramı; insanları hastalandığı zaman muayene etme, bilinmeyenleri araştırma ve aydınlatma gibi metaforlar ile karşılanmıştır. Görüldüğü gibi fayda sağlama kategorisinde Türkçe sözlüğün insanlara yararlı olma özelliği üzerinde durulmuştur.

Kategorilere ayrılan metaforlar içinde % 3,191 oranla kapsamlılık ve üretme kategorileri 7. sırada bulunmaktadır. Ortaokul 8. sınıf öğrencileri kapsamlılık kategorisinde Türkçe sözlük kavramını gökyüzü, beyin ve kültürlü insana benzetmişlerdir. Bu kategoride Türkçe sözlük kavramı; içindeki bilginin ucu bucağı olmama, beynin kelime hazinesi geniş olma gibi metaforlar

ile karşılanmıştır. Görüldüğü gibi kapsamlılık kategorisinde Türkçe sözlük kavramı kelime hazinesine benzetilmiş, kapsamlı olduğu vurgulanmış ve faydalı bulunmuştur. Türetme kategorisinde Türkçe sözlük kavramı; insan ve aksiyona benzetilmiştir. Bu kategoride Türkçe sözlük kavramı; çok kelime türetebilen, her gün yeni şeyler, cümleler ve kelimeler üreten bir öğrenciye benzetilmiştir. Türetme kategorisinde Türkçe sözlüğün kelime türetme boyutuna vurgu yapılmış ve Türkçe sözlük yararlı bulunmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Bireysel ve toplumsal yaşamın en temel ögesi durumunda olan dil, eğitim ve öğretim sürecinde elde edilecek ürünün de niteliğini belirler. Birey, sahip olduğu dil becerileri ekseninde düşüncelerine yön verir ve böylelikle çeşitli zihinsel aktiviteler gerçekleştirir. Neticede, ortaya çıkan bu durum, bireyin eğitim-öğretim alanındaki yeterliliğine önemli ölçüde etki eder (Şengül, 2009). Bu yüzden özellikle çocuklar eğitiminin başlangıcından itibaren dil gelişimi konusunda bilinçli bir şekilde yetiştirilmelidir. Dil ediniminde ve gelişiminde kelime büyük bir öneme sahiptir. Çünkü öğrenilen her kelime beynimizde bir düşünce, kavram oluşmasını sağlar. Bu da çocukların zihinsel gelişimine ve dolayısıyla hayatına etki eder. Bu yüzden eğitimin başlangıcından itibaren kelime öğretimi önemlidir. Bu nu sağlamanın en etkili ve doğal yollarından biri öğrencilere sözlük kullanma alışkanlığı kazandırmaktır.

Yaman ve Dağtaş (2014)’a göre öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmelerinin bir yolu sözlüklerden amaca uygun bir şekilde faydalanmalarını ve sözlüklere yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır.

Sözcük öğreniminde en önemli araçlardan birini sözlükler oluşturmaktadır. İlk sözcüklerini ailede ortamında öğrenen birey, sözcük hazinesini daha sonra çeşitli yollarla geliştirir. Bireyin aile ortamında öğrendiği sözcüklerden sonra öğreneceği bütün sözcüklerde sözlükler, ilk başvuru kaynağıdır (Okur, 2011).

Göçer (2009)’e göre her öğrencinin bulunduğu sınıf seviyesine göre Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, şairler ve yazarlar sözlüğü, eş ve zıt anlamlılar sözlüğü ve yazım kılavuzu edinmelerini sağlamak bir gerekliliktir.

Sözlükler her devirde olduğu gibi günümüzde de çok önemli bir yere sahiptir. Hatta bulunduğumuz dönemde sözlüğe verilen önem daha da artmış, sözlükçülük başlı başına bir uğraş halini almıştır. Bu gelişmelere paralel olarak adeta bir kültür taşıyıcısı görevi üstlenen sözlük için sözlük bilimi diye ayrı bir dal oluşturulmuştur. Bu araştırmada çalışma grubunda bulunan 112 öğrenci 56 adet metafor üretmiştir. Bu metaforların 55’i olumlu, sadece 1’i olumsuzdur. Türkçe sözlük kavramı ile ilgili ortaokul 8.sınıf öğrencileri insan, bilgisayar, öğretmen, kitap, beyin sözcükleri ile olumlu metafor; bilgisayar sözcüğü ile bir adet olumsuz metafor üretmişlerdir. Pilav ve Elkatmış (2013)’a göre kişilerin hayat görüşlerinin belirlenmesinde, dünyayı anlamlandırmalarında, olay, durum, olgu, kavram ve nesnelerle kurdukları iletişimde metaforik düşüncenin önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu görüşlerden yola çıkarak bu çalışma ile ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe sözlük kavramına ilişkin algılarının belirli bir oranda ortaya çıktığı belirtilebilir.

Alan yazın tarandığında özellikle ülkemizde Türkçe sözlük kavramına yönelik metaforik algı çalışmalarının fazla olmadığı görülmektedir. Bu konuyla ilgili çalışmalardan biri Yaman ve Dağtaş (2014) tarafından yapılmıştır. Araştırmada 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sözlüklere yönelik sahip oldukları zihinsel imgelerini (metaforları) kullanarak 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sözlüklere yönelik tutumları ile ilgili algıları tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sonuç bölümünde öğrencilerin

sözlük kullanmanın yararlarına yönelik tutumlarının orta düzeyde; sözlük kullanma alışkanlığına yönelik tutumlarının da yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir (Yaman ve Dağtaş, 2014). Sözlük ile ilgili diğer bir çalışma ise Yaman (2010)’ın “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sözlük Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Değerlendirme” başlıklı makalesidir. Bu araştırmanın sonuç bölümünde; öğrenciler tarafından kelime dağarcığını ve Türkçe bilinci geliştirmede sözlüklerin öneminin yeterince kavranmadığı dile getirilmiştir. Bu noktada Türkçe öğretmenlerine önemli görevler düştüğü, Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerinde; öğretmen adaylarının da üniversitelerdeki eğitimlerinde sözlüklerin kelime dağarcığını geliştirme ve ana dili açısından önemine yönelik bilinçlendirilmeleri gereği ifade edilmiştir (Yaman, 2010). Diğer bir çalışma ise Kolaç (2009)’ın “İlköğretim Odaklı Bilimsel Yayınlar Sözlük Kullanma Durumu” başlıklı makalesidir. Bu araştırmanın sonuç bölümünde; yayınlarda sözlük kullanma durumuna bakıldığında; değerlendirmeye alınan 298 yayın içinden sadece bir yayında sözlük kullanıldığı belirlenmiş, 297 yayında ise kaynaklar arasında sözlüğe yer verilmediği dile getirilmiştir.

Bu çalışmada ise 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe sözlük kavramına yönelik olumlu ve olumsuz metaforik algıları üzerinde durulmuştur. Çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin % 99,107’si Türkçe sözlük kavramına ilişkin olumlu metafor üretirken; % 0,892’si Türkçe sözlük kavramına yönelik olumsuz metafor üretmiştir. Türkçe sözlük kavramına ilişkin öğrenciler; öğrenme, kültürel etkileşim, beğenme kategorilerinde olumlu metafor üretmişlerdir. Öğrenciler bilgisayar kavramı ile 1 adet olumsuz metafor üretmiş ancak bu olumsuz metafor da her hangi bir kategori içinde değerlendirilmemiştir.

Araştırma verilerine göre öğrencilerin Türkçe sözlük kavramına ilişkin bütün kategorilerdeki metaforları olumludur. Öğrencilerin öğrenme, açıklama, bulunma, kapsamlılık, üretmek, değerlilik, bilgelik, fayda sağlama kategorisindeki metaforları; onların Türkçe sözlüğü bir öğretmen, insan, bilgisayar gibi algıladıklarını göstermektedir. Bu kategoride oluşturulan çeşitli metaforların hemen hemen tamamında Türkçe sözlüğün bilgi ve öğretme boyutuna vurgu yapılarak kendilerine kılavuzluk yaparak bilmediklerini öğrettiği üzerinde durulmuştur. Kategorilere ayrılan metaforların tamamında Türkçe sözlüğün yararı üzerinde durularak başvuru kitabı olma özelliği dile getirilmiştir.

Yaman ve Dağtaş (2014)’ın çalışmasına göre öğrencilerin sözlük kullanmanın yararlarına yönelik tutumlarının orta düzeyde; sözlük kullanma alışkanlığına yönelik tutumları ise yüksek düzeydedir. Yaman (2010)’ın diğer bir çalışmasına göre öğrenciler tarafından kelime dağarcığını ve Türkçe bilinci geliştirmede sözlüklerin öneminin yeterince kavranmadığı belirtilmektedir. Kolaç (2009)’ın yaptığı çalışmaya göre yayınlarda sözlük kullanma durumuna bakıldığında; değerlendirmeye alınan 298 yayın içinden sadece bir yayında sözlük kullanıldığı, 297 yayında ise kaynaklar arasında sözlüğe yer verilmediği belirtilmektedir. Bu çalışma da ise Türkçe sözlük kavramına ilişkin üretilen metaforlarının hemen hemen tamamının olumlu olması; ortaokul 8. sınıf öğrencileri tarafından Türkçe sözlük kavramının olumlu algılandığının göstergesidir. Bu sonuç öğrencilerin Türkçe sözlük kullanmanın yararına yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğunun kanıtıdır. Kolaç (2009)’ın çalışmasında; ilköğretim odaklı yayınların sözlük kullanımını ihmal ettiği belirtilmektedir. Bu araştırmalardan anlaşılacağı üzere ülkemizde Türkçe sözlük olumlu algılanıp kullanımının yararlı olacağı düşünülmekle beraber; sözlük kullanımı boyutunda ihmal edildiği söylenebilir.

Çalışma verilerinden hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Metaforlar ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin “Türkçe sözlük” kavramına yönelik algılarını belirlemede ve açıklamada etkili birer araştırma aracı olarak kullanılabilir.

- Öğrenciler için sözlük hazırlanırken bu ve benzeri araştırma verilerinden hareketle daha sağlıklı Türkçe sözlükler hazırlanabilir.
- Araştırma konusuna benzer araştırmaların eğitimin farklı kademelerinde (ilkokul, lise, üniversite vb.) öğrenim gören öğrencilere de yapılması faydalı olabilir.
- Her ne kadar öğrenciler Türkçe sözlük kavramına yönelik olumlu algıya sahip olsalar da yapılan gözlem ve araştırmalardan Türkçe sözlüğü kullanma sıklıklarının düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu yüzden öğrencilerin Türkçe sözlüğü kullanma sıklıkları ya da neden Türkçe sözlüğü sık sık kullanma ihtiyacı hissetmediklerine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Türkçe sözlüğün kullanımını yaygınlaştırmak için neler yapılabileceği konusunda çeşitli araştırmalar yapıp eğitim sistemimizin hizmetine sunulabilir.

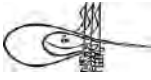
KAYNAKÇA

- AFACAN, Ö. (2011). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının “Fen” ve “Fen ve Teknoloji öğretmeni” Kavramlarına Yönelik Metafor Durumları*. e-Journal of New World Sciences Academy. Volume: 6, Number: 1, Article Number: 1C0367. ISSN:1306-3111
- ARSLAN, M., BAYRAKÇI, M. (2006). *Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim Öğretim Açısından İncelenmesi*. Milli Eğitim, 171, 100-108.
- AYDIN, İ., PEHLİVAN, A. (2010). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının “Öğretmen” ve “Öğrenci” Kavramlarına İlişkin Kullandıkları Metaforlar*. Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 5/3
- AYDIN, F. and ÜNALDI, Ü. E. (2010). The Analysis of Geography Teacher Candidates_ Perceptions towards “Geography” Concept with the Help of Metaphors. International Online Journal of Educational Sciences, 2 (2): 600-622.
- BAYNİYAZOV, A., BAYNİYAZOVA, C. (2014). *Kazakistan’da Kıpçak Sözlükleri ve XVIII-XX. Yüzyıllar Arası Sözlük Çalışmaları*. Bilig. Güz / Sayı 71: 81-92
- ÇELEBİ, S. ve UZUN, D. (2015). *TDK Güncel Türkçe Sözlük ile TDK Sesli Türkçe Sözlük’ün Ünlemlerin İşlevleri Bakımından Karşılaştırılması*. International Journal of Language Academy ISSN: 2342-0251 Volume 3/1 p. 303
- ÇETİNKAYA, B. (2014). *Sözlüklerde Tanımlama Söz Varlığı Üzerine Bir İnceleme*. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/9, p. 395-406, ANKARA-TURKEY
- ÇOŞKUN, M. (2010). *Lise Öğrencilerinin “İklim” Kavramıyla İlgili Metaforları (Zihinsel İmgeleri)*. Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 5/3
- DÜNDAR, H. ve KARACA, E. (2013). *Formasyon Öğrencilerinin ‘Pedagojik Formasyon Programı’na İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar*. Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı: 30:19-34
- GÖÇER, A. (2009). *Türkçe Eğitiminde Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirme Etkinlikleri ve Sözlük Kullanımı*. Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 4/4
- GÜRLEK, M. (2014). *Türk Sözlükçülüğünde Bir Dönüm Noktası: Misalli Büyük Türkçe Sözlük*. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/9, p. 1071-1090, ANKARA-TURKEY

- KOLAÇ, E. (2009). *İlköğretim Odaklı Bilimsel Yayınlarda Sözlük Kullanma Durumu*. Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 4/4
- OKUR, A. (2011). *İlköğretim Türkçe Sözlükleri Üzerine*. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/1, p. 1512-1529, TURKEY
- PİLAV, S. ve ELKATMIŞ, M. (2013). *Öğretmen Adaylarının Türkçe Kavramına İlişkin Metaforları*. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/4, p. 1207-1220, ANKARA-TURKEY
- RAHİMİ, F. (2014). *Gönül Maddesinin Farklı Türkçe Sözlüklerde Karşılaştırmalı İncelenmesi Üzerinden TDK Sözlüğünün Sözlük Bilimi Açısından Değerlendirilmesi*. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/6, p. 897-911, ANKARA-TURKEY
- SABAN, A. (2008). *Okula İlişkin Metaforlar*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.14(55), 459-496.
- ŞENGÜL, M. (2009). *Sosyal Farklılıklardan Kaynaklanan Dil Kullanımı ve Türkçe Eğitime Yönelik Bir Değerlendirme*. Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 4/8
- YAMAN, H. (2010). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sözlük Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Değerlendirme*. TÜBAR-XXVII
- YAMAN, H. Ve DAĞTAŞ, A. (2014). *Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf Öğrencilerinin Sözlüklere Yönelik Tutumları: Betimsel Bir Analiz*. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/3, p. 1581-1597, ANKARA-TURKEY
- YAPICI, M. Ş. (2013). *Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyona İlişkin Metaforları*. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/8:1421-1429. ANKARA-TURKEY
- YAVUZARSLAN, P. (2004). *Türk Sözlükçülük Geleneği Açısında Osmanlı Dönemi Sözlükleri ve Şemseddin Sami'nin Kâmûs-ı Türkî'si*. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi 44, 2: 185-202
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemler*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

GÜN, M., Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin “Türkçe Sözlük” Kavramına İlişkin Metaforik Algıları, **Turkish Studies** - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/7 Spring 2015, p. 447-466, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8401>, ANKARA-TURKEY



TELEVİZYON İZLEME SÜRESİNİN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN 60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ*

*Melda GÜRAL***

*Alev ÖNDER****

ÖZET

Günümüzde son derece yaygın bir kitle iletişim aracı olan televizyonun bireyler üzerindeki etkileri son yıllarda üzerinde sıkça tartışılan bir konu haline gelmiştir. Özellikle görsel ve işitsel uyaranların bir arada olması televizyonun diğer kitle iletişim araçları arasında etki gücünü artırmaktadır. Bu araştırmada, televizyon (TV) izleme süresinin 60-72 aylık çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini Samsun ili merkez ilçelerinde okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocuklar oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise Samsun ilinde Atakum, İlkadım, Canik ve Tekkeköy merkez ilçelerinde yer alan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve bağımsız anaokullarına devam eden 60-72 aylık 498 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada verilerin toplanmasında bir anket formu ile "Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. Yapılan analizlerde betimsel istatistik (frekans, yüzdeler, ortalamalar ve standart sapmalar), iki faktörlü ANOVA, Post-Hoc çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane's T2 ve Scheffe testleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda çocukların sosyal becerileri TV izleme sürelerine göre incelendiğinde daha uzun süre TV izleyen çocukların sosyal becerileri kısa süre izleyenlere göre daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Ayrıca TV izleme süresi ve anne öğrenim durumu birlikte incelendiğinde çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca çocukların sosyal becerilerinin cinsiyete, baba öğrenim düzeyine, kardeş sayısına ve anne çalışma durumuna göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Araştırmanın sonuçları ilgili literatür kapsamında tartışılmış, araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Televizyon, Televizyon İzleme Süresi, Sosyal Beceriler, 60-72 Aylık Çocuklar, Okul Öncesi Eğitimi

* Bu makale Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Prof. Dr. Alev Önder'in danışmanlığında yürütülmüş olan Melda (Kılıç) Gural'ın yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Öğr. Gör. Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği ABD, El-mek: melda.gural@omu.edu.tr

*** Prof. Dr. Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği ABD, El-mek: aonder@marmara.edu.tr

A STUDY ON ANALYZING THE EFFECT OF DURATION OF TELEVISION WATCHING ON SOCIAL SKILLS OF 60-72 MONTH-OLD CHILDREN

STRUCTURED ABSTRACT

Television, as an important mass media, enters almost every home and becomes a part of our lives. As an inseparable part of our lives, television has a great potential to influence the feelings, thoughts, beliefs, attitudes and behaviors of individuals. Therefore, the impact of television (both the duration of television viewing and the content of programs) on children and adults has been increasingly investigated in the recent years. Studies in the related literature mainly focus on issues such as the impact of television on children, duration of television viewing in children, the content of the programs, television viewing frequency and why we watch television (Akar, 2002; Basal, 2002; Birgul, 1999; Buyukbaykal, 2007; Frey ve Benesch, 2008; Keating, 2011; Martin, Coulon, Markward, Greenway ve Anton, 2009; Okur, 2000; Ozkan, 2006).

It is known that the duration of television viewing may vary by different factors such as children's age, education level of parents, mother's working status, the presence of elder or younger siblings, airing hours and family control over children's television viewing behavior (Mangır and Inal, 1994). Özdiker (2002) investigated the duration of television viewing in children and reported the following results; 30.79% of children watch television for 2-3 hours, 25.63% for 2 hours, 17.94% for 3-4 hours a day and 25.64% limitlessly. It was reported in a study conducted by Yalcin Tugrul, Nacer, Tuncer and Yurdakök (2002) that 62% of children watch television for more than two hours and 8.3% watch television for more than 4 hours a day. These studies have shed light to new studies investigating the influence of television viewing duration on children.

In this study, the effects of television viewing duration on social skill levels of children (aged 60-72 months) attending pre-school education institutions were examined with respect to various variables. Thus, the aim of this study is to examine the effects of television viewing duration on social skill levels of preschool children aged 60-72 months. In this context, we seek an answer to the following questions;

1. Do children's social skills differ significantly in terms of gender and the duration of television viewing?
2. Do children's social skills differ significantly in terms of the duration of television viewing and mother's educational status?
3. Do children's social skills differ significantly in terms of the duration of television viewing and father's educational status?
4. Do children's social skills differ significantly in terms of the duration of television viewing and the number of siblings?
5. Do children's social skills differ significantly in terms of the duration of television viewing and mother's working status?

The sample of the study included a total of 498 children (aged 60-72 months) who were randomly selected from private and state preschools from Atakum, İlkadim, Canik and Tekkeköy districts of Samsun province. The mean age of the children was $\bar{x} = 66, 90$ months (minimum 59.00 months and the maximum 73 months). As well as minimum and maximum values, standard deviation (SD) was calculated as 3.42 months (range 17 months). Based on information collected from school administrators and teachers, socioeconomic status of the parents participating in the study was identified as middle socioeconomic status. Data were collected through a questionnaire developed by the researchers and the Preschool and Kindergarten Behaviors Scales (PKBS-2) which was developed by Kenneth W. Merrill in 1994 and then revised in 2003. The validity and reliability studies of the scale for Turkish children were performed by Özbey and Alisınanoğlu (2009). The scale consists of two independent scales as Social Skill Scale and Problem Behavior Scale. Social Skill Scale was used this study. Social Skills Scale comprises of three subscales as "Social Cooperation, Social Interaction and Social Independence".

In consequence of the findings, significant differences were observed between children's social skill levels in terms of television viewing duration. Significant differences were observed between social skill levels of children who watch television for 0-2 hours and those who watch television for more than 5 hours in favor of the children watching television for more than 5 hours. However, there was no significant difference between social skill levels of children who watch television for 3-4 hours or those watching television for 0-2 or more than 5 hours. Having higher social skill levels in children who watch television for 5 hours than those who watch less television can be associated with the programs that the children watch. In their study, Connors-Burrow, McKelvey and Fussell (2011) determined that low social skill scores is associated with unsuitable content of television programs. It may be inferred that children may face with positive cues towards social relations while watching suitable and instructional programs.

In this study, no significant difference was observed between social skill levels of children with respect to gender. Similar results were obtained in the literature (Akman et al, 2011; Baran, 2005; Erbay, 2008; Orçan, 2004; Seven, 2006). Having no significant difference between social skill levels of children in terms of gender variable can be attributed to the following two factors; (1) children constituting the study sample are attending pre-school institutions and equal opportunities offered to both female and male students by pre-school education have positive impacts on children's social skills. According to the result of two-factor ANOVA, it was determined that the common effect of television viewing duration and gender on children's social skill levels was not significant.

Study results revealed that mother's educational status has an impact on social skills. Significant differences were observed between social skill levels of children whose mothers are primary school graduates and those whose mother are university graduates in favor of children whose mothers are university graduates. Cousins, Power and Olvera Ezzell (1993) concluded that children's social behavior differ

Turkish Studies

according to the parents' education level. Similarly, Erbay (2008), Fox, Platz and Bentley (1995), Koçak and Tepeli (2004), Mavi Dervişoğlu (2007), Pekdoğan (2011) and Sarı (2007) reached the conclusion that as the educational status of mothers increase, social adaptation and social skill scores of children increase. Having higher social skill scores in children whose mother are university graduates can be attributed to the following factors; (1) as the level of education increases, the level of consciousness increases and (2) well-educated mothers may support their children's social development more effectively. According to the result of two-factor ANOVA, it was determined that the common effect of television viewing duration and mother's level of education on social skill levels of children was significant. In other words, mothers greatly influence television viewing behaviors of their children.

Considering father's working status variable, no significant difference was observed between mean social skill scores of children. Similarly, Seven (2006) reported no significant association between social skill levels of preschoolers and their father's educational status. Elibol Gültekin (2008) and Özbey (2009) concluded that there was no significant difference between social skills scores of 5 and 6-year-old children with respect to their father's educational status. According to the result of two-factor ANOVA, it was determined that the common effect of television viewing duration and father's educational status on social skill levels of children was not significant

Considering the number of siblings variable, no significant difference was observed between children's social skill levels. Similarly, Atılgan (2001), Elibol Gültekin (2008), Orçan (2004), Özbey (2009) and Sarı (2007) concluded that the number of siblings does not significantly affect the social skill levels of children. Erbay (2008) demonstrated that social skills levels of first grade primary school students who previously received preschool education do not differ with respect to sibling variable (whether have a sibling or not). According to the result of two-factor ANOVA, it was determined that the common effect of television viewing duration and the number of siblings on social skill levels of children was not significant.

No significant difference was observed between social skill levels of children in terms of their mother's working status. In his study involving children aged 5-6 years, Şentürk (2007) concluded that children's social-emotional adaptation does not differ significantly according to their mother's working status. Orçan (2004) also reported that mother's working status does not affect the social development scores of 6-year-old children. Erbay (2008) also showed that social skills levels of first grade primary school students who previously received preschool education do not differ according to their mother's working status. According to the result of two-factor ANOVA, it was determined that the common effect of television viewing duration and mother's working status on social skill levels of children was not significant.

In the light of this information we can conclude that content analysis of television programs should be done and their influence on social skills should be investigated in future studies. In addition, studies investigating the effect of television viewing duration on children's other developmental areas may be planned.

Turkish Studies

Key Words: television, the duration of television viewing, social skills, children aged 60-72 months, preschool education

Giriş

Televizyon, önemli bir kitle iletişim aracı olarak hemen hemen her evde yerini almış ve hayatımızın bir parçası haline gelmiştir. Bireylerin duygu, düşünce, inanç, tutum ve davranışlarını büyük ölçüde etkileyen bir güce sahip ve yaşamımızın içinde fazlasıyla yer edinmiş olan televizyonun çocuklar ve yetişkinler üzerindeki gerek izlenme süresi gerekse izlenen içeriğe bağlı olarak yarattığı etkiler giderek artan bir şekilde araştırılmaktadır. İlgili alan yazın tarandığında araştırmaların televizyonun çocuklar üzerindeki etkileri, çocukların televizyon izleme süreleri, izlenen programların içeriği ve izlenme sıklığı, televizyonun neden izlendiği gibi konular üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Akar, 2002; Başal, 2002; Birgül, 1999; Büyükbaykal, 2007; Frey ve Benesch, 2008; Keating, 2011; Martin, Coulon, Markward, Greenway ve Anton, 2009; Okur, 2000; Özkan, 2006).

Televizyon izleme süresinin; çocuğun yaşı, ailesinin eğitim düzeyi, annenin çalışma durumu, büyük ya da küçük kardeşin varlığı, yayın saatleri ve çeşitliliği ile ailelerin çocuklarının TV izleme davranışları üzerindeki kontrolü gibi çeşitli etmenlere bağlı olarak değişebildiği bilinmektedir (Mangır ve İnal, 1994). Özdiker (2002) yaptığı araştırmada çocukların %30,79'unun bir günde 2-3 saat, %25,63'ünün bir günde 2 saat, %17,94'ünün bir günde 3-4 saat TV izlediği ve %25,64'ünün TV izleme süresinin sınırsız olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yalçın, Tuğrul, Nacar, Tuncer ve Yurdakök (2002) tarafından yapılan araştırmada ise çocukların %62'sinin iki saatten daha fazla, % 8,3'ünün ise günde 4 saatten daha fazla TV izlediği sonucuna varılmıştır. Bu çalışmalar yeni araştırmalara yön verirken bir yandan da ailelere küçük çocuklarının TV izlemeleri konusunda nasıl rehberlik edeceği konusunda yardımcı olmaktadır (Connors-Burrow, Mckelvey ve Fussell, 2011). Ayrıca yapılan araştırmalar TV izleme süresinin çocuklar üzerinde nasıl etkilere yol açtığı sorusuna cevap aramaya yönelik yeni araştırmalara ışık tutmuştur.

Günümüzde toplumsal yaşamın gereği olarak sosyal beceriler daha önemli hale gelmiştir (Çimen, 2009). Son yıllarda çocukların uyumlu ve başarılı bireyler olarak yetişmesinde en önemli unsurun daha önceleri sanıldığı gibi sadece zeka olmadığı, sosyal ilişkilerde gerekli olan sosyal becerileri kazanmalarının da önemli olduğu daha çok vurgulanır olmuştur (Önder, 2010: 41, Goleman, 1998'den). Kaya ve Tuna (2008) televizyonun çocukların sosyalleşmesindeki etkisini inceledikleri araştırmada televizyonun sosyalleşme sürecinde olumlu etkileri olduğu gibi bağımlılık yaratan ve büyük çoğunluğu popüler kültür unsuru içeren yayınların çocuklar üzerinde oldukça olumsuz etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan başka bir araştırmada ise çocukların televizyonda izledikleri sosyal davranışlara yönelik bilgilerini kendi yaşantılarında kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Mumme ve Fernald, 2003).

Buraya kadar değinilen bilgiler ışığında, TV izleme süresinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkilerinin farklı değişkenler açısından ele alınarak incelenmesinin özellikle uydular ve diğer teknolojiler aracılığıyla evlerde izlenen TV kanallarının sayısının çok artması nedeniyle önemli olduğu ileri sürülebilir. Buradan hareketle, bu araştırmanın amacı TV izleme süresinin, 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Çocukların sosyal becerileri, TV izleme süresi ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Çocukların sosyal becerileri, TV izleme süresi ve anne öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Çocukların sosyal becerileri, TV izleme süresi ve baba öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Çocukların sosyal becerileri, TV izleme süresi ve kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Çocukların sosyal becerileri, TV izleme süresi ve annenin çalışma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, verilerin elde edildiği evren ve örneklem grubu, veri toplamada kullanılan araçlar, veri toplama işlemi ve verilerin çözümlenmesinde kullanılmış olan istatistiksel teknikler hakkında bilgiler sunulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada televizyon izleme süresinin okul öncesi kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Samsun ili merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve bağımsız anaokullarına devam eden 60-72 aylık çocuklar oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise Samsun ilinde Atakum, İlkadım, Canik ve Tekkeköy merkez ilçelerinde ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve bağımsız anaokullarına devam eden tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilen 60-72 aylık 498 çocuk oluşturmuştur. Örneklemi oluşturan çocukların ortalama yaşı $\bar{x} = 66,90$ ay, minimum yaşı 59,00 ay ve maksimum yaşı 73 aydır. Ayrıca $_{min} 59,00 - _{max} 73,00$

ay aralığında minimum ve maximum değerlerin yanı sıra, örneklemin standart sapması $ss = 3,42$ ay ve örneklemin ranjı da $r = 17$ ay olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan anne babaların sosyoekonomik düzeyleri, veri toplanan okulların yönetici ve öğretmenlerinden alınan bilgilere göre orta sosyoekonomik düzey olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilmiş bir anket formu ve “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği” olmak üzere iki ayrı ölçme aracı kullanılmıştır.

Anket Formu

Okul öncesi kuruma devam eden çocuğun cinsiyeti, anne-babasının öğrenim durumu, kardeş sayısı, annenin çalışma durumu gibi demografik özellikleri belirlemeye yönelik ve bu çocukların günde kaç saat TV izlediklerini ortaya koymak amacıyla hazırlanmış sorulardan oluşmuştur.

Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği

Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (PKBS-2), okul öncesi dönemde 3-6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarını ölçmek amacıyla 1994 yılında Kenneth W. Merrell tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türk çocukları için geçerlik ve güvenilirlik çalışması Özbey ve Alisinanoğlu (2009) tarafından yapılmıştır. Ölçekte toplam 76 madde bulunmakta ve maddeler “Hiç, Bazen, Sıklıkla, Nadiren” seçeneklerini içeren likert tipi dörtlü derecelendirme ölçeği ile yanıtlanmaktadır. Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği, “Sosyal Beceri” ve “Problem

Davranış Ölçeği” olmak üzere birbirinden bağımsız iki alt ölçekten oluşmaktadır. Sosyal Beceri Ölçeği, “ *Sosyal işbirliği, Sosyal Etkileşim ve Sosyal Bağımsızlık*” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Sosyal Beceri Ölçeğinde toplam 34 madde bulunmaktadır. Sosyal Beceri Ölçeğinin toplam Cronbach Alfa değeri. 94 olarak bulunmuştur (Özbey, 2009). Ölçekten alınan puanın yüksek olması sosyal beceriler açısından olumlu olarak değerlendirilmektedir (Özbey ve Alisinanoğlu, 2009).

Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmada verilerin analizinde SPSS 15.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada, gruplararası iki faktörün bir bağımlı değişken üzerindeki etkisini ayrı ayrı test etmek yerine, faktörlerin temel etkilerini ve iki faktörün bağımlı değişken üzerindeki ortak etkisini eş zamanlı olarak test etmek amacıyla verilerin istatistiksel analizinde iki faktörlü ANOVA uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2007). Katılımcıların demografik özelliklerinin betimsel olarak görülebilmesi için dağılımlara ait betimsel (descriptive) istatistik (frekans yüzdeleri, ortalamaları ve standart sapmaları) yöntemi kullanılmıştır. Sonuçların değerlendirilmesinde frekans analizi, iki faktörlü varyans analizi ve varyans analizinin anlamlı çıkması durumunda ise farkın hangi ikili alt gruplar arasındaki farklardan kaynaklandığını bulmak amacı ile Post-Hoc çoklu karşılaştırma testlerinden, varyansların homojen olmadığı durumlarda Tamhane’s T2 ve varyansların homojen olduğu durumlarda ise Scheffe testleri uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırmaya katılan 60-72 aylık çocukların demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çocukların Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

<i>Cinsiyet</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Kız	252	50,6
Erkek	246	49,4
Toplam	498	100,0
<i>Anne Öğrenim Durumu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
İlköğretim	172	34,5
Lise	161	32,3
Yüksek Öğretim	165	33,1
Toplam	498	100,0
<i>Baba Öğrenim Durumu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
İlköğretim	134	26,9
Lise	175	35,1
Yüksek Öğretim	189	38,0
Toplam	498	100,0
<i>Kardeş Sayısı</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Kardeşi Yok	147	29,5
1 Kardeş	256	51,4
2 ve daha fazla kardeş	95	19,1
Toplam	498	100,0
<i>Anne Çalışma Durumu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Çalışmıyor	325	65,3
Çalışıyor	173	34,7
Toplam	498	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, örneklem grubunu oluşturan çocukların 252'sinin (%50,6) kız, 246'sının (%49,4) ise erkek olduğu görülmektedir. Çocukların annelerinin öğrenim durumları incelendiğinde annelerin 172'sinin (%34,5) ilköğretim, 161'inin (%32,3) lise, 165'inin (%33,1) ise yükseköğretim mezunu olduğu görülmektedir. Çocukların babalarının öğrenim durumu incelendiğinde ise 134'ünün (%26,9) ilköğretim, 175'inin (%35,1)'inin lise, 189'unun (%38,0) ise yükseköğretim mezunu olduğu görülmektedir. Örnekleme alınan çocukların kardeşe sahip olup olmama durumu incelendiğinde 147'sinin (%29,5) kardeşi olmadığı, 256'sının (%51,4) bir kardeşi olduğu, 95'inin (%19,1) ise iki ya da daha fazla kardeşe sahip olduğu görülmektedir. Çocukların anne çalışma durumu değişkenine ilişkin frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde ise örnekleme alınan çocukların 325'inin (%65,3) annelerinin çalışmadığı, 173'ünün (%34,7) ise bir işte çalıştığı görülmektedir.

Çocukların TV izleme süresi ve cinsiyete göre Sosyal Beceri Ölçeği toplam puanları ile ilgili betimleyici istatistik sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. TV İzleme Süresi ve Cinsiyete Göre Sosyal Becerilere İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

TV İzleme Süresi	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss
0-2 saat	Kız	97	54,628	11,084
	Erkek	74	52,216	14,268
	Toplam	171	53,584	12,579
3-4 saat	Kız	97	55,845	11,713
	Erkek	101	54,564	10,050
	Toplam	198	55,191	10,888
5 saat ve üzeri	Kız	58	55,706	10,109
	Erkek	71	58,873	7,710
	Toplam	129	57,449	8,973
Toplam	Kız	252	55,345	11,090
	Erkek	246	55,101	11,208
	Toplam	498	55,224	11,138

Tablo 2 incelendiğinde 0-2 saat TV izleyen çocukların sosyal beceri puanlarının ortalaması $\bar{X} = 53,584$, 3-4 saat TV izleyen çocukların sosyal beceri puanlarının ortalaması $\bar{X} = 55,191$, 5 saat ve üzeri TV izleyen çocukların sosyal beceri puanlarının ortalamasının $\bar{X} = 57,449$ olduğu görülmektedir. Buna ek olarak, kız çocuklarının sosyal beceriler ölçeği puanlarının ortalaması $\bar{X} = 55,345$, erkek çocuklarının sosyal beceriler ölçeği puanlarının ortalaması $\bar{X} = 55,101$ 'dir.

Araştırmaya katılan 60-72 aylık çocukların TV izleme süresi ve cinsiyete göre sosyal beceri düzeylerine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. TV İzleme Süresi ve Cinsiyete Göre Sosyal Becerilere İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sosyal Beceriler	Tv İzleme Süresi	1086,382	2	543,191	4,460	,012*
	Cinsiyet	3,690	1	3,690	,030	,862
	Tv izlemeX Cinsiyet	612,816	2	306,408	2,516	,082
	Hata	59918,568	492	121,786		
	Toplam	1580458,000	498			

* $p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde, çocukların sosyal beceri toplam puanları arasında TV izleme süresine göre anlamlı farklılık görülmektedir [$F(2, 492) = 4,460$; $p < .05$]. Cinsiyet değişkenine göre çocukların sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı farklılık yoktur [$F(1, 492) = ,030$; $p > .05$]. Ayrıca, TV izleme süresi ve cinsiyetin, çocukların sosyal becerileri üzerindeki ortak etkisinin de anlamlı olmadığı görülmektedir [$F(2, 492) = 2,516$; $p > .05$].

TV izleme süresine göre çocukların sosyal beceri puanlarının ortalamaları arasında görülen söz konusu farklılaşmanın hangi grupların ortalamaları arasındaki farka bağlı olduğunu belirlemek amacıyla Post-Hoc çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Dağılımların normal olmadığı göz önünde bulundurularak (Levene=6,193, $p < .05$) Tamhane' s T2 testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. TV İzleme Süresine Göre Sosyal Becerilere İlişkin Tamhane' s T2 Sonuçları

TV izleme Süresi	TV izleme Süresi	Ortalama Farkı	P
0-2 saat	3-4 saat	-1,607	,476
	5 saat ve üzeri	-3,864	,006*
3-4 saat	0-2 saat	1,607	,476
	5 saat ve üzeri	-2,257	,121
5 saat ve üzeri	0-2 saat	3,864	,006*
	3-4 saat	2,257	,121

* $p < .01$

Tablo 4 incelendiğinde 0-2 saat TV izleyen çocukların sosyal beceri puanlarının ortalaması ile 5 saat ve üzeri TV izleyen çocukların puan ortalaması incelendiğinde ortalamalar arasında 5 saat ve üzeri TV izleyen çocukların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < .05$).

3-4 saat TV izleyen çocukların sosyal beceri puanlarının ortalaması ile 0-2 saat TV izleyen ve 5 saat ve üzerinde TV izleyen çocukların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > .05$).

Araştırmaya katılan 60-72 aylık çocukların TV izleme süresi ve anne öğrenim durumuna göre Sosyal Beceri Ölçeği puanları ile ilgili betimleyici istatistik sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. TV İzleme Süresi ve Anne Öğrenim Durumuna Göre Sosyal Becerilere İlişkin Betimleyici İstatistik Sonuçları

TV İzleme Süresi	Anne Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
0-2 saat	İlköğretim	57	50,771	11,489
	Lise	54	56,703	11,158
	Yüksek Öğretim	60	53,450	14,221
	Toplam	171	53,584	12,579
3-4 saat	İlköğretim	64	54,718	12,373
	Lise	76	52,434	10,560
	Yüksek Öğretim	58	59,327	8,122
	Toplam	198	55,191	10,888
5 saat ve üzeri	İlköğretim	51	56,098	8,168
	Lise	31	60,871	8,507
	Yüksek Öğretim	47	56,659	9,684
	Toplam	129	57,449	8,973
Toplam	İlköğretim	172	53,819	11,139
	Lise	161	55,490	10,846
	Yüksek Öğretim	165	56,430	11,324
	Toplam	498	55,224	11,138

Turkish Studies

Tablo 5 incelendiğinde, 0-2 saat TV izleyen çocukların sosyal beceri puanları ortalamasının $\bar{X} = 53,584$, 3-4 saat TV izleyen çocukların ortalamasının $\bar{X} = 55,191$, 5 saat ve üzeri TV izleyen çocukların ise $\bar{X} = 57,449$ olduğu görülmektedir. Ayrıca, annesi ilköğretim mezunu olan çocukların sosyal beceri puanlarının ortalaması $\bar{X} = 53,819$, annesi lise mezunu olan çocukların $\bar{X} = 55,490$, annesi yükseköğretim mezunu olan çocukların ise $\bar{X} = 56,430$ 'dur.

Araştırmaya katılan 60-72 aylık çocukların TV izleme süresi ve anne öğrenim durumuna göre sosyal beceri toplam puanları ile ilgili iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. TV İzleme Süresi ve Anne Öğrenim Durumuna Göre Sosyal Becerilere İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sosyal Beceriler	Tv İzleme Süresi	1282,692	2	641,346	5,453	,005**
	Anne Öğrenim	801,640	2	400,820	3,408	,034**
	Tv izlemeX Anne Öğrenim	2398,718	4	599,679	5,098	,000*
	Hata	57517,076	489	117,622		
	Toplam	1580458,000	498			

* $p < .01$

** $p < .05$

Tablo 6 incelendiğinde, TV izleme süresine göre çocukların sosyal beceri toplam puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur [$F(2, 489) = 5,453$; $p < .05$]. 5 saat ve üzerinde TV izleyen çocukların sosyal beceri puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 57,449$), 0-2 saat ($\bar{X} = 53,584$) ve 3-4 saat ($\bar{X} = 55,191$) TV izleyen çocukların sosyal beceri puanlarının ortalamasından yüksektir ve gruplar arasında 5 saat ve üzeri TV izleyen çocukların lehine anlamlı farklılık vardır. 0-2 saat TV izleyen çocukların sosyal beceri puanlarının ortalamaları ile 5 saat ve üzeri TV izleyen çocukların sosyal beceri puanlarının ortalamaları incelendiğinde çocukların sosyal beceri puanlarının ortalamaları arasında 5 saat ve üzeri TV izleyen çocukların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < .05$). 3-4 saat TV izleyen çocukların sosyal beceriler puan ortalamaları ile 0-2 saat TV izleyen ve 5 saat ve üzerinde TV izleyen çocukların sosyal beceri puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > .05$).

Çocukların anne öğrenim durumu değişkenine göre sosyal beceri puanlarının ortalamaları arasında da anlamlı farklılık bulunmuştur [$F(2, 489) = 3,408$; $p < .05$]. Ayrıca, çocukların TV izleme süresi ve anne öğrenim durumunun da çocukların sosyal becerileri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(4, 489) = 5,098$; $p < .05$].

Çocukların anne öğrenim durumunun sosyal becerileri üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu bulgusu neticesinde söz konusu farklılaşmanın hangi grupların ortalama puanları arasındaki farka bağlı olduğunu belirlemek amacıyla Post-Hoc çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Dağılımların normal olduğu göz önünde bulundurularak (Levene= ,015, $p > .05$) Scheffe testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Anne Öğrenim Durumuna Göre Sosyal Becerilere İlişkin Scheffe Sonuçları

TV izleme Süresi	TV izleme Süresi	Ortalama Farkı	P
İlköğretim	Lise	-1,670	,171
	Yüksek Öğretim	-2,610	,032*
Lise	İlköğretim	1,670	,171
	Yüksek Öğretim	-,939	,445
Yüksek Öğretim	İlköğretim	2,610	,032*
	Lise	,939	,445

* $p < .05$

Tablo 7 incelendiğinde annesi ilköğretim mezunu olan çocukların sosyal beceri puanlarının ortalamaları ile annesi yükseköğretim mezunu olan çocuklar arasında annesi yükseköğretim mezunu olan çocukların lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p < .05$). Annesi lise mezunu olan çocukların sosyal beceri puanlarının ortalamaları ile annesi ilköğretim mezunu olan çocukların ve annesi yükseköğretim mezunu olan çocuklar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Yapılan iki faktörlü ANOVA sonucunda, TV izleme süresi ve anne öğrenim durumunun çocukların sosyal becerileri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu bulgusu neticesinde farkın hangi grupların ortalama puanları arasındaki farka bağlı olduğunu belirlemek amacı ile Post-Hoc çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Bunun için gözenekler arası çoklu karşılaştırma yapılarak, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için dağılımların normal olmadığı da göz önünde bulundurularak (Levene = 2,765, $p < .05$) Tamhane's T2 testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 8' de sunulmuştur.

Tablo 8. Gözenek Ortalama Puanlarına İlişkin Tamhane's T2 Testi Sonuçları

TV izleme Süresi ve Anne Öğrenim	TV izleme Süresi ve Anne Öğrenim	Ortalama Farkı	P
0-2 saat TV izleyen ve annesi ilköğretim mezunu olan çocuklar	0-2 saat TV izleyen ve annesi lise mezunu olan çocuklar	-5,931	,218
	0-2 saat TV izleyen izleyen ve annesi yükseköğretim mezunu olan çocuklar	-2,678	1,000
	3-4 saat TV izleyen izleyen ve annesi ilköğretim mezunu olan çocuklar	-3,946	,931
	3-4 saat TV izleyen izleyen ve annesi lise mezunu olan çocuklar	-1,662	1,000
	3-4 saat TV izleyen ve annesi yüksek öğretim mezunu olan çocuklar	-8,555	,000*
	5 saat ve üzerinde TV izleyen ve annesi ve ilköğretim mezunu olan çocuklar	-5,326	,200
	5 saat ve üzerinde TV izleyen ve annesi lise mezunu olan çocuklar	-10,099	,000*
	5 saat ve üzerinde TV izleyen ve annesi yüksek öğretim	-5,887	,181
3-4 saat TV izleyen ve annesi lise mezunu olan çocuklar	0-2 saat TV izleyen ve annesi ilköğretim mezunu olan çocuklar	1,662	1,000
	0-2 saat TV izleyen ve annesi lise mezunu olan çocuklar	-4,269	,666
	0-2 saat TV izleyen ve annesi yüksek öğretim mezunu olan çocuklar	-1,015	1,000
	3-4 saat TV izleyen ve annesi ilköğretim mezunu olan çocuklar	-2,284	1,000
	3-4 saat TV izleyen ve annesi yüksek öğretim mezunu olan çocuklar	-6,893	,001*

5 saat ve üzerinde TV izleyen ve annesi ilköğretim mezunu olan çocuklar	-3,663	,663
5 saat ve üzerinde TV izleyen ve annesi lise mezunu olan çocuklar	-8,436	,002*
5 saat ve üzerinde TV izleyen ve annesi yükseköğretim mezunu olan çocuklar	-4,225	,602

* $p < .01$

Tablo 8 incelendiğinde, 0-2 saat TV izleyen ve annesi ilköğretim mezunu olan çocukların sosyal becerileri ile 3-4 saat TV izleyen ve annesi yükseköğretim mezunu olan çocuklar arasında 3-4 saat TV izleyen ve annesi yükseköğretim mezunu olan çocukların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < .05$).

0-2 saat TV izleyen ve annesi ilköğretim mezunu olan çocukların sosyal becerileri ile 5 saat ve üzerinde TV izleyen ve annesi lise mezunu olan çocuklar arasında 5 saat ve üzerinde TV izleyen ve annesi lise mezunu olan çocukların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < .05$).

3-4 saat TV izleyen ve annesi lise mezunu olan çocukların sosyal becerileri ile 3-4 saat TV izleyen ve annesi yükseköğretim mezunu olan çocuklar arasında 3-4 saat TV izleyen ve annesi yükseköğretim mezunu olan çocukların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < .05$).

3-4 saat TV izleyen ve annesi lise mezunu olan çocukların sosyal becerileri ile 5 saat ve üzerinde TV izleyen ve annesi lise mezunu olan çocuklar arasında 5 saat ve üzerinde TV izleyen ve annesi lise mezunu olan çocukların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < .05$).

Araştırmaya katılan 60-72 aylık çocukların TV izleme süresi ve baba öğrenim durumuna göre Sosyal Beceri Ölçeği puanları ile ilgili betimleyici istatistik sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. TV İzleme Süresi ve Baba Öğrenim Durumuna Göre Sosyal Becerilere İlişkin Betimleyici İstatistik Sonuçları

TV İzleme Süresi	Baba Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
0-2 saat	İlköğretim	34	52,117	8,997
	Lise	68	55,647	12,526
	Yüksek Öğretim	69	52,275	13,951
	Toplam	171	53,584	12,579
3-4 saat	İlköğretim	58	55,879	10,153
	Lise	70	53,885	11,380
	Yüksek Öğretim	70	55,928	11,005
	Toplam	198	55,191	10,888
5 saat ve üzeri	İlköğretim	42	55,881	8,085
	Lise	37	56,486	7,977
	Yüksek Öğretim	50	59,480	10,093
	Toplam	129	57,449	8,973
Toplam	İlköğretim	134	54,925	9,333
	Lise	175	55,120	11,228
	Yüksek Öğretim	189	55,534	12,227
	Toplam	498	55,224	11,138

Tablo 9’da çocukların sosyal beceri puanlarının ortalamaları incelendiğinde 0-2 saat TV izleyen çocukların sosyal beceri puanlarının ortalaması $\bar{X} = 53,584$, 3-4 saat TV izleyen çocukların $\bar{X} = 55,191$, 5 saat ve üzeri TV izleyen çocukların ise $\bar{X} = 57,449$ ’dur. Babası ilköğretim mezunu olan çocukların sosyal beceri puanlarının ortalaması $\bar{X} = 54,925$, babası lise

mezunu olan çocukların $\bar{X} = 55,120$, babası yükseköğretim mezunu olan çocukların ise $\bar{X} = 55,534$ 'tür.

Araştırmaya katılan 60-72 aylık çocukların TV izleme süresi ve baba öğrenim durumuna göre sosyal becerileri ile ilgili iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. TV İzleme Süresi ve Baba Öğrenim Durumuna Göre Sosyal Becerilere İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sosyal Beceriler	Tv İzleme Süresi	1078,211	2	539,105	4,427	,012*
	Baba Öğrenim	121,620	2	60,810	,499	,607
	Tv izlemeX Baba Öğrenim	943,804	4	235,951	1,937	,103
	Hata	59554,839	489	121,789		
	Toplam	1580458,000	498			

* $p < .05$

Tablo 10 incelendiğinde, TV izleme süresine göre çocukların sosyal beceri toplam puanları arasında anlamlı farklılık görülmektedir [$F(2, 489) = 4,427$; $p < .05$]. 5 saat ve üzeri TV izleyen ($\bar{X} = 57,44$) çocukların sosyal beceri puanlarının ortalaması, 0-2 saat ($\bar{X} = 53,58$) ve 3-4 saat ($\bar{X} = 55,19$) TV izleyen çocukların sosyal beceri puanlarının ortalamasından daha yüksektir ve gruplar arasında 5 saat ve üzeri TV izleyen çocukların lehine anlamlı farklılık vardır. Çocukların baba öğrenim durumuna göre sosyal beceri puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık yoktur [$F(2, 489) = ,499$; $p > .05$]. Ayrıca, çocukların TV izleme süresi ve baba öğrenim durumunun, çocukların sosyal becerileri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir [$F(4, 489) = 1,937$; $p > .05$].

Araştırmaya katılan 60-72 aylık çocukların TV izleme süresi ve kardeş sayısına göre Sosyal Beceri Ölçeği toplam puanları ile ilgili betimleyici istatistik sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. TV İzleme Süresi ve Kardeş Sayısına Göre Sosyal Becerilere İlişkin Betimleyici İstatistik Sonuçları

TV İzleme Süresi	Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss
0-2 saat	Kardeşi yok	46	55,195	12,373
	1 kardeş	95	53,105	13,236
	2 ve daha fazla kardeş	30	52,633	10,787
	Toplam	171	53,584	12,579
3-4 saat	Kardeşi yok	66	54,484	9,755
	1 kardeş	102	55,951	10,173
	2 ve daha fazla kardeş	30	54,166	15,077
	Toplam	198	55,191	10,888
5 saat ve üzeri	Kardeşi yok	35	53,857	11,674
	1 kardeş	59	58,711	6,147
	2 ve daha fazla kardeş	35	58,914	9,172
	Toplam	129	57,449	8,973
Toplam	Kardeşi yok	147	54,557	11,024
	1 kardeş	256	55,531	10,898
	2 ve daha fazla kardeş	95	55,431	11,999
	Toplam	498	55,224	11,138

Tablo 11’de çocukların sosyal beceri puanlarının ortalamaları incelendiğinde 0-2 saat TV izleyen çocukların sosyal beceri puanlarının ortalaması $\bar{X} = 53,584$, 3-4 saat TV izleyen çocukların $\bar{X} = 55,191$, 5 saat ve üzeri TV izleyen çocukların ise $\bar{X} = 57,449$ ’dur. Kardeşi olmayan çocukların sosyal beceri puanlarının ortalaması $\bar{X} = 54,557$, bir kardeşi olan çocukların $\bar{X} = 55,531$, iki ya da daha fazla kardeşi olan çocukların ise $\bar{X} = 55,431$ ’dir.

Araştırmaya katılan 60-72 aylık çocukların TV izleme süresi ve kardeş sayısına göre sosyal beceri toplam puanları ile ilgili iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. TV İzleme Süresi ve Kardeş Sayısına Göre Sosyal Becerilere İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sosyal Beceriler	Tv İzleme Süresi	814,389	2	407,194	3,338	,036*
	Kardeş Sayısı	176,455	2	88,227	,723	,486
	Tv izlemeX Kardeş Sayısı	801,524	4	200,381	1,643	,162
	Hata	59651,690	489	121,987		
	Toplam	1580458,000	498			

* $p < .05$

Tablo 12 incelendiğinde, TV izleme süresine göre çocukların sosyal beceri toplam puanları arasında anlamlı farklılık görülmektedir [F (2,489) = 3,338; $p < .05$]. 5 saat ve üzerinde TV izleyen ($\bar{X} = 57,44$) çocukların sosyal beceri puanlarının ortalaması 0-2 saat ($\bar{X} = 53,58$) ve 3-4 saat TV izleyen ($\bar{X} = 55,19$) çocukların sosyal beceri puanlarının ortalamasından daha yüksektir ve gruplar arasında 5 saat ve üzeri TV izleyen çocukların lehine anlamlı farklılık vardır. Çocukların kardeş sayısı değişkenine göre sosyal becerileri ortalama puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [F (2,489) = ,723; $p > .05$]. Çocukların TV izleme süresi ve kardeş sayısının, çocukların sosyal becerileri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur [F (4,489) = 1,643; $p > .05$].

Araştırmaya katılan 60-72 aylık çocukların TV izleme süresi ve anne çalışma durumuna göre Sosyal Beceri Ölçeği toplam puanları ile ilgili betimleyici istatistik sonuçları Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. TV İzleme Süresi ve Anne Çalışma Durumuna Göre Sosyal Becerilere İlişkin Betimleyici İstatistik Sonuçları

TV İzleme Süresi	Anne Çalışma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
0-2 saat	Çalışmıyor	105	54,247	10,820
	Çalışıyor	66	52,530	14,989
	Toplam	171	53,584	12,579
3-4 saat	Çalışmıyor	135	54,607	11,493
	Çalışıyor	63	56,444	9,426
	Toplam	198	55,191	10,888
5 ve üzeri saat	Çalışmıyor	85	57,858	8,332
	Çalışıyor	44	56,659	10,154
	Toplam	129	57,449	8,973
Toplam	Çalışmıyor	325	55,341	10,606
	Çalışıyor	173	55,005	12,104
	Toplam	498	55,224	11,138

Tablo 13 incelendiğinde, 0-2 saat TV izleyen çocukların sosyal beceri puanlarının ortalamasının $\bar{X} = 53,584$, 3-4 saat TV izleyen çocukların $\bar{X} = 55,191$, 5 saat ve üzeri TV izleyen çocukların $\bar{X} = 57,449$ olduğu görülmektedir. Anne çalışma durumuna göre, annesi çalışmayan çocukların sosyal beceri puanlarının ortalaması $\bar{X} = 55,341$, annesi çalışan çocukların ise $\bar{X} = 55,005$ 'tir.

Araştırmaya katılan 60-72 aylık çocukların TV izleme süresi ve anne çalışma durumuna göre sosyal beceri toplam puanları ile ilgili iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. TV İzleme Süresi ve Anne Çalışma Durumuna Göre Sosyal Becerilere İlişkin İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sosyal Beceriler	Tv İzleme Süresi	1041,559	2	520,780	4,252	,015*
	Anne Çalışma	14,147	1	14,147	,116	,734
	Tv izlemeX Anne Çalışma	300,440	2	150,220	1,227	,294
	Hata	60257,942	492	122,475		
	Toplam	1580458,000	498			

* $p < .05$

Tablo 14 incelendiğinde, TV izleme süresine göre çocukların sosyal beceri toplam puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [$F(2,492) = 4,252$; $p < .05$]. 5 saat ve üzerinde TV izleyen ($\bar{X} = 57,449$) çocukların sosyal beceri puanlarının ortalaması 0-2 saat ($\bar{X} = 53,584$) ve 3-4 saat TV izleyen ($\bar{X} = 55,191$) çocukların sosyal beceri puanlarının ortalamasından daha yüksektir ve gruplar arasında 5 saat ve üzeri TV izleyen çocukların lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Anne çalışma durumuna göre çocukların sosyal becerileri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır [$F(2,492) = 4,252$; $p < .05$]. Ayrıca, TV izleme süresi ve anne çalışma durumunun, çocukların sosyal becerileri üzerindeki ortak etkisinin de anlamlı olmadığı görülmektedir [$F(2,492) = 1,227$; $p > .05$].

Sonuç ve Tartışma

Elde edilen bulgular neticesinde çocukların sosyal beceri düzeyleri arasında TV izleme süresine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Sonuçlara göre, 0-2 saat TV izleyen çocukların sosyal beceri düzeyleri ile 5 saat ve üzeri TV izleyen çocukların sosyal beceri düzeyleri arasında 5 saat ve üzeri TV izleyen çocukların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna rağmen, 3-4 saat TV izleyen çocukların sosyal beceri düzeyleri ile 0-2 saat ve 5 saat ve üzerinde TV izleyen çocukların sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

5 saat ve üzerinde TV izleyen çocukların daha az süre TV izleyen çocuklara oranla, sosyal becerilerinin yüksek çıkması, çocukların izledikleri programlarla ilişkilendirilebilir. Connors-Burrow, McKelvey ve Fussell (2011) yaptıkları araştırmada çocukların televizyonda izledikleri uygun olmayan içeriklerin düşük sosyal beceri puanlarıyla ilişkili olduğunu saptamışlardır. Böylece, çocukların kendilerine uygun ve eğitici programları seyrederken sosyal ilişkilere yönelik olumlu ipuçlarıyla karşılaşabilecekleri düşünülebilir. Bu konunun ayrıca araştırılması gerekmektedir. Diğer yandan bu bulgu bazı araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir. Örneğin; Gizir ve Baran (2003) anaokuluna devam eden 4-5 yaş çocuklarıyla yaptığı araştırmada, gün içinde 5 saat

ve daha uzun süre TV izleyen çocukların sosyal davranış puanlarının diğerlerine göre daha düşük olduğunu saptamıştır. Mistry, Minkovitz, Strobino ve Borzekowski (2007) yaptıkları araştırmada günde iki saatten fazla TV izleyen çocuklarda düşük sosyal becerilere rastlamışlardır.

Bu çalışmada çocukların sosyal beceri düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. İlgili literatür incelendiğinde benzer araştırma sonuçlarına rastlanmış ve cinsiyete göre çocukların sosyal becerilerinin farklılaşmadığı bulunmuştur (Akman ve diğerleri, 2011; Baran, 2005; Erbay, 2008; Orçan, 2004; Seven, 2006). Diğer yandan, bu araştırma sonucunda ortaya çıkan bu bulgudan farklı olarak Atılğan (2001); Burrow-Conner, McKelvey ve Fussell (2011); Dinç (2004); Ece Bülbül (2008); Elibol Gültekin (2008); Mavi Dervişoğlu (2007); Wentzel ve Erdley (1993) okul öncesi dönemde kız çocuklarının daha çok olumlu sosyal davranışlara sahip olduğunu saptamıştır. Işık (2007) ve Karaca, Gündüz ve Aral (2011) de çocuklarının sosyal uyum ve becerilerinde cinsiyete göre farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özetle, ilgili literatür incelendiğinde, çocukların sosyal becerileri üzerinde cinsiyet değişkeninin etkisine yönelik farklı sonuçlar olduğu görülmektedir. Yapılan bu araştırmada çocukların sosyal becerilerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamasını; örneklemini oluşturan çocukların okul öncesi eğitime devam etmesi ve okul öncesi eğitimin hem kız hem de erkek çocuklara sunduğu eşit fırsatların sosyal becerileri üzerinde olumlu yönde etkili olması olarak yorumlanabilir. TV izleme süresi ve cinsiyete göre sosyal beceriler ile yapılan iki faktörlü ANOVA sonucunda ise, TV izleme süresi ve cinsiyetin, çocukların sosyal beceri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür. İlgili literatür incelendiğinde, TV izleme süresi ve cinsiyet değişkenlerinin okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerileri üzerindeki ortak etkisine yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak, Gizir ve Baran (2003) anaokuluna devam eden 4-5 yaş çocuklarıyla yaptıkları araştırmada, çocuğun TV izleme süresi ve yaş değişkenlerinin ortak etkisinin sosyal davranışlarının sosyal ilişkiler boyutlarında anlamlı bir farklılığa neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bu çalışmada, anne öğrenim durumunun çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili olduğu ve annesi ilköğretim mezunu olan çocukların sosyal becerileri ile annesi yükseköğretim mezunu olan çocukların sosyal becerileri arasında annesi yükseköğretim mezunu olan çocukların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Ancak, annesi lise mezunu olan çocukların sosyal becerileri ile annesi ilköğretim mezunu olan çocukların ve annesi yükseköğretim mezunu olan çocukların sosyal becerileri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Başka bir deyişle; anne öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların sosyal becerilerinde artış olduğu belirlenmiştir. İlgili literatür incelendiğinde bu araştırmanın bulgusuyla tutarlı araştırmalara rastlanmıştır. Cousins, Power ve Olvera Ezzell (1993) ebeveynlerin eğitim düzeyine göre çocukların sosyal davranışlarının farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer olarak Erbay (2008), Fox, Platz ve Bentley (1995); Koçak ve Tepeli (2004); Mavi Dervişoğlu (2007), Pekdoğan (2011) ve Sarı (2007) da benzer olarak, anne öğrenim durumunun artmasıyla çocuklarının sosyal uyumlarının ve sosyal beceri puanlarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bu bulgusuyla benzer olmayan araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Ece Bülbül (2008), Elibol Gültekin (2008) ve Özbey (2009) okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri puanlarında anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan bu araştırmada annesi yükseköğretim mezunu olan çocukların sosyal beceri puanlarının daha yüksek olmasını, annelerin eğitim düzeyinin artmasıyla daha bilinçli olmaları ve çocuklarının sosyal gelişimlerini daha etkili olarak desteklemiş olabilecekleri ile ilişkilendirebiliriz.

TV izleme süresi ve anne öğrenim durumuna göre sosyal beceriler ile yapılan iki faktörlü ANOVA sonucunda, TV izleme süresi ve anne öğrenim durumunun çocukların sosyal becerileri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Buna göre, 0-2 saat TV izleyen ve annesi ilköğretim mezunu olan çocuklar ile 3-4 saat TV izleyen ve anneleri yükseköğretim mezunu olan

çocukların sosyal becerileri arasında 3-4 saat TV izleyen ve annesi yükseköğretim mezunu olan çocukların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna ek olarak, 0-2 saat TV izleyen ve annesi ilköğretim mezunu olan çocuklar ile 5 saat ve üzerinde TV izleyen ve anneleri lise mezunu olan çocuklar arasında 5 saat ve üzerinde TV izleyen ve annesi lise mezunu olan çocukların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. 3-4 saat TV izleyen ve annesi lise mezunu olan çocukların sosyal becerileri ile 3-4 saat TV izleyen ve annesi yükseköğretim mezunu olan çocuklar arasında 3-4 saat TV izleyen ve annesi yükseköğretim mezunu olan çocukların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. 3-4 saat TV izleyen ve annesi lise mezunu olan çocukların sosyal beceriler puan ortalamaları ile 5 saat ve üzerinde TV izleyen ve annesi lise mezunu olan çocukların puan ortalamaları arasında 5 saat ve üzerinde TV izleyen ve annesi lise mezunu olan çocukların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. İnanlı (2009) araştırmasında lise ve üniversite mezunu annelerin diğer eğitim düzeyindeki annelere göre daha çok programların içeriğini denetleyip, kısıtlama getirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Başka bir çalışmada da çocukların eğitici programlar izlerken anne-babasının yaptığı yorumların olumlu ya da olumsuz davranışları öğrenmelerinde etkili olduğu, anne baba aracılığının TV izlerken saldırgan davranışları öğrenmemeleri konusunda olumlu sonuçlar verebileceği ortaya konmuştur (Bilgin Ülken, 2011). Çimen (2009) kitle iletişim araçlarının da aile ilişkileri, akran grubu, yaşanan sosyal çevre faktörleri gibi çocuğun sosyalleşme sürecine etki ettiğini ve bu araçların çocuğun sosyal becerileri öğrenmesinde kasıtlı olarak aileler tarafından bir eğitim aracı olarak kullanılabileceğini belirtmiştir. Görüldüğü gibi anneler çocukların TV izleme davranışları üzerinde etkiye sahiptir.

Bu çalışmada çocukların baba öğrenim durumu değişkenine göre sosyal beceri ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Benzer olarak Seven (2006), baba öğrenim durumu ile okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını belirtmiştir. Elibol Gültekin (2008) 5 yaş çocuklarının ve Özbey (2009) de 6 yaş çocuklarının sosyal beceri puanlarında baba öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Erbay (2008) da okul öncesi eğitim alan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin baba eğitim durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgulardan farklı olarak Pekdoğan (2011) yaptığı çalışmada baba eğitim seviyesi arttıkça çocukların sosyal becerilerinin artış gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. TV izleme süresi ve baba öğrenim durumuna göre sosyal beceriler ile yapılan iki faktörlü ANOVA sonucunda ise, çocukların TV izleme süresi ve baba öğrenim durumunun, çocukların sosyal becerileri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Bu çalışmada çocukların kardeş sayısı değişkenine göre sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Atılğan (2001); Elibol Gültekin (2008); Orçan (2004); Özbey (2009); Sarı (2007) benzer olarak kardeş sayısının sosyal beceriler üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Erbay (2008) okul öncesi eğitim alan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin kardeşi olup olmamasına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bulgusundan farklı olarak Öztürk (2008) ilköğretim 1. ve 3. Sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada kardeşi olan ve olmayan çocuklar arasında sosyal beceriler puanlarının ortalamaları arasında kardeşi olmayan çocukların lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Schneyer (2007) yaptığı çalışmada kardeşe sahip olmanın ve kardeş ilişkilerinin çocukların sosyal becerinin gelişiminde önemli olduğunu ortaya koymuştur. TV izleme süresi ve kardeş sayısına göre sosyal beceriler ile yapılan iki faktörlü ANOVA sonucunda ise, çocukların TV izleme süresi ve kardeş sayısının, çocukların sosyal beceri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Anne çalışma durumuna göre çocukların sosyal beceri düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Şentürk (2007) 5-6 yaşlarındaki çocuklarla yaptığı çalışmada, anne çalışma durumuna göre çocuklarının sosyal duygusal uyumlarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Orçan (2004) çalışmasında anne çalışma durumunun 6 yaşındaki çocukların sosyal gelişim

puanlarını etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Erbay (2008) da okul öncesi eğitim alan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin anne çalışma durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Fakat McLyod (1998) tarafından yapılan çalışmada annesi çalışmayan çocukların annesi çalışanlara göre sosyal yeterliliğinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, araştırmanın söz konusu bulgusuyla örtüşmemektedir. TV izleme süresi ve anne çalışma durumuna göre sosyal beceriler ile ilgili yapılan iki faktörlü ANOVA sonucunda, TV izleme süresi ve anne çalışma durumunun, çocukların sosyal beceri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür.

Öneriler

Yapılan bu çalışmada televizyon izleme süresine ve bazı değişkenlere göre çocukların sosyal becerileri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, yapılacak sonraki çalışmalarda çocukların televizyonda izledikleri programların içerik analizleri yapılarak bu içeriğin sosyal becerilerini nasıl etkilediği araştırılabilir. Ayrıca, TV izleme süresinin çocukların diğer gelişim alanları üzerindeki etkilerine yönelik çalışmalar planlanabilir. Araştırmada çocukların sosyal becerileri cinsiyet, anne öğrenim, baba öğrenim, kardeş sayısı ve anne çalışma durumuna göre incelenmiştir. Ailenin sosyoekonomik düzeyi, annenin ya da babanın mesleği, anne-baba tutumları gibi farklı değişkenler ele alınarak da çocukların sosyal becerileri incelenebilir. Araştırmada sadece 60-72 aylık çocuklarla çalışılmıştır. Araştırma farklı yaş gruplarında daha küçük ve büyük çocuklarla yapılabilir.

KAYNAKÇA

- AKAR, İ. (2002). *Aile İçi İlişkilerin Değişiminde Televizyonun Etkisi (Afyon Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AKMAN, B., BAYDEMİR, G., AKYOL, T. ARSLAN, A.Ç. ve KÜKÜTÇÜ, S. K. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları Sorun Davranışlara İlişkin Düşünceleri. *E-Journal Of New World Sciences Academy Education Sciences*, 1C0402, 6, (2), 1715-1731.
- ATILGAN, G. (2001). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden ve Etmeyen İlköğretim I. Kademe I. Devre Öğrencilerinin Sosyal Beceri Özelliklerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BARAN, G. (2005). Dört Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Davranışlarının ve Aile Ortamlarının İncelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 321.
- BAŞAL, S. (2002). *Bir Halkla İlişkiler Aracı Olarak Televizyonun Popüler Kültür Oluşumuna Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BİLGİN ÜLKEN, F. (2011). Televizyon İzlemede Anne-Baba Aracılığı İle Çocukların Saldırgan Davranışları Arasındaki İlişki. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, (1), 195-216.
- BİRGÜL, K. A. (1999). *Kitle İletişim Araçlarından Televizyonun Aile İçi İlişkileri Üzerine Etkileri*. Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BURROW-CONNER, A. N., MCKELVEY, M. L. ve FUSSELL, J. J. (2011). Social Outcomes Associated With Media Viewing Habits of Low-Income Preschool Children. *Early Education And Development*, 22, (2), 256-273.
- BÜYÜKBAYKAL, G. (2007). Televizyonun Çocuklar Üzerindeki Etkileri. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 28, 31-44.

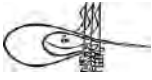
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. (8. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- CONNERS-BURROW, N. A.; MCKELVEY, L. M. ve FUSSELL, J.J. (2011). Social Outcomes Associated With Media Viewing Habits Of Low-Income Preschool Children. *Early Childhood and Development*, 22, (2), 256-273.
- COUSINS, J.H., POWER, T.G. ve OLVERA-EZZELL, N. (1993). Mexican-American Mothers' Socialization Strategies: Effects Of Education, Acculturation, And Health Locus Of Control. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55, 258-276.
- ÇİMEN, N. (2009). *Okul Öncesi Eğitim Programında 6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Becerilerinin Gerçekleşme Düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- DİNÇ, B. (2002). *Okul Öncesi Eğitimin 4-5 Yaş Çocuğunun Sosyal Gelişimine Etkileri Konusunda Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ECE BÜLBÜL, N. (2008). 4 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ELİBOL GÜLTEKİN, S. (2008). *5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ERBAY, E. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilere Sahip Olma Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.
- FOX, R. A., PLATZ, D.L., ve BENTLEY, K.S. (1995). Maternal Factors Related To Parenting Practices, Developmental Expectations And Perceptions Of Child Behavior Problems. *Journal Of Genetic Psychology*, 156, 431-441.
- FREY, S. B. ve BENESCH, C. (2008). Televizyon, Time And Happiness. *Homo Oeconomicus*, 25, (3/4), 413-424.
- GİZİR, Z. ve BARAN, G.(2003). Anaokuluna Devam Eden Dört-Beş Yaş Çocuklarında Sosyal Davranışların Gelişimi İle Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, (25), 118-133.
- IŞIK, M. (2007). *Anasınıfına Devam Eden Beş- Altı Yaş Çocuklarına Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin Uyarlanması ve Uygulanması*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İNANLI, S. M. (2009). *Televizyondaki Çocuk Programlarının Beş-Altı Yaş Çocukları İçin Sözel Şiddet ve Antisosyal Sözcükler İçerme Durumunun İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KARACA, H. N., GÜNDÜZ, A. ve ARAL, N. (2011). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Davranışlarının İncelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 4, (2), 65-76.
- KAYA, K. ve TUNA, M. (2008). İlköğretim Çağındaki Çocukların Sosyalleşmesinde TV'nin Etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 159-182.

- KEATING, S. (2011). A Study on the Impact of Electronic Media, particularly Television and Computer Consoles, upon Traditional Childhood Play and Certain Aspects Of Psychosocial Development amongst Children. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, Volume 2, Issue 1.
- KOÇAK, N. ve TEPELİ, K. (2006). 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal İlişkiler ve İşbirliği Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *I. Uluslar Arası Okul Öncesi Eğitim Kongresi*, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- MANGIR, M. ve İNAL, S. (1994). Televizyonun Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar Üzerindeki Etkileri. *10. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimin Yaygınlaştırması Semineri*, 22-25 Mayıs, Ankara. 39-48.
- MARTİN, C.K., COULON, S. M., MARKWARD, N., GREENWAY, F. L. ve ANTON, S. D. (2009). Association between energy intake and viewing television, distractibility, and memory for advertisements. *The American Journal Of Clinical Nutrition*, 89, 37-44.
- MAVİ DERVİŞOĞLU, C. (2007). *Okul Öncesi Kurumlarına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarının, Sosyal Becerilerini ve Problem Davranışlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- MCLOYD, V. C. (1998). Socioeconomic Disadvantage And Child Development. *American Psychologist*, 53, 185-204.
- MİSTRY, K. B., MİNKOVİTZ, S. C., STROBİNO, M. D. ve BORZEKOWSKI, G. L. D. (2007). Children's Television Exposure And Behavioral And Social Outcomes at 5,5 Years: Does Timing Of Exposure Matter? *Pediatrics*, v.120, (4), 762-769.
- MUMME, L.D. ve FERNALD, A. (2003). The Infant As Onlooker: Learning From Emotional Reactions Observed In A Television Scenerio. *Child Development*, 74, (1), 221-237.
- OKUR, K.N. (2000). *Sosyolojik Açıdan TVun Tophum Üzerindeki Etkileri* (Isparta Uygulaması). Yüksek Lisans Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ORÇAN, M. (2004). *Anaokuluna Devam Eden 6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Gelişimlerinin Algılanan Anne-Baba Tutumları ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖNDER, A. (2010). *Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama. Kuramsal Temellerle Uygulama Teknikleri ve Örnekleri*. (8. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ÖZBEY, S. (2009). *Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeğinin (PKBS-2) Geçerlik Güvenirlik Çalışması ve Destekleyici Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÖZBEY, S. ve ALİSİNANOĞLU, F. (2009). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60- 72 Aylık Çocukların Problem Davranışlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *The Journal Of International Social Research*. 2, (6), 493-517.
- ÖZDİKER, C. (2002). Çocuk ve Televizyon. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 16, 20-21.
- ÖZKAN, A. (2006). Küreselleşme Sürecinin Medya ve Kültür Üzerindeki Etkileri. *Türkiye Stratejik Araştırmalar Merkezi. Stratejik Rapor no: 15*. İstanbul: Tasarım Yayınları.
- ÖZTÜRK, A. (2008). *Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim 1. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- PEKDOĞAN, S. (2011). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklardaki Sosyal Becerilerin Bazı Özellikler Açısından İncelenmesi Elazığ İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- SARI, E. (2007). *Anasınıfına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların, Annesinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının, Çocuğun Sosyal Uyum ve Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- SCHNEYER, J. (2007). The Role Of Sibling Relationships In The Development Of Social Abilities. *Clemson University-Psychology*.
- SEVEN, S. (2006). *6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyleri İle Bağlanma Durumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- SEVEN, S. (2007). Ailesel Faktörlerin Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Davranış Problemlerine Etkisi. *Educational Administration: Theory and Practice (Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi)*. Summer, 51, 477-499.
- ŞENTÜRK, S. (2007). *5-6 Yaş Çocukların Çalışan ve Çalışmayan Annesinin Çocuk Yetiştirme Tutumları İle Bu Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- WENTZEL, K.R. ve ERDLEY, C.A. (1993). Strategies For Making Friends Relations To Social Behavior And Friends Relations To Social Behavior And Peer Acceptance In Early Adolescence. *Developmental Psychology*, 29, (5), 819-826.
- YALÇIN, S.S., TUĞRUL, B., NACAR, N., TUNCER, M. ve YURDAKÖK, K. (2002). Factors That Affect Television Viewing Time In Preschool and Primary School Children. *Pediatrics International*, 44, 622-627.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- GÜRAL, M., ÖNDER, A., Televizyon İzleme Süresinin Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi, **Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic** Volume 10/7 Spring 2015, p. 467-488, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8347>, ANKARA-TURKEY



GRAMMATICAL MORPHEMES IN EFL CONTEXT*

Akın GÜRBÜZ**

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

The inspiring works of Berko (1958), Cazden (1968), and Brown (1973) on the acquisition of English have made the inflectional morphology a central topic in language acquisition research. As defined in Saxton (2010) morphemes are the smallest units of meaning in a language and these units can be smaller than a word, which means that every word comprises one or more morphemes. Pica (1988) further asserts that morpheme analysis can provide important insights into the sequences, processes, and input relevant to second language acquisition. It is, therefore, predicted that if the subjects can supply the correct plural ending –for instance, to a noun which is made up- they have internalized a working system of the plural allomorphs in English, and are able to generalize to new cases and select the right form.

Grammatical morphemes can be classified as free morphemes which can function independently as words (*his, a, the*, etc.) and bound morphemes which appear as parts of words. Most of the bound morphemes in English are prefixes, suffixes or affixes (*talking, talked, tables*, etc.). Bound morphemes can also be distinguished as derivational and inflectional morphemes. Derivational morphemes are those which might change or modify grammatical category of a word when added. For example, adding *-ful* to *beauty* changes the word from a noun to an adjective *beautiful*. The form that results from the addition of a derivational morpheme is called a derived word or a derivative. On the other hand, inflectional morphemes are those which do not affect the meaning but they are added to another morph or group of morphs in order to change the function of the word indicating tense, case, number or other grammatical features. In this respect, the primary concern of this study is to discover the inflectional morphology knowledge in an EFL context. In this study we have a mix of bound morphemes as suffixes (progressive, past regular, past irregular, adjective, comparative/superlative forms, plural, possessive and third singular person) and some compounds (*-man, -house*, etc.).

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Okt. Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, El-mek: akingurbuz@gantep.edu.tr

Reasoning

In her study, Berko (1958) included 26 boys, 35 girls aged 5;6 to 7 as the experimental group from the Harvard Preschool in Cambridge and the Michael Driscoll School, in Brookline and 12 colleagues, all native speakers as control group. Adult answers to the inflectional items were considered correct answers, and it was therefore possible to rate the children's answers accordingly. There were 27 picture cards on which there were brightly colored, depicted objects, cartoon-like animals, and men performing various actions to test for the child's use of morphological rules of different types and under varying phonological conditions. Berko (1958) concluded the findings of her study as the answers children gave were consistent and orderly answers, and they demonstrated that there can be no doubt that children in this age range operate with clearly delimited morphological rules.

As she implies in her study, asking questions about real words might be tapping a process no more abstract than rote memory. It was clear that the nonsense words were new words to the learners, and that if they supplied the right morphological item they knew something more than the individual words in their vocabulary: they had rules of extension that enabled them to deal with new words. In the study it is clarified that the productive allomorphs of the plural, the possessive, and the third person singular of the verb are phonologically conditioned and identical with one another. These forms are /-s -z -əz/, with the following distribution:

/-əz/ after stems that end in /s z ʃ ç j/, e.g. *glasses, watches*;

/-s/ after stems that end in /p t k f θ/, e.g. *hops, hits*;

/-z/ after all other stems, viz. those ending in /b d g v ð m n ŋ r l /, vowels, and semivowels, e.g. *bids, goes*. (Berko 1958, p.151)

She further asserts that the productive allomorphs of the past are /t ~ d ~ əd/, and they are also phonologically conditioned, with the following distribution:

/-əd/ after stems that end in /t d/, e.g. *melted*;

/-t/ after stems that end in /p k ç f θ ʃ /, e.g. *stopped*;

/-d/ after stems ending in voiced sounds except /-d/. e.g. *climbed, played* (Berko 1958, p.152).

There are no variables for the progressive *-ing* and the adjective *-er* and *-est*. Also, it should also be indicated that the possessive of a plural form is made by adding nothing, but indicating only by the addition of an apostrophe in writing. She further states that because pronouns are so irregular and limited in number and it is challenging to make up nonsense ones. Moreover, encountering new verbs, adjectives and nouns is not the same as pronouns; we do encounter new verbs, adjectives, and nouns but not new pronouns; therefore, they were avoided in the study.

Methodology

As replication of Jean Berko's (1958) study, a test within the framework of learners' vocabulary was devised to explore their ability to

apply morphological rules to new words. The learners were expected to inflect, derive, and compound words on the text and picture cards they were presented. The results of EFL learners were compared to the subjects included in Berko's study (1958), all native 12 adults (seven women and five men), all of whom were college graduates. The responses adults gave were considered correct as there would be no other right or wrong answers with made-up words. The participants were chosen randomly among the students studying preparatory class at a state university. The data in this study was analyzed in the scope of performances grammatical morphemes in learning English as a foreign language. The participant learners' responses were investigated under five subheadings: *formation of the plural, verb inflection, formation of the possessive, adjectival inflection, and derivation and compounding*. In this study, preparatory class EFL learners were presented with a number of nonsense words and asked to supply English plurals, verb tenses, possessives, derivations and compounds of those words. The primary goal of this study was to reveal whether learners of English as a foreign language are able to generalize their knowledge of morphemes on novice words, as well.

Results and Discussions

In that the present study has been exceptional being conducted in EFL context, as has been mentioned above, very most of the studies in the field were piloted in acquisition of English as a first or second language. Although all the responses the learners presented were not always correct compared to the adult responses in Berko (1958); they were consistent and orderly answers, and they demonstrated that there can be no doubt that the learners are able to function with clearly restricted morphological rules.

The second goal of the study was to investigate the relation between morpheme knowledge in first language acquisition and foreign language learning contexts. Compared to the results in Berko's study on children's first language acquisition, the findings indicated in English as a foreign language context cannot be defined as consistent with L1 acquisition context. Although through the examination of the results some similarities were observed, they are not compatible enough to be generalized for EFL context.

Key Words: Language acquisition, English as a foreign language, grammatical morphemes, *wug test*.

BİÇİMBİRİMLERİN YABANCI DİL ÖĞRETİMİ ORTAMINDA EDİNİMİ

ÖZET

Jean Berko (1958), Cazden (1968), ve Brown'un (173) İngilizce dil edinimi üzerine yapmış oldukları ilham verici çalışmaları, biçimbiriminin dil edinimi araştırmalarının merkezi haline getirmiştir. Pica (1988, Morin'de, 2003), biçimbirim üzerine yapılacak çalışmaların ikinci dil

edinimiyle ilgili dil edinim sıralaması, süreci ve girdisi gibi önemli konularda olanak sağlayabileceğini iddia etmiştir. Bu anlamda, bu çalışmanın temel amacı yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamlarında çekim ve türetime ait biçimbirim ediniminin incelenmesidir. Biçimbirime ait kuralların test edilmesi için Jean Berko'nun (1958) meşhur "wug test"i İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen 12 orta-düzey-öncesi öğrenciye uygulanmıştır. Katılımcılar, bir devlet üniversitesinin hazırlık bölümü okuyan öğrenciler arasından rastgele seçilmiştir. Çalışmada, katılımcılara tekil isimlerin düzenli ve düzensiz biçimlerde çoğula dönüştürülmesi, şimdiki zaman -yor ekinin (-ing)fiillere eklenmesi, fillerin düzenli ve düzensiz biçimlerde -di'li geçmiş zamana (-ed) dönüştürülmesi, isimlere sahiplik eki -nun, -nin, vb. (-'s) eklenmesi, isimlerden isim ve sıfat türetilmesi gibi uydurma kelimelerin olduğu kartlar gösterilmiş ve katılımcıların gerekli türetimi yapmaları istenmiştir. Çalışma sonunda öğrenciler doğru türetimleri yapıyorlarsa, yabancı dil olarak İngilizce öğrenimlerinde de biçimbirim kurallarını içselleştirmiş olacaklardır ve bu kuralları dil kullanım sürecinde karşılaştacakları yeni durumlarda kullanmak üzere genelleştirmiş olacaklardır. Çalışma, bu anlamda, İngilizce'nin anadil olarak ediniminde biçimbirimlerin edinim süreciyle yabancı dil öğreniminde biçimbirim edinim süreci arasında bir benzerlik olup olmadığını incelemektedir. Anadil edinimi ve yabancı dil edinim süreçleri arasında yapılan karşılaştırmada, öğrenciler tarafından öncelikli olarak tercih edilen biçimbirim sistem ve yapılarının tespiti hedeflenmiştir. Bu bağlamda, ilgili çalışma dil edinim süreciyle yabancı dil öğrenim sürecindeki biçimbirim edinimi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Öte yandan, öğrencilerin tekil-çoğul, sahiplik ekleri, şimdiki zaman-geçmiş zaman ekleri ve isim-sıfat türetiminde belirli kurallarla daraltmaya giderek doğru formlara yakın cevaplar verdiği gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dil edinimi, Yabancı Dil Öğretimi olarak İngilizce, Biçimbirimler, wug testi

Introduction

As defined in Saxton (2010) morphemes are the smallest unit of meaning in a language and these units can be smaller than a word, which means that every word comprises one or more morphemes. The study of morphology is therefore concerned with the internal structure of words. Three different ways of constructing complex words are inflection, derivation and compounding, each of which brings about different challenges for the acquisition and learning of the language. Karlsson & Koskeniemi claim (1985, in Saxton, 2010 p.161) that morphological systems in Finnish yield more than 2,000 possible word forms for nouns and despite this huge complexity, every typically developing child born to Finnish-speaking parents is able to acquire Finnish morphology competently.

Depending on the fact they "contain" meaning on their own or they modify the meaning, morphemes can be classified in *lexical* or *grammatical*. For example, *boy* is a lexical morpheme, or *lexeme*, since it has a meaning on its own and it does not need any other particle to convey meaning; however, *the* is a grammatical morpheme since it modifies the meaning of the word behind but it cannot convey meaning on its own.

Grammatical morphemes can be classified as free morphemes which can function independently as words (*his, a, the*, etc.) and bound morphemes which appear as parts of words. Most of the bound morphemes in English are prefixes, suffixes or affixes (*talking, talked, tables*, etc.). As will be explained below, in this study we have a mix of bound morphemes as suffixes (progressive, past regular, past irregular, adjective, comparative/superlative forms, plural, possessive and third singular person) and some compounds (*-man, -house, etc.*).

Bound morphemes can also be distinguished as derivational and inflectional morphemes. Derivational morphemes are those which might change or modify grammatical category of a word when added. For example, adding *-ful* to *beauty* changes the word from a noun to an adjective *beautiful*. The form that results from the addition of a derivational morpheme is called a derived word or a derivative. On the other hand, inflectional morphemes are those which do not affect the meaning but they are added to another morph or group of morphs in order to change the function of the word indicating tense, case, number or other grammatical features. Some examples of inflectional morphemes are the *-ed* past morpheme, the *-ing* progressive or the *-s* plural. In our study we will essentially focus our attention on inflectional morphemes. The main focus of this paper is to investigate EFL learners' performances in inflectional morphology and a comparison of this performance with children acquiring English as a first language.

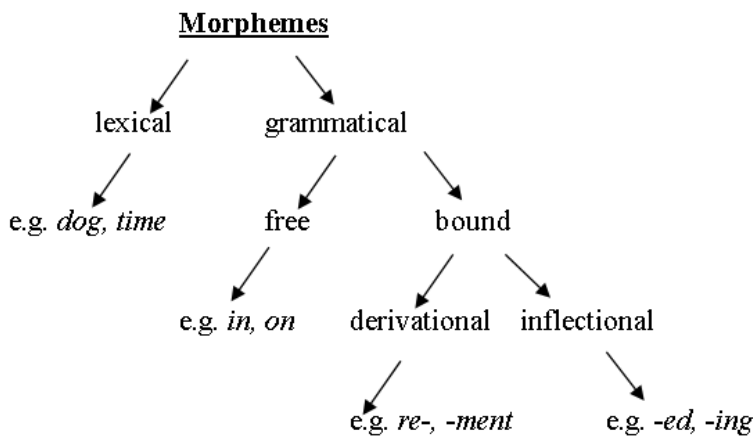


Figure 1. Types of morphemes, extracted from Disbrow-Chen, R. (2004, p. 3)

The use of morphemes in order to study the acquisition of L1 and L2 English has become a main concern for researchers since 1960s as Berko (1958) who developed the prominent *wug test*; Cazden (1968) who developed four measures of inflectional use; and Brown (1973) who produced the definitive study of morphological development in English. Brown (1973) determined the children's order of morpheme acquisition by using the percentage of obligatory morphemes supplied by children.

When certain morphemes are acquired by learners, an improvement can be observed in their process of language acquisition and learning. Morphemes are significant in English language as the lexicon is the most important part in English and morphemes can modify this lexicon. Adding a morpheme leads to a change of meaning and for this reason, mastering the use of morphemes implies a good knowledge of the English grammar and therefore an improvement in the acquisition and learning process. From the aspect of acquisition and learning morphemes, this study seeks to answer to the following research questions;

Are the learners of English as a foreign language able to generalize their knowledge of morphemes on novice words?

Is there a relation between morpheme knowledge in first language acquisition and foreign language learning?

Literature Review

In her prominent *wug test*, Berko (1958) intended to discover knowledge of morphological rules observing children exposed to English morphology by using nonsense materials. She was well aware of that if the subject could supply the correct plural ending, for instance, to a made up noun, he should have internalized a working system of the plural allomorphs in English, and was able to generalize to new cases and select the right form. On the acquisition of language Berko further asserts that:

“...the acquisition of language is more than the storing up of rehearsed utterances, since we are all able to say what we have not practiced and what we have never before heard. In bringing descriptive linguistics to the study of language acquisition, we hope to gain knowledge of the systems and patterns used by the speaker” (Berko 1958, p.150).

Berko's (1958) study included 26 boys, 35 girls aged 5;6 to 7 as the experimental group from the Harvard Preschool in Cambridge and the Michael Driscoll School, in Brookline and 12 colleagues, all native speakers as control group. Adult answers to the inflectional items were considered correct answers, and it was therefore possible to rate the children's answers accordingly. There were 27 picture cards on which there were brightly colored, depicted objects, cartoon-like animals, and men per forming various actions to test for the child's use of morphological rules of different types and under varying phonological conditions. Berko (1958) concluded the findings of her study as the answers children gave were consistent and orderly answers, and they demonstrated that there can be no doubt that children in this age range operate with clearly delimited morphological rules.

One of the studies aimed to conclude if there was a *natural order* in the L1 and L2 acquisition was conducted by Brown (1973). This study is considered the starting point for the morpheme order studies. Brown examined the accuracy with which three children (L1 English) performed 14 different grammatical morphemes. According to this longitudinal study, it was concluded that there was a similar, coherent acquisition order. Brown further suggested that

“...children work out rules for the speech they hear, passing from levels of lesser to greater complexity, simply because the human species is programmed at a certain period in its life to operate in this fashion on linguistic input” (Brown 1973, pp. 105-106).

An important contribution of Brown's work was the concept of suppliance in obligatory context (SOC). He explained this obligatory context as:

“...grammatical morphemes are obligatory in certain contexts, and so one can set an acquisition criterion not simply in terms of output, but in terms of output-where-required. Each obligatory context can be regarded as a kind of test item which the child passes by supplying the required morpheme or fails by supplying none or one that is not correct.” (Brown, 1973, p. 255)

Ranking the morphemes according to identifiable obligatory contexts and sufficient frequency to provide continuous data across speech samples, Brown (1973) provided the following order of acquisition.

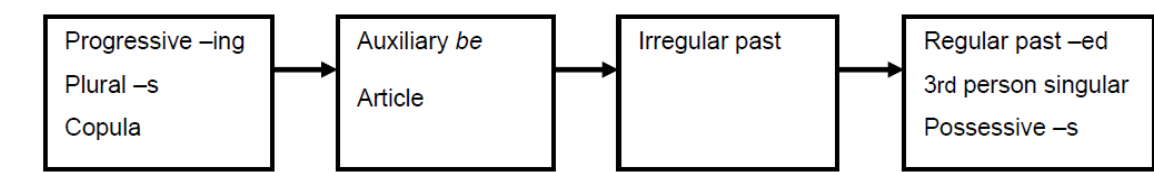
Table 1. Order of acquisition by English-speaking children in Brown’s study (1973)

Brown's Stage	Age in Months	Mean MLUm	MLUm Range	Morphological Structure	Examples
Stage I	15-30	1.75	1.5-2.0	Stage 1 sentence types	
Stage II	28-36	2.25	2.0-2.5		
1				present progressive	it going (-ing verbs)
2				In	in box
3				On	on box
4				-s plurals	my cars (regular plural)
Stage III	36-42	2.75	2.5-3.0		
5				irregular past tense	me fell down
6				's possessive	man's book
7				uncontractible copula	Is it Alison?
Stage IV	40-46	3.5	3.0-3.7		
8				Articles	a book, the ball
9				regular past tense	she jumped
10				3 rd person regular present	puppy brings it
Stage V	42-52+	4.0	3.7-4.5		
11				3rd person irregular	he does, she has
12				uncontractible auxiliary	Are they swimming?
13				contractible copula	They're here.
14				contractible auxiliary	They're coming.

Following Brown’s study, Dulay & Burt (1973 in Ibáñez, 2013) studied the acquisition of eight grammatical morphemes (*plural –s, progressive –ing, the copula form of ‘be’, the auxiliary ‘be’, a/the articles, irregular past, third person –s and possessive –s*). Their investigation included 151 subjects aged between six and eight years old, who were learning English as a second language. Dulay and Burt (1973 in Ibáñez, 2013) took Brown’s concept of obligatory context and used a three-point scale to measure accuracy. From the results they obtained a common order of acquisition for certain structures in L2 acquisition (Dulay and Burt, 1973 in Ibáñez, 2013 p.14).

An acquisition hierarchy to explain the slight differences in the order of acquisition was also suggested by Krashen (1978). According to Krashen, there was a *natural order* in the L2 acquisition which was not affected by the age or the L1 and remained unchanged. Through this hierarchy Krashen suggested four different stages in which a certain number of morphemes could be acquired in a different order but the stages would always remain stable.

Figure 2. Krashen’s hierarchy for morpheme order acquisition (1978)



The *natural order* in L2 acquisition that was not affected by the age or the L1 and remained unchanged would be explained by innate factors which supported the claim that all learners possessed a *Language Acquisition Device (LAD)* (Chomsky, 1965), or later known as *Universal Grammar (UG)* (Chomsky, 1981).

The study of morphological order have been a primary concern for many other researchers as Makino (1980) investigated classroom learners; Pica (1983) dealt with one of the most important

criticisms made to the SOC scoring, the concept of overuse; Lightbown and Spada (1995) looked at the an interlanguage relationship between the frequency with which the grammatical morphemes appeared in the classroom and the accuracy of use of these forms in the learners' language; Goldschneider & DeKeyser (2001) conducted a meta-analysis of multiple determinants to explain the similarity in the accuracy order of grammatical morphemes; Luk and Shirai (2009) observed the influence of L1 in the acquisition order of grammatical morphemes; and Muñoz (2006) conducted a study examining age related effects on the development of morphological features. Despite numerous studies conducted to explore the insights of morphemes in first and second language acquisition, there are several weaknesses of this field of study.

One of the foremost problems is that very most of the studies are conducted in English precise language acquisition contexts. There are very few exceptions in which these studies have been carried out with languages other than English. The main objection is whether these findings can be generalized to other languages. As Cook (1993) emphasizes in Ibáñez (2013), it seems only possible to languages with both bound and free morphemes, but not to languages such as Chinese, which have no morphological component grammar.

Another point worth mentioning is the variety of morphological constructions in certain languages. As has been mentioned in the introduction part, there are over 2,000 morphological constructions in Finnish, which makes it quite challenging to observe and explore the acquisition of these constructions in depth.

Further, almost all studies in the field of grammatical morphemes mainly focus on English as a first or second language acquisition in its natural flow rather than learning English as a foreign language. Therefore, the primary concern of this study is to explore the learners' perceptions of morphological constructions in foreign language learning context. It has been expected that exploring learners' performances in morphological constructions would yield motivating results.

Methodology

Participants

The subjects of this study are 12 pre-intermediate level learners of English as a foreign language at university preparatory class in Turkey. As replication of Jean Berko's (1958) study, a test within the framework of learners' vocabulary was devised to explore their ability to apply morphological rules to new words. The learners were expected to inflect, derive, and compound words on the text and picture cards they were presented. The results of EFL learners were compared to the subjects included in Berko's study (1958), all native 12 adults (seven women and five men), all of whom were college graduates. The response adults gave were considered correct as there would be no other right or wrong answers with made-up words.

The Data

The data for this study were collected using Jean Berko's (1958) well known *wug test* as a replica, this time not in L1 or L2 acquisition context but in foreign language learning context. In order to test for learners' use of morphological rules of different types and under varying phonological conditions, a number of nonsense words on the test were used, following the rules for possible sound combinations in English. Pictures to represent the nonsense words were also presented on cards. There were 27 picture cards, and the pictures, which were brightly colored, depicted objects, cartoon-like animals, and men performing various actions. Several actual words were also included on the test to see whether learners are able to use these words in common English forms. A text, omitting the desired form, was typed on each card. The researcher would point to the picture and read the text and the learner would supply the missing word. This process took about 10

minutes for each subject and the whole process was taped on a recorder. An example of the card to test for the regular plural allomorph in /-z/ can be seen in Figure 3.

As Berko (1958) clarifies, the productive allomorphs of the plural, the possessive, and the third person singular of the verb are phonologically conditioned and identical with one another. These forms are /-s -z -əz/, with the following distribution:

/-əz/ after stems that end in /s z š č j/, e.g. *glasses, watches*;

/-s/ after stems that end in /p t k f θ/, e.g. *hops, hits*;

/-z/ after all other stems, viz. those ending in /b d g v ð m n ŋ r l/, vowels, and semivowels, e.g. *bids, goes*. (Berko 1958, p.151)

She further asserts that the productive allomorphs of the past are /t ~ d ~ əd/, and they are also phonologically conditioned, with the following distribution:

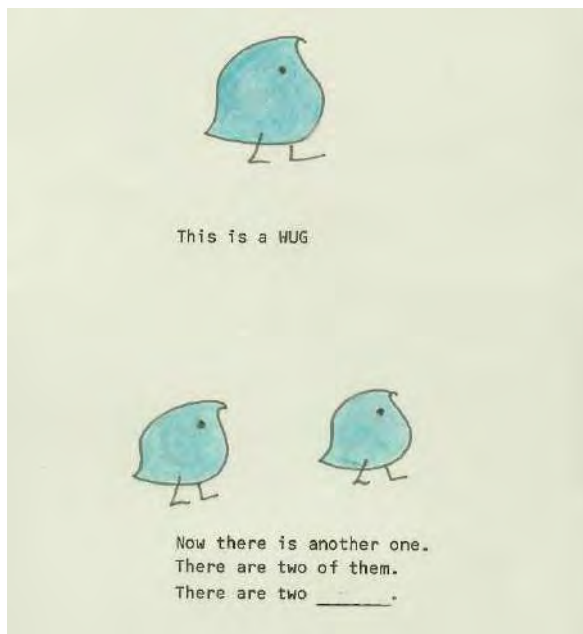
/-əd/ after stems that end in /t d/, e.g. *melted*;

/-t/ after stems that end in /p k č f θ š/, e.g. *stopped*;

/-d/ after stems ending in voiced sounds except /-d/. e.g. *climbed, played*. (Berko 1958, p.152)

There are no variables for the progressive *-ing* and the adjective *-er* and *-est*. Also, it should also be indicated that the possessive of a plural form is made by adding nothing, but indicating only by the addition of an apostrophe in writing.

Figure 3. The plural allomorph in /-z/ (Berko, 1958).



In her study, Berko (1958) further states that because pronouns are so irregular and limited in number and it is challenging to make up nonsense ones. Moreover, encountering new verbs, adjectives and nouns is not the same as pronouns; we do encounter new verbs, adjectives, and nouns but not new pronouns; therefore, they were avoided in the study.

Data Analysis and Findings

The data in this study was analyzed in the scope of performances grammatical morphemes in learning English as a foreign language. Adult answers to the inflectional items were considered correct answers, and it was therefore possible to rate the learners’ answers. The participant learners’ responses were investigated under five subheadings: *formation of the plural, verb inflection, formation of the possessive, adjectival inflection, and derivation and compounding.*

Formation of the Plural

The percentage of all learners supplying correct plural endings can be seen in Table 2. From the results, it is evident that learners are able to extend almost all forms of plural inflection in their vocabulary knowledge. Because the irregular and regular plural forms of *heaf* (*heafs* and *heaves*) have been considered correct depending on the performances of native speakers, learners have fully performed with other regular forms of plural. Only one individual error has been observed in the plural form of *kra*, which is thought to be confused with the third person singular form of *cry* (*cries*) as a mispronunciation, and therefore might be treated as a mistake rather than an error.

Table 2. Percentages of learners supplying correct plural forms

Item	Allomorph	% Correct
Glasses	/-əz/	100
Wugs	/-z/	100
Luns	/-z/	100
tors	/-z/	100
heafs, -ves	/-s/ /-z/	100
kras	/-z/	91,67
tasses	/-əz/	100
gutches	/-əz/	75.00
kazhes	/-əz/	83,33
nizzes	/-əz/	91,67

Interestingly, similar to the findings in our study, four or five year-old child subjects in Berko’s study (1958) mostly showed poor performance with *tass* (36%), *gutch* (36%), *kazh* (31%), *nizz* (28%). While the learners were expected to produce plural forms of these words by adding the affix */-əz/*, is has been observed that they preferred to add only */-s/* or */-z/*. What is evident form the responses the learners have performed is that they have acquired the basics of plural morpheme inflection.

Verb Inflection

The learners’ performance on the verb forms can be seen in Table 3. It can be observed that the learners all performed competently on the progressive, where they were supposed to say that the man shown on the picture, who knew how to *zib*, was *zibbing*. Here, there was no question of choice, there is only one allomorph of the progressive morpheme, and the results suggest that the learners know *-ing* form.

The results with the past tense forms indicate that the learners can handle the */ed/* allomorph of the past quite competently. Among the invented words, it can clearly be seen that these learners were able to fully perform on *motted* and *bodded*. On the other hand, in terms of */-d/* and */-t/* allomorphs, while the learners employed *spowed* fully, the proportion went down respectively with *ricked*, *glinged/glang*, and *binged/bang*. In her study Berko, (1958) asserts that the forms *gling* and *bing* were included to test for possible irregular formations, but only two correct responses with *bing*

(*bang*) and *galling* (*glang*) were observed and the rest performed regular past forms of the words presented. The incorrect answers executed by the learners were all seen to be related to the overgeneralization of /-ed/ allomorph rather than /-d/.

Table 3. Percentages of learners supplying correct verb forms

Item	Allomorph	% Correct
Progressive		
zibbing	/-in/	100
Past		
binged, bang	/-d ~ æ/	58.33
glinged, glang	/-d ~ æ/	75.00
ricked	/-t/	83.33
melted	/-əd/	100
spowed	/-d/	100
motted	/-əd/	100
bodded	/-əd/	100
rang	/æ/	100
Third Singular		
loodges	/-əz/	58.33
nazzes	/-əz/	91.67

There were only two examples of third person singular included in the experiment and these forms require the same allomorphs as the noun plurals. These were *loodge* and *naz*, and required the /-əz/ ending. From the responses, it can be seen that 58.33% of the learners supplied the correct form *loodges*, but 91.67 % supplied *nazzes*. Here, all the incorrect responses were observed to occur by overgeneralized implementation of /-s/ as *loodgs* or *nazzs*, rather than /-əz/.

The overall results obtained from verb inflections show similarity in terms of progressive form of the invented verb given with Berko’s (1958) study; however, they present significant differences stem from past forms of the invented verbs. While the learners’ performances go down from the bottom to the top for these past forms, the results for children in Berko’s study (1958) went down in the opposite direction: *binged, bang* 78%, *glinged, glang* 77%, *ricked* 73%, *spowed* 52%, *motted* 33%, and *bodded* 31%. Also children executed 56% with *loodges*, which indicate a similar result with the learners in our study, but 48% with *nazzes*, a significantly different result from the learners.

Formation of the Possessive

The other inflectional items statistically treated were the regular and plural forms of the possessive. The percentages of learners supplying correct answers can be seen in Table 4. From the table it can be seen that the learners were able to perform completely well with *bik*’s, and so did quite well with *niz*’s (91.67%) and *wug*’s (83.33%). It was also observed that the learners’ incorrect answers show variety of errors as *wug hat* (no possessive allomorph suggested), *wug*’s (pronounced as /w^g-s-ez/), and *niz*’s (adding allomorph /-s/ rather than /-ez/).

In her study Berko (1958) suggests that it was the adults who had difficulty with the plural possessives with 33% of *wugses* /-zəz/ and **bikses* /-səz/, although none said **nizeses* /-əzəz/. She further suggests that the confusion resulting from competing forms like these is such that some speakers do not make this distinction, and simply add nothing to a proper noun ending in /-s/ or /-z/ in order to form the possessive -they say: *It is Charles*’ /-lz/ *hat*. From the responses, it can be seen that 66.67% of the learners performed *nizs*’, 58.33% performed *wugs*’ and 50% performed *biks*’ without adding an additional allomorph /-səz/. Almost all incorrect responses implemented by the learners stem from this additional allomorph.

Table 4. Percentages of learners supplying correct possessive forms

Item	Allomorph	% Correct
Singular		
wug's	/-z/	83.33
bik's	/-s/	100
niz's	/-əz/	91.67
Plural		
wugs'	Ø	58.33
biks'	Ø	50.00
nizs'	Ø	66.67

Adjectival Inflection

The last of the inflectional items involved attempting to elicit comparative and superlative endings for the adjective *quirky*. The learner was shown dogs that were increasingly *quirky* and expected to say that the second was *quirkier* than the first, and that the third was the *quirkiest*. Here, it was needed to supply the learners to compare the second dog with the former and the last one with the other two as "This dog is *quirky*. And this dog is the _____, compared this one?"

Table 5. Percentages of learners supplying adjective forms

Item	Allomorph	% Correct
Adjective		
quirkier	/-ə:/	25
more quirky		75
quirkiest	/-əst/	33.33
most quirky		66.67

Under these conditions, only 25 % of the learners could supply the *-er* form and 33.33% *-est* form and the rest fulfilled the exercise with *more* and *most* as a two-or-more syllable adjective, despite no implementation provided in Berko’s study (1958).

Derivation and Compounding

The learners were also asked several questions that called for compounding or deriving new words. They were asked what they would call a man whose job is to *zib*, what they would call a very tiny *wug*, what they would call a house a *wug* lives in, and what kind of dog covered with *quirks* is.

From the adult results, a man whose job is to *zib* was a *zibber*, using the common agentive pattern */-er/*. Of all the subject learners 83.33% supplied a response with *zibber*, the rest performed answers with *zibman* or *zibbingman*. The results indicate that the learners in this study performed much better than the subject children in Berko’s (1958) study.

Table 6. Percentages of learners supplying derivational and compounding forms

Item	Allomorph	% Correct
Derivation and Compounding		
zibber	/ ə:/	83.33
wuggie	/-i/	25
wughouse		66.67
quirky	/-y/	16.67

For the diminutive of *wug*, it was indicated in Berko (1958) that precisely half of the adults said *wuglet*, and the rest offered *little wug*, *wuggie*, *wuette*, and *wugling*. In this study, only 25% of

the learners suggested *wuggie*, and the rest suggested *small wug* and *tiny wug*. For the house a *wug* lives in, it was indicated that 58% of the adults formed the asyntactic compound *wughouse* and the rest said *wuggery*, *wugshouse*, and *wughut*. For this item, 66.67% of the learners presented *wughouse*, 25% presented *wughome*, and the rest did not supplied any answers. Lastly, while adults in Berko (1958) unanimously said that a dog covered with **quirks* is a *quirky dog*, only 16.67% of the learners preferred the same response, and the rest of the learners proposed *quirk dog* or *quirks dog* as response. As a whole, it could be assumed from this picture that while the learners can perform common agentive pattern /-er/ quite well and the asyntactic compound noun on average, they perform poorly on diminutive and adjectival inflection form of a noun.

Conclusion

In this study, preparatory class EFL learners were presented with a number of nonsense words and asked to supply English plurals, verb tenses, possessives, derivations and compounds of those words. The primary goal of this study was to reveal whether learners of English as a foreign language are able to generalize their knowledge of morphemes on novice words, as well. As Berko (1958) implies in her study, asking questions about real words might be tapping a process no more abstract than rote memory. It was clear that the nonsense words were new words to the learners, and that if they supplied the right morphological item they knew something more than the individual words in their vocabulary: they had rules of extension that enabled them to deal with new words. The present study has been exceptional being conducted in EFL context, as has been mentioned above, very most of the studies in the field were piloted in acquisition of English as a first or second language. Although all the responses the learners presented were not always correct compared to the adult responses in Berko (1958); they were consistent and orderly answers, and they demonstrated that there can be no doubt that the learners are able to function with clearly restricted morphological rules.

The second goal of the study was to investigate the relation between morpheme knowledge in first language acquisition and foreign language learning contexts. Compared to the results in Berko's study on children's first language acquisition, the findings indicated in English as a foreign language context cannot be defined as consistent with L1 acquisition context. Although through the examination of the results some similarities were observed, they are not compatible enough to be generalized for EFL context.

Discussions and Implications

A great number of previous studies on grammatical morphemes have been carried out on L1 or L2 acquisition nature, therefore the present study is a unique one as has been conducted in the context of English as a foreign language. The study was conducted with pre-intermediate level 12 EFL learners of preparatory class university students, but the scope can be extended with a greater number of participants from different levels (namely *elementary*, *pre-intermediate*, *intermediate*, etc.). The results can be investigated through a comparison of different levels and the insights of morpheme study can be studied in depth. Furthermore, it could be expanded with a comparison of male and female distribution, despite no consistent differences were obtained in Berko (1958) for children.

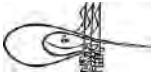
REFERENCES

- BERKO, J. (1958). The child's acquisition of English morphology: *Word Journal of the International Linguistic Association*, 14.150-177.

- BROWN, R. (1973). A first language: *The early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CAZDEN, C. (1968). The acquisition of noun and verb inflections. *Child Development* 39. 433-448.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The MIT Press.
- CHOMSKY, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- COOK, V. (1993). *Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: St. Martin's press. In Ibáñez, U. F. (2013). A morpheme order study based on an EFL learner corpus: *A focus on the dual mechanism*. MA dissertation in Teacher Training. Granada: University of Granada.
- DISBROW-CHEN, R. (2004). Morpheme Acquisition in Relation to Task Variation: *A Case Study of a Beginning-level ESL Learner*. United States: Portland State University.
- DULAY, H.C., & BURT, M.K. (1973). Should We Teach Children Syntax? *Language Learning*, 23, 245-258. In Ibáñez, U. F. (2013). A morpheme order study based on an EFL learner corpus: *A focus on the dual mechanism*. MA dissertation in Teacher Training. Granada: University of Granada.
- GOLDSCHNEIDER, J.M., & DEKEYSER, R.M. (2001). Explaining the “Natural Order of L2 Morpheme Acquisition” in English: A Meta-analysis of Multiple Determinants. *Language Learning*, 51(1), 1-50.
- KRASHEN, S. D. (1978). Is the “Natural Order” an Artifact of the Bilingual Syntax Measure? *Language Learning*, 28(1), 187-191.
- LIGHTBOWN, P. & SPADA, N. (1995). *Learning English as a Second Language in a Special School in Quebec*. Report to the École Jacques Labrie.
- LUK, Z.P., & SHIRAI Y. (2009). Is the Acquisition Order of Grammatical Morphemes Impervious to L1 Knowledge? Evidence from the Acquisition of Plural -s, Articles, and Possessive 's. *Language Learning*, 59, 721-754.
- MAKINO, T. (1980). *Acquisition order of English morphemes by Japanese adolescents*. Tokyo: Shinozaki Shorin Press.
- MUÑOZ, C. (2006). Accuracy Orders, Rate of Learning and Age in Morphological Acquisition. In C. Muñoz (Ed.), *Age and the Rate of Foreign Language Learning* (pp. 107-126). Buffalo: Multilingual Matters.
- PICA, T. (1988). Interlanguage adjustments as outcome of NS-NNS negotiated interaction. *Language Learning*. In R. Morin, (2003). Derivational morphological analysis as a strategy for vocabulary acquisition in Spanish. *The Modern Language Journal*, 87, 200-221.
- SAXTON, M. (2010). *Child Language Acquisition and Development*. London: SAGE Publications Ltd, 159-185.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

GÜRBÜZ, A., Grammatical Morphemes In Efl Context, ***Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*** Volume 10/7 Spring 2015, p. 489-502, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7996>, ANKARA-TURKEY



CAHİT UÇUK'UN TÜRK İKİZLERİ ADLI ESERİNİN TÜRK DİLİ İLE İLGİLİ KÜLTÜREL ÖGELER AÇISINDAN İNCELENMESİ*

*Ahmet Zeki GÜVEN***

*Merve ÖZEL****

ÖZET

Geçmişten günümüze geçerliliğini korumuş olan bütün duygu, düşünce, dil, sanat, yaşayış unsurlarının tümünü bir arada tutan kuvvet kültürdür. Kültürü ayakta tutan ve geleceğe taşınmasında aktif rol oynayan sosyolojik unsur ise toplumdur. Toplum, kültürün ortaya çıkmasında, devamlılığında ve geleceğe taşınmasında büyük rol oynamaktadır. Kültürün toplum tarafından oluşturup gelecek kuşaklara aktarılmasında ise en önemli unsur dildir. Dil, kültürün temel yapıtaşlarından biridir. Dil sadece bu özelliği ile bile büyük önem arz etmektedir.

Kültür edinimi, önce ailede başlar ve gelişerek okulda devam eder. Ailede sözlü iletişimle başlayan kültür edinimi süreci, okulda ders kitapları ve öğretmenler aracılığıyla sistemli bir şekilde devam eder. Kültür aktarımı sürecinde önem teşkil eden unsurlardan biri olan ders kitaplarında, milli kültür öğelerini içinde barındıran metinlere yer verilmesi, öğrencilerin bu değerleri içselleştirmesi açısından büyük önem arz etmektedir. Kültür aktarımında, özellikle Türkçe ders kitabındaki metinlerin kullanıldığı göz önünde tutulursa kültür aktarımı için ders kitabında kullanılacak metinlerin seçimi aşamasında öğrencilerin gelişimi açısından hassas olunması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle özellikle metinlerde dil ile ilgili kültürel öğelere yeterince yer verilmelidir.

Nitel araştırma teknikleri, insan davranışlarının amacını araştırması bakımından nicel araştırma tekniklerine göre özellikle sosyal bilimler alanlarında daha kullanışlıdır (Ergün, 2005). Bu nedenle, bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden doküman analizi kullanılmış, eserde dil ile ilgili kültür öğelerine yer verilmesi durumu incelenmiş ve bu öğelerin tasnifi yapılmış, ardından bu öğelerin eserde ne şekilde işlendiği tespit edilmiştir.

İnceleme sonucunda elde edilen verilere göre, eserde ağız özelliklerinin ön plana çıkarıldığı belirlenmiş, atasözlerine çok az bir oranda yer verildiği görülmüş ancak özdeyişlere hiç yer verilmemiştir.

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, El-mek: ahmetzekiguven@hotmail.com

*** Türkçe Öğretmeni

Bu araştırmanın amacı; Cahit Uçuk'un Türk İkizleri adlı eserinde Türk dili ile ilgili kültür öğelerine ne ölçüde yer verdiğini tespit etmek ve bunları yazarın hangi kültür öğeleriyle metne aktardığını belirlemektir.

Bu çalışmada Türk İkizleri adlı eser, Türk dilinin temel kültürel değerlerini barındıran deyimler, ikilemeler, mecazlı ifadeler, yansıma sözcükler, ağız özellikleri, özdeyişler ve atasözleri açısından incelenmiştir. Araştırmanın veri kaynağını oluşturan Cahit Uçuk'un Türk İkizleri adlı eserinde yer alan Türk dili ile ilgili kültür öğeleri, araştırmacılar tarafından fişleme yöntemi ile belirlenmiştir. Belirlenen bu öğeler sınıflandırılarak yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda eserde en çok, 989 örnekle ağız özelliklerine yer verilmiştir. Bu da yazarın eserde kişileri nasıl konuşturduğıyla ilgili bize önemli ipuçları vermektedir. Eserde bir bölgenin ağız özellikleri alınarak kahramanlar konuşturulmuştur. Bu da Türkçenin ne denli zengin anlatım biçimlerine sahip olduğunun en güzel kanıtı olarak karşımıza çıkmaktadır. Eserde ağız özellikleri aracılığıyla ortaya çıkarılan kültür öğeleri çocukların kültür edinimi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu da Çaganava'nın (2006) tespitleriyle örtüşmektedir. Ancak bu çalışma sonuçları, Güven (2013)'in çalışması ile ise zıt bir görünüm arz etmektedir.

Eserde yansıma sözcüklere 92 kez, ikilemelere ise 129 kez yer verilmiştir. Özellikle anlatımı kuvvetlendirmek için yansıma sözcüklere ve ikilemelere bu derece yer verilmesi olumlu bir durum olarak dikkat çekmektedir. Ayrıca yansıma sözcüklerin yaygın kullanımı Güfta ve Kan'ın (2011) çalışmasından elde ettiği bulgular ile Güven (2013)'in çalışmasından elde ettiği bulgularla tezatlık teşkil etmektedir. Öyle ki hem Güfta ve Kan (2011) hem de Güven (2013) incelemelerinde Türkçe dersi 7. ve 8. sınıf ders kitaplarında yansıma sözcüklere düşük bir oranda yer verildiğini belirtmişlerdir.

Eserde yer alan deyimlerin sayısı 47 iken, mecazlı ifadelere 136 kez yer verilmiştir. Bu durum Güven (2013)'in çalışmasından elde ettiği bulgularla örtüşmektedir. İki çalışma karşılaştırıldığında, her iki çalışmada da deyimlere, ikilemelere ve mecazlı ifadelere sıkça yer verildiği görülmekte, bu da Türkçenin anlatım gücünün kitaplara yansıtıldığı gerçeğini göstermektedir.

Araştırma sonucunda incelenen Türk İkizleri adlı eserde atasözlerine sadece 2 yerde rastlanmış, özdeyişlere ise hiç rastlanılmamıştır. Bu durum Alagöz (2012)'ün, Uçuk'un çocuk masallarıyla ilgili çalışmasından elde ettiği bulgularla tam olarak zıt bir görünüm arz etmektedir. Öyle ki Alagöz çalışmasında, Uçuk'un diğer yazarlara göre özellikle atasözlerine daha fazla yer veren bir yazar olduğunu belirtmesi, ancak Türk İkizlerinde atasözlerine sadece iki yerde rastlanması ciddi bir çelişkidir. Güfta ve Kan (2011) ile Güven (2013)'in çalışmalarında da incelenen Türkçe ders kitaplarında kültür aktarımı sürecinde, bir zincirin çıkarılamayacak halkaları olan atasözü ve özdeyişlere yaygın bir şekilde yer verilmeyişi ciddi bir sıkıntı olarak göze çarpmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre getirilen öneriler ise şu şekilde sıralanabilir:

Turkish Studies

- Cahit Uçuk'un Çocuk Edebiyatı açısından ne denli yetkin ve verimli bir yazar olduğu, yazdığı romanların niceliğine ve niteliğine bakılarak anlaşılmaktadır. Uçuk'un verimli kaleminden çıkan ve "Hans Christian Andersen Liyakat Diploması" ödülünü kendisine getiren Türk İkizleri adlı eserden Türkçe ders kitaplarında ve Türkçe dersinde öğrencilerin dilin dört temel beceri alanının geliştirilmesi aşamasında yararlanılmalıdır.

- Şüphesiz ki çocuklara okuma alışkanlığı kazandırma süreci, zor bir süreçtir. Bu sürece katkı sağlayacak eserler, çocuğun ilgi, hayal, duygu ve gelişim özelliklerine uygun olmalıdır. Bu süreçte kültür öğeleri açısından zengin sayılabilecek bir eser olan "Türk İkizleri" (2002) adlı eserden yararlanılmalı ve yaşları uygun olan öğrenciler, öğretmenleri tarafından bu eserin okutulması hususunda teşvik edilmelidir.

- Yazarın diğer eserleri de Türk dili kültürel öğelerinin tespiti açısından incelenmeli ve sonuçlar bu çalışmanın sonuçlarıyla karşılaştırılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Dil, Kültür, Türkçe Öğretimi, Çocuk Kitabı.

THE ANALYSIS OF CAHİT UÇUK'S WORK NAMED TÜRK İKİZLERİ (TURKISH TWINS) IN TERMS OF CULTURAL FACTORS RELATED TO TURKISH LANGUAGE

STRUCTURED ABSTRACT

Culture is a power holding together all feeling, notion, language, art and living factors which preserved their own validity from past to present. Whereas, community is a sociological factor which has an active role in sustaining and carrying culture into future. Community has a great role in culture's emerging, continuity and being carried into future. Language is the most important factor created by community in the transmission of culture to next generation. Language is one of the basic units of culture. Cultural acquisition first begins in family and shows continuous improvement in school. Cultural acquisition process beginning with verbal communication in family proceeds systematically with course books and teachers in school. Using texts including elements of national culture in course books which are one of the important factors in the process of cultural transmission is crucial for students to internalize these values. Providing that the use of texts especially in Turkish course books for cultural transmission is considered, the requirement of being sensitive in students' progress is shown up in the selection of texts used in course books for cultural transmission. Therefore, the condition of including cultural elements related to language is analyzed in Cahit Uçuk's work named Türk İkizleri (Turkish Twins), cultural values related to language is recorded and classified, then how these cultural elements related to language used in the work is determined in this study. Document analysis, one of the qualitative methods, is used in this study.

For this reason, it is highly important that language related cultural element are used, especially in text, especially in the social

Turkish Studies

sciences qualitative research techniques are more reliable than quantitative research techniques, as qualitative research techniques examine the purpose of human behavior (Ergün, 2005). For this reason, analysis of document, one of the qualitative research techniques, was used in the study and frequency of language related cultural element was determined and the cultural elements were classified, then treatment of the cultural element of the work was examined.

According to data obtained from the survey results, dialects were determined to be highlighted in the work, whereas aphorisms and proverbs were determined not to be included. The purpose of this study is to determine half frequently the cultural element of Turkish language were used by Cahit Uçuk in his work "Turkish Twins" and which cultural element were used in transferring of these elements to the text.

In this study, idioms, reduplications, figures of speech, onomatopoeia, dialects, aphorisms and proverbs, which contained the basic cultural values of the Turkish language, were examined in the work "Turkish Twins". The cultural elements of the Turkish language in Turkish Twins, which forms the data source of this study, were determined by the researchers through card indexing technique. Then, the determined elements classified and interpreted.

As a result of the study, dialects were determined to be included the most which 989 examples in the work. This data give us important clues about how the people are characterized by the author in the work. In the work, heroes are characterized with dialects of a certain region. The work proves that the Turkish language has rich narration. The cultural elements which are reflected through dialects, are highly important for children's culture acquisition. This data coincides with findings of Çaganava (2006). However, this data contrast with the study of Güven (2013).

Onomatopoeic words were used 92 times and reduplications were used 129 times in the work. It seems positive that onomatopoeic words and reduplications were frequently used, especially in order to enrich narration. Besides, frequent use of onomatopoeic words contrast with the finding of Güfta and Kan (2011) and Güven (2013). In their study, Güfta and Kan (2011) and Güven (2013) noted that onomatopoeic words were used in adequately in 7th and 8th grade text books of Turkish lesson.

In the work, idioms were used 47 times and figures of speech were use 136 times. This data coincide with the findings obtained by Güven (2013). Comparison of the two studies show that idioms, reduplications and figures of speech were frequently used in both works and this data shows that narrating richness of Turkish language is used in books.

As a result of the study, proverbs were determined to be used only in two places in the work, whereas aphorisms were not found in the work. This situation contrasts with Alagoz's (2012) findings, which were obtained from Uçuk's study on children's tale. Alagoz, in his study, noted that Uçuk is one of the authors, who includes especially proverbs more than the other authors in his works, however, proverbs were determined to be used only in two places in Uçuk's work "Turkish

Twins". As a result, Alagoz's statement contrast with the findings of the study conducted on Uçuk's work " Turkish Twins". The absence of proverbs and aphorisms, which are so important as the unremovable rings of a chain in the process of transferring culture, in Turkish textbooks, which were examined by Gufta and Kan (2011) and Guven (2013) as well, emerges as a serious problem.

As a result of the study, recommendations can be listed as follows:

One can understand that Cahit Uçuk is a qualified and prolific writer in children's literature by examining the quality and quantity of his novels. The book "Turkish Twins", which enabled Uçuk to get the award named "Hans Christian Anderson Merit Diploma", should be benefited in Turkish textbooks and lessons, especially in the process of developing the four basic skills areas of language.

Undoubtedly, it is a difficult process for the children to make a habit of reading. Therefore, books should be suitable for children's interest, imagine, emotion and development. In the process of habit formation, the work "Turkis Twins" (2002), which is rich cultural elements should be benefited and the students who are appropriate age should be encouraged to read the work by their teacher. The author's other works should also be examined in terms of identification of cultural elements of Turkish language and results should be compared with the result of this study.

Key Words: Language, Culture, Children's book, Turkish Language Teaching.

1.GİRİŞ

1.1. Kültür ve Dil

Geçmişten günümüze kuşaklar aracılığıyla varlığını devam ettiren kültür; toplumların oluşturduğu maddi ve manevi değerlerin hepsini bünyesinde toplar. Bu noktada toplum, kültürün ortaya çıkmasında, devamlılığında ve kuşaktan kuşağa aktarılmasında şüphesiz büyük rol oynamaktadır. Toplumlara ayakta tutan kültür, sözcük olarak kökeni Latince tarım anlamına gelen cultura sözcüğüyle Türkçeye girmiştir. Bu sözcüğün Osmanlılar döneminde kullanılan karşılığı ise Ziya Gökalp tarafından dilimize kazandırılmış olan hars sözcüğüdür (Çeçen, 1994). Gökalp (2005), harsın bütün toplumsal hayatları içine aldığını vurgular. Toplumsal hayatların ise ahlâksal hayat, hukuksal hayat, dinsel hayat, kurgusal hayat, sanatsal hayat, iktisadî hayat, dilsel hayat ve bilimsel hayattan oluştuğunu ifade etmektedir.

Türk Dil Kurumunca yayınlanan Türkçe Sözlükte (2011: 1558) "*Kültür, tarihsel, toplumsal gelişme süreci içerisinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin*" şeklinde tanımlanan kültür kavramı, filozof John Dewey'e göre her şeyi taşıdığı değer ve amaçlarına bakarak algılama ve değerlendirme alışkanlığıdır. Bu yönüyle kültüre baktığımızda, kültür; dünyayı görebilmek adına kullandığımız gözlük gibidir. Numaralı bir gözlük taktığımızda, numaraya göre görüş alanımız genişler veya daralır. Bu nedenle uygun gözlüğü takmamız gerekmektedir. Benzer durum, kültür için de geçerlidir. Toplum kendisine uygun olan maddi ve manevi değerlerden kendisine has olan kültürü meydana getirir ve daha sonra da oluşturduğu bu kültür çerçevesinden dünyaya bakmaya ve

dünyayı algılamaya başlar. Algıladığı bu dünyayı, oluşturduğu kültür çerçevesinde değerlendirir ve buna uygun davranışlar sergiler. Kültür ve medeniyet kavramlarının karşılığı olarak “ümran” kavramını kullanan İbn-i Haldun’a göre ümran “*Bir kavmin yaptığı, yarattığı sosyal ve dinî düzen ile örf, âdet ve inançların tümüdür*” (Ünal, 2005: 144).

Nesiller boyu kuşaktan kuşağa aktarılabilmesi yönüyle bir süreklilik arz eden kültür, topluma özgüdür; millidir. Topluma özgü olması dolayısıyla da kültürün özü değiştirilemez. Kültürün diğer kuşaklara aktarılması sürecinde aktif rol oynayan en önemli araç dildir. Dil; duygu, düşünce, hayal ve isteklerin toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler aracılığıyla, kurallardan yararlanılarak, başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 2007). Ergin (2009: 13)’e göre, “*Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli anlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir.*” Ünal (2005)’a göre dil düşüncenin ve bir milletin dünya görüşünün dışa yansımasıdır. Dil ve toplum bir sayfanın iki yüzü gibidir; birbirinden ayrılmaz ve ayrı olması dahi düşünülemez. Çünkü toplum, ihtiyaçlarını karşılarken dilden yararlanır. Dil de toplumun oluşturduğu yeni ifade biçimleriyle zenginleşir. Dil, kültürün taşıyıcısı olması dolayısı ile toplumların devamlılığı için büyük önem taşımaktadır. Nitekim dili bozulmuş bir milletin kültürü de olması gerektiği şekilde aktarılamayacak ve kültür devamlılığı sağlanamayacak, kuşaklar arası kültür farkı ortaya çıkacaktır. Dilin, insanlar arasında anlaşma aracı olması özelliği de göz önüne alınırsa, dilin insanoğlu için ne denli büyük öneme sahip olduğu ortaya çıkacaktır. Dil üzerine yapılan tanımlamalara bakıldığında dilin, dizgelerden oluştuğu ve temel işlevi iletişim olan bir unsur olduğu ve kültürel öğelerin sonraki kuşaklara aktarılmasında aracılık ettiği görülmektedir (Güfta, 2011).

Toplumsal bir varlık olan insanın kültür edinimi süreci önce ailede başlar. Ailede başlayan bu süreç, çocuğun okula başlaması ve çevreyi tanımasıyla gelişir. Ailede başlayan bu süreçte, kültürel değerler çocuğa belli bir plan dâhilinde öğretilmez. Bu daha çok çocuğu kültürel değerlerle karşılaştırma şeklinde gerçekleşir. Çocuk okula başladığında ise kültürel değerlerin verilmesi süreci sistemli bir biçimde gerçekleşir. Kültürel değerleri bireye aktarma sürecinde özellikle öğretmenlerin ve ders kitaplarının yeri büyüktür. Okullarda kullanılacak olan ders kitaplarında, kültürel değerlerin öğretimine yardımcı olacak metinlerin kullanılması, öğrencilerin bu değerleri benimsemesi bakımından büyük bir öneme sahiptir. Okulda, kültür öğelerinin aktarımı açısından bakıldığında Türkçe dersinin ne denli önemli olduğu göze çarpmaktadır. Bu nedenle bu derste kullanılacak metinlerin dil ve kültür öğelerine uygun olması ve metinlerde yeteri kadar bu öğelere yer verilmesi gerekmektedir. Ayrıca ders kitaplarının yanında öğrencilerin gelişim özelliklerine, dil ve kültür öğelerine uygun kitaplar, öğrencilerin okuması adına teşvik edilmelidir.

Yapılan inceleme ve literatür taraması sonucu, uzman görüşü çerçevesinde belirlenen Türk dili ile ilgili kültür öğeleri şunlardır: Deyimler, atasözleri, mecazlar, özdeyişler, ağız özellikleri, ikilemeler, yansıma sözcükler, kalıplaşmış ifadeler.

1.2. Deyimler

“*Deyimler asıl anlamlarından uzaklaşarak yeni kavramlar meydana getiren kalıplaşmış sözlerdir. İki veya daha çok kelimeden kurulu bir çeşit dil ifadesi olan bu sözler duygu ve düşüncelerimizi, dikkati çekecek biçimde anlatan isim, sıfat, zarf, basit ve birleşik fiil görünümlü gramer unsurlarıdır*” (Elçin, 1986: 642). Deyimlere bakıldığında temel anlamdan ziyade mecaz anlamın kastedildiği açıktır. Mecaz anlamın kastedilmesi durumu, insanoğlunun yaratıcı düşünme becerisini kullandığını göstermektedir. Yaratıcı düşünme becerisini kullanan bireyler, geçmişten günümüze değin belirli durumlar için, belirli kalıplaşmış ifadeleri ortaya koymuşlar ve ortak bir düşünüş sistemi oluşturmuşlardır.

Deyimler, genellikle bir durumu, karşılaşılan olayların özelliklerini, insanın karakter ve davranışlarını, insanların çeşitli fiziksel ve ruhsal niteliklerini betimlemek üzere birden çok sözcüğün bir araya gelmesiyle oluşarak anlatıma çekicilik kazandırmıştır (Aksan, 2006).

Az sözle çok anlam ifade etme sanatı olan deyimler, Türk halkının kıvrak zekâsını yansıtan önemli bir dil, kültür ögesidir (Güven, 2013). Bu öge, Türkçemizin ne denli zengin anlatım biçimlerine sahip olduğunu kanıtlayan unsurlardandır. Bu unsurlar sayesinde bizler gerçek anlamın dışına çıkarak, meramımızı özgün bir biçimde anlatabilmekteyiz.

1.3. İkilemeler

Karahan “*Bir nesneyi, bir niteliği, bir hareketi karşılamak üzere eş görevli iki kelimenin meydana getirdiği kelime grubu*” (2012: 60) şeklinde bir tanımlama yapmaktadır. Kelimelerin yan yana getirilerek oluşturulduğu bu gramer unsurlarında ahenk, ses tekrarlarıyla sağlanmıştır. “*Anlamı güçlendirmek için aynı ya da benzer kelimenin tekrarlanması, anlamları birbirine yakın ya da karşıt olan veya sesleri birbirini andıran kelimelerin yan yana kullanılması*” (Türkçe Sözlük, 2011: 1165) anlamına gelen ikilemeler, Türkçenin hemen hemen her döneminde var olarak dilin zenginliğini ortaya koymuştur. Vardar ise “*Anlama güç katmak amacıyla bir birimi, seslemi yineleme, aralarında benzerlik bulunan birimleri art arda kullanma*” şeklinde tanımlamıştır (2007: 119). İkilemeler Türkçenin en eski edebi yapıtı sayılan Orhun Yazıtları’ndan başlayarak günümüze dek eserlerde kullanılmıştır ve eserlerdeki anlatıma kuvvet kazandırmıştır. Dilin anlatım olanaklarının ikilemeler aracılığıyla geliştirilmesi de bizlere daha etkili konuşmayı ve yazmayı sağlamaktadır. Daha etkili konuşma ve yazma ise bizlere yetkin bir konuşucu ve yazar olma vasfını kazandırmaktadır.

1.4. Mecazlı İfadeler

“*Adlar asıl ve yan anlamlarının dışında ilişki ve benzerlik yoluyla başka bir kavramı karşılamak üzere de eğreti olarak kullanılırlar. Bu kullanışa mecaz (figure de mot) deriz. Yuva= ev, ekmek= geçim, koltuk= makam*” (Banguoğlu, 2011, s.320). Sözcüğün gerçek anlamının dışındaki anlamının kastedilerek oluşturulduğu cümleler, dilimize yeni ve zengin pek çok anlatım biçimini kazandırmıştır. Mecazlı ifadelerden yararlanılarak oluşturulan cümlelerde anlatım daha etkili ve daha nitelikli olur. Daha etkili ve nitelikli anlatım, iletişim sürecinde konuşmacıdan kaynaklanabilecek sorunların önlenmesini sağlayacak, bu sayede konuşmacı, anlatmak istediği duygu ve düşüncüyü tam ve düzgün bir biçimde karşısındakine aktarabilecektir. Böylece sağlıklı bir iletişim süreci gerçekleştirilmiş olacaktır.

1.5. Yansıma Sözcükler

Yansıma sözcüğü “*Doğa seslerine benzer seslerle yapılan kelime, taklidi kelime*” şeklinde tanımlanmaktadır (Türkçe Sözlük, 2011: 2524). İnsanoğlu doğada duyduğu sesleri taklit ederek, olayları karşısındakine anlatmaya çalışmıştır. Nitekim o, doğada duyduğu bu gerçek sesleri kendi dilinde ifade etmeye çalışırken, duyduğu sesleri gerçek hâline en yakın şekilde telaffuz etmeye çalışmıştır. Dil üzerine çalışanlar, bu gramer unsurunun tanımını yaparken, yansıma sözcüğün bu özelliğinden yola çıkarak bir tanımlama yapmışlardır. Örneğin Vardar, “*Yansıma, dış gerçeklik düzleminde var olan ses veya gürültüleri, işitsel izlenimi yansıtacak biçimde aktaran, adlandırılan gerçeği ses öykünmesi yoluyla belirten dilsel ögedir*” (2007: 216) biçiminde bir tanım yapmıştır. Dış gerçekliğin dile aktarılması; şüphesiz ki insanoğlunun algılama, düşünme ve taklit etme yeteneğiyle gerçekleşmektedir. Banguoğlu’na göre ise yansıma sözcükler “*Tabiat seslerini tasvir veya kabataslak taklit ederek meydana gelmiş ses topluluklarıdır*” (2011: 402) biçiminde bir tanım yaparak bu sözcüklerin kavramsal sınırını çizmiştir. Anlatımı zenginleştirmek adına kullanılan yansıma sözcükler de Türkçenin önemli kültür öğelerinden biridir. Doğa seslerinin taklidi olarak ortaya çıkmış olmaları insanoğlunun doğayla ne denli iç içe olduğunu bize

göstermektedir. Doğayla bu denli etkileşim hâlinde olan insanoğlunun, doğadan etkilenecek duyduklarını kendi diline adapte etmesi, onun taklit gücünün hangi seviyede olduğunu da ortaya koymaktadır.

1.6. Ağız Özellikleri

“Ağız, bir dilin, bir şive içinde mevcut olan ve söyleyiş farklılıklarına dayanan küçük kollarına, bir memleketin çeşitli bölge ve şehirlerinin kelimeleri söyleyiş bakımından birbirinden ayrı olan konuşmalarına verilen addır. Ağız'larda ses (söyleyiş), şive'lerde ses ve şekil, lehçe'lerde ise ses ve şekilden başka kelime ayrılıkları, kelime sahasına inen ayrılıklar bulunur” (Ergin, 1998: 10). Ağız özellikleri, bir dil içerisindeki zenginliğin en önemli göstergelerinden biridir. Yöreden yöreye değişiklik gösteren ağız özellikleri, sözlü anlatım içerisinde topluma kültürel zenginlik ve renklilik katmaktadır. Nitekim yazı dili standart olan bir toplumda, sözlü dilin yöreden yöreye farklılık göstermesi o toplumun zengin kültür çevrelerine sahip olduğunu kanıtlamaktadır.

1.7. Özdeyişler

“Kimin söylediği belli olan, kısa, ahenkli özlü sözler özdeyiş denir. Özdeyişlerin sözcük öbekleri ile ilgileri zayıftır. Cümle biçiminde bulunurlar. Sıkı kalıplaşmaları olmaz. Ancak atasözlerini andırırlar” (Bozkurt, 1995: 169). Özdeyişlerde, az sözcük kullanarak duyguları, düşünceleri, olgu ve olayları karşındakine anlatma amacı vardır. Güfta ve Kan, (2011: 33) “Özdeyişler, atasözleri gibi tecrübelerden ve gözlemlerden çıkarılan sonuçlara dayanır. Gelecek kuşaklara aktarılması atasözleri kadar kolay ve yaygın değildir.” diyerek özdeyişlerin geleceğe aktarımı hususunda dikkat çekici bir noktaya değinmişlerdir. Özdeyişler belli bir durum, düşünce, duygu hakkında belli bir kişinin söylediği sözlerdir. Bu sözler, sözü söyleyen kişinin yaşadığı dönemin zihniyetini apaçık bir biçimde ortaya koymaktadır. Sözün söylendiği dönem ile yaşadığımız dönem şartları arasında karşılaştırma yapabilmemiz açısından da vecizeler, bizlere iyi bir örnek teşkil etmektedir.

1.8. Atasözleri

“Atasözleri, kalıplaşmış ifadelerdir. Bir atasözünden kelime çıkarmak veya eklemek, aynı manaya gelecek bir kelime ile sözdeki kelimede değişiklik yapmak onun özelliğini bozar. Kelimelerin sırası değiştirilemez” (Kaya, 2010: 114). Atasözlerinde kelime sıralarının yerleri değiştirildiği takdirde, ahengin de bozulacağı aşikârdır. Bu nedenle kalıplaşmış olan bu dil ifadelerinin yerlerinin değiştirilmeden kullanılması gerekmektedir. Atasözleri de deyimler gibi, bir dili konuşan ulusun maddi ve manevi kültürünü, yaşadığı ortamı, yaşam koşullarını ve düşünce tarzını yansıtmaktadır (Aksan: 2006). Atasözleri toplumda yaşanan herhangi bir olaya ya da duruma karşı öğüt niteliğinde olan, toplumun genel kanısını yansıtan sözlerdir. Toplumun genel kanısını ayna gibi yansıtan bu sözler, o toplumun kültürü ve dil özellikleri hakkında da bize önemli ipuçları vermektedir. Bu ipuçlarıyla bizler, geçmişimizden ders alarak geleceğimize yön verebilme şansına sahip oluruz.

2. CAHİT UÇUK VE TÜRK İKİZLERİ

Türk edebiyatının önemli kadın yazarlarından olan Cahit Uçuk, Cumhuriyet döneminde yazı hayatına atılmış, on beş roman, dokuz hikâye, beş piyes, on çocuk romanı, ondan fazla çocuk hikâye ve masal kitabı, bir destan, bir anı, bir de şiir kitabı sahibidir. O, profesyonel yazı hayatına hikâye ile başlamışsa da ilk olarak on iki yaşlarındayken bir roman yazmayı denemiştir. (Doğan, 1999). Sonrasında çeşitli dergilerde şiirler kaleme almış, devrin önemli yazarlarının yönlendirmesiyle düzyazıya geçiş yapmış ve sonraki süreçlerde bu kapsamda eserler ortaya koymuştur. Onun roman ve hikâyelerinde başkahraman genellikle kadınlardır. Bu kadınlar, ideal kadın tipi olarak tanımlanabilecek, üretken, fedakâr ve mücadeleci kadınlardır. Romanlarında aile

kavramına yer vermesi ve kadınların aile hayatında yaşadıkları sıkıntıların aktarılmasında temel amaç mutlu aile özlemini dile getirmektir (Atalı, 2014).

Uçuk'un romanlarında dikkat çeken bir diğer husus yer yer okuyucuya romanlarında bilgi vermesi durumudur. Uçuk okuyucuya bilgi verirken Ahmet Mithat gibi araya girerek bu işi yapmaz. Okuyucuya bu bilgiyi âdeta sezdirir. Bu noktada Ahmet Mithat'ın uğradığı eleştirilere uğramaz. Özellikle çocuk romanlarında Uçuk, insan, doğa, hayvan ve tembellikten kaçınma gibi konulara yer vererek çocukların güzel değerler kazanmalarını istemiş, romanlarını asla kötü bir şekilde sonlandırmamıştır. Özellikle bu araştırmada incelenen Türk İkizleri adlı çocuk romanı tüm bu yönleriyle ülke sınırlarını aşmış, dünyanın en ünlü çocuk klasikleri arasına girerek 10 Mayıs 1956 yılında Floransa'da *Milletlerarası Çocuk Kitapları Birliği'nce düzenlenen* Hans Christian Andersen yarışmasında şeref listesine girmeyi başararak liyakat diploması kazanmıştır (Doğan, 1999). Bu eserde yazar Anadolu'da bir köyde yaşayan Parlak ve Durak'ın mütevazı yaşamlarını anlatmıştır. Babalarını sekiz yıl önce kaybeden bu ikizler, anneleri Fatma Bibi ve köpekleri Ok ve Tok ile yaşamaktadırlar. Roman fedakâr anne ve ona yardımcı olan anlayışlı evlatlar üzerine kuruludur. Yine Uçuk, bu romanına Türk folkloruyla ilgili unsurlar da ekleyerek çocukların bu değerleri de içselleştirmesini amaçlamıştır. Tüm bu yönleriyle Türk İkizleri yayınlandığı günden bu yana öğrencilerce okutulmakta ve okutulması da Milli Eğitim Bakanlığınca tavsiye edilmektedir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

“Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 187). Bu nedenle, Cahit Uçuk'un yazılı bir materyal olan Türk İkizleri isimli eserinde Türk dili ile ilgili kültür öğelerine yer verilme durumu incelenmiş, dil ile ilgili kültürel öğeler tespit edilerek fişlenmiş ve bunların tasnifi yapılmış, ardından da bu kültürel öğelerin eserde nasıl kullanıldığı belirlenmiştir.

3.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Cahit Uçuk'un Türk İkizleri adlı eserinde Türk dili ile ilgili kültür öğelerine ne ölçüde yer verdiğini tespit etmek ve bunları yazarın hangi kültür öğeleriyle metne aktardığını belirlemektir.

3.3. Problem Cümlesi

Cahit Uçuk'un Türk İkizleri adlı eserinde Türk dili ile ilgili kültür öğelerine ne ölçüde yer verilmektedir ve bu kültür öğeleri eserde okuyucuya nasıl aktarılmaktadır?

3.4. Araştırmanın Önemi

Kültür, bir toplumu oluşturan maddi ve manevi unsurların toplamıdır. Bu nedenle toplumun geçmişten geleceğe taşıdığı unsurlar, kendisinin devamı için büyük önem teşkil etmektedir. Toplum, geçmişte oluşturduğu manevi değerleri koruyarak geleceğe taşıırken gerek sözlü gerekse yazılı iletişim yollarını kullanır. Şüphesiz ki bu iletişim yollarını kullanırken dilden faydalanır. Dil toplumların, kültürün korunmasında ve devamlılığında büyük rol oynar. Birey içinde bulunduğu toplumun yaşayış biçimini öğrenirken de dilden yararlanır ve içinde bulunduğu kültürü kendisinden sonrakilere aktarırken de dili kullanır. Bu sebeple dil öğretimi hem birey bazında hem de toplum bazında önemli, üzerinde durulması gereken bir husustur.

Dil eğitimini ilk önce ailesinde edinmeye başlayan birey, okula başladığında daha sistemli bir dil öğretimiyle karşılaşacak ve ana dilinin inceliklerini öğrenecektir. Okulda sistemli bir biçimde verilmeye çalışılan dil eğitimini alan birey, hayatı boyunca dilin inceliklerinin, güzelliklerinin ve zenginliklerinin farkında olarak dilini kullanacaktır. Bu nedenle dil eğitiminin

okullarda nitelikli bir biçimde verilmesi gerekmektedir. Dil eğitimi denildiğinde akla gelen temel ders, Türkçe dersidir. Türkçe dersinde, dilini güzel bir biçimde kullanan ve dil bilincinin önemini kavrayan birey yetiştirmek esastır. Bu esaslara göre de ders kitapları hazırlanmaktadır. Ders kitaplarına seçilen metinler, bireye dil bilincini edindirmeye ve toplumun kültürel değerlerini bireyin içselleştirmesine yönelik olmalıdır. Ancak bireyin gelişmesi için sadece ders kitapları yeterli olmamakta, onların gelişim özelliklerine uygun olarak seçilen eserlerin de bireye okuma alışkanlığı kazandırması amaçlanmaktadır.

Bu araştırmada Cahit Uçuk'un Türk İkiizleri adlı eseri incelenerek eserde dil ile ilgili kültür öğelerine ne kadar yer verildiği tespit edilmiştir. Araştırmancın, bu türde eser verecek olan yazarlara, daha sonra bu alanda çalışma yapacak olan araştırmacılara ve Türkçe eğitimi alanına katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

3.5. Bu Alanda Yapılan Çalışmalar

Cahit Uçuk'un kitaplarıyla ilgili dikkat çekici çalışmalardan ilki Çaganava (2006) tarafından yapılmıştır. “*Cahit Uçuk'un Çocuk Romanlarında Tema ve Eğitim Öğeleri*” adlı çalışmada yazarın romanlarında yer alan temalar ve eğitim öğeleri üzerinde durulmuştur. Bu çalışmada dokuz roman üzerinde inceleme yapılmış ve bu romanların eğitim öğeleri ve temalar açısından uygunluğu saptanmıştır. Çaganava'nın çalışmasında bu çalışmanın esasını teşkil eden Türk İkiizleri adlı eser de bulunmaktadır. Önce eserin özeti verilmiş, ardından eserin teması belirlenmiştir. Eserin teması “*eğitim*” olarak belirlenmiştir. Çaganava'nın çalışmasına göre eserde ele alınan temalar; “aile, sevgi, dayanışma, yardımlaşma ve inançlar”dır. Araştırmacı, bu temalardan hareketle çocuk romanları ile çocuğun hayata hazırlanabileceği sonucuna ulaşmıştır. Çaganava, romanlarda işlenen soyut konuları şu şekilde tespit etmiştir: “Sevgi, çalışkanlık, dostluk, iyilik, öğrenme, bilgi.” Çaganava, romanlarda en çok işlenen tema olarak “Sevgi” temasını tespit etmiştir. Çaganava'nın araştırmasına göre romanlarda işlenen konular “aile ortamı, arkadaşlık, sevgi, Atatürk sevgisi, öğretmen sevgisi, ki Çaganava'nın tespitine göre romanlarda en az ele alınan iki konu Atatürk sevgisi ve öğretmen sevgisidir, insana değer verilmesi, sağlık, eğitimin önemi, kötülerin cezalandırılmasıdır.

Cahit Uçuk üzerine yapılan ikinci çalışma ise, Yenen (2007)'nin çalışmasıdır. “*Cahit Uçuk'un Masallarında Dil ve Çocuk Eğitimi*” adlı çalışmasında Yenen, masalların içerik, eğitsel iletiler açısından incelenmesi, masalın unsurları açısından incelenmesi, dil ve anlatım açısından incelenmesi üzerinde durmuştur. Araştırmacı, araştırmasından hareketle Cahit Uçuk'un eserlerinde günümüz yaşamını, düşünce düzeyini anlatan masallar yazmış olmakla birlikte geleneksel motiflerden de yararlandığı sonucuna varmıştır.

Cahit Uçuk üzerine yapılan üçüncü çalışma ise, Akkan (2010)'nın “*Bir Çocuk Edebiyatı Yazarı Olarak Cahit Uçuk*” adlı çalışmasıdır. Çalışmada Uçuk'un eserleri özellikle ‘çocuğa görelilik’ ilkesi açısından incelenmiştir. Eserler; olay örgüleri açısından ve olay örgülerini destekleyen çalışmalar, başlangıç ve bitişler şeklinde sınıflandırılmıştır. Araştırmacı, araştırmasından hareketle incelediği eserlerin dinamik bir olay örgüsüne sahip olduğu çıkarımında bulunmuştur. İncelenen eserlerdeki şahıs kadrolarının azlığı ve yüzeysel anlatımı ise hedef kitlenin pedagojik düzeyleri açısından olumlu bulunmuştur. Eserlerde eğitimin önemi üzerinde durulması, çocuk kahramanların dürüst, çalışkan, duyarlı, sevgi dolu bir ailede yetişmiş olması, azimli, yardımsever, çevre bilinciyle dolu, hayvanları seven bir yapıda olmuş olması açısından eserlerin çocuk okuyucular açısından örnek teşkil ettiği sonucuna varılmıştır.

Cahit Uçuk üzerine yapılan bir diğer çalışma ise Alagöz (2012)'ün yaptığı çalışmadır. Alagöz, “*Cahit Uçuk'un Masal Kitaplarında Temel Değerlerin Türkçe Eğitime Katkısı*” adlı çalışmada, masal kitaplarında yer alan deyimlerin, ikilemelerin, yansıma sözcüklerin, kalıp

sözcüklerin ve değerlerin sıklık analizini yapmıştır. Araştırmacı, Cahit Uçuk'un, diğer çocuk edebiyatı yazarlarına göre daha fazla atasözü kullandığı sonucuna varmıştır. Buradan hareketle, Uçuk'un anlatımı ne denli güçlendirdiği ve somutlaştırdığı sonucuna varmıştır. Yapılandırmacı eğitim yaklaşımına göre çocuğa sezdirerek öğretmenin ne kadar önemli olduğunun bilincinde olan Uçuk, eserlerinde bunu ustalıkla kullanmıştır. Araştırmacının bir diğer tespiti ise, Uçuk'un eserlerinde deyimlere ve ikilemelere sıkça yer vermiş olmasıdır. Araştırmacının buradan hareketle vardığı sonuç ise, yazarın kalıp sözleri yerinde kullanarak çocuğa anlam zenginliği ve okuma zevki, alışkanlığı kazandırmış olmasıdır.

Kültür öğeleri üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında ise Güfta ve Kan'ın (2011) "*İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Dil İle İlgili Kültür Öğeleri Açısından İncelenmesi*" çalışması dikkat çekmektedir. Güfta ve Kan, ders kitabını incelemiş, kitapta yer alan dil ile ilgili kültür öğelerini fişleme yöntemi ile tasnif etmiştir. Araştırmacıların tespitlerine göre, kitapta atasözlerine çok az (f=2) yer verilmiştir. Bu eksiklikten yola çıkarak öğrencilerin kitapta sadece bir metinde karşılaştığı atasözlerine daha sık yer verilmesinin öğrencilerin kültür edinimi sürecinde onlara yarar sağlayacağı sonucuna ulaşmıştır.

Kültür öğeleri üzerine yapılan bir diğer çalışma ise Güven'in (2013) "*Ortaokul 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Türk Dili İle İlgili Kültürel Öğelerin Tespiti ve İncelenmesi*" çalışmasıdır. Güven, ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan Türk dili ile ilgili öğeleri tespit etmiş ve doküman analizi yöntemini kullanmıştır. Araştırmacı, incelediği kitapta atasözleri ve özdeyişlere yer verilmediğini tespit etmiş ve bunun öğrenciler için ciddi bir eksiklik olduğunu ifade etmiştir.

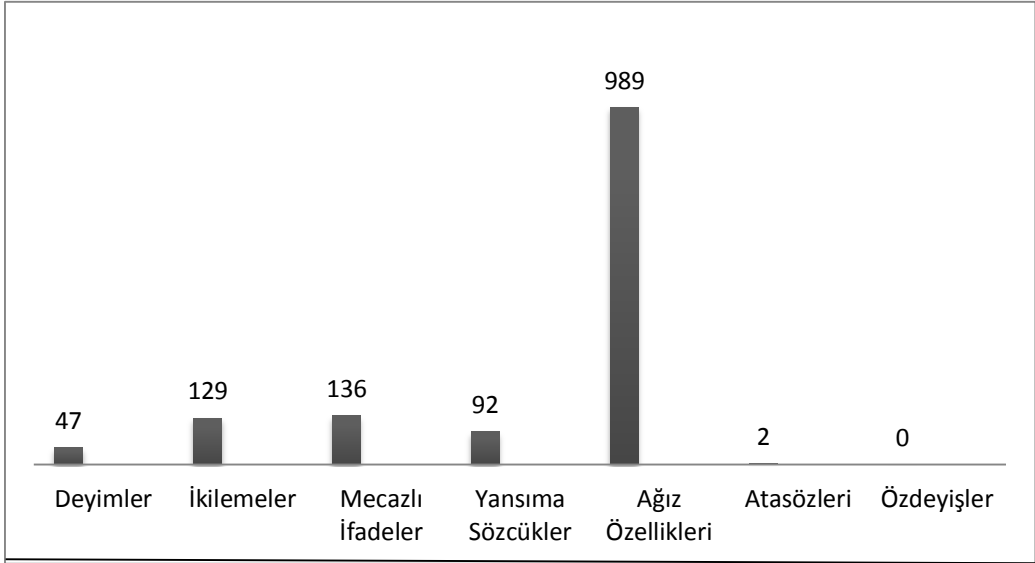
Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde doğrudan Cahit Uçuk'un *Türk İkiizleri* adlı eseriyle ilgili tek dikkat çekici çalışma Çaganava (2006) tarafından yapılmıştır. Çaganava da eseri tema ve eğitim değerleri açısından incelemiştir. Bu çalışmada ise Türk İkiizleri adlı eserde Türk diline ait kültürel öğeler tespit edilmeye çalışılmış ve sonrasında elde edilen bulgularla önceki çalışmalardan elde edilen bulgular karşılaştırılarak çeşitli öneriler getirilmiştir.

3.6. Veri Toplama Teknikleri

Bu çalışmada Türk İkiizleri adlı eser, Türk dilinin temel kültürel değerlerini barındıran deyimler, ikilemeler, mecazlı ifadeler, yansıma sözcükler, ağız özellikleri, özdeyişler ve atasözleri açısından incelenmiştir. Araştırmanın veri kaynağını oluşturan Cahit Uçuk'un *Türk İkiizleri* adlı eserinde yer alan Türk dil ile ilgili kültür öğeleri, araştırmacılar tarafından fişleme yöntemi ile belirlenmiştir. Belirlenen bu öğeler sınıflandırılarak yorumlanmıştır. Doküman incelemesi yöntemi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Tümevarım analizinde amaç, toplanan verilerin altından yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

4. BULGULAR

Cahit Uçuk'un *Türk İkiizleri* adlı eseri incelenmiş ve Türk dili ile ilgili tespit edilen kültürel değerler aşağıda verilmiştir:

Tablo 1. Türk Dili İle İlgili Ögeler

Deyimlerle ilgili Tespit Edilen Örneklerden Bazıları:

Türk İkizleri adlı romanda deyimler 47 yerde tespit edilmiştir. Bu deyimler şöyle örneklendirilebilir:

“Kulak vermek. s.30”, “aklı ermemek. s.70”, “can kulağı ile dinlemek. s.87”, “omuz vermek. s.88”, “gözden kaybolmak. s.88”, “yola düşmek. s.89”, “sözü (lafı) ağızda kalmak. s.93”, “kulağı kırışte (olmak). s.95”, “tozu dumana katmak. s.96”, “omuzlarını silmek. s.102”, “tuttuğunu koparmak. s.112”, “aklına yatmak. s.113”, “başı boş bırakmak. s.124”, “başa çıkmak. s.130”.

İkilemelerle ilgili Tespit Edilen Örneklerden Bazıları:

Romanda toplam 129 yerde ikileme örneği tespit edilmiştir. İkilemeler şu şekilde örneklendirilebilir:

“Kıvrıla kıvrıla. s.11”, “birer birer. s.21”, “kapacak. s.34”, “şaşkın şaşkın. s.38”, “fıkır fıkır. s.41”, “kesik kesik. s.42”, “pırıl pırıl. s.43”, “sinsi sinsi. s.43”, “savura savura. s.45”, “renk renk. s.50”, “tatlı tatlı. s.53”, “pırıl pırıl. s.54”, “bata çıka. s.54”, “düşe kalka. s.54”, “dalgın dalgın. s.55”, “göz göze. s.61”, “hüngür hüngür. s.63”, “ayrı ayrı. s.64”, “yavaş yavaş. s.65”, “kıs kıs. s.77”, “birer birer. s.89”.

Mecazlarla ilgili Tespit Edilen Örneklerden Bazıları:

Cahit Uçuk’un romanında 136 yerde mecaz örneği tespit edilmiştir. Eserde geçen mecazlardan bazıları şunlardır:

“Bir dere kıyı, bir pınar gördü mü, kendini unuttur, suya dalar, oynamaya başlardı. s.14”, “Haydi Uslu, Haylaz, Yumak, Ok, Tok haydi, yola düşün bakalım. s.16”, “Aralık bahçe kapısından rüzgâr gibi süzülerek, gözden kayboldular. s.23”, “İkizlerin işi bitince, anaları Fatma Bibi onlara bir akıl öğretti. s.28”, “Her gece, bir tavuğumuzun yok olmasına baş eğemeyiz. s.39”, “Durak’ın boynuna sarılarak onu öpücüklerle boğdu. s.45”, “Uzun boylu kavak ağaçlarının yaldızlı gümüş gibi parlayan yapraklarında rüzgâr dolaşıyor, güneş ışıkları titreşiyordu. s.47”, “Oyunlarını bırakarak, onların dört yanını sardılar. s. 47”, “Çocuklar, susunca Parlak boynunu büktü. s.49”.

Yansıma Sözcüklerle İlgili Tespit Edilen Örneklerden Bazıları:

İncelenen eserde 92 yerde yansıma sözcük tespit edilmiştir. Bu durum şöyle örneklendirilebilir:

“Parlak’ın donunun bir parçası suya girmiş, içten gelen kahkahalarla ortalığı çınlatıyordu. s.15”, “Bahçelerde, karşılıklı öten İshak, Yakup kuşlarının sesleri, yaprakları hışırdatan rüzgâr, derenin, arığın şırıltısı el ele vermiş, yıldızlı köy gecesinin koynuna, sestten bir dere gibi akıyordu. s.34”, “İki kardeş, uçları pırıl pırıl yanan kazmaları, havaya kaldırarak, hızla toprağa indiriyorlar, kaldırıp indirerek birer çukur açıyorlardı. s.43”, “Tavuklar bağırışıyor, köpekler havlıyordu. s.49”, “Ocak yanıyor, saç ayağının üstünde çorba tenceresi fokurduyor. s.101”, “Parlak, dalları çıtırdatarak, yaprakları hışırdatarak, tepeye doğru çıkıyordu. sf.127”.

Ağız Özellikleriyle İlgili Tespit Edilen Örneklerden Bazıları:

Türk İkiizleri’nde en çok tespit edilen Türk dili ile ilgili kültür ögesi 989 örnekle ağız özelliği olmuştur. Bu durum şöyle örneklendirilebilir:

“Fatma Bibi, kızının huyunu bilirdi. s.4”, “Eh gayrı geldik!.. s.19”, “İkiizler, analarının yanına seğırttiler. s. 21”, “Çocuklar! Miyet olun! s.46”, “Lağlanma benimle!.. s.147”, “Durak ece sözü karıştırma da, öğrenelim. s.78”, “-Bütün köyün itiklerini bulup getireceğiz. s.81”, “Şimdicek pınardan gelirim... s.101”, “İşte ana hepsi... s.220”, “-Eh, gayrı bana izin verin, yoluma gideyim... s.71”, “-Bu düş essah olsaydı ne olurdu? s.250”.

Atasözleriyle İlgili Tespit Edilen Örneklerden Bazıları:

Romanda, atasözlerine sadece 2 yerde yer verildiği görülmektedir. Bunlar şöyle örneklendirilebilir:

Fazla (artık) mal göz çıkarmaz. s.71

Suya düşen yosuna sarılır. s.179

Eserde atasözleri ve özdeyişlerle ilgili herhangi bir kullanım tespit edilememiştir.

5.SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

- Eserde yer alan deyimlerin sayısı 47 iken, mecazlı ifadelerle 136 kez yer verilmiştir. Bu durum Güven (2013)’in çalışmasından elde ettiği bulgularla örtüşmektedir. İki çalışma karşılaştırıldığında, her iki çalışma da deyimlere, ikilemelere ve mecazlı ifadelerle sıkça yer verildiği görülmekte, bu da Türkçenin anlatım gücünün kitaplara yansıtıldığı gerçeğini göstermektedir.

- Eserde en çok, 989 örnekle ağız özelliklerine yer verilmiştir. Bu da yazarın eserde kişileri nasıl konuşturduyuyla ilgili bize önemli ipuçları vermektedir. Eserde bir bölgenin ağız özellikleri alınarak kahramanlar konuşturulmuştur. Bu da Türkçenin ne denli zengin anlatım biçimlerine sahip olduğunun en güzel kanıtı olarak karşımıza çıkmaktadır. Eserde ağız özellikleri aracılığıyla ortaya çıkarılan kültür ögeleri çocukların kültür edinimi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu da Çaganava’nın (2006) tespitleriyle örtüşmektedir. Güven (2013)’in çalışması ile ise zıt bir görünüm arz etmektedir. Güven, çalışmasında 8. Sınıf Türkçe ders kitabında ağız özelliklerinin 8 yerde bulunduğunu belirtmiş, bunun bir eksiklik olduğunu belirtmiştir. Ağız özelliklerine Türk İkiizleri adlı eserde Cahit Uçuk’un geniş bir şekilde yer vermesi, yazarın dilimize ve kültürümüze verdiği önemi göstermektedir. Dolayısıyla da yazar toplumu bir arada tutan kültür ve dil bağıni eserinde sıkı bir şekilde işlemiştir.

- Eserde yansıma sözcüklere 92 kez, ikilemelere ise 129 kez yer verilmiştir. Özellikle anlatımı kuvvetlendirmek için yansıma sözcüklere ve ikilemelere bu derece yer verilmesi olumlu bir durum olarak dikkat çekmektedir. Ayrıca yansıma sözcüklerin yaygın kullanımı Güfta ve Kan'ın (2011) çalışmasından elde ettiği bulgular ile Güven (2013)'in çalışmasından elde ettiği bulgularla tezatlık teşkil etmektedir. Öyle ki hem Güfta ve Kan (2011), hem de Güven (2013) incelemelerinde Türkçe dersi 7. ve 8. sınıf ders kitaplarında yansıma sözcüklere düşük bir oranda yer verildiğini belirtmişlerdir.

- Araştırma sonucunda incelenen Türk İkizleri adlı eserde sadece 2 atasözüne rastlanırken, özdeyişlere rastlanılmamıştır. Bu durum Alagöz (2012)'ün, Uçuk'un çocuk masallarıyla ilgili çalışmasından elde ettiği bulgularla tam olarak zıt bir görünüm arz etmektedir. Öyle ki Alagöz çalışmasında, Uçuk'un diğer yazarlara göre özellikle atasözlerine daha fazla yer veren bir yazar olduğunu belirtmesi, ancak Türk İkizlerinde atasözlerine sadece iki yerde rastlanması ciddi bir çelişkidir. Güfta ve Kan (2011) ile Güven (2013)'in çalışmalarında da incelenen Türkçe ders kitaplarında kültür aktarımı sürecinde, bir zincirin çıkarılamayacak halkaları olan atasözü ve özdeyişlere yer verilmeyişi ciddi bir sıkıntı olarak göze çarpmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre getirilen öneriler ise şu şekilde sıralanabilir:

- Cahit Uçuk'un Çocuk Edebiyatı açısından ne denli yetkin ve verimli bir yazar olduğu, yazdığı romanların niceliğine ve niteliğine bakılarak anlaşılmaktadır. Uçuk'un verimli kaleminden çıkan ve "Hans Christian Andersen Liyakat Diploması" ödülünü kendisine getiren Türk İkizleri adlı eserden Türkçe ders kitaplarında ve Türkçe dersinde öğrencilerin dilin dört temel beceri alanının geliştirilmesi aşamasında yararlanılmalıdır.

- Şüphesiz ki çocuklara okuma alışkanlığı kazandırma süreci, zor bir süreçtir. Bu sürece katkı sağlayacak eserler, çocuğun ilgi, hayal, duygu ve gelişim özelliklerine uygun olmalıdır. Bu süreçte kültür öğeleri açısından zengin sayılabilecek bir eser olan "Türk İkizleri" (2002) adlı eserden yararlanılmalı ve yaşları uygun olan öğrenciler, öğretmenleri tarafından bu eserin okutulması hususunda teşvik edilmelidir.

- Yazarın diğer eserleri de Türk dili kültürel öğelerinin tespiti açısından incelenmeli ve sonuçlar bu çalışmanın sonuçlarıyla karşılaştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- AKKAN, E. İ. (2010). *Bir Çocuk Edebiyatı Yazarı Olarak Cahit Uçuk*. Onaylanmış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AKSAN, D. (2006). *Anadilimizin Söz Denizinde*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- AKSAN, D. (2007). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- AKSOY, Ö. A. (1984). *Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- AKTAŞ, Ş. T. (2004). *Seçme Atasözleri ve Eleştirmeli Açıklamaları*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- ALAGÖZ, F. C. (2012). *Cahit Uçuk'un Masal Kitaplarında Temel Değerlerin Türkçe Eğitime Katkısı*. Onaylanmış Yüksek Lisans Tezi, Uşak: Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.
- ATALI, S. (2014). *Cahit Uçuk'un Romanlarında Kadın ve Eğitim*. Onaylanmış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Programı.

- BANGUOĞLU, T. (2011). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- BOZKURT, F. (1995). *Türkiye Türkçesi*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- ÇAGANAVA, A. (2006). *Cahit Uçuk'un Romanlarında Tema ve Eğitim Öğeleri*. Onaylanmış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı.
- ÇEÇEN, A. (1994). *Kültür ve Politika*, İstanbul: Hil Yayınları.
- DOĞAN, A. (1999). *Cahit Uçuk –Hayatı-Sanatı-Eserleri-*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- ELÇİN, Ş. (1986). *Halk Edebiyatına Giriş*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- ERGİN, M. (1998). *Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri İçin Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım.
- ERGİN, M. (2009). *Üniversiteler İçin Türk Dili*. İstanbul: Bayrak Basın/Yayım/Dağıtım.
- ERGÜN, M.(2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nitel araştırma.
- GENCAN, T. N. (1983). *Dilbilgisi*. İstanbul: Kanaat Yayınları.
- GÖKALP, Z. (2005). *Türkçülüğün Esasları* (7. Baskı). İstanbul: Akvaryum Yayınevi.
- GÜFTÂ, H., KAN, M. O. (2011). ”İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Dil İle İlgili Kültür Öğeleri Açısından İncelenmesi “. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15, 239-256.
- GÜVEN, A. Z. (2013). *Ortaokul 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Türk Dili İle İlgili Kültürel Öğelerin Tespiti ve İncelenmesi*, Siirt University, Journal Of Social Sciences, 1, 66-81.
- KARAHAN, L. (2012). *Türkçede Söz Dizimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- KAYA, D. (2010). *Ansiklopedik Türk Halk Edebiyatı Terimleri Sözlüğü*. Akçağ Yayınevi, Ankara.
- KORKMAZ, Z. (2007). “Dil Nedir?”. (Z. Korkmaz, A. B. Ercilasun, T. Gülensoy, İ. Parlatır, H. Zülfikar, N. Birinci) *Türk Dili Kompozisyon İçinde* (s. 1-46) Ankara: Ekin Basın Yayın Dağıtım.
- ÖZBAY, M. (2013). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe Sözlük*. (11. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- UÇUK, C. (2002). *Türk İkiizleri*. Ankara: Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- ÜNALAN, Ş. (2012). *Dil ve Kültür*. Ankara: Eskiyei Yayınları.
- VARDAR, B. (2007). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- YENEN, Y. (2007). *Cahit Uçuk'un Masallarında Dil ve Çocuk Eğitimi*. Onaylanmış Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

GÜVEN, A.Z, ÖZEL, M., Cahit Uçuk'un Türk İkizleri Adlı Eserinin Türk Dili İle İlgili Kültürel Öğeler Açısından İncelenmesi, ***Turkish Studies*** - *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/7 Spring 2015, p. 503-518, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8190>, ANKARA-TURKEY



İLKOKULLARDA PERFORMANS YÖNETİMİ UYGULAMALARI VE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ADALET ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ*

Ümit KAHRAMAN**

İbrahim ÇANKAYA***

ÖZET

Bir okuldaki öğretmenlerin performans hedefleri, geliştirilmesi gereken yönleri, hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirleme gibi durumların belirlenmesinde performans yönetiminin önemli rolü vardır. Performans yönetiminin amacı iş görenlerin eksikliklerini bulmak değil, onlara performans değerlendirmenin sonucunu bildirmek, bu sonuç üzerine yapılması gerekenler konusunda onlara rehberlik etmek, örgütün ulaşması gereken hedeflere uygun bir şekilde çalışmalarına devam etmelerini sağlamaktır. Okul içi adaletin sağlanması, öğretmen performansını ve motivasyonunu etkiler. Adaletin sağlandığı örgütlerde örgütsel bağlılık ve güven de artacağından örgüt performansının da artması kaçınılmazdır. Bu çalışma ilkokullarda performans yönetimi uygulamalarının düzeyini, öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerini ve performans yönetimi uygulamaları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamaktadır. Tarama modelindeki araştırmanın evrenini 2013 – 2014 öğretim yılında Uşak ilinde çalışan 3660 öğretmen oluşturmaktadır. Basit tesadüfi örnekleme yoluyla 48 ilkokuldan 500 öğretmen örneklem olarak alınmıştır. Dağıtılan 500 ölçekten 446 sı geri dönmüş, araştırmacı tarafından incelemeler sonucunda 372 anket kullanılabilir olarak belirlenmiştir ve araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçme aracı “Öğretmen Performans Yönetimi Ölçeği” ve “Örgütsel Adalet Ölçeği” dir.

Ölçek boyutlarının örnekleme uygunluğunu test etmek için doğrulayıcı faktör analizi kullanılmış ve elde edilen verilerle ölçekler doğrulanmıştır. Verilerin analizi sonucunda performans yönetim sistemi uygulamalarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerinde pozitif doğrusal etkisi olduğu saptanmıştır. Demografik değişkenler açısından ise bazı demografik değişkenlerin öğretmenlerin performans yönetimi sistemi algılarını ve örgütsel adalet algılarını etkilediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Performans, Adalet, Performans Yönetimi, Performans Değerlendirme, Örgütsel Adalet

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Öğretmen MEB, El-mek: u_kahraman@windowslive.com

*** Doç. Dr. Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: ihcankaya@hotmail.com

RELATIONSHIP BETWEEN PERFORMANCE MANAGEMENT APPLICATIONS AND ORGANIZATIONAL JUSTICE PERCEPTIONS OF TEACHERS IN PRIMARY SCHOOLS

STRUCTURED ABSTRACT

The social unit, which consists of coordinated relationships of the workers who has got together in order to perform the planned objectives, is called as organization (Başaran, 2008). The planned and coordinated strength and activity group also make an organisation. The more this coordination creative, the more effective and lively the organisation is. Organisation may be thought as a network (Bursalıoğlu, 2012). Schools are organisations that perform the education and teaching task. The performance management has an important role in determining needs of in service education, the aspects that must be improved, current situations, and performance objectives. Determining performance objective- criteria, performance monitoring, performance development, performance evaluation and use of performance outcomes are the dimensions of performance management. The lasting success of organization depends on the high performance of members and valuation of their performance. Being known the skills and deficiencies of workers by the manager and valuation of their effort are some aspects that effect performance (Bingöl, 2006). The performance management has an important role in determining situations such as needs of in service education, the aspects that must be improved and performance objectives in a school. The aim of the performance management is not finding the deficiencies of the workers, but to inform them the results of performance evaluation, to guide them on this result, and to ensure them working appropriate to organisation's aims. Setting the justice inside the school effects teachers' performance and motivation. As the organizational commitment and reliance will increase in organisations where justice is set, it is inevitable that the performance of the organisation will increase. This study aims at determining the level of the performance management practises, the level of teachers' organizational justice perceptions, the relation between the performance management practises and teachers' organizational justice perceptions in primary schools.

Method

The study which aims at measuring the correlation between the performance management practises and teachers' organizational justice perceptions level in primary schools is in relational screening model. The relational screening model is a model which aims at describing a situation which occurred in past or still occurs as it is. The situation, person or event that is the matter of research is tried to be defined as it is. çalışılır (Karasar, 1995).

The population of the research consists of teachers who worked in Uşak in 2013-2014. 3660 teachers who work in 308 schools in Uşak constitute the population of the research. By choosing the sample hypothetical sample size chart has been employed. In the chart it is stated %95 reliance level, $\alpha=.05$ significance, and for the %5 tolerance

level 356 persons are determined in the population of 5000 persons (Balci, 2011). When the 3660 teachers in Uşak are taken into account as population stated for %95 reliance level, , $\alpha=.05$ significance, and for the %5 tolerance level 347 teachers are determined. For the sample of this study simple sample method has been used and in order to reach the necessary sample number 500 questionnaires have been handed out. 446 of these questionnaires have returned. In order to reach a judgement about the research results % 80 of the questionnaires must be returned (Balci, 2011). As the 446 questionnaires are the %89 of the total number it has been determined that it provides this condition and it is possible to have a judgement about the population. The returned scales have been examined carefully by the researcher and 74 scales which have empty answers or haven't been answered appropriately have been omitted and 372 of them have been evaluated. The scales used in the research are "Teacher performance Management Scale" and "Organisational Justice Scale".

Findings

202 (%54,3) of the teachers who have attended the research are females, and 170 (%45,7) are males. 1-10 years seniority teachers are 71 (%19,1); 11-20 seniority teachers are 168 (%45,2); more than 21 years seniority teachers are 133 (%35,7). The number of teachers in the school results are ; 1-10 teachers 59 (%15,9); 11-15 teachers 73 (%19,6); more than 16 teachers 240 (%64,5).

In order to test the suitability of scale dimensions to the sample confirmative factor analyse has been used and with the data gathered the scale has been confirmed.

Results

In the research no significant correlation has been found between performance management practises and teachers' organizational justice perceptions in terms of gender. No significant difference has been found among the average points statically teachers' thoughts of performance management practises in terms of seniority. Significant difference has been found among the average points statically teachers' perception of distribution justice in schools. in terms of seniority. But in the dimension of operational and communication justice no significant difference has been found.

No significant difference has been found among the average points statically teachers' thoughts of aim-criteria fixing, performance watching and using evaluation results in terms of the number of teachers at school. Significant difference has been found among the average points statically teachers' thoughts of performance development and performance evaluation dimensions. Significant difference has been found among the average points statically teachers' perception of distribution , operational and communication justice in schools in terms of the number of the teachers at school.

According to the results of correlation analyze there is a positive and significant correlation between the performance management practises and teachers' organizational justice. According to these results it may be said that the presence of performance management practises

at school may cause teachers 'perceptions of organizational justice more. According to the simple linear regression analyze results which has been made about regression of performance management practises organizational justice it may be said that performance management is a significant predictor of organisational justice ($p < .01$). An increase of one unit in performance management will increase organisational justice .623 ($B=.623$). Performance management describes %29 of total variance in organisational justice ($R^2=.291$). When standarized B parameter and t value are analyzed it maybe said that performance management is a significant indicator of organisational justice.

Key Words: Performance, Justice, Performance Management, Performance Assessment, Organizational Justice

Giriş

Önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelen işgörenlerin eşgüdümlemiş ilişkilerinden oluşan sosyal birime örgüt denir (Başaran, 2008). Planlı bir biçimde koordine edilmiş güçler ve eylemler topluluğu da bir örgüt meydana getirir. Bu koordinasyon ne kadar yaratıcı olursa, örgüt o kadar canlı ve etkili olur. Örgüt bir iletişim ağı olarak düşünülebilir (Bursalioglu, 2012). Okullar da eğitim öğretim görevini yerine getiren bir örgüttür. Bir örgütün işgörenlerin performans hedefleri, mevcut durumları, geliştirilmesi gereken yönleri, hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirleme gibi durumların belirlenmesinde performans yönetiminin önemli rolü vardır. Performans hedef – kriter belirleme, performans izleme, performans geliştirme, performans değerlendirme ve performans sonuçlarının kullanılması performans yönetiminin boyutlarıdır. Örgütün başarısının devamı, üyelerinin üstün performans göstermelerine ve performanslarının değerlendirilmesine bağlıdır. Çalışanların yeteneklerinin yönetici tarafından tanınması, eksikliklerinin bilinmesi ve çalışmalarının yeterince değerlendirilmesi performansı etkileyen hususlar arasındadır (Bingöl, 2006). Çalışanların motivasyonunu arttıran en önemli faktör çalışanların isteklerinin ve çalıştıkları örgütten beklentilerinin karşılanmasıdır. Çalışanların beklentileri ise, örgüt içinde hak ettikleri kazanımların, tüm çalışanlar arasında adil bir şekilde dağıtılması, dağıtımla ilgili örgütsel kararlar alınırken, karar alma ile ilgili süreçlerin adil bir şekilde uygulanarak bu kararların çalışanlara tarafsız bir şekilde iletilmesidir (İçerli, 2009). Bunların sağlanması için örgütsel adalet kavramının iş ortamında tamamen benimsenmiş olması gerekir. Okullarda performans yönetimi uygulamalarının varlığı öğretmenler arasında adaletin sağlanması ve dolayısıyla da öğretmenlerin performansını etkilemektedir.

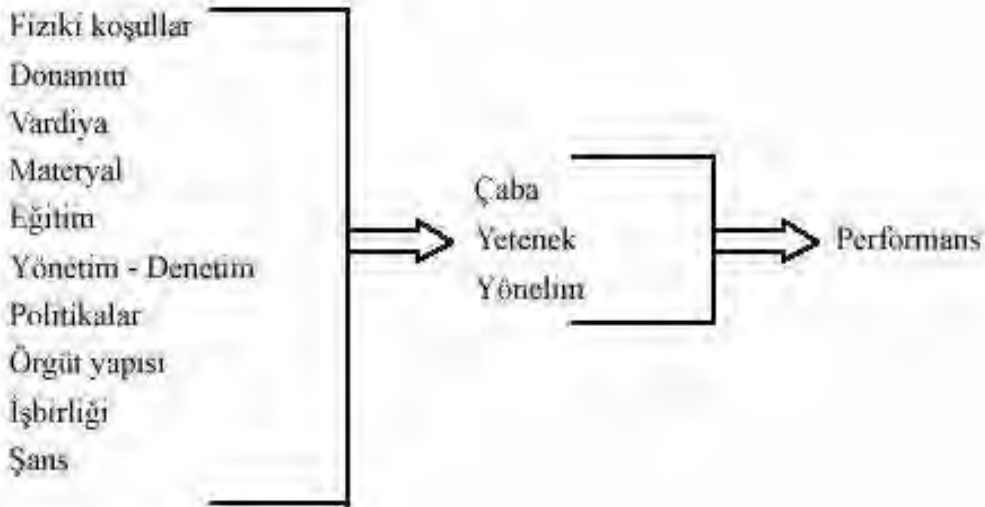
PERFORMANS YÖNETİM SİSTEMİ VE BOYUTLARI

Performans Kavramı: İşgörenlerin, çalışmalarında ne derecede başarılı oldukları, ürettikleri ürünün miktarı ve kalitesi, örgütlerin karşı karşıya kaldıkları en önemli problemlerden biridir. Bundan dolayı performans kavramı gerek özel sektörde gerekse kamu sektöründe önemli bir hal almıştır. Performansın bu kadar önemli olması bilim adamlarını çalışanların performansının ve dolayısıyla örgütün verimliliğinin nasıl artırılacağı konusunda çalışmalar yapmaya yöneltmiştir. Taylor' un bilimsel yönetim akımı, Fayol' un yönetim süreçleri akımı, Weber' in bürokratik yönetim yaklaşımı, örgütlerin yönetimine katkıda bulunmuştur. Bütün bu çalışmaların asıl amacı örgütün etkililiğini artırmaktır. Daha sonraki yıllarda Elton Mayo, Hawthorne araştırmaları ile teknik ve fiziksel koşulların çalışanların performanslarına nasıl etki ettiğini araştırmıştır. Harwood İmalat İşletmesinde yapılan deneylerde de, çalışanların örgüt yönetimine katılmalarının üretime olan etkisi araştırılmıştır. Tavistock Enstitüsü ise İngiltere' de kömür ocaklarında çalışan işçilerin araç, gereç

ve üretim yöntemlerinde meydana gelen değişimlerden ne şekilde etkilendiklerini araştırmıştır (Eren, 2012).

Günlük yaşamda da performans sözcüğü sık sık kullanılmakta ve her alanda etki göstermektedir. Bir futbolcunun maçtaki performansı, bir öğrencinin derslerdeki performansı, bir öğretmenin ders anlatımındaki performansı sık sık dile getirilmektedir. Eğitim örgütlerinin de ürünü insan olduğundan dolayı, eğitim işgörenlerinin yani öğretmenlerin performansı ve bu performansın objektif bir şekilde ölçülmesi büyük önem taşımaktadır. Performans kavramının literatürde çeşitli tanımları vardır. Öncelikle Türk Dil Kurumunun tanımını ele alacak olursak; performans kavramının TDK' daki tanımı “başarım” olarak geçmektedir(www.tdk.gov.tr, Erişim tarihi: 21/10/2013). Performans, en basit tanımla, bir çalışanın kendisinden istenen zaman içerisinde verilen görevleri yerine getirme ölçüsü (Özler, 2013), herhangi bir işte gösterilen başarı derecesi (Bozkurt, Ergun ve Sezen, 1998), çaba, yetenek ve rol algıları arasındaki etkileşim olarak tanımlanabilir(Karlı, 2004). Akal (1992), performansı yapılan bir iş neticesinde elde edilen çıktılarını nicel ve nitel olarak belirlenmesi olarak açıklamaktadır.

Performans, bir işi yapan bir bireyin, bir grubun, bir birimin ya da bir örgütün o işle amaçlanan hedefe yönelik olarak nereye varabildiği, başka bir deyişle neyi sağlayabildiğinin nicel ve nitel olarak anlatımıdır (Baş ve Artar, 1991).



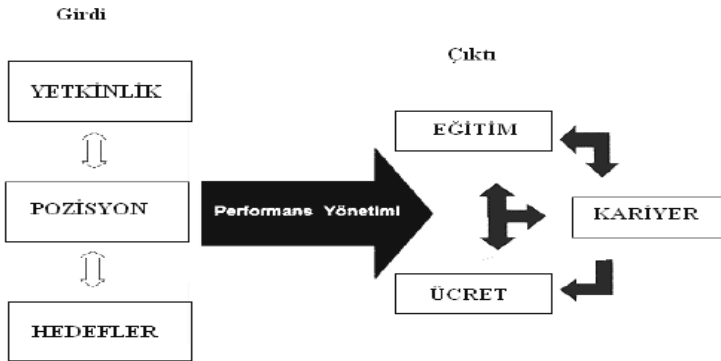
Şekil 1: Performansı tanımlayan çevresel faktörler (Karlı, 2004).

Örgütsel davranış açısından performans, işgörenin örgütsel amaçları gerçekleştirmek için görevi ile ilgili eylemlerinin ve işlemlerinin sonunda elde ettiği üründür. Bu ürün mal, hizmet, düşünce türünden olabilir (Başaran, 1991; Akt. Şanlı Bulut, 2011). İnsanı ürün üretmeye iten güç, yaşaması için gereken mal, hizmet, düşünce(teknoloji) türünden ürünü üretmek için güdülenmesidir (Başaran, 2008). Aynı okuldan mezun olan, aynı eğitimi alan, aynı yaştaki, aynı zamanda aynı mesleğe atanan kişilerin yolları bir süre sonra ayrılabilmekte, biri yerinde sayarken diğeri üst kademelere tırmanmaktadır. Bu farklılığa sebep olan kişilerin işbaşında göstermiş oldukları performanstır (Bingöl, 2006).

Performans Yönetimi: Çalışanların performanslarının değerlendirilmesinin ilk örneklerine 1900' lü yılların başlarında A.B.D.' de kamu hizmeti veren kurumlarda rastlanmaktadır. Frederick W. Taylor'un iş ölçümü uygulamaları ile çalışanların verimliliklerinin ölçülmesi ile birlikte performans değerlendirme ilk defa bilimsel olarak ele alınmıştır (Uyargil, 2008). Türkiye' de

performans değerlendirme ilk olarak kamu kesiminde uygulanmaya başlanmış, işletmecilik konusunda bilimsel gelişmelerin sonucu olarak da son 15-20 yıldan beri özel sektörde de performans değerlendirmeye ilgi artmıştır(Bingöl, 2006). Verimlilik yönetimi, yönetim kontrol sistemi de olarak adlandırılabilen performans yönetimi, örgütü istenen amaçlara yöneltmek amacıyla örgütün mevcut ve geleceğe ilişkin durumları ile ilgili bilgi toplama, bunları karşılaştırma ve performansın sürekli gelişimini sağlayacak yeni ve gerekli düzenlemeleri ve etkinlikleri başlatma ve sürdürme görevlerini yüklenen bir yönetim sürecidir (Akal, 1992).

Performans ölçümünden elde edilen bilgilerin organizasyon kültüründe sisteminde pozitif değişiklik yapabilirken performans hedeflerine ulaşılmasına yardım etmesi kaynakların önemliliğinin ve dağıtımının ayarlanmasında, yöneticilerin onay ya da hali hazırda operasyon ya da programlar doğrultusunda karar vermesi ve performans sonuçlarının paylaşılarak bu hedeflere ulaşmaya çalışılması performans yönetimi olarak tanımlanabilir (Dişkaya, 2006). Performans yönetimi, gerçekleştirilmesi beklenen organizasyonel amaçlara ve bu yönde çalışanların ortaya koyması gereken performansa ilişkin ortak bir anlayışın organizasyonda yerleşmesi ve çalışanların bu amaçlara ulaşmak için gösterilen ortak çabalara yapacağı katkıların düzeyini artırıcı bir biçimde yönetilmesi, değerlendirilmesi, ücretlendirilmesi ya da ödüllendirilmesi ve geliştirilmesi sürecidir (Barutçugil, 2002). Uyargil (2008), performans yönetimini, performans değerlendirme kavramını statik anlamda bir değerlendirme faaliyeti olarak değil de, dinamik bir süreç olarak ele alarak, çalışanların performanslarını planlama, değerlendirme ve geliştirmeyi amaçlayan ve konuya daha geniş bir açıdan bakan örgütsel sistem olarak tanımlamıştır. İyi bir performans yönetimi, amaçların ve önceliklerin neler olduğu, şu anda ne yapmak gerektiği, yapılan işin örgüt performansına katkısının ne olduğunun işgörenler tarafından biliniyor olması demektir. İşgörenler kendilerinden ne beklediğini bilip anladıkları ve daha da önemlisi kendi hedeflerinin oluşturulmasında rol aldıklarında işlerini sahiplenecek ve hedeflerine ulaşmak için ellerinden geleni yapacaklardır (Halis ve Tekinkuş, 2003). Performans yönetimi dar anlamda çalışanların değerlendirilmesi, derecelendirilmesi, ücretlendirilmesi ve geliştirilmesi sürecinin alt yapısını oluşturan bir insan kaynakları fonksiyonu olarak görülse de gerçekte, “Hedeflerle Yönetim” anlayışı ile özdeşir. Çalışanların işe odaklanması, yeteneklerinin geliştirilmesi ve bunlara ne oranda ulaşıldığının ölçülmesidir(Barutçugil, 2002).



Şekil 2: Performans Yönetiminde Girdi ve Çıktılar (Dişkaya, 2006).

Sonuç olarak performans yönetimi, bir örgütte iş süreçlerinin, becerilerinin, davranışlarının ve katkılarının devamlı iyileştirilmesi için çalışanların ve ekiplerin sorumluluk üstlendiği bir örgüt kültürü oluşturma çabasıdır. Yöneticiler açıkça çalışanlardan ne beklediklerini ortaya koyarlar ve çalışanlar yöneticilere kendilerinin nasıl yönetilmesi gerektiği ile ilgili beklentilerini ve işlerini hakkıyla yapabilmeleri için neye ihtiyaç duyduklarını rahatça ortaya koyabilirler(Çevik vd., 2008).

Performans yönetim sisteminin 3 ana amacı vardır. Bu amaçlar; örgütsel etkinliği iyileştirmek, işgörenleri motive etmek ve eğitim ve geliştirmeyi mükemmelleştirmektir(Bingöl, 2006). Barutçugil (2002), performans yönetiminin amaçlarını daha ayrıntılı bir şekilde açıklamaktadır.

- ✓ Organizasyonel hedeflerin açık tanımlanmış bireysel hedeflere dönüştürülmesi.
- ✓ Hedeflerin gerçekleştirilmesi için gerekli olan performans kriterlerini belirlenmesi.
- ✓ Belirlenen kriterlere göre çalışanların zamanında ve adaletli değerlendirilmesi.
- ✓ Çalışanlardan beklenen performans sonuçlarıyla gerçekleşen başarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi.
- ✓ Yönetici ile çalışan arasında etkin bir iletişim ve anlayış ortamının yaratılması.
- ✓ Performansın geliştirilmesi için yönetici ve çalışanın ortak çaba harcaması.
- ✓ Çalışanların başarılarının tanınması ve ödüllendirilmesi.
- ✓ Organizasyonun ve çalışanın güçlü ve zayıf yönlerinin tanımlanması.
- ✓ Geribildirimle çalışanların desteklenmesi ve motivasyonlarının artırılması.
- ✓ Eğitim – geliştirme ve kariyer planlama için yönetime gerekli bilginin sağlanması.

Performans yönetiminin amacı, örgütün etkinliklerini, kendi becerilerini ve katkılarını sürekli iyileştirmeleri için, bireylerin ve grupların sorumluluk üstlendikleri bir kültür oluşturmaktır(Bolton, 1997; Akt. Cemaloğlu, 2002). Bir örgütte herkesin yeterliliğine göre hakkının verilmesi için personelin performansının ne durumda olduğunu, başarığını ve başarısızlığını gösteren kayıt ve belgelere ihtiyaç vardır(Canman, 1993). Kısaca sistemin asıl amaçlarını bireysel performansın sağlıklı ve adil standart ve kriterler aracılığıyla ölçülmesi, bu konuda kişilere bilgi verilmesi ve kişisel performansın geliştirilerek örgütsel etkinliğin artırılması oluşturmaktadır(Uyargil, 2008).

Performans Yönetim Sisteminin Yararları

Performans yönetim sistemi amaçları doğrultusunda kullanıldığında, değerlendiren (yönetici), değerlendirilen (çalışan) ve organizasyon için çeşitli yararlar sağlar (Uyargil, 2008).

Yöneticiler İçin Yararları

Her ne kadar performans değerlendirme sisteminin uygulanması bazı yöneticiler tarafından ek iş ve zaman kaybı olarak algılansa da, organizasyon içerisinde performans değerlendirme sisteminin etkin bir şekilde işleminin değerlendirenler açısından önemli yararları olacaktır(Uyargil, 2008). Etkin bir performans yönetim sistemi (Uyargil, 2008; Barutçugil, 2002; Canman, 1993):

- ✓ Yönetimin iş ve sonuçları üzerindeki kontrolünü güçlendirir,
- ✓ Çalışanlarla olan iletişim ve ilişkiler iyileşir,
- ✓ Personelin zayıf ve güçlü yönleri belirlenir,
- ✓ Yönetimin sorunları erken belirleme ve önlem alma yeteneğinin artırır,
- ✓ Yönetimin sonuçlarla ilgili beklentilerini açıklıkla anlaşılmasını sağlayarak iletişimini geliştirir,
- ✓ Yönetimin ücretlerle ve yükseltmelerle ilgili kararlarını alırken kullanacağı objektif kriterler sağlar,

- ✓ Yönetmel becerilerini geliştirirler ya da bu becerileri rahatlıkla uygulayabilecekleri koşulları elde ederler,
- ✓ Astlarını yakından tanıdıkça yetki devri kolaylaşır.

Çalışanlar İçin Yararları

Performans yönetim sisteminin gerçekten bir bütün olarak anlaşıldığı ve uygulandığı organizasyonlarda çalışanlar açısından önem taşıyan bazı özgün yararlarından söz edilebilir. Böyle bir organizasyonda çalışanlar (Barutçugil, 2004; Canman, 1993);

- ✓ Kendi performanslarını yönetme sorumluluğunu alırlar,
- ✓ Organizasyon içindeki rolünü bilir,
- ✓ Güçlü yönlerini öğrenir,
- ✓ İşten elde edilen doyum ve kendine güvenleri artar,
- ✓ Performans planlarını tasarlar ve yönetirler,
- ✓ Plan doğrultusundaki ilerlemelerini izlerler,
- ✓ Planlanan ve gerçekleşen performanslarını karşılaştırır ve gözden geçirirler,
- ✓ Sürekli iyileştirmenin işlerinin önemli bir parçası olduğunu bilirler,
- ✓ Bireysel performansları ile organizasyon amaçlarını ilişkilendirirler,
- ✓ Sonuçların ve yetkinliklerin birlikte önemli olduğunu bilirler. Ne yapılacağına odaklandıkları kadar nasıl yapacaklarına ilişkin beceri geliştirirler,
- ✓ Performans değerlendirme görüşmelerini yöneticileriyle birlikte yönlendirirler,
- ✓ Çalışanların hedefleri ile organizasyonel hedefler arasında bağlantı kurar.

Organizasyon İçin Yararları

Yöneticiler ve çalışanlar için belirtilen yararlar, organizasyonun tamamı için olumlu sonuçlar meydana getirir. Bu sonuçları özetlersek (Uyargil, 2008; Barutçugil, 2004; Canman, 1993):

- ✓ Etkililik, verimlilik ve karlılık artar,
- ✓ Hizmet ve üretimin kalitesi gelişir,
- ✓ Eğitim ihtiyacı ve eğitim bütçesi daha kolay ve doğru biçimde belirlenir,
- ✓ Eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi yeteneği artar,
- ✓ İnsan kaynaklarının planlanması için gerekli bilgiler daha güvenilir biçimde elde edilir,
- ✓ Bireylerin gelişme potansiyelleri daha doğru belirlenir,
- ✓ Organizasyonun fiziksel ve insan kaynakları daha etkili şekilde kullanılır (Barutçugil, 2004).

Performans Yönetim Sisteminin Boyutları

Performansın Planlanması (Hedef ve Kriter Belirleme)

Performans planlaması, performans yönetim sürecinin en önemli aşamalarından birisidir. Performansın planlanması sorumluluğu yöneticiye aittir fakat bu aşamada çalışanın da planlama

sürecine katılımı performans yönetim sisteminin kabulünde ve işleyişinde daha yararlı olur(Uyargil, 2008). Performans yönetim süreci planlama ile başlar. Öncelikle gerçekleştirilmek istenen performans hedefleri belirlenir ve yapılandırılır (Boyacı, 2003). Performans yönetiminde planlama klasik planlama ilkelerinden farklılık göstermez. Sadece performans planlamasında genel ilkeler yanında performansı geliştirme amacına, planların performans ölçüm ve denetim sistemleri ile uyumlu olarak hazırlanmasına, planlamanın örgütün tüm birimlerini ve çalışanlarını ortak hedef ve amaçlara yöneltebilme niteliğine özel bir ağırlık verilmelidir (Akal, 1992).

Performans yönetimi sürecinde, performans planlaması sadece çalışana hedef belirleme süreci değildir. Aynı zamanda hedeflere ulaşmak için bir eylem planı hazırlanması, bu planın uygulanması esnasında işgörenin karşılaşacağı sınırlamaların belirlenmesi ve muhtemel sorunlarla ilgili önlem alınmasıdır(Uyargil, 2008). Barutçugil (2004), performans hedeflerinin uygun olması gereken ilkeleri daha geniş bir şekilde açıklamıştır. Barutçugil' e (2004) göre performans hedefleri:

- ✓ Gerçekçi olmalıdır.
- ✓ Spesifik olmalıdır.
- ✓ Ölçülebilir verilere, gözlemlere veya kanıtlanabilir verilere dayandırılmalıdır.
- ✓ Organizasyonel amaçlarla tutarlı olmalıdır.
- ✓ İddialı olmalıdır.
- ✓ Açık ve anlaşılabilir olmalıdır.
- ✓ Dinamik olmalıdır.

Performans yönetim sistemi içinde performans planlamanın sıklığını belirleyen birçok faktör bulunmaktadır. Kişinin yaptığı işin niteliği, deneyimi, kıdemi, kendine olan güveni, fiili performans düzeyi gibi konular, ne sıklıkta planlama yapılması gerektiği hakkında bilgi verir. Örneğin, beceri düzeyini bilmediğimiz yeni bir çalışanın performans planlaması daha sık olmalıdır (Uyargil, 2008).

Performansın İzlenmesi

Belirlenen hedeflere ilişkin performans davranışları izlenir. İstenilen performans düzeyine ulaşılmışsa ödüllendirme ile davranış güçlendirilir. Uygun olmayanlar tekrar düzenlenir(Boyacı, 2003). Okullarda öğretmen ya da diğer personelin görevlerini yerine getirirken gösterdikleri sapmaları önleyici düzenlemeler yapılır. Yeni düzenlemelerin etkenleri gözlenir ve sonuçları değerlendirilir(Taymaz, 2011). Performans izleme sayesinde, işgörenin performans hedeflerine ulaşmada kendini ayarlaması da kolay olmaktadır. Çünkü izleme sistemi, işgörene geribildirim verme amaçlıdır (Armstrong,1996; Fisher, 1998; Akt: Bozkurt Bostancı, 2004). Örgüt ve işgören geri bildirim yolu ile birbirlerini anlama fırsatı bulur. Personel bu süreç sonunda davranışlarını örgütün ve sonuçların değerlendirilmesine göre yönlendirmektedir. Bu davranış sonuçlarından hem üst hem de ast fayda sağlamış olur. Geri bildirim olumlu performansı desteklemek ve pekiştirmek, olumsuz davranışları azaltmak ve iyileştirmek için uygulanmalıdır. Açık ve dürüst bir iletişim tarzı olmasından dolayı işlevsel yönü kuvvetlidir (Dişkaya, 2006).

Geri bildirimin çalışanlar açısından önemi, bireysel gelişim ve performans yükseltme planlarına temel oluşturmasıdır. Verilen geri bildirimin yararlı olması için eleştiri ve cezalandırmaya yönelik değil, destekleyici, yol gösterici olması gerekir(Palmer, 1993). Geribildirim kişi davranışları üzerindeki etkilerini araştıran çeşitli çalışmalardan birçoğu kişinin kendini değerlendirmesi sonucunda ve diğer kişilerden aldığı geribildirimi dikkate alarak belirli davranış değişiklikleri gösterdiğini belirtmektedir (Uyargil, 2008). Performans dönemi içinde 3 tür geri bildirim metodu kullanılmaktadır (Demirel, 2007):

- Anında geri bildirim
- Ara (İnformel) görüşmeler
- Yıl sonu (Formel) performans değerlendirmesi.

Yönetici geri bildirim verirken aşağıdaki 4 geri bildirim tarzından herhangi birini kullanabilir (Barutçugil, 2002):

✓ *Sessizlik:* Bu tarzın amacı mevcut durumu korumaktır. Uzun dönemde güven ve performansı azaltır, aynı zamanda çalışanın değerlendirme esnasında sürprizlerle karşılaşmasına neden olabilir.

✓ *Eleştiri:* Bu tarzda çalışana istemeyen davranışları hakkında dönüt verilir ve bu davranışlardan kaçınması istenir. Çalışanı bahaneler üretmeye ya da suçu başkasına atmaya yönltebilir. Eleştirinin dozunun kaçması ilişkileri ve güveni zedeler. Bu da mevcut olumlu durumların da zarar görmesine yol açar.

✓ *Öneri:* İşgörenin davranışlarını biçimlendirmek, performansını iyileştirmek ve daha iyi verim almak için çalışana yol ve yöntemler göstermektir. Performansta, ilişkilerde ve karşılıklı güvende olumlu yönde değişim sağlanır.

✓ *Pekiştirme:* Mevcut davranışları övmek, desteklemek ve aynı yönde sürdürülmesini sağlamaktır. Bu tarz da motivasyonu, güveni ve performansı artırır.

Performans Geliştirme

Performans yönetim sisteminde yapılan değerlendirmeler aynı zamanda organizasyonel bir kontrol aracı olarak bireysel performansı geliştirmeye çalışmaktadır (Uyargil, 2008). Mwita' ya (2000) göre işgören performansını geliştirmek için örgüt tarafından yapılması gerekenler şunlardır (Bozkurt Bostancı, 2004):

- ✓ Bireysel ve örgütsel amaçların açıkça tanımlanması.
- ✓ Ortak planlama.
- ✓ Örgüt stratejisi ile is amaçları arasında bağ kurulması.
- ✓ İşgören eğitimi ve gelişim ihtiyaçlarını tanıma.
- ✓ Performans kriterlerine göre işgören performansını değerlendirme ve değerlendirme sonuçlarını kullanma.
- ✓ Performans anlaşmaları yapma.
- ✓ Kazanılan bilginin performans davranış değişikliğinde kullanılmasını sağlama.
- ✓ İç ve dış iletişim ağının kurulması

İşgörenin performans yetersizliklerinin sebeplerinin teşhisi yönetici tarafından yapılır. Yönetici değerlendirmeyi yaparken son derece objektif olmalıdır. Performans geliştirme sadece performansı düşük işgörenleri kapsayan bir faaliyet değildir. Aynı zamanda başarılı personelin de geliştirilmesi amaçlanarak, daha üst görevlere hazırlanması sağlanabilir. Yönetici bunun için belirli stratejiler geliştirerek bu geliştirme faaliyetlerini yürütür (Barutçugil, 2002).

Performans Değerlendirilmesi

Performans yönetim sistemi içinde, performans değerlendirme sürecinin ayrı bir yeri ve önemi bulunmaktadır. Yakın zamanlara kadar bir çok örgüt, yaygın fakat yanlış bir anlayışla,

performans değerlendirmeyi tek boyutlu bir araç olarak anlamış ve uygulamıştır(Barutçugil, 2002). Organizasyonlarda işgörenlerin performanslarının belirlenmesi için, gerçekleştirilen etkinliğin sonucunun değerlendirilmesi gerekir. Değer, bir etkinlik sonucunda oluşan varlık ya da olgunun anlaşılabilir, anlatılabilir, özneliği azaltılmış, nesneliği artırılmış olarak açıklanmasında kullanılan bir ölçüdür(Akal, 1992). Palmer(1993), performans değerlendirmesini, bir yöneticinin, önceden saptanmış standartlarla karşılaştırma ve ölçme yoluyla, işgörenlerin işteki performansını değerlendirme süreci olarak tanımlamıştır. Performansı değerlendirme, gelecekteki kararlara ve işlemlere dayanak olmak üzere çalışmada gösterilen başarı ya da başarısızlığı periyodik ve biçimsel bir değer biçme işlemidir(Canman, 1993). İş değil, işi yapan işgöreni ve onun başarı ya da başarısızlığını değerlendiren performans değerlendirmesi, “başarı değerlemesi”, “yetkinliğin ölçümü”, “verimliliğin değerlendirilmesi” gibi isimler de almaktadır. Kamu kurumlarında ise “tezkiye” ya da “sicil” kavramları da performans değerlendirmesinin isimlerindendir(Sabuncuoğlu, 2013).

Performans değerlendirme, örgütte görevi ne olursa olsun bireylerin çalışmalarını, etkinliklerini, eksikliklerini, yeterliklerini, fazlalıklarını, yetersizliklerini kısacası bir bütün olarak tüm yönleri ile gözden geçirilmesidir. Bu gözden geçirmeye neden gereksinim olduğu sorusu, performans değerlendirmenin önemini ve gereğini ortaya koymaktadır. Çalışanın iş başarıları konusunda bilgilendirilmeye, geri bildirim almaya gereksinimi vardır. İnsanın psikolojik gereksinimleri arasında önemli bir yer tutan bu bilgilendirme, kişinin kendisine güvenmesine, kendisini geliştirmesine, çalışmalarında değişiklik yapmasına yol açacaktır. (EARGED, 2006). Değerlendirmenin amacı uygulamanın başarı derecesini tarafsız olarak belirleyebilmektir. Öğretmenlerin yakından izlenmesi, karşılaştıkları sorunlarda kendilerine mesleki rehberlik ve destekte bulunulması bakımından performansın objektif kriterlere göre değerlendirilmesi zorunluluğu kabul gören bir gerçektir. Öğretmenlerin performansının değerlendirilmesinde ana kriterler olarak;

- ✓ Alan bilgisini eğitim öğretime yansıtma,
- ✓ Planlama ve hazırlık çalışmaları yapma,
- ✓ Ders içi etkinliklerde bulunma ,
- ✓ Başarıyı ölçme ve değerlendirme,
- ✓ Rehberlik yapma,
- ✓ Ders dışı etkinliklerde bulunma,
- ✓ Okulun genel işleyişine katkıda bulunma, Bir öğretmende bulunması gereken kişisel özelliklere sahip olma,
- ✓ Sınıfı yönetme, öğrencilerle iletişim kurma,
- ✓ Milli eğitimin amaç ve ilkelerini gerçekleştirme yönünde çaba gösterme.
- ✓ Boyutları esas alınarak elde edilen bilgilerin değerlendirilmesi sonucunda, genel performans derecesi ortaya çıkar(Akşit, 2006).

Performans Değerlendirme Sonuçlarının Kullanılması

Genellikle yönetimin isteği ile kurulan performans yönetim sistemleri, çalışanlar tarafından kabulü ve benimsenmesi için, organizasyonda bu sistemin tüm kullanım alanlarının ve bunun sonucunda ortaya çıkacak sonuçların açıklanması gerekir(Uyargil, 2008). Performans değerlendirme sonuçları stratejik planlama, ücret-maaş yönetimi, kariyer yönetimi, eğitim ihtiyaçlarının

belirlenmesi, rotasyon, iş genişletme ve iş zenginleştirme uygulamaları, işten ayırma kararları gibi alanlarda kullanılmaktadır.

ÖRGÜTSEL ADALET VE BOYUTLARI

Gerçek, nasıl düşünce sistemlerinin ilk erdemi ise adalet de sosyal örgütlerin ilk erdemidir (Rawls, 1999; Akt. Yavuz, 2012). Adalet, günlük hayatta da sık sık kullandığımız, aynı zamanda kişiler arası diyaloglarda her zaman bahsi geçen bir kavramdır. Adalet konusunun en fazla konuşulduğu yerlerin başında da insanların çalıştıkları ortam gelir. Çalışanlar arasında sürekli maaş konuları, yöneticilerin davranışları ve bu davranışların kişiye göre değişip değişmediği ve tabi dolayısıyla yöneticinin adaleti tartışılır. Kelime anlamı olarak adalet; hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme ve herkese kendine uygun düşeni, kendi hakkı olanı verme, doğruluk anlamına gelmektedir. (www.tdk.gov.tr, Erişim tarihi: 22.12.2013). Adalet en genel anlamıyla “hakka uygunluk, haklı ile haksızın ayırt edilmesi” demektir. Bu anlamda hem bir durumu, hem de insanların davranışlarının tanımladığı için ahlak ve din kurallarıyla da ilişkilidir (Titrek, 2009).

İnsanların toplu yaşama geçmelerinden itibaren, tarihin her döneminde bilim adamları “sosyal adalet”le ilgilenmişlerdir. Bu konudaki ilk yazınlarda; bir insanın diğerlerine nasıl davranması gerektiği ve kaynakların bireyler arasında nasıl paylaşılması gerektiği tartışılmaktadır. Bireylerin kendi amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla bir topluluk içerisinde yaşama ihtiyaçları, kaynakların bireyler arasında dağılımı ve bireyler arasındaki ilişkilerle ilgili yasal düzenlemeler yapılması sonucunu doğurmuştur (Yürür, 2008). Sosyal adalet, literatürde çok kullanılan bir kavram olmasına rağmen kesinleştirilmiş bir tanımlaması yoktur. Bell (1997), kaynakların eşit dağıtıldığı ve bütün üyeleri bedensel, ruhsal ve sosyal açıdan güvende olan bir toplumun adil olduğunu belirtmiştir. Sosyal adalet en yalın anlatımla, nimet ve külfetlerin toplumda adil bir şekilde dağıtılmasıdır. Bir başka deyişle, toplumda herkesin hakça bir paylaşım olduğu konusunda genel bir kanaatinin bulunmasıdır (Sunall, 2011).

Sosyal bilimciler, çalışanların adaletle ilişkin algılarının örgütsel çıktılar açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda, "sosyal adalet" kavramını genel olarak irdeleyen kuramların (Hakkaniyet Kuramı, Bilişsel Dayanaklar Kuramı, Adaleti Yargılama Modeli) örgütlere uyarlanması ve örgüt içindeki ilişkilere bağlı olarak ortaya çıkan kazanımların adil dağıtımını açıklayan "örgütsel adalet" kavramını geliştirmişlerdir (Greenberg, 1990; Akt. Polat, 2007). Bütün gruplar, örgütler ve toplumlar ödüllerin, cezaların ve kaynakların dağıtımını ile ilgilenmişlerdir. Bu sorunlarla ilgilenen sosyal sistemlerdeki tutum, sistemin üyelerinin doyumu ve etkililiği üzerinde büyük etkiye sahiptir. Bu sebeplerden dolayı değişik disiplinlerden sosyal bilimcilerin, politika bilimcilerinin, ekonomistlerin, sosyolojistlerin ve psikologların dağıtım problemiyle ilgilenmesi şaşırtıcı değildir (Leventhal, 1976).

Örgütsel adalet, çalışanların işle ilgili olması gerektiğini düşündükleri ile gerçekleştirenleri kıyaslamaları sonucunda tespit ettikleri farka bağlı olarak şekillenen örgütlerine ilişkin adalet algılarının bütünüdür (Karaeminoğulları, 2006). Cemaloğlu (2012), örgütsel adaleti tanımlarken “işgörenlerin görev dağılımı, mesaiye uyma, yetki devri, ücret düzeyi, ödül dağıtımını gibi değişkenlere yönelik, yönetsel kararları değerlendirme sürecidir” ifadelerini kullanmıştır. Örgütsel adalet, örgütsel kaynakların dağıtımının, bu dağıtım kararlarını belirlenirken kullanılan işlemlerin ve bu işlemler yürütülürken meydana gelen kişiler arası ilişkilerin nasıl olması gerektiğini gösteren kurallar olarak tanımlanabilir (Folger&Cropanzano, 1998). Baldwin’ e göre (2006), örgütsel adalet, çalışanların işyerindeki prosedürleri, ilişkileri ve kazanımları ne ölçüde adil olarak algıladıklarıdır.

Donovan, Drasgow ve Munson (1998) örgüt içi adalet algısının oluşumunda örgüt içi ilişkilerin önemli olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle örgüt içi ilişkilere dayalı olarak örgütsel adaletin davranışlarının, “yöneticilerle ilişkiler ve çalışanlar arası ilişkiler” olmak üzere iki boyutta

oluşturduğunu ve örgüt içi ilişkileri etkilediğini öne sürmüşlerdir. Yöneticilerle ilişkiler, genellikle örgütte uygulanan bu örgütsel adalet davranışlarının nasıl uygulandığı ve çalışanlar tarafından adil olarak nasıl algılandığına odaklanmaktadır. Çalışanlar arası ilişkiler ise, örgütte çalışanların birbirleriyle ilişkileriyle ilgilidir ve bu çalışanlar arası ilişkiler, örgütün işlem sürecini etkilediğini belirtmişlerdir (Titrek, 2009).

Dağıtım Adaleti: Örgütlerde dağıtım adaleti, dağıtımsal adalet teorisi, eşitlik teorisi ve göreceli yoksunluk teorisi olmak üzere daha genel bir sosyal hareketten ortaya çıkmıştır. Bu üç teoriden eşitlik teorisi dağıtım adaletini daha çok açıklamaktadır (Polat, 2007). Eşitlik teorisinin özünü oluşturan eşitlik veya denkserlik kavramı, Festinger’ in “zihinsel uyumsuzluk” ve Homans’ ın “dağıtımcı adalet” yaklaşımlarından ortaya çıkmıştır. Fakat teorinin çalışma hayatına uyarlanması bakımından en iyi inceleyen J. Stacy Adams olmuştur (Eroğlu, 1998). Adams, sosyal mübadele kavramı çerçevesinde açıkladığı eşitlik teorisini, her bir tarafın diğer tarafa bir fayda sağladığı ve geri dönüşte de bir fayda aldığı bir süreç olarak ifade etmiştir. Örneğin; çalışanlar, işverenleriyle mübadele ilişkilerine sahiptirler. Çalışanlar, işverenleri için işlerinde zaman ve çaba harcarlar. Emeklerinin karşılığı olarak da ücret ve tazminat elde ederler. Adams böyle bir mübadele ilişkisinde; çalışanların, adaletsiz bir durumla karşılaşmaları halinde bu duruma nasıl tepki gösterdiklerini anlamaya çalışmıştır (İçerli, 2009). Eşitlik teorisine göre çalışanlar örgüt içinde elde ettikleri kazanımlarla (ödül vb.) iş katkıları oranını diğer çalışanlarla kıyaslar. Oranların eşitsizliği durumunda, yüksek ücret alanlar suçlu hissederlerken düşük ücret alanlar kırgınlık hissedebilirler (Greenberg, 1990).

İşlemsel adalet: İşlemsel adalet ile ilgili en önemli çalışmalar Thibaut ve Walker tarafından gerçekleştirilmiştir. Thibaut ve Walker (1975), hukuk alanındaki yasal prosedürlerin, alınan kararların toplum tarafından kabulündeki etkisi üzerinde çalışmışlardır. Folger ve Greenberg (1985) ise, prosedür adaleti kavramını organizasyonlara uyarlayan ilk araştırmacılar olmuştur (İşbaşı, 2000). İşlemsel adalet, kazanımların dağıtımına ilksin kararların alınmasında kullanılan işlemlerin yani dağıtım sürecinin adilliyidir. Adil işlem, bir karar verilirken kullanılan işlemin adil olmasını ifade eder. Genel bir tanımlamayla bir örgüt içinde ödüllerin nasıl dağıtıldığıyla ilgilidir (Polat, 2007).

Colquitt (2001)’ in Leventhal’ den (1980) aktardığına göre karar alma sürecinin adil olduğu kanısına varabilmek için süreçte şu kurallara yer verilmelidir (Colquitt, 2001):

Tutarlılık: İşlemler zamana ve kişiye göre değişmemeli, istikrarlı olmalıdır.

Önyargı bastırma: Karar vericiler doğal olmalı, karar alırken önyargılı davranmamalıdır.

Bilginin doğruluğu: İşlemler yanlış bilgilere dayandırılmamalıdır.

Düzeltililebilirlik: İtirazlara açık olmalı ve prosedürler düzeltililebilmelidir.

Temsil: Kararlardan etkilenen tüm bireyler dikkate alınmalıdır.

Etik: Karar süreci etik ve ahlaki standartlara göre sürdürülmelidir.

Yöneticilerin işle ilgili kararları tarafsız olarak alması, karar vermeden önce herkesin görüşünün alınması, yine karar vermeden önce bilgilerin doğru ve eksiksiz bir şekilde toplanması, alınan kararların açıklanması, talep edilirse ek bilgi verilmesi ve işle ilgili kararların herkese aynı şekilde uygulanması işlemsel adaletle örnek olarak gösterilebilir (Atalay, 2010).

Etkileşim Adaleti: Bies’a göre kişilerin karar verme süreçlerinde kullanılan prosedürlerle ilgilendikleri kesindir, ancak bunun yanında bireyler arası karşılıklı ilişkide gördükleri muameleyle de ilgilenebilirler. Bies kişilerin bu ilgisini “etkileşim adaleti” olarak adlandırmaktadır (Yürür, 2006). Bies ve Moag (1986), çalışanların, kendilerine tam ve doğru bilgiler sunulduğunda ve verilen

kararlar için haklı açıklamalar yapıldığında kendilerine adil olarak davranıldığını düşündüklerini ifade etmişler ve adaletin üçüncü boyutunu “Etkileşim Adaleti” olarak adlandırmışlardır (Oral, 2012). Folger ve Cropanzano’ya göre (1988), etkileşim adaleti karar verme sürecinin bilgisel yönünü ölçtüğünden dolayı, işlemsel adaletin bir alt boyutu olarak ele alınabilir. Ancak, birçok çalışmada etkileşimsel adaletin örgütsel adalet yapısı içinde ayrı bir boyut olduğu belirtilmiştir (Colquitt, 2001).

Bies (1986), lisansüstü öğrenciler arasında bir araştırma yapmış ve onlardan kurum içi adaletle ilgili kriterlerini sıralamalarını istemiştir. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplarda dürüstlük, nezaket, düzenli bilgi alışverişinde bulunma, kişi haklarına saygı, birbirini dinleme gibi kişiler arası ilişkileri düzenleyen tavırların prosedürlere oranla daha ön planda olduğunu görmüştür. Sonuç olarak, iş görenler, kendilerine etkileşimsel adalet çerçevesinde davranıldığını algıladıklarında, yöneticilere karşı daha arzu edilir bir şekilde tutum oluşturmakta ve daha yüksek iş performansına ulaşmaktadır (Cropanzano vd., 2002; Akt. Dündar, 2011).

Alanyazın incelendiğinde yurtdışında yapılmış çalışmalar olmakla birlikte, örgütsel adalet ve performans yönetiminin bir arada incelendiği çalışma sayısı yeterli değildir. Ülkemizde de performans değerlendirme sistemleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiyi ölçen araştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar da eğitim alanında değil daha çok işletme alanındadır. Performans yönetimi uygulamaları ile örgütsel adalet arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların az olması bir problem olarak görülmüş, çalışmaya başlarken bu alandaki bir boşluğu doldurmak ve bu konuda araştırmacılar için kaynak oluşturmak hedeflenmiştir. Okul içi adaletin sağlanması, öğretmen performansını ve motivasyonunu etkiler. Bu da daha iyi öğrencilerin yetişmesini ve buna bağlı olarak daha sağlıklı toplumların oluşmasını sağlar. Adaletin sağlandığı örgütlerde örgütsel bağlılık ve güven de artacağından örgüt performansının da artması kaçınılmazdır. Bu araştırma okullardaki performans yönetimi uygulamaları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı konusuna açıklık getirecek ve performans ölçücülere yol gösterici nitelikte olacaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

İlkokullardaki performans yönetimi uygulamaları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına düzeyleri arasındaki ilişkiyi ölçmeyi amaçlayan araştırma ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli geçmişte olan ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde var olduğu şekilde tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1995).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2013–2014 eğitim öğretim yılında Uşak ilindeki okullarda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. İl genelindeki toplam 308 okuldaki 3660 öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kuramsal örneklem büyüklüğü çizelgesinden yararlanılmıştır. Çizelgede 5000 kişilik evrende %95’lik güven düzeyi, $\alpha=.05$ anlamlılık ve %5’lik hoşgörü düzeyi için gerekli örneklem büyüklüğü 356 kişi olarak belirtilmiştir (Balcı, 2011). Uşak ilindeki 3660 öğretmen evren olarak alındığında %95’lik güven düzeyi, $\alpha=.05$ anlamlılık ve %5’lik hoşgörü düzeyi için örneklem büyüklüğü 347 öğretmen olarak belirlenmiştir. Bu araştırma örneklemini için, basit tesadüfi örneklem yolu seçilmiş, gerekli örneklem sayısına ulaşabilmek için okullara 500 adet anket dağıtılmıştır. Bu anketlerden 446 tanesi geri dönmüştür. Araştırma sonuçları ile ilgili olarak bir yargıya varılabilmesi için anketlerin % 80 oranında geri dönmesi gerekmektedir (Balcı, 2011). Çalışmada 446 anket toplan dağıtılan anket sayısının yaklaşık %89’ unu oluşturduğu için bu koşulu sağladığı ve evren hakkında bir yargıya varılabileceği tespit edilmiştir. Geri dönen ölçekler

araştırmacı tarafından titizlikle incelenmiş, boş cevap bulunan ya da uygun cevaplanmamış 74 ölçek araştırmadan çıkarılarak, 372 tanesi değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada okullardaki performans yönetimi uygulamaları için Bozkurt Bostancı (2004) tarafından geliştirilen “Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi Ölçeği”, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını ölçmek için, Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilen, Polat’ ın (2007) Türkçeye uyarladığı “Örgütsel Adalet Ölçeği” kullanılmıştır.

Performans yönetimi ölçeği: Performans yönetimi ölçeği 48 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu maddelerin ve 5 faktörlü yapının bu çalışmadaki veriler ile uyum gösterip göstermediğini belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde, ölçeğin örnekleme uygunluğu doğrulanmıştır (RMSEA=0,080; $\chi^2/df=3,45$; GFI=0,71; CFI=0,88) . Ölçeğin güvenilirliğini ölçmek amacıyla belirlenen Cronbach’s alpha değerine göre ölçek yüksek derecede güvenilir olarak belirlenmiştir ($\alpha=0,981$).

Örgütsel adalet ölçeği: Örgütsel adalet ölçeği 19 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu maddelerin ve 3 faktörlü yapının bu çalışmadaki veriler ile uyum gösterip göstermediğini belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde, ölçeğin örnekleme uygunluğu doğrulanmıştır (RMSEA=0,077; $\chi^2/df=3,19$; GFI=0,88; CFI=0,96) . Ölçeğin güvenilirliğini ölçmek amacıyla belirlenen Cronbach’s alpha değerine göre ölçek yüksek derecede güvenilir olarak belirlenmiştir ($\alpha=0,978$).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ANOVA ve Pearson Korelasyon katsayısı analizi tekniklerinden faydalanılmıştır. ANOVA testi sonucunda anlamlı farklılık olan boyutlarda farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için Tukey testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu analizlerin gerçekleştirilmesi için SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır.

Bulgular

Tablo 1: Mesleki kıdeme göre performans yönetimi ve örgütsel adalet

Değişken	Kıdem	N	X	ss	F	p	Tukey
Hedef Kriter Belirleme	1-10 yıl	71	3,85	0,81	1,27	0,28	
	11-20 yıl	168	3,67	0,77			
	21 yıl ve +	133	3,67	0,92			
Performans İzleme	1-10 yıl	71	3,86	0,90	1,13	0,32	
	11-20 yıl	168	3,67	0,88			
	21 yıl ve +	133	3,71	0,97			
Performans Geliştirme	1-10 yıl	71	3,77	0,96	1,13	0,72	
	11-20 yıl	168	3,69	0,93			
	21 yıl ve +	33	,77	,91			
Performans Değerlendirme	1-10 yıl	71	3,64	0,93	1,16	0,31	
	11-20 yıl	168	3,58	0,87			
	21 yıl ve +	133	3,73	0,82			
Değerlendirme Sonuçlarını Kullanma	1-10 yıl	71	3,25	1,13	0,54	0,58	
	11-20 yıl	168	3,28	1,04			
	21 yıl ve +	133	3,39	1,03			
Dağıtım Adaleti	1-10 yıl (A)	71	4,01	1,07	3,22	0,04	A-C
	11-20 yıl (B)	168	3,94	0,92			

	21 yıl ve + (C)	133	3,70	1,04		
İşlemsel Adalet	1-10 yıl	71	3,96	1,09	2,56	0,07
	11-20 yıl	168	3,91	0,94		
	21 yıl ve +	133	3,68	1,03		
Etkileşim Adaleti	1-10 yıl	71	4,07	1,04	2,56	0,07
	11-20 yıl	168	3,96	0,89		
	21 yıl ve +	133	3,77	1,01		

Tablo 1’de verilen sonuçlar incelendiğinde performans yönetimi sistemi alt boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin, okullardaki dağıtım adaleti ($F_{3-368}=2,62$; $p< .05$) algılarına yönelik görüşlerine ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. İşlemsel adalet ($F_{3-368}=2,56$; $p> .05$) ve etkileşim adaleti ($F_{3-368}=2,56$; $p< .05$) algılarına yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Dağıtım adaleti boyutundaki farklılık, mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenler ve 11-20 yıl olan öğretmenlerin puan ortalamasının 21 ve üzeri yıl kıdemi olan öğretmenlere göre daha fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 2: Okuldaki öğretmen sayısına göre performans yönetimi ve örgütsel adalet

Değişken	Kıdem	N	X	Ss	F	p	Tukey
Hedef Kriter Belirleme	1-10	59	3,68	0,83	2,07	0,10	
	11-15	73	3,84	0,70			
	15 ve +	240	3,67	0,87			
Performans İzleme	1-10	59	3,69	0,90	2,27	0,10	
	11-15	73	3,93	0,88			
	15 ve +	240	3,67	0,97			
Performans Geliştirme	1-10 (A)	59	3,64	0,90	4,32	0,01	A-B
	11-15 (B)	73	4,02	0,89			C-B
	15 ve + (C)	240	3,67	0,93			
Performans Değerlendirme	1-10 (A)	59	3,49	0,84	4,26	0,01	A-B
	11-15 (B)	73	3,90	0,87			C-B
	15 ve + (C)	240	3,61	0,86			
Değerlendirme Sonuçlarını Kullanma	1-10	59	3,11	1,06	1,31	0,26	
	11-15	73	3,36	1,04			
	15 ve +	240	3,35	1,05			
Dağıtım Adaleti	1-10 (A)	59	4,12	0,99	7,96	0,00	A-C
	11-15 (B)	73	4,16	0,83			B-C
	15 ve + (C)	240	3,72	1,02			
İşlemsel Adalet	1-10 (A)	59	4,13	0,91	8,76	0,00	A-C
	11-15 (B)	73	4,12	0,89			B-C
	15 ve + (C)	240	3,68	1,03			
Etkileşimsel Adalet	1-10 (A)	59	4,22	0,89	7,37	0,00	A-C
	11-15 (B)	73	4,12	0,86			B-C
	15 ve + (C)	240	3,78	0,99			

Tablo 2’de verilen sonuçlar incelendiğinde performans yönetimi sistemi alt boyutlarından hedef-kriter belirleme, performans izleme ve değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutlarında, okulda çalışan öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Performans geliştirme ($F_{2-369}=4,32$; $p< .05$) ve performans değerlendirme boyutlarında ($F_{2-369}=4,26$; $p< .05$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için Tukey testi sonuçlarına bakılmıştır. Her iki boyutta da farklılık okuldaki öğretmen sayısı 11-15 olan öğretmenlere ait puan ortalamasının, okuldaki öğretmen sayısı 1-5 ve 16 ve üzeri olan öğretmenlere göre daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Okulda öğretmen sayısının çok olması performans

geliştirme ve performans değerlendirmeyi olumsuz etkilemektedir. Ayrıca öğretmen sayısı 5 ve daha az olan okullarda genellikle asil müdür olmaması, müdür yetkili öğretmenlerin görevli olması, performans geliştirme ve performans değerlendirme üzerinde olumsuz etkisi olduğu söylenebilir.

Okulda çalışan öğretmen sayısına göre öğretmenlerin, okullardaki dağıtım adaleti ($F_{2-369}=7,96$; $p<.05$), işlemsel adalet ($F_{2-369}=8,76$; $p<.05$) ve etkileşim adaleti ($F_{2-369}=7,37$; $p<.05$) algılarına yönelik görüşlerine ait puan ortalamalarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık okuldaki öğretmen sayısı 1-10 ve 11-15 olan öğretmenlere ait adalet algılarının 16 ve üzeri öğretmen olan okullardaki öğretmenlere göre yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Okuldaki öğretmen sayısının çok olması, yöneticilerin adil davranmasını zorlaştırmaktadır denebilir.

Performans Yönetimi Uygulamaları ve Örgütsel Adalet Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Bulgular

Bu bölümde performans yönetimi boyutları ile örgütsel adalet boyutları arasındaki ilişkiyi hesaplamak için yapılan korelasyon analizi sonuçlarına ait bulgular ve performans yönetimi boyutlarının örgütsel adalet boyutlarını üzerinde bir etkisi olup olmadığını belirlemek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına ait bulgular verilmiştir.

Performans Yönetimi Uygulamaları ile Örgütsel Adalet Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Korelasyon Analizi

Korelasyon, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için kullanılan bir analiz tekniğidir. Korelasyon katsayısı 1.00 ile -1.00 arasında değişmektedir. 1.00 olması mükemmel pozitif bir ilişkiyi, -1.00 olması mükemmel negatif bir ilişkiyi gösterir. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak 0.70-1.00 arasında olması yüksek, 0.30-0.70 arasında olması orta, 0.00-0.30 arasında olması düşük düzeyde ilişki olduğu anlamına gelir (Büyüköztürk, 2012).

Tablo 3: Performans yönetim sistemi boyutları ile örgütsel adalet boyutları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon tablosu

	Dağıtım Adaleti	İşlemsel Adalet	Etkileşimsel Adalet
Hedef Kriter Belirleme	.510**	.478**	.515**
Performans İzleme	.460**	.449**	.566**
Performans Geliştirme	.473**	.481**	.495**
Performans Değerlendirme	.479**	.490**	.496**
Değerlendirme Sonuçlarını Kullanma	.293**	.292**	.280**

Tablo 3'te performans yönetimi sistemi boyutları ile örgütsel adalet boyutları arasında 0,05 anlamlılık düzeyinde pozitif yönlü ilişki olduğu görülmektedir. En yüksek ilişki performans izleme ile etkileşim adaleti arasında (0,566) en düşük ilişki değerlendirme sonuçlarını kullanma ile etkileşim adaleti arasındadır (0,280).

Tartışma

Performans yönetiminin bütün boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okulda çalışan öğretmen sayısına göre ise performans geliştirme ve performans değerlendirme boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bozkurt Bostancı (2004) tarafından hazırlanan "Türkiye'deki Resmi Ve Özel İlköğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi" adlı doktora tezinde, hedef – kriter belirleme, izleme, geliştirme, değerlendirme ve değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutlarında çok yüksek derecede çıkmıştır. Araştırmamızla paralel olarak, öğretmenler değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutunun okullarda diğer boyutlara göre daha az kullanıldığını düşünmektedirler. Demografik değişkenler açısından mesleki kıdem

değişkenine göre hedef – kriter belirleme, izleme ve geliştirme boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Performans değerlendirme ve değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutlarında ise mesleki kıdemi farklı olan öğretmenlerin görüşlerinin benzer olduğu tespit edilmiştir.

Şanlı Bulut (2011) tarafından hazırlanan “İlköğretim Okullarındaki Performans Yönetimi Uygulamaları İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tezinde, mesleki kıdem değişkenine göre hedef – kriter belirleme, izleme, geliştirme ve değerlendirme boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Performans değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutlarında ise mesleki kıdemi farklı olan öğretmenlerin görüşlerinin benzer olduğu tespit edilmiştir. Okulda çalışan öğretmen sayısına göre ise hedef – kriter belirleme, izleme, geliştirme ve değerlendirme boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamış, değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutunda anlamlı fark görülmüştür.

Örgütsel adalet alt boyutlarını mesleki kıdem değişkenine göre incelediğimizde dağıtım adaleti ve işlemsel adalet boyutlarında anlamlı farklılık var iken, etkileşim adaleti boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okulda çalışan öğretmen sayısına göre ise tüm örgütsel adalet boyutlarında anlamlı farklılık vardır. Polat’ın (2007) yapmış olduğu “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları, Örgütsel Güven Düzeyleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki” adlı çalışmada mesleki kıdem ve okulda çalışan öğretmen sayısı değişkenlerine göre tüm örgütsel adalet boyutlarında anlamlı farklılık vardır. Günce’ nin (2013) yapmış olduğu “İlköğretim Okullarında Örgütsel Adalet İle Örgütsel Bağlılık İlişkisi” adlı yüksek lisans tezinde mesleki kıdem değişkenine göre örgütsel adaletin tüm boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre mesleki kıdem değişkenine göre performans yönetimi uygulamalarının hiçbir boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Tecrübeli ya da tecrübesiz bütün öğretmenlerin performans yönetimi uygulamalarına yönelik düşünceleri aynıdır. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarında dağıtım adaleti ve işlemsel adalet boyutunda anlamlı bir fark görülürken, etkileşim adaleti boyutunda anlamlı bir fark görülmemiştir.

Okulda çalışan öğretmen sayısına performans geliştirme ve değerlendirme boyutlarında anlamlı farklılık görülmüş, hedef – kriter belirleme, izleme ve değerlendirme sonuçlarını kullanma boyutlarında anlamlı farklılık görülmemiştir. Örgütsel adaletin tüm boyutlarında okulda çalışan öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık vardır. Bu farklılık 16 ve daha fazla öğretmenin bulunduğu okullarda öğretmenleri dağıtım adaleti, işlemsel adalet ve etkileşim adaleti boyutlarında ortalamanın düşmesinden kaynaklanmaktadır.

Yapılan korelasyon analizinde performans yönetim sisteminin hedef – kriter belirleme, izleme, geliştirme ve değerlendirme boyutları ile örgütsel adaletin boyutları arasında olumlu yönde orta dereceli ilişki tespit edilmiştir. Değerlendirme sonuçlarını kullanma ile örgütsel adalet boyutları arasında olumlu yönde düşük dereceli ilişki tespit edilmiştir. Değerlendirme sonuçlarını kullanma ile dağıtım adaletinin ilişkisi, işlemsel adalet ve etkileşim adaletine göre fazladır. Hedef – kriter belirleme, izleme, geliştirme ve değerlendirme boyutlarının örgütsel adalet boyutlarından etkileşim adaleti ile olan ilişkileri dağıtım adaleti ve işlemsel adaletle göre daha fazladır.

Öneriler

* Mesleki kıdeme göre çıkan sonuçlarda dağıtım adaleti ve işlemsel adalet boyutlarında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Genel olarak baktığımızda mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerin dağıtım adaleti ve işlemsel adalet boyutlarındaki puan ortalamaları diğer öğretmenlerden daha fazladır. Ayrıca mesleki kıdemi 31 yıldan daha fazla olan öğretmenlerin puan

ortalamaları, kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerden az olsa da, 11-20 ve 21-30 yıllık öğretmenlere göre daha fazladır. Mesleki hayatının başında olan öğretmenler ve meslek hayatının sonuna yaklaşmış öğretmenler çalıştıkları okullarda daha adil uygulamalar olduğunu düşünmektedirler. Mesleğe yeni başlamış olmanın verdiği enerji ve istekten dolayı, bazı adaletsiz uygulamaları önemsemedikleri, mesleğinde 30 seneyi bitirmiş olanların da meslek hayatının sonlarında yöneticilerin adaletli davranıp davranmadıklarıyla ilgilenmedikleri ve emekliliklerini bekledikleri düşünülebilir. Bunun sebepleri araştırılmalı, okullardaki adaletsiz uygulamalar engellenmeli ve yöneticiler bilinçlendirilmelidir. Öğretmenlere meslek hayatlarının başından sonuna kadar adil davranılmalı, öğretmenler arasında ayırım yaparak okullarda huzursuzluk yaratılmamalıdır.

* Okulda çalışan öğretmen sayısına göre inceleme yapıldığında öğretmen sayısının artması, okullarda uygulamaların adaletsiz olmasına sebep olmaktadır. Bunun sebepleri araştırılmalıdır. Bu durum okul yöneticilerinin sorumluluklarını paylaşmamasından kaynaklanabilir. Öğretmen sayısı arttıkça yöneticiye daha fazla iş düşeceğinden dolayı okul müdürleri bazı yetkilerini yardımcılarıyla paylaşmalı, öğretmenleri daha iyi tanımaya gayret etmeli, kurum içinde huzursuzluk varsa bunları gidermelidir. Ancak, bir kurumda personel sayısının artması sonucunda değişik karakter ve düşüncelerde kişiler de çoğalacağından dolayı herkesi memnun etmek de mümkün değildir. Öğretmenlerin de okul yöneticilerine karşı iyi niyetle yardımcı olmaları okul içindeki adil uygulamaların artmasını sağlayacaktır.

* Performans yönetim uygulamaları ile örgütsel adalet arasında olumlu yönde doğrusal bir ilişki vardır. Performans yönetimi uygulamalarının varlığı, okullarda adalet algısını yükseltmektedir. Bundan dolayı performans yönetimi uygulamaları okullarda yaygınlaştırılmalıdır. Bu konuda yönetici ve öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir.

* Bu araştırma öğretmenlerle sınırlandırılmıştır. Okuldaki diğer çalışanlar da araştırmaya dahil edilerek araştırmanın kapsamı genişletilebilir.

* Araştırma için Uşak ili Merkez ilçesinde çalışan öğretmenler evren olarak alınmıştır. Diğer illerde de araştırma yapılıp, konu ile ilgili daha kapsamlı verilere ulaşılabilir.

KAYNAKÇA

- AKAL, Z., (1992). *İşletmelerde performans ölçüm ve denetimi*. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi.
- AKŞİT, F., (2006), *Performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri*, Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, s.2: 76–101.
- BALCI, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- BALDWIN, S. (2006). *Organisational justice*. Institute For Employment Studies, University of Sussex: Brighton.
- BARUTÇUGİL, İ. (2002). *Performans yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- BARUTÇUGİL, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- BOZKURT BOSTANCI, A. (2004). *Türkiye'deki Resmi Ve Özel İlköğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BOZKURT, Ö., ERGUN, T. ve SEZEN, S. (1998). *Kamu yönetimi sözlüğü*. Ankara: TODAİE.
- BOYACI, A. (2003). *İlköğretim örgütlerinin performans yönetim sistemi süreçleri Açısından Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- BURSALIOĞLU, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- CANMAN, D. (1993). *Personelin değerlendirilmesinde çağdaş yaklaşımlar ve Türkiye’de kamu personelinin değerlendirilmesi*, Ankara: TODAİE Yayınları.
- CEMALOĞLU, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 153-154. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/153-154/cemaloglu.htm> Erişim Tarihi: 22.10.2013
- CEMALOĞLU, N. (2012). Okulun psikolojik yönü, **S. Özdemir (Ed.)**, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (197 – 225). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- COLQUITT, A. J. (2001). *On The Dimensionality of Organizational Justice: A Construct Validation of a Measure*. *Journal of Applied Psychology*. 86, 386 – 400.
- ÇEVİK, H., H., GÖKSU, T., BİLGİÇ, V., K., KARAKAYA, M., SEYHAN, K., GÜL, S., K. (2008). *Kamu kurumlarında performans yönetimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- DEMİREL, S., S. (2007). *Eğitim örgütlerinde performans yönetimi ve Tavşanlı Atatürk Anadolu Lisesi’nde yapılan bir uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kütahya.
- DİŞKAYA, A. M. (2006). *Performans yönetimi sistemi ve bir finans şirketinin performans değerlendirme sisteminin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kadir Has Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- DÜNDAR, T. (2011). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul
- EARGED (2006), *Okulda performans yönetim modeli*, Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- EREN, E., (2012). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- EROĞLU, F. (1998). *Davranış bilimleri*. İstanbul: Beta Yayıncılık
- FOLGER, R., CROPANZANO, R. (1998). *Organizational justice and human resource management*. Londra: Sage Publications.
- GREENBERG, J. (1990). *Organizational justice: yesterday, today and tomorrow*. *Journal of Management*, 16 (2): 399–432.
- GÜNCE, S. (2013). *İlköğretim okullarında örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- HALİS, M., TEKİNKUŞ, M. (2003). *Kamuda performans yönetimi, kamu yönetiminde çağdaş yaklaşımlar*. Ankara: Edisyon Yayıncılık.
- İÇERLİ, L. (2009). *Örgüt yapısı ve örgütsel adalet arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- KARAEMİNOĞULLARI, A. (2006). *Öğretim elemanlarının örgütsel adalet algıları ile sergiledikleri üretkenliğe aykırı davranışlar arasındaki ilişki ve bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- KARSLI, M. D. (2004). *Yönetmel etkililik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- LEVENTHAL, G. S. (1976). What Should Be Done With Equity Theory? New Approaches to the Study of Fairness in Social Relationships. *National Science Foundation*, Washington, D.C.
- ORAL, N. (2012). *Örgütsel adalet algısı ile örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: sağlık örgütünde bir uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- PALMER, J.M. (1993). *Performans değerlendirmeleri*. (Çev. D. Şahiner). İstanbul: Rota Yayınları.
- POLAT, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (The Relationship between Organizational Justice Perceptions, Level of School and Administrator Trust, and Organizational Citizenship Behaviors of Secondary School Teachers in Turkey ERİC:ED507710).
- POLAT, S. (2009). "Organizational citizenship behavior (OCB) display levels of the teachers at secondary schools according to the perceptions of the school administrators", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 1, Issue 1, 2009, Pages 1591-1596 elsevier doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.280.
- POLAT, S. ve CELEP, C. (2008). "Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 54 bahar, 307-331.
- POLAT, S. ve CELEP, C. (2008). "Relation between justice perception and perception of confidence in school of secondary school vice-directors", 11. International Conference On Further Education In The Balkan Countries , (2008) Konya.
- SABUNCUOĞLU, Z. (2013), *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul : Beta Yayınları.
- SUNAL, O. (2011). *Sosyal politika: sosyal adalet açısından kuramsal bir değerlendirme*. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 66 (3) : 283 – 305.
- ŞANLI BULUT, M. (2011). *İlköğretim okullarındaki performans yönetimi uygulamaları ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- TİTREK, O., (2009). Okul türüne göre okullardaki örgütsel adalet düzeyi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (2): 551–573.
- UYARGİL, C. (2008). *İşletmelerde performans yönetimi*. İstanbul: Arıkan Yayınevi.
- YAVUZ, M. (2012). Özel dershanelerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 7/2 Spring 2012, p. 1147-1160, ANKARA/TURKEY
- YÜRÜR, S. (2006). *Ödüllendirme sistemleri ile örgütsel adalet arasındaki ilişkilerin analizi ve bir uygulama*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Bursa, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YÜRÜR, S. (2008). Örgütsel Adalet ile İş Tatmini ve Çalışanların Bireysel Özellikleri Arasındaki İlişkilerin Analizine Yönelik Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 295-312.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

KAHRAMAN, Ü., ÇANKAYA, İ., İlkokullarda Performans Yönetimi Uygulamaları ve Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki, **Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic** Volume 10/7 Spring 2015, p. 519-540, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8138>, ANKARA-TURKEY



İKİNCİ DİLİ TÜRKÇE OLAN ÇOK DİLLİ TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ TÜRKÇE KONUŞMA KAYGILARI VE BU KAYGILARININ BAZI DEĞİŞKENLERLE İLİŞKİSİ*

*Mehmet Nuri KARDAŞ***

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ikinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygı düzeylerini ve bazı değişkenlerin (cinsiyet, bir yılda okunan kitap sayısı, adayların okuduğu sınıf düzeyi, iki-üç dilli olma durumu) adayların Türkçe konuşma kaygısıyla ilişkisini belirlemektir. Araştırmada “Betimsel Tarama Modeli” kullanılmıştır. Konuşma Kaygısı Ölçeği (KKÖ) ile elde edilen verilerin analizinde t-testi ve tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) kullanılmıştır.

Araştırmanın problem sorularına bağlı olarak ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

İkinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygısı puanlarının “düşük düzey”de olduğu belirlenmiştir ($X=50,91$). Kaygı puanı değerlendirme aralıkları incelendiğinde 37-52 puan aralığının düşük düzeyde kaygıyı gösterdiği anlaşılmaktadır.

Cinsiyet değişkeni ile ikinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($t:193$; $p>0.05$).

Bir yılda okunan kitap sayısı ile ikinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir ($F:14,451$; $p<0.05$).

Okuduğu sınıf düzeyi değişkeni (iki, üç ve dördüncü sınıf) ile ikinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($F:1,217$; $p>0.05$).

İki ve üç dilli olma değişkeni ile ikinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($F: ,015$; $p>0.05$).

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretmeni Adayı, Türkçe Konuşma Kaygısı, Cinsiyet, Kitap Okuma, Sınıf Düzeyi, İki Dilli, Çok Dilli.

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, El-mek: mnkardas@hotmail.com

TURKISH SPEAKING ANXIETY OF THE MULTILINGUAL TURKISH TEACHER CANDIDATES WHOSE SECOND LANGUAGE IS TURKISH AND THE RELATIONS OF THE SOME VARIABLES WITH SPEAKING ANXIETY

STRUCTURED ABSTRACT

INTRODUCTION

The first communication skill acquired after listening is speaking in the individual's life journey. Speech is also the most widely used forms of communication in daily life after listening. When it is thought that the realization of listening is related to speaking, it is understood that speaking is much more important in daily communication.

Individuals having interaction with the people in terms of during personel, professional or social life desire to talk accuratetly and effectively, express himself properly by talking nicely, impress them in this way. Moreover, having a successful speaking skill is one of the most important factors that determine the individuals' both personnel and social success within society. Individual will express himself effectively and accurately if he performs this important communication form properly, in this regard he reinforces his sense of trust.

One of the important factors affecting the speech in a negative way is the speaker's emotinonal state. Behaviour about individuals' emotional state which is observed clearly is the fear or anxiety he feels before and during the speech. That is why one of the important duties imposed on educational institutions is to provide students to gain the ability of expressing themselves in a comfortably, accurately, effectively way in social life and in front of the audience.

In this sense, it can be said that the most important responsibility falls to the Turkish teachers. Fullfillment of this responsibility successfully is related to Turkish teachers who have accurate, effective speaking skills. This situation obliges Turkish teachers to have a successful and effective speaking skill before starting profession and overcome the speaking anxiety and fear just in the university years.

The Purpose of the Study

In speaking training given to candidates of Turkish teachers; the identification of variables that can affect on candidates' speaking skill and anxiety, determination of educational approach by taking into account these variables will increase the success. In this study, it is aimed to determine Turkish speaking anxiety level of multilingual Turkish teacher candidates whose second language is Turkish and the relationship of this anxiety with some variables. In the literature, the fact that there isn't any kind of work within this context makes this study meaningful and important.

In the study, the following questions about the problem status have been tried to be answered;

- At which level is the Turkish speaking anxiety of Turkish teachers whose second language is Turkish?

□ Is there a meaningful correlation between gender, number of books read in a year, grade level, variables of being bilingual and trilingual and Turkish speaking anxiety of Turkish teacher candidates?

METHOD

In the study, "descriptive research model" has been used.

Study Group

The study group of the research consists of 81 Turkish teacher candidates studying in Yuzuncu Yil University, Faculty of Education, Department of Turkish Education whose second language is Turkish

Data Collection

Data of the research has been obtained with "Speech Anxiety Scale (SAS)" prepared by Sevim (2012). The reason why this scale has been preferred is that it has been developed on the teacher candidates and as a result of pre-treatment, Cronbach alpha reliability coefficient has been identified as 0,92.

SAS consists of 20 items having negative meaning and structured according to the five-step Likert scale grading. The lowest score is 20 and the highest score is 100 that can be taken from the scale.

Score intervals of data have been evaluated as follows : 20-36 score interval " very low- level anxiety " , 37-52 score interval "low-level anxiety" , 53-68 score interval "moderate-level anxiety", 69-84 score interval " high-level anxiety" ; 85-100 score interval "very high-level anxiety".

Data Analysis

In the analysis of data obtained by SAS administered to students, t-test for independent samples and one-way analysis of variance (One Way Anova) were used.

CONCLUSION, DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS

The results of the research depending on the questions of research problem are as follows ;

□ The average score of Turkish speaking anxiety of Turkish teacher candidates whose second language is Turkish has been defined as $X = 50,91$. When considered in the context of the specified assessment intervals, it is noticed that this score is in the low-level anxiety score interval (20-52). This result shows that the multilingual Turkish teacher candidates whose second language is Turkish have low-level of Turkish speaking anxiety.

In the literature review in this view, there aren't any researches found which is prepared to determine Turkish speaking anxiety of the Turkish teacher candidates whose second language is Turkish.

Being at the low-level of Turkish speaking anxiety of the multilingual Turkish teacher candidates whose second language is Turkish can be explained by different reasons. For teacher candidates constituting the study group, being brought up in a Turkish speaking social environment in which Turkish is used as second language and

having university education in such an environment can be one of these reasons. Another reason according to our observations can be explained like that; the fact that approximately 97% of students studying in the Department of Turkish Education, in YYU Education Faculty speak Turkish as a second language in daily life makes them feel comfortable and this contributes to candidates to have a low-level of Turkish speaking anxiety.

The results about the relations between Turkish speaking anxiety of the Turkish teacher candidates whose second language is Turkish and the variables whose effects are investigated are as follows;

□ It has been determined that there is no significant relationship between the Turkish speaking anxiety of Turkish teacher candidates whose second language is Turkish and gender variable. (t :.193; $p > 0.05$).

In literature, there aren't any researches found about defining the relation of gender variable with the Turkish speaking anxiety of teacher candidates whose second language is Turkish. However, it is possible to see the studies to determine the relationship between gender anxiety. In the study of Sevim and Gedik (2014), It has been determined that speaking anxiety of male teacher candidates is higher than speaking anxiety of female teacher candidates. Similar research conducted in the literature (Alisinaoğlu ve Ulutaş 2000; Bozkurt, 2004; Ergür, 2004; Erözkan 2003; Taşgın, 2006) shows that female students have a higher level of anxiety than male students. Other studies (Akgun, Gonen and Aydın, 2007; Varol, 1990) also reveals that gender variables have impact on anxiety. The results obtained from this study does not coincide with the result we have achieved in our research on gender variable. It can be said that the qualifications of our study group such as multilingualism, social environment, native language, etc. differ from that used in other studies research group. Moreover, It can be said that for both male and female teacher candidates, inside and outside the classroom, having a democratic, social learning environment that they can express themselves comfortably and without hesitation can reduce the effect of gender factor on speaking anxiety.

□ It is identified that there is a significant relationship between number of books read in a year and Turkish speaking anxiety of the multilingual Turkish teacher candidates whose second language is Turkish (F :14,451; $p < 0.05$). This significant relationship; between number of books 21 and over 6-10; 21 and over 2-5; 21 and over 0-1; 11-20 with 6-10; 11-20 with 2-5; 11-20 with 0-1; 11-20 with 0-1 have been identified with Benferroni test.

In the literature, there hasn't been found any studies to determine the relationship between speaking anxiety and reading variable.

□ It is determined that there is no significant relationship between the Turkish speaking anxiety of multilingual Turkish teacher candidates whose second language is Turkish and grade level variable (second, third and fourth grade) (F :1,217; $p > 0.05$).

In the study of Sevim and Gedik (2014), they have identified that the grade level of the teacher candidates belong doesn't have an effect on speaking anxiety. This result supports the results about grade level

Turkish Studies

variable of our research. On the contrary, the research results of Baltas (1988), Bozkurt (2004), Cakmak and Hevedanlı (2005) about the relationship between grade level variable and anxiety does not coincide with the current results of our study. It is thought that this difference arises from the fact that the researches mentioned above aren't related to determine the relation between “grade level” variable and speaking anxiety, it is more related to determine the relation of anxiety in general.

□ It has been determined that there is no significant relation between being bilingual and trilingual variable and Turkish speaking anxiety of multilingual Turkish teacher candidates whose second language is Turkish. (F: ,015; p>0.05)

In the literature, there aren't any researches found on Turkish speaking anxiety of bilingual and trilingual teacher candidates.

With the reference to findings of the study, the following suggestions can be made to the researchers:

The studies can be done on the Turkish speaking anxiety of the candidates who study in a social enviroment where Turkish language spoken as a first language and whose second language is Turkish. By this means, the relation of Turkish speaking anxiety with social enviroment can be seen more clearly.

The similar researches to determine the Turkish speaking anxiety of multilingual teacher candidates whose second language is Turkish can be done with larger samples.

The researches can be done on the Turkish speaking anxiety of monolingual and multilingual Turkish teacher candidates.

Key Words: Turkish Teacher Candidate, Turkish Speaking Anxiety, Gender, Reading, Grade Level, Bilingual, Multilingual.

GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insanoğlunun en önemli niteliklerinden birisi, çevresiyle kurduğu çok yönlü iletişimidir. İletişim gereksinimi, kişioğlunun kendini ifade etme, kendini gerçekleştirme, ihtiyaçlarını karşılama ve başkalarını anlama isteğinden ileri gelmektedir.

Kişinin yakın/uzak çevresi ve toplumla kurduğu çok yönlü iletişimde öne çıkan temel iletişim becerileri, anlama ve anlatma başlıkları altında ele alınıp değerlendirilmektedir. Bilindiği üzere okuma ve dinleme, “anlama” becerileri olarak değerlendirilirken konuşma ve yazma ise “anlatma” becerileri olarak ele alınmaktadır. Bu temel iletişim becerilerinin hepsi sosyalleşme sürecinde ve sosyal ilişkilerde önem arz etmekle birlikte, anlatma becerilerinden konuşmanın ayrıca önemli bir işlev gördüğü de bilinmektedir.

Bireyin yaşam serüveninde, dinlemeden sonra ilk edindiği iletişim becerisi konuşmadır. Konuşma, aynı zamanda günlük yaşamda dinlemeden sonra en çok kullanılan iletişim biçimidir (Buzan, 2001, 97; Maxwell ve Dornan, 2001, 106; Nalıncı, 200, 130). Bireyin günlük yaşamındaki maddi-manevi ihtiyaçlarını karşılamak üzere ilk başvurduğu iletişim biçimi, yine konuşmadır. Dinlemenin gerçekleşmesinin konuşmaya bağlı olduğu düşünüldüğünde günlük iletişimde konuşmanın çok daha önemli olduğu anlaşılmaktadır (Ceran, 2012). Buna rağmen, yapılan araştırmaların toplum tarafından konuşma ve dinleme becerilerinin öğrenilmiş beceri olarak kabul

edildiğini ve bu temel dil becerilerinin eğitimi üzerinde yeterince durulmadığını göstermesi düşündürücüdür (Tompkins, 1998).

Bu anlatma becerisini Türk Dil Kurumu; bir dilin kelimeleriyle düşüncesini anlatmak, belli bir konudan söz etmek, bir konuda karşılıklı söz etmek, sohbet etmek, söylev vermek, konuşma dili olarak kullanmak, düşüncelerini herhangi bir araç kullanarak anlatmak, belli bir biçimde söylemek, şeklinde açıklamaktadır. Özbay (2003) da konuşmayı, bireyler arasında gerçekleşen sözlü iletişim olarak açıklarken; Güneş (2000, 95) aynı kavramı, zihinde başlayan ve düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle tamamlanan bir süreç olarak anlatmaktadır. Bu açıklamalar, konuşmanın oldukça kapsamlı olduğunu ve ses, telaffuz, iletişim, anlatma, anlaşma ve anlaşılma gibi karmaşık süreçlerden oluştuğunu göstermektedir (Ceran, 2012, 339).

Kişinin toplum içindeki gerek bireysel gerekse sosyal başarısını belirleyen en önemli etkenlerden birisi, başarılı bir konuşma becerisine sahip olmasıdır. Birey, bu önemli iletişim biçimini sağlıklı gerçekleştirmesi oranında, kendini doğru ve etkili ifade edecek, bu sayede kendisine olan güven duygusunu pekiştirecektir. Bu nedenledir ki dilbilimciler, konuşma dilini her türlü iletişim ve gelişimin temeli saymışlardır. Nitekim yazı dilinin ortaya çıkması için önce konuşma diline gereksinim duyulması (Sevim, 2012) gibi dinlemenin gerçekleşmesi için de konuşmanın gerçekleşmesine gereksinim vardır. Okula yeni başlayan, henüz okuma-yazma bilmeyen öğrencilerle iletişim kurmak, yine ancak konuşma yoluyla mümkün olabilmektedir (Riley, Burrell ve McCallum, 2004). Dahası, ilkokuldan başlayarak eğitim-öğretimin her kademesinde yürütülen eğitim çalışmalarında ve hayat boyu öğrenmelerde konuşma, temel iletişim yolunu oluşturmaktadır. Buradan hareketle, hemen her alanda olduğu gibi, eğitim-öğretim faaliyetlerinde de konuşmanın ayrıcalıklı bir konuma sahip olduğu söylenebilir.

Birey gerek kişisel, gerek mesleki, gerekse sosyal yaşamı boyunca etkileşimde bulunduğu insanlara doğru ve etkili hitap etmeyi, güzel konuşarak kendini doğru ifade etmeyi, bu suretle onları etkilemeyi arzu eder. Bu profil, toplumun da ihtiyaç duyduğu insan profilidir. Topluma bu profile bireyler yetiştirmek kaygısıyla, Türkçe öğretim programında konuşma becerisiyle ilgili; “Konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar yapma, kendi konuşmasını değerlendirme, kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma...” (MEB, 2006) gibi amaç kazanımlara yer verilmiştir.

Bireyin etkili konuşma yapma becerisini olumlu veya olumsuz etkileyen çok sayıda faktör sayılabilir: Konuşmacının konuştuğu konuyla ilgili yeterliliği, konuşma konusu, konuşma ortamı, dinleyici kitlesinin özellikleri, dinleyiciden aldığı tepki, konuşmacının duygusal durumu vb. Bu etmenler düşünüldüğünde konuşmacının duygusal durumunun, diğer etmenleri de etkileyen ve konuşmanın seyrini belirleyen ana unsurlardan olduğu söylenebilir. Bireyin duygusal durumuyla ilgili net gözlemlenen davranış, konuşma öncesi ve sırasında hissettiği kaygıdır. Kaygının belirtileri arasında; göğüste sıkışma hissi, kalp çarpıntısı, terleme, titreme, baş ağrısı, midede boşluk hissi ve tuvalete gitme ihtiyacı sayılabilir (Türkçapar, 2004). Bu belirtiler kaygının, konuşmayı olumsuz etkileyen en büyük faktörlerden birisi olduğunu göstermektedir. Spielberger (1966), McCroskey (1977) ve Kobasa (1979) yaptıkları araştırmalarda, topluluk önünde bulunma, sağlık durumu, iletişim kuramama gibi değişkenlerin de konuşma kaygısı üzerinde belirleyici olduğunu aktarmışlardır.

Türkçe Sözlük (TDK, 2005)’te kaygı, “Üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa.” şeklinde açıklanmaktadır. Aydın ve Takkaç (2007, 259) kaygı kavramını; beklenen bir tehlikeye karşı güçsüzlük duygusu uyandıran, rahatsız edici bir duygusal durum şeklinde açıklamaktadır. Işık (1996) da kaygıyı, tehdit edici bir etken karşısında bireyin hissettiği huzursuzluk ve endişe durumu olarak açıklamaktadır. Kaygı mefhumunu tanımlamak üzere yapılan bu açıklamalar, bireyin duygusal, psikolojik durumunun kaygının kaynağını oluşturduğuna işaret etmektedir. Düşük

seviyedeki kaygı öğrenme ve konuşmalar üzerinde olumlu etkiye bulunurken; yüksek kaygı, kişinin korku ve endişe duymasına, davranışlarını kontrol edememesine neden olmaktadır (Doğan ve Çoban, 2010, 61; Sevim ve Gedik, 2014).

Breakey (2005)'e göre konuşma kaygısı yaygın bir korkudur, normal şartlarda bir toplumdaki insanların %14'ü konuşma kaygısı duyar. İnsanların büyük çoğunluğu için ise topluluk önünde konuşma kaygısı bir fobi düzeyindedir. Ayres-Hopf (1993) konuşma kaygısı fobi düzeyinde olan insanların topluluk önünde konuşmaktan uzak durmayı tercih ettiklerini belirtmektedir. Nitekim topluluk önünde konuşma, rutin bir aktivite olmadığı için bilinçli bir şekilde konuşmaya adapte olmayı gerektirir, aksi halde ters tepkiyle konuşma olumsuz bir şekilde sonuçlanabilir.

Muallimoğlu (2000), birçok ünlünün topluluk önünde, kürsüde konuşma korkusu yaşadığını belirtmektedir: Ünlü Amerikalı konuşmacı Daniel Webster, konuşma için çağrılmasından korktuğunu, hatta korkusundan ağladığını itiraf etmiştir. İngiltere'nin büyük konuşmacılarından John Bright, ilk konuşmasında çok büyük korku yaşadığını, bu korkusunu yenmek için arkadaşlarından kendisini sürekli alkışlamalarını istemiştir. Abraham Lincoln konuşma korkusunu yenmek için inekler üzerinde provalar yaptığını belirtmiştir. General Grant, Jean Jaures, Winston Churchill, Ford, Nixon, Kennedy... konuşma korkusu yaşayan ünlülerden birkaçıdır.

Carnegie (1998, 11) yaşadığı konuşma kaygısını şu şekilde aktarmaktadır: “ Ne zaman ayağa kalkıp konuşmam istendiğinde, içimi öyle bir korku sarıyor ki açıkça düşünemez, dikkatimi toplayamaz, söylemek istediğim şeyi hatırlayamaz olurum. Kendime güveni kazanmak, dengemi kurmak ve kendi başıma düşünmek istiyorum, düşüncelerimi bir iş ya da arkadaş topluluğu önünde açık ve ikna edici bir biçimde söyleyebilmek istiyorum.” Bu ifadeler, aslında birçoğumuzun yaşadığı ama dile getirmekten çekindiği bir durumdur. Konuşma korkusunu tetikleyen önemli etkenlerden birisi, konuşmacının psikolojik durumunu da yansıtan konuşma kaygısıdır. Konuşma korkusunu yenebilmek için, kişinin öncelikle konuşma kaygısını kontrol altına alması gerekmektedir.

Yenilenen Türkçe Öğretim Programı (MEB, 2006)'nda açıkça görüldüğü üzere, eğitim kurumlarına yüklenen önemli görevlerden birisi, öğrencilerin kendilerini sosyal yaşamda ve topluluk önünde; rahat, doğru ve etkili bir şekilde ifade etme becerisi kazanmalarını sağlamaktır. Bu anlamda, en büyük sorumluluğun Türkçe öğretmenlerine düştüğü söylenebilir. Bu sorumluluğun başarıyla yerine getirilmesi, Türkçe öğretmenlerinin doğru, etkili bir konuşma becerisine sahip olmaları nispetinde olacaktır. Bu durum Türkçe öğretilerinin, henüz üniversite yıllarında konuşma kaygı ve korkularını yenmelerini ve başarılı, etkili bir konuşma becerisine sahip olarak mesleğe atılmalarını zorunlu kılmaktadır.

Türkçe öğretmeni adaylarına verilen konuşma eğitiminde, adayların konuşma beceri ve kaygıları üzerinde etkili olabilecek değişkenlerin tespit edilmesi, bu değişkenler dikkate alınarak eğitim anlayışının belirlenmesi, başarıyı artıracaktır. Bu anlamda, cinsiyet, kitap okuma durumu, sınıf düzeyi, iki dilli veya çok dilli olma değişkenlerinin konuşma becerisi üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Yılmaz (2014, 1643) iki dilliliği, “Çocuğun doğumdan itibaren iki dile aynı anda maruz kalması ve çocuğun her iki dili tek bir dilmiş gibi aynı anda kazanması durumu.” şeklinde açıklamaktadır.

Bu araştırmada, ilk dili Türkçe olmayan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygı düzeyleri ve bu kaygının bazı değişkenlerle ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Alan yazında bu yönde hazırlanmış herhangi bir esere rastlanmamış olması bu çalışmayı anlamlı ve önemli kılmaktadır.

Çalışmada problem durumuyla ilgili şu sorulara cevap aranmıştır:

- ✓ İkinci dili Türkçe olan Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygıları hangi düzeydedir?
- ✓ Cinsiyet değişkeni ile Türkçe konuşma kaygısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- ✓ Bir yılda okunan kitap sayısı ile Türkçe konuşma kaygısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- ✓ Öğretmen adaylarının okuduğu sınıf düzeyi ile Türkçe konuşma kaygısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- ✓ İki ve üç dilli öğretmen adaylarının Türkçe konuşma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmada, araştırma desenlerinden “betimsel tarama modeli” kullanılmıştır. Betimsel tarama, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek üzere verilerin toplanmasını ve betimlenmesini amaçlayan bir çalışma modelidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011, s. 16). Bu çalışmada çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygıları, Sevim (2012) tarafından hazırlanan likert tipi bir ölçekle ölçülmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü’nde öğrenim gören ve ikinci dili Türkçe olan 81 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalış grubunu oluşturan Türkçe öğretmeni adaylarının; cinsiyet dağılımları, kitap okuma durumları, okudukları sınıf düzeyi vb. demografik özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1: Çalışmaya Katılan Türkçe Öğretmeni Adaylarının Demografik Özellikleri

Değişkenler		f
Adayların cinsiyeti	Kız	48
	Erkek	33
Adayların okuduğu sınıf düzeyi	İkinci sınıf	32
	Üçüncü sınıf	31
	Dördüncü sınıf	18
	21 ve Üzeri	4
Adayların bir yılda okuduğu kitap sayısı	11-20	22
	6-10	33
	2-5	15
	0-1	7
Adayların ana dilleri	Kürtçe (iki dil bilen)	76*
	Arapça (üç dil bilen)	2**
	Zazaca (iki dil bilen)	3***

*Ana dili Kürtçe olan adaylar, Kürtçe dışında sadece Türkçe bilmektedirler.

**Ana dili Arapça olan adaylar, Arapça ve Türkçe dışında Kürtçe de bilmektedirler.

***Ana dili Zazaca olan adaylar, Zazaca dışında sadece Türkçe bilmektedirler.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri Sevim (2012) tarafından hazırlanan “Konuşma Kaygısı Ölçeği (KKÖ)” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişi Bilgi Formu” ile elde edilmiştir.

KKÖ, beş basamaklı Likert (1: Hiçbir zaman, 2: Çok az, 3: Bazen, 4: Çoğu zaman, 5: Her zaman) dereceleme ölçeğine göre yapılandırılmış 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri üç alt boyuttan oluşmaktadır. 1-11. maddeler “konuşmacı odaklı kaygı”, 12-17. maddeler “çevre odaklı kaygı” ve 18-20. maddeler “konuşma psikolojisi odaklı kaygı” ile ilgilidir. Ölçekte yer alan 20 maddenin tamamı anlamca olumsuz yargılardan oluşmaktadır.

Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100’dir. Tablo 2’de katsayı aralığı, puan aralığı, KKÖ derecelendirme verileri ve verilerle ilgili yorumlara dair bilgiler verilmiştir:

Tablo 2. Konuşma kaygı puanlarının aritmetik ortalamalarının değerlendirme aralıkları

Katsayı aralığı	Puan aralığı	Derecelendirme	Yorum
1.00–1.80	20-36	Hiçbir zaman	Çok düşük kaygı
1.81–2.60	37-52	Çok az	Düşük kaygı
2.61–3.40	53-68	Bazen	Orta
3.41–4.20	69-84	Çoğu zaman	Yüksek kaygı
4.21–5.00	85-100	Her zaman	Çok yüksek kaygı

Tablo incelendiğinde, 20-36 puan aralığının “çok düşük düzeyde kaygı”, 37-52 puan aralığının “düşük düzeyde kaygı”, 53-68 puan aralığının “orta düzeyde kaygı”, 69-84 puan aralığının “yüksek düzeyde kaygı”, 85-100 puan aralığının ise “çok yüksek düzeyde kaygı” olarak değerlendirildiği görülmektedir.

İkinci dili Türkçe olan Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygı düzeylerini ve bazı değişkenlerin adayların konuşma kaygılarıyla ilişkisini inceleyebilmek için uygulanan KKÖ’nün ön uygulamayla güvenilirliği test edilmiştir. İkinci dili Türkçe olan Türkçe öğretmeni adaylarıyla yapılan ön uygulama neticesinde ölçeğin bu çalışma için Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0,92 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Öğrencilere uygulanan KKÖ ile elde edilen verilerinin analizinde bağımsız örneklem için *t*-testi ile Tek Yönlü Varyans Analizi Testi (One Way Anova) kullanılmıştır. İlişkisiz örneklemde *t*-testi, “iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır” (Büyüköztürk, 2010, s. 39). Bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi ise “ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde olup olmadığını test etmek üzere kullanılır” (Büyüköztürk, 2010, s. 48).

BULGULAR

Bu bölümde Konuşma Kaygısı Ölçeği (KKÖ) ve Kişi Bilgi Formu’yla elde edilen verilerin nicel analizleri sonucunda ulaşılan bulgular ve bu bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir. Araştırma bulguları şu şekildedir:

1. İkinci dili Türkçe olan Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygı düzeyleri tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygı düzeyleri

	N	X	SS
Genel Toplam	81	50,9136	10,65739

Tablo 3’te Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygısı puanlarının aritmetik ortalamasının 50,91 olduğu görülmektedir. Bu bulgu, konuşma kaygısı puanlarının aritmetik ortalamalarının değerlendirme aralıklarından (20-36 puan aralığı “çok düşük kaygı”, 37-52 puan aralığı “düşük kaygı”, 53-68 puan aralığı “orta düzeyde kaygı”, 69-84 “yüksek kaygı”, 85- 100 puan aralığı “çok

yüksek düzeyde kaygı”) hareketle, ikinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının “düşük düzeyde” Türkçe konuşma kaygısı taşıdıklarına işaret etmektedir.

2. İkinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygılarının cinsiyet değişkeniyle ilişkisi tablo 4’te verilmiştir.

Cinsiyete göre, Türkçe öğretmeni adaylarının ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan bağımsız örneklemelerde *t*-testi sonuçları şu şekildedir:

Tablo 4. Türkçe öğretmeni adaylarının cinsiyet değişkeni *t*-testi sonuçları

Cinsiyet	N	X	t	p
Kız	48	51,1042	,193	,848
Erkek	33	50,6364		

Tablo 4 incelendiğinde, ikinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygısı puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir (*t*: ,193; *p*>0.05). Kız öğretmen adaylarının Türkçe konuşma kaygısı puan ortalaması (51,10), erkek öğretmen adaylarının Türkçe konuşma kaygısı puan ortalaması ise (50,63) olarak belirlenmiştir. İki ortalama arasında önemli bir farkın olmaması, cinsiyet unsurunun Türkçe konuşma kaygısı üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

3. İkinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygıları ile bir yılda okudukları kitap sayısı arasındaki ilişki Tablo 5’te verilmiştir.

Bir yılda okunan kitap sayısına göre öğrencilerin ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan one way anova testi sonuçları şu şekildedir:

Tablo 5. Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma değişkeni tek yönlü anova testi sonuçları

Kitap sayısı	N	X	SS	F	p
21 ve üzeri	4	38,0000	8,83176	14,451	,000
11-20	22	42,6818	7,85212		
6-10	33	52,4545	8,17424		
2-5	15	57,2000	8,37684		
0-1	7	63,4286	9,23503		
Toplam	81	50,9136	10,65739		

Tablo 5’te bir yılda okunan kitap sayısı ile ikinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygıları arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir (*F*:14,451; *p*<0.05). Test istatistiğine göre gruplar arasında bir yılda okunan kitap sayısına göre anlamlı bir fark vardır. Anlamlı farklılığın hangi değerler arasında olduğunu tespit etmek için Benferroni testi yapılmıştır. Benferroni testi sonuçlarına göre, 21 ve üzeriyle 6-10; 21 ve üzeriyle 2-5; 21 ve üzeriyle 0-1; 11-20 ile 6-10; 11-20 ile 2-5; 11-20 ile 0-1; 6-10 ile 0-1 değerleri ile konuşma kaygısı arasındaki ilişkinin anlamlı (*p*<0.05) olduğu belirlenmiştir.

4. Öğretmen adaylarının okuduğu sınıf düzeyi ile Türkçe konuşma kaygısı arasındaki ilişki Tablo 6’da verilmiştir.

Okudukları sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan Tek Yönlü Anova (One Way Anova) testi sonuçları şu şekildedir:

Tablo 6. Türkçe öğretmeni adaylarının okudukları sınıf düzeyi değişkeni tek yönlü anova testi sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	X	SS	F	p
İkinci sınıf	32	53,1563	9,35711	1,217	,302
Üçüncü sınıf	31	49,7742	11,44468		
Dördüncü sınıf	18	48,8889	11,29231		
Toplam	81	50,9136	10,65739		

Tablo 6’da görüldüğü üzere sınıf düzeyi ile İkinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($F:1,217$; $p>0.05$). İkinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarının Türkçe konuşma kaygısı puan ortalaması (53,15), üçüncü sınıfta okuyan öğretmen adaylarının Türkçe konuşma kaygısı puan ortalaması (49,77), dördüncü sınıfta okuyan öğretmen adaylarının Türkçe konuşma kaygısı puan ortalaması ise (48,88), olarak belirlenmiştir. Üç ortalama arasında önemli bir farkın olmaması, sınıf düzeyi unsurunun Türkçe konuşma kaygısı üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

5. Çok dilli olma (iki ve üç dilli) değişkeninin, öğretmen adaylarının Türkçe konuşma kaygıları ile ilişkisine yönelik bulgular tablo 7’de verilmiştir.

Öğretmen adaylarının çok dillilik durumları ile Türkçe konuşma kaygısı puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına yönelik yapılan Tek Yönlü Anova (One Way Anova) testi sonuçları şu şekildedir:

Tablo 7. Türkçe öğretmeni adaylarının çok dilli olma (iki ve üç dilli olma) değişkeni tek yönlü anova testi sonuçları

	N	X	SS	F	p
İki dil	79	50,9367	10,76240	,015	,903
Üç dil	2	50,0000	7,07107		
Toplam	81	50,9136	10,65739		

Tablo 7 incelendiğinde, adayların iki-üç dilli olma durumuyla Türkçe konuşma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmediği anlaşılmaktadır ($F: ,015$; $p>0.05$). İki dilli öğretmen adaylarının Türkçe konuşma kaygısı puan ortalaması (50,93), üç dilli öğretmen adaylarının Türkçe konuşma kaygısı puan ortalaması ise (50,00)’dir. İki ortalama arasında önemli bir farkın olmaması, iki dilli ve üç dilli olma değişkeninin Türkçe konuşma kaygısı üzerinde anlamlı düzeyde etkili olmadığını göstermektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

İkinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygı düzeyleri ve bazı değişkenlerin (cinsiyet, bir yılda okunan kitap sayısı, adayların okuduğu sınıf düzeyi, iki-üç dilli olma durumu) Türkçe konuşma kaygısıyla ilişkisini belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmada ulaşılan sonuçlar, araştırmanın problem sorularına bağlı olarak şu şekildedir:

- ✓ İkinci dili Türkçe olan Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygısı ortalama puanı $X=50,91$ olarak belirlenmiştir. Belirlenen değerlendirme aralıkları bağlamında değerlendirildiğinde, bu puanın, düşük düzeyde kaygı puan aralığında (20-52) yer aldığı anlaşılmaktadır. Bu sonuç ikinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygılarının düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Yapılan alan yazın incelemesinde, ikinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygılarını belirlemeye yönelik hazırlanan herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

İkinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygılarının düşük düzeyde olması farklı nedenlerle açıklanabilir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının Türkçenin ikinci dil olarak konuşulduğu bir sosyal çevrede yetişmiş olmaları ve böyle bir ortamda üniversite eğitimi alıyor olmaları bu nedenlerden birisi olabilir. Bir diğer neden, gözlemlerimize göre; YYÜ Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü'nü okuyan öğrencilerin yaklaşık %97'sinin günlük yaşamda da Türkçeyi yoğun olarak konuşuyor olmalarının kendilerini rahat hissetmelerini sağladığı, bu durumun da adayların Türkçe konuşma kaygılarının düşük düzeyde olmasına katkı sunduğu şeklinde açıklanabilir.

Etkisi araştırılan değişkenlerin, ikinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygılarıyla ilişkisine yönelik sonuçlar da şu şekildedir:

- ✓ Cinsiyet değişkeni ile ikinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir (t:193; p>0.05).

Alan yazında, cinsiyet değişkeninin ikinci dili Türkçe olan öğretmen adaylarının Türkçe konuşma kaygılarıyla ilişkisini açıklamaya yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte, cinsiyetin kaygıyla ilişkisini belirlemeye yönelik yapılan çalışmalar görmek mümkündür. Sevim ve Gedik (2014) yaptıkları araştırmada cinsiyetin öğretmen adaylarının konuşma kaygılarına etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Çalışma bulgularında, erkek öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının kız adayların konuşma kaygılarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Alan yazında yapılan benzer araştırmalar (Alisinaoğlu ve Ulutaş 2000; Bozkurt, 2004; Ergür, 2004; Erözkan 2003; Taşgın, 2006) ise, kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Diğer araştırmalarda (Akgün, Gönen ve Aydın, 2007; Varol, 1990) da cinsiyet değişkeninin kaygı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar, cinsiyet değişkeniyle ilgili araştırmamızda ulaştığımız sonuçla örtüşmemektedir. Bu durumun, çalışma grubumuzun niteliklerinin (çok dillilik, sosyal çevre, ana dil vb.) diğer araştırmalarda kullanılan araştırma gruplarından farklılık göstermesinden ileri geldiği söylenebilir. Ayrıca ders içi ve dışında, hem erkek hem kız öğretmen adaylarının çekinmeden, kendilerini rahat ifade edebildikleri demokratik, sosyal bir eğitim ortamına sahip olmaları, cinsiyet faktörünün konuşma kaygısı üzerindeki etkisini azalttığı söylenebilir.

- ✓ Bir yılda okunan kitap sayısı ile ikinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir (F:14,451; p<0.05). Bu anlamlı ilişkinin; 21 ve üzeriyle 6-10; 21 ve üzeriyle 2-5; 21 ve üzeriyle 0-1; 11-20 ile 6-10; 11-20 ile 2-5; 11-20 ile 0-1; 6-10 ile 0-1 kitap sayısı arasında olduğu Benferroni testiyle tespit edilmiştir.

Alan yazında kitap okuma değişkeninin konuşma kaygısıyla ilişkisini belirlemeye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan araştırmalar (Alisinaoğlu ve Ulutaş, 2000; Çakmak ve Hevedanlı, 2005; Tümerdem, 2007; Varol, 1990) incelendiğinde, daha çok “cinsiyet, başarı, arkadaşlık ilişkileri, sınıf düzeyi, okunan bölüm, fakülte, anne-baba tutumları, barınma yeri, anne-baba mesleği, sosyo-ekonomik durum, yaş, anne-baba eğitimi değişkenlerinin kaygıyla ilişkisi üzerinde durulduğu anlaşılmaktadır.

- ✓ Okuduğu sınıf düzeyi değişkeni (iki, üç ve dördüncü sınıf) ile ikinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir (F:1,217; p>0.05).

Turkish Studies

Sevim ve Gedik (2014), yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının okudukları sınıf düzeyinin konuşma kaygıları üzerinde etkili olmadığını belirlemişlerdir. Bu sonuç, araştırmamızın sınıf düzeyi değişkeni ile ilgili sonuçları desteklemektedir. Buna karşılık Baltaş (1988), Bozkurt (2004), Çakmak ve Hevedanlı (2005)'nin sınıf düzeyi değişkeninin kaygıyla ilişkisine yönelik çalışmalarının sonuçları, çalışmamızın ilgili sonucuyla örtüşmemektedir. Bu farklılığın, adı geçen araştırmalarda "sınıf düzeyi" değişkeninin konuşma kaygısıyla ilişkisini tespit etmeye yönelik değil, genel manada kaygıyla ilişkisini belirlemeye yönelik olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

- ✓ İki ve üç dilli olma değişkeni ile ikinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($F: ,015; p>0.05$).

Alan yazında iki ve üç dilli öğretmen adaylarının Türkçe konuşma kaygıları üzerine yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Çalışma bulgularından hareketle, alan araştırmacılarına şu önerilerde bulunulabilir:

Türkçenin birinci dil olarak konuşulduğu sosyal çevrelerde eğitim gören ikinci dili Türkçe olan adayların Türkçe konuşma kaygıları üzerine çalışmalar yapılabilir. Bu sayede Türkçe konuşma kaygısının sosyal çevreyle ilişkisi daha açık görülebilir.

İkinci dili Türkçe olan çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygılarını belirlemeye yönelik benzer araştırmalar, daha geniş örneklemelerle yapılabilir.

Tek dilli ve çok dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe konuşma kaygıları üzerine çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

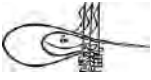
- AKGÜN, A., GÖNEN S. ve AYDIN, M. (2007). İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, [Online]: www.e-sosder.com (Er. Tar. 01.09.2014).
- ALİSİNAOĞLU, F. ve ULUTAŞ, İ. (2000). Çocuklarda Kaygı ve Bunu Etkileyen Etmenler. *Milli Eğitim*, sayfa 145.
- AYDIN, S. Ve TAKKAÇ, M.(2007). İngilizceyi İkinci Dil Olarak Öğrenenlerde Sınav Kaygısının Cinsiyet ile İlişkisi, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, s: 9(1): s. 259-266.
- AYRES, J. ve HOPF, T. (1993). *Coping With Speech Anxiety*, Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation
- BREAKEY, L. K. (2005). "Fear Of Public Speaking- The Role Of The SLP", *Seminars in Speech and Language*, s. 26, s. 107-117
- BALTAŞ, A., (1988). Kaygı Düzeyi Açısından Okullar Arası Farklar. *XXII. Ulusal Psikiyatri ve Nöroloji Bilimler Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- BOZKURT, N. (2004). Bir Grup Üniversite Öğrencisinin Depresyon ve Kaygı Düzeyleri ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 29 (133), 52-59.
- BUZAN, T. (2001). *Aklını En İyi Şekilde Kullan*, İstanbul: Arion Yayınevi
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2006). *Veri Analizi El Kitabı*, (6. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş., ve DEMİREL, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- CARNEGİE, D. (1998) *Söz Söyleme ve İş Başarma Sanatı*, İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- CERAN, D. (2012) Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi, *France: The Journal of Academic Social Science Studies*, Volume 5 Issue 8, p. 337-358
- ÇAKMAK, Ö. ve HEVEDANLI, M. (2004). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Kaygılarını Etkileyen Etmenler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, (6-9 Temmuz)*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- DOĞAN, T. ve ÇOBAN, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34 (153), 157-168.
- ERGÜR, D. O. (2004). Yabancı Dil Öğrenimi Sürecinde Kaygı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 26: 48-53
- GÜNEŞ, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Ankara: Nobel yayıncılık,
- İŞİK, E. (1996). *Nevrozlar*. Ankara: Kent Matbaası.
- KOBASA, S. C. (1979). Stressful Life Events, Personality and Health: An Inquiry Into Hardiness, *Journal of Personality and Social Psychology*, s. 37, s. 1-11
- MAXWELL, J. ve DORNAN, J. (2001) *Etkili İnsan Olmak*. (Çev. Demet Dizman), İstanbul: Sistem yayıncılık
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MCCROSKEY, J. C. (1977). Oral Communication Apprehension: A Summary of Recent Theory and Research, *Human Communication Research*, s. 4, s. 78-96
- MUALLİMOĞLU, N. (2000). *Bütün Yönleri ile Hitabet (6. Baskı)* İstanbul: Avcı Ofset Matbaacılık, s.22-26
- NALBANT, M.V. (2009). Çok dillilik ve taşıyıcı dil kavramları bağlamında Siirt merkez ağız ve bazı Türkçe sözcüklerin durumu, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, ISSN: 1308-2140, Volume 4/3 , p.1606-1621
- NALINCI, A.N. (2000) *Avrupa Birliğine Tam Üyelik Yolunda Başarının Anahtarı: Yeniden Yapılanma*, Ankara: Ümit Yayıncılık. ÖZBAY, M. (2013). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*, Ankara: Öncü Kitap.
- ÖZBAY, M. (2003). *Öğretmen Görüşlerine Göre Ankara Merkez İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.
- RİLEY, J., BURREL, A., ve McCALLUM, B. (2004). Developing The Spoken Language Skills of Reception Class Children in Two Multicultural, Ginner-City Primary Schools. *British Educational Research Journal*, 30(5).
- SPIELBERGER, C. D. (1966). *Theory and Research on Anxiety*. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety and Behavior*, New York: Academic Press.

- SEVİM, O. (2012) Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği: Bir Geçerlik, Güvenirlik Çalışması, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, ISSN: 1308-2140, Volume 7/, p.927-937 ,
- TAŞĞIN, Ö. (2006). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Okuyan Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 679-686.
- TÜMERDEM, R. (2007). Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi Kimya Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygılarını Etkileyen Etmenler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, [Online]: www.esosder.Com. (Er. Tar. 05.09.2014).
- TDK,(2005). *Türkçe Sözlük*, Ankara:Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TÜRKÇAPAR, H. (2004). Ansiyete Bozukluğu ve Depresyonun Tanısal İlişkileri. *Klinik Psikiyatri*, 4, 12-16.
- TEMİZYÜREK, F. (2007). İlköğretim İkinci Kademedeki Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40(2), 113-131,
- TOMPKINS, G. E. (1998). *Language Arts Content and Teaching Strategies*. California State University. Prentice-Hall Inc. New Jersey.
- YAMAN, H. ve SUROĞLU SOFU, M. (2013) Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi, *TSA / YIL*: 17 S: 3
- YILMAZ, M.Y. (2014). İki Dililik Olgusu ve Almanya'daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, ISSN: 1308-2140, Volume 9/3, p. 1641-1651,
- VAROL, Ş. (1990). *Lise son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- KARDAŞ, M.N., İkinci Dili Türkçe Olan Çok Dilli Türkçe Öğretmeni Adaylarının Türkçe Konuşma Kaygıları Ve Bu Kaygıların Bazı Değişkenlerle İlişkisi, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/7 Spring 2015, p. 541-556, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7960>, ANKARA-TURKEY



COĞRAFYA ÖĞRENCİLERİNİN “HAVA” KAVRAMIYLA İLGİLİ BİLİŞSEL YAPILARININ KELİME İLİŞKİLENDİRME TESTİ İLE BELİRLENMESİ*

*Baştürk KAYA***

*Ayhan AKIŞ****

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Coğrafya öğrencilerinin “hava” anahtar kavramı ile ilgili kavramsal çatılarını araştırarak, bu konudaki kavram yanlışlarını tespit etmektir. Araştırma verileri, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı’nın 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören toplam 74 (32’si kız ve 42’si erkek) öğrenciden bağımsız kelime ilişkilendirme testi kullanılarak toplanmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. Veri analizi içerik analiz yaklaşımı ile yapılmıştır. Kelime ilişkilendirme testi analizi ile coğrafya öğrencilerinin “hava” anahtar kavramına vermiş oldukları cevap kelimeler kodlanarak kategorilere ayrılmıştır. Kategorilerde tekrar eden cevap kelimelerin frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Bağımsız kelime ilişkilendirme testinde ifade edilen kelimeler toplam 9 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler “hava olayları”, “havada bulunan gazlar”, “atmosfer ve katmanları”, “hava kirliliği”, “hava durumu”, “havanın canlılar için önemi”, “hava olaylarının sebepleri”, “ilgili bilim dalları” ve “havanın fiziksel özellikleri” şeklinde sıralanmıştır. Öğrencilerin hava kavramıyla ilgili bilişsel yapılarının yeterli olduğu baskın kategorilerle anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin hava anahtar kavramıyla ilgili geçerli ilişkilendirme yaptıkları söylenebilir. Ayrıca Öğrencilerin “hava” anahtar kavramına ilişkin kurdukları cümle örnekleri de incelenmiş ve bilimsel bilgi içeren cümle örneklerinin çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Kısaca, kelime ilişkilendirme testlerinin bilişsel yapıyı ortaya çıkarmada ve kavram yanlışlarını tespit etmede etkili bir teknik olduğu kanaatine varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya, Hava, Bağımsız Kelime İlişkilendirme Testi, Bilişsel Yapı

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Biyoloji Eğitimi A.B.D. El-mek: basturkbhk@gmail.com

*** Doç. Dr. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı, El-mek: ay_body@yahoo.com

DETERMINATION OF COGNITIVE STRUCTURE OF GEOGRAPHY STUDENTS' ON "WEATHER" CONCEPT THROUGH WORD ASSOCIATION TEST

STRUCTURED ABSTRACT

INTRODUCTION

The purpose of this study is to reveal the conceptual framework of geography students on "weather" on by using independent word association test. In other words, this study aims to determine how they configure the weather concept in their minds and to determine the scientific validity. With geography education, in general, it is aimed to develop individuals of scientific thinking, the skills for the development of academic studies such as problem-solving process. Undoubtedly, one of the most important goals of geography education in this process is to make students learn abstract and complex concepts in a meaningful learning environments (Sever and et.al., 2009). People who interact with nature continually make sense of objects and internalizes each one of them through the results of their experiences. Due to this reason, it is acceptable that students come to the classrooms with some already ideas and rules (Güneş and et.al., 2010).

The how preliminary information of a student on this topic is determined is frequently encountered as one of the significant questions and has many different answers. According to Ivie (1998), educators should decide what to teach before anything they want to. Besides, a conceptual framework and conceptual change measuring some strategies have been developed. Bahar (2003), lists these strategies as follows: word association, structured grid, branched tree, concept maps, conceptual change texts, analogy is forecast-observation and description. These give time students to discuss their thoughts when discussing individually and as whole class. Thus, these also let teacher see scientific concepts and ideas that students bring into the classroom.

Word association tests, being of the oldest and common, is employed to analyze the information network, long-term in student's cognitive structure and the concept of cross-links in this structure, i.e., whether enough of the relationships between concepts in memory (Özatlı and Bahar, 2010).

METHOD

This study is a qualitative research model which enables the researcher to get the convictions and perceptions of students through this preferred method. According to İslamoğlu (2009), qualitative research makes it possible to see things by individual's perspectives and senses.

This research was carried out in 2011-2012 academic year spring semester at Necmettin Erbakan University, Faculty of Education, Department of Geography Education with the 3rd and 4th grade (32 female and 42 male) students. In order to obtain detailed data on the subject and have high quality of data students taken geography lessons

to be were selected on a voluntary basis. To create a test "weather" concept was selected as a key concept.

In the application the concept of weather was written 10 times one under the other on a paper. Explanations were given about word association test to students and they were given 30 seconds to reply. Thirty seconds is the average time for each concept in the word association test when the studies in literature are analyzed (Bahar, Johnstone & Sutcliffe, 1999; Bahar & Özatlı, 2003).

In the implementation phase of the test related to key concept writing has been shown attention to the key and sentences written in this phase were examined one by one. Because the word related to the key concept could be something at recall level without having a meaningful relationship (Nartgün, 2006).

Data analysis was performed with the content analysis approach. In this study, word association test was used as a data collection tool. The data obtained from the first word association test was made ready for analysis. Once this process is complete, percentage and frequency calculations were made as the descriptive analysis technique. A frequency table that shows which words are repeated was created for key concepts. All the answers to key concepts were examined in detail to assess the results of the test. Then, a frequency table showing students responses to each key concept were prepared.

FINDINGS

In this chapter the findings obtained in the independent word association test were organized into the categories. Keyword word answers were divided into categories, and also alternative concepts have been identified. A model of the cognitive structure of students' on the weather concept has been created in the last section. From the geography teacher candidates participating the research 9 categories were about the cognitive structure of them on the weather through an independent word association test. These categories and words answered in each category are listed in Table 1. If these words are repeated once and if they are meaningful but irrelevant to the topic, they were not added to the other words. Such 39 (7,2 %) words were not included in the category. These words are excluded from Table 1, but these words are mentioned in the text. A total of 539 responses were obtained and 500 (92,8 %) of them are given in the table of the distribution according to the categories. These were not included in the 39 word categories. A significant portion of these concepts are discussed as the word illusion. By assessing the data obtained, a model of the cognitive structure was formed regarding geography teachers' on the weather concepts.

RESULTS AND DISCUSSION

Geography teachers' conceptual framework related to weather concept is about geography. At the same time due to its interdisciplinary concept it is very important to for students to understand the relationships between the conceptual levels of weather concept. It is seen that geography students structure weather concept with conceptual structures along with the climate concept. This situation leads to the formation of contradiction students in meaningful

Turkish Studies

learning. In this respect their perspectives are important to understand how they configure the concept weather in their minds the wand to uncover the relationships between concepts. Because it is vital to understand the relationships between concepts for the realization of a successful learning in geography. This is very important for the development of cognitive structures related to the most abstract concepts.

Frequent words in response categories formed from the word answer; "weather events", "gases in the weather", "atmosphere and layers", "weather pollution" and "weather" were observed in the category. This category of frequencies is above 40. categories with a frequency below 40 on the weather concept on the other hand are grouped under four headings.

These are as: "the importance to weather live on", "causes of weather events," "about science" and "the physical properties of the weather". The results show that they have a low association regarding "weather events" "about science" and "the physical properties of the weather" categories.

In the literature, as there is no adequate research it is not possible to compare this study with other studies in a reliable way. However, the results of studies done about climate and weather show that the knowledge of students on weather and climate is insufficient and contradictory.

A part of the associations on weather concept being distant from the scientific knowledge shows that students have limited knowledge. The main reason for this is the fact that it is about many fields, a phrase used by people too much and has uses in different meanings. Another important cause about weather and climate issues is that they do not learn them meaningfully, hence they mix them up and cannot express them.

It should be noted that the concept of learning is a result of the interaction between scientific knowledge taught in school and information learned in everyday life. Hence scientific knowledge taught at schools should be conscious knowledge, solid, and main. Only in this way it is likely to prevent wrong concept learning. At every stage of education employing methods and techniques suitable for aims to practice would make it possible to teach and learn concepts properly.

Key Words: Geography, Weather, Independent Word Association Test, Cognitive Structure.

GİRİŞ

Coğrafya eğitimiyle, genelde, bireylerin bilimsel düşünme, problem çözme gibi bilimsel süreç becerilerinin gelişimine yönelik yeteneklerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Kuşkusuz, coğrafya eğitiminin en önemli amaçlarından biri, bu süreç içerisinde öğrencilerin, soyut ve karmaşık olan kavramları ezberden uzak, anlamlı öğrenmelerini sağlamak ve bunun için gerekli öğrenme ortamlarını hazırlamaktır (Sever ve ark., 2009).

Hava, tüm çevremizi kaplayan ve gazlardan oluşan bir katmandır. Dünyanın atmosferini oluşturan hava renksiz, kokusuz ve akışkan bir gaz karışımıdır. Bu gaz karışımı, oksijen, azot, karbondioksit gibi değişik gazlar su buharı ve partiküllerden oluşmaktadır. Atmosfer halk arasında yaygın bir şekilde hava kavramıyla eş anlamlı olarak kullanılır. Çoğu zaman hava kavramının halk arasındaki kullanımı gökyüzünü ifade etmektedir.

Hava özelliği itibariyle hareket eder, genişler ve yoğunlaşır. Bu özellikler havanın ısınıp soğumasıyla ilişkilidir. Böylece hava basıncı artar veya düşer. Sonuç olarak, yağışlar ve rüzgâr gibi hava olayları meydana gelir. Kısa sürede ve günlük meydana gelen bütün bu olaylar hava olayları olarak bilinir. Bir bölgede uzun yıllar veya belli bir zaman aralığında meydana gelen hava olaylarının ortalaması ise iklim olarak adlandırılır.

Hava, muvakkat (geçici) meteoroloji şartlarının bütünü iken iklim, ortalama meteoroloji şartlarının bütünüdür. İklim kavramı hava kavramına nazaran süreklilik fikri verir (Ardel ve ark., 1969). Erol’a (1991) göre; dilimizde hava kelimesi iki anlamda kullanılır. Birincisi; gaz olarak havayı tanımlamak için, örneğin “bu odanın havası çok ağır” vb. gibi sözler söylenir. Uluslararası bilim dilinde gaz olarak havaya atmosfer denilmektedir. İkincisi; atmosfer içindeki hava olaylarının kısa bir süre içindeki durumunu tanımlamak için örneğin “bugün hava sıcak” ya da “soğuk, yağmurlu” denilir. Halk arasında hava denen bu kavramı gaz olan atmosferden ayırmak için “hava durumu ya da “hava hali” şeklinde belirtmek daha uygundur.

Hava, hava kürenin gazlardan oluşmuş maddesidir. Hava değişimleri, havanın her an büyük ve küçük ölçüde değişmesidir. Hava durumu, bir yerde meteoroloji şartlarının bütününe verilen addır. Başka bir ifade ile bir yerde belirli bir kısa süre içinde hava küre olaylarının gösterdiği durumdur (İzbirak, 1992).

Hava kavramı bilim dallarına ve kişilere göre farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Bundan dolayı tanımları da değişmektedir. Hava kavramının hangi anlamda kullanıldığı ve nasıl bir tanım yapılması gerektiği bu yüzden değişkenlik göstermektedir. Hava gibi bazı kavramlar; insanların dış dünyadan duyu organları ile algıladıkları kavramlardır. Bu yüzden derslerde bu kavramların oluşturduğu kavram yanılgılarını gidermek oldukça zordur. Bu tür kavramları öğrenciler, derslerde öğretilmeye çalışılan bilimsel dilden ziyade günlük konuşma dilindeki kelimelerle açıklamaya çalışmaktadırlar.

Kavramlar, dünyadaki gerçek obje ve olayların, insanların tecrübelerine dayalı olarak algılanan özellikleri kadar tanımlanabilmektedir. Algılanan özelliklerin gerçek özelliklerle tam olarak aynı olup olmadığı her zaman tartışılabilir. Ayrıca kavramlar bireyden bireye değişebilir. Çünkü insanlar dünyadaki gerçekleri kendi geçmiş yaşantılarına dayalı olarak algılar ve değerlendirirler. Yani bireyler kendi kavramlarını kendileri oluştururlar. Sorgulama seviyesindeki öğrenci göz önüne alındığında bazı kavramlar öğrenilmiş olmalıdır (Başibüyük ve ark., 2004).

Doğayla sürekli bir etkileşim içerisinde olan insanlar bu etkileşim sırasında yaşantıları sonucu nesneleri anlamlandırır ve bunların her birini kendilerine göre içselleştirirler. Bu sebepten ötürü öğrencilerin sınıflara belli kurallarla, fikirlerle geldikleri birçok kişi tarafından kabul edilen bir durumdur (Güneş ve ark., 2010). Öğrencinin bir konudaki ön bilgileri nasıl belirlenir? Sorusu eğitimde sık sık sorulan önemli sorulardan biri olarak karşımıza çıkmakta ve farklı cevaplar bulmaktadır. Ivie’e (1998) göre; bir şey öğretilmeden önce eğitimciler, neyi öğretmek istediklerine karar vermelidirler.

Öğretmenler, öğrencilerin bir konu hakkındaki bilişsel yapılarını tespit edildikten sonra neyi nasıl öğretmeleri gerektiği konusunda daha uygun yöntem ve teknikler kullanacaklardır. Bunun için yapılandırmacı öğretim yaklaşımında öğrencilerin bir konu hakkındaki hazır bulunuşluk düzeylerinin ve kavramsal çatılarının belirlenmesi için bazı stratejiler geliştirilmiştir.

Son yıllarda oluşturmacı yaklaşımın öğrenme ortamlarındaki etkisiyle birlikte öğrencilerin bilişsel yapılarını teşhis etmede, kavramsal değişim sürecini ve kavram yanlışlarını belirlemede geleneksel metotlar yerini bazı alternatif metotlara bırakmıştır (Ercan ve ark., 2010).

Bahar (2003), bu stratejileri şu şekilde sıralamıştır: Kelime ilişkilendirme, yapılandırılmış grid, dallanmış ağaç, kavram haritaları, kavramsal değişim metinleri, analogi, tahmin-gözlem ve açıklamadır. Bunlar her bir öğrenciye, kendi düşüncelerini, bireysel olarak ve tüm sınıfla tartışarak ifade etme zamanı vermektedir. Böylece öğretmenin de öğrencilerin sınıfa getirdikleri bilimsel kavramları ve düşünceleri görebilmelerini sağlamaktadır.

Kelime ilişkilendirme testleri (KİT), öğrencinin bilişsel yapısını ve bu yapıdaki kavramlar arası bağları, yani bilgi ağını çözümlmek, uzun dönemli hafızasında bulunan kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli olup olmadığını tespit amacıyla kullanılan en eski ve en yaygın tekniklerden birisidir (Özatl ve Bahar, 2010). Öğrenci bu metotta, belli bir süre içerisinde (çoğunlukla 30 saniye) herhangi bir konu ile ilgili verilen bir anahtar kavramın aklına getirdiği kavramları cevap olarak verir. Öğrencinin uzun dönemli hafızasından herhangi bir anahtar kavrama verdiği sıralı cevabın bilişsel yapıdaki kavramlar arasında bağlantıları ortaya koyduğu ve anlamsal yakınlığı gösterdiği farz edilir. Anlamsal yakınlık veya anlamsal mesafe etkisine göre anlamsal bellekte iki kavram birbirine mesafe açısından ne kadar yakın ise o kadar sıkı ilişkidedir ve hatırlama esnasında da zihinsel araştırma daha çabuk olacağından her iki kavramla ilgili cevap daha hızlı olacaktır (Bahar ve Özatl, 2003).

Genel olarak bakıldığında; öğrenci herhangi bir kavramı bilimsel olarak kabul edilenden farklı olarak algılamış ise buna kavram yanlışlığı adı verilmektedir (Alkış, 2007). Öğretmenler, öğrencilerine yakın çevre ile ilgili kavramları öğretmeye başlamadan önce, öğrencilerinin öğrenilecek kavram ile ilgili yanlış bilgilere sahip olabileceklerini dikkate almalıdırlar. Kavramsal yapılarda yanlış oluşturulmuş bilgilerin çok çeşitli sebepleri vardır. Bu öğrenilmiş yanlış bilgilerin geleneksel öğretim stratejileriyle ortadan kaldırılması oldukça zordur (Posner ve ark., 1982).

Öğrencilerin zihinlerinde coğrafya ile ilgili kavramların doğru yapılandırılması ve kavramsal anlamının sağlaması için yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sunduğu yöntemlerin kullanılması öğrenme sürecini hızlandıracak, bilginin kalıcılığını ve aktif öğrenmeyi sağlayacaktır.

Semenderoğlu ve Aydın'a (2014) göre; yapılandırmacı öğretim programı uygulanmasının öğrencilerin; kavram yanlışlarının tespiti, kavramsal anlama süreçlerinin iyileştirilmesi, kalıcı öğrenmelerinin gerçekleşmesi, derse yönelik tutumlarının iyileştirilmesi gibi pek çok bakımdan yarar sağlayacağı ve öğretimin kalitesini artıracığı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada bağımsız kelime ilişkilendirme testi kullanılarak, coğrafya öğrencilerinin “hava” konusundaki kavramsal çatıları araştırılmıştır. Diğer bir deyişle bu çalışma Coğrafya öğrencilerinin hava kavramını zihinlerinde nasıl yapılandırdıklarını tespit etmek ve bilimsel geçerliliğini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Böylece bu konuda var olan alternatif kavramlarda belirlenmiş olacaktır.

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırmanın tercih edilme nedeni bu yöntemin öğrencilerin kanaatlerini ve algılarını daha kolay öğrenebilmemize yardımcı olmasıdır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre, nitel araştırma kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı bulundukları bir çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır. İslamoğlu'na (2009) göre nitel araştırma; olayı ilgili bireyin bakış açısı, gözü ve duyusu ile görmeye olanak vermektedir.

Yine bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, “nasıl” ve “niçin” sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırma 2011–2012 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim gören 3. ve 4. sınıf (32 kız ve 42 erkek) öğrencileri ile yapılmıştır. Konu hakkında detaylı verilerin toplanması ve verilerin niteliğinin yüksek olması için coğrafya alan derslerini almış öğrenciler gönüllülük esasına göre seçilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Testi oluşturmak amacıyla “hava” kavramı anahtar kavram olarak seçilmiştir. Uygulamada hava kavramı bir sayfaya gelecek şekilde 10 kez alt alta yazılarak bir test hazırlanmıştır. Öğrencilere KİT’e yönelik açıklamalar yapılmış “hava” kavramı için 30 saniye süre verilmiştir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde kelime ilişkilendirme testindeki her bir kavram için verilen süre ortalama otuz saniyedir (Bahar, Johnstone & Sutcliffe, 1999; Bahar & Özatlı, 2003). Aşağıda örnek bir sayfa düzeni yer almaktadır. Bu çalışmada coğrafya öğrencilerine bağımsız kelime ilişkilendirme testini tamamlamaları için “hava” kavramı uyarıcı kelime olarak sorulmuştur. Şekil 1’de kelime ilişkilendirme testiyle toplanan verilere katılımcılardan bir örnek verilmiştir.

Hava: -----

Hava: -----

Hava: -----

.

.

.

Hava: -----

Cümle: -----

Formattaki gibi kelime ilişkilendirme testi 2 aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar anahtar kavrama verilen cevap kelimeler ve anahtar kavramla ilgili cümle yazılması şeklindedir.

Hava.....	Dulut
Hava.....	Yafın
Hava.....	Öksüz
Hava.....	Kar-ben-döktü
Hava.....	Azot
Hava.....	Hava Kirliliği
Hava.....	Kar
Hava.....	Rüzgar
Hava.....	Akım
Hava.....	Tecrübe
1. Cümle.....	Havaın.....büyük.....tısma.....Azot.....

Şekil 1. Katılımcılara Ait Örnek Cevap Kâğıdı

Bahar ve Özatlı (2003), anahtar kavramın alt alta yazılmasının sebebini zincirleme cevap riskini önleme amacı olarak açıklamışlardır. Çünkü öğrenci her kavram yazımında anahtar kavrama tekrar dönmezse anahtar kavram yerine cevap olarak yazdığı kavramın aklına getirdiği kelimeleri yazacaktır. Bu da testin amacını zedelemektedir. Öğrenci verilen süre içerisinde yazabildiği kadar cevap kavram yazar ama ondan daha fazla kavramı sayfa altındaki boşluğa yazabilen öğrencilerde çok nadirde olsa bulunabilir.

Testin uygulanma aşamasında anahtar kavram ile ilgili cümle yazılmasına dikkat gösterilmiş ve verilerin analizi aşamasında yazılan bu cümleler tek tek incelenmiştir. Çünkü anahtar kavramla ilişkilendirilen cevap kelime sadece hatırlama düzeyinde anahtar kavramla anlamlı ilişkisi olmayan bir çağrışım ürünü de olabilir (Nartgün, 2006).

Ayrıca ilgili cümle tek bir cevap kelimeye göre daha kompleks ve üst düzey yapıda olacağından cümlelerin bilimsel olup olmaması, farklı nitelikte kavram yanılgıları içerip içermediği gibi durumlar değerlendirme sürecini etkilemektedir. Öğrenci bu teknikte, belli bir süre içerisinde herhangi bir konu ile ilgili verilen bir anahtar kavramın aklına getirdiği kavramları cevap olarak verir. Öğrencinin uzun dönemli hafızasından herhangi bir anahtar kavrama verdiği sıralı cevabın bilişsel yapıdaki kavramlar arasında bağlantıları ortaya koyduğu ve anlamsal yakınlığı gösterdiği farz edilir. Anlamsal yakınlık veya anlamsal mesafe etkisine göre anlamsal bellekte iki kavram birbirine mesafe açısından ne kadar yakın ise o kadar sıkı ilişkidir ve hatırlama esnasında da zihinsel araştırma daha çabuk olacağından her iki kavramla ilgili cevap daha hızlı olacaktır (Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999).

Verilerin Analizi

Veri analizi içerik analiz yaklaşımı ile yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre; İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. Bu amaçla toplanan verilerin kavramsallaştırılması, daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların

saptanması gerekmektedir. Böylece kavramlar bizi temalara götürür ve temalar sayesinde olguları daha iyi düzenleyebilir ve daha anlaşılır hale getirebiliriz.

Bu çalışmada, kelime ilişkilendirme testi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Önce kelime ilişkilendirme testinden elde edilen veriler analize hazır hale getirilmiştir. Bu işlem tamamlandıktan sonra verilerin, öncelikle betimsel analiz tekniklerinden olan yüzde ve frekans hesapları yapılmıştır. Anahtar kavram için hangi kelimelerin ya da kavramların kaçar defa tekrarlandığını gösteren bir frekans tablosu oluşturulmuştur. Testteki sonuçları değerlendirmek amacıyla anahtar kavrama verilen cevapların hepsi ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Daha sonra öğrencilerin her bir anahtar kavrama verdikleri cevap kelimeler belirlenerek bir frekans tablosu hazırlanmıştır.

KİT’in analizinde, her öğrencinin her anahtar kelime için verdiği cevap kelimeler tek tek tespit edilir. Elde edilen cevap kelimelerden benzer olanlar birleştirilir ve konu başlıklarına göre kategorilere ayrılır. Her kategorideki farklı kelimelerin kaçar defa tekrar edildiği hesaplanarak bir frekans tablosu hazırlanır. Bağımsız kelime ilişkilendirme testinden elde edilen veriler kelime sayısı, cevap sayısı ve anlamsal ilişki tekniği kullanılarak analiz edilir (Atasoy, 2004).

Kelimeler anlamsal ilişki kriteri kullanılarak kategorize edilir ve her kategorideki kelimelerin frekansları hesaplanır. Bir çok çalışma veri analiz tekniğinin bu tipinin güvenli sonuçlar sağladığını gösterir (Daskolia ve ark., 2006). Aynı anlamla cevaplanan kelimeler en sık tekrar edilen kelimeler altında sınıflandırılır. İlişkisiz olarak görülen ve diğer kelimelerle ilişkisi olmayan birçok kelime ve bir kez tekrarlanan kelimeler değerlendirmeye alınmaz. Kelimeler anlamsal ilişki kriteri kullanılarak kategorize edilir ve her kategorideki kelimelerin frekansları hesaplanır (Daskolia, ve ark., 2006; Kostova ve Radoynovska, 2010; Kurt, 2013).

Ayrıca, araştırmanın geçerliliğini sağlamak için uzman incelemesi yapılmıştır. Buna göre, araştırmacı tüm süreçleri sözel olarak uzmana aktarır, topladığı veriler ve ulaştığı sonuçları uzman ile birlikte değerlendirmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın güvenilirliği, araştırma verilerinden elde edilen kavramsal kategoriler altında verilen kodların söz konusu kavramsal kategorileri temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla iki araştırmacının kodları ve kodlara ilişkin kategorileri karşılaştırılmıştır. Bu şekilde yapılan veri analizinin güvenilirliği; [Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100] formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Kodlayıcılar arasındaki ortalama güvenilirlik % 92 olarak bulunmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde bağımsız kelime ilişkilendirme testiyle elde edilen bulgular kategoriler halinde düzenlenmiştir. Anahtar kelimeye verilen cevap kelimeler kategorilere ayrılmış ve ayrıca alternatif kavramlar tespit edilmiştir. Son bölümde coğrafya öğrencilerinin hava kavramı konusundaki bilişsel yapılarına ait bir model oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan coğrafya öğrencilerinin hava kavramıyla ilgili bilişsel yapılarına ait bağımsız kelime ilişkilendirme testi kullanılarak toplam 9 kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler ve her kategoride cevaplanan kelimeler Tablo 1’de listelenmiştir. Eğer bu kelimeler 1 kez tekrarlandıysa, konuyla ilgili ve anlamlı değilse diğer kelimelerle birleştirilmemiştir. Bu tür kelimelerden olan 39 kelime (% 7,2) kategorilere dâhil edilmemiştir. Bu kelimeler araştırmanın niteliği yönünden Tablo 1’den çıkarılmış, ancak bu kelimelere metin içerisinde değinilmiştir. Toplamda 539 cevap kelime elde edilmiş ve bunun 500 (% 92.8) tanesinin tabloda kategorilere göre dağılımına yer verilmiştir (Tablo 1). Ayrıca, tablo 1’de her kategoride cevaplanan kelimeler listelenerek frekans ve yüzde (%) değerleri gösterilmiştir.

Tablo 1. Coğrafya Öğrencilerinin “Hava” Kavramıyla İlgili Bilişsel Yapılarının Kategorilere Göre Frekans ve Yüzdeleri

Kategoriler	Kategorilerde yer alan Kavramlar ve frekansları	Kategoriye ait toplam frekanslar	%
<i>Hava olayları</i>			
	Sıcaklık (11) Kar (24) Sis (23) Bulut (21) Nem (13) Yağış (17) Yağmur (26) Dolu (10) Fırtına (5) Kasırga (7) Yıldırım (4) Şimşek (3) Rüzgâr (16)	180	36
<i>Havada bulunan gazlar</i>			
	Çeşitli gazların karışımı (5) Gaz (7) Azot (16) Hidrojen (3) Karbondiyoksit (17) Kükürtdiyoksit (5) Oksijen (32) Ozon (5)	90	18
<i>Atmosfer ve katmanları</i>			
	Atmosfer (23) Atmosfer tabakaları (8) İyonosfer (3) Mezosfer (4) Ozon tabakası (11) Stratosfer (6) Troposfer (8)	63	12,6
<i>Hava kirliliği</i>			
	Asit yağmurları (4) Çevre sorunları (3) Hava kirliliği (22) Küresel ısınma (4) Sera gazları (5) Temiz hava (7)	45	9
<i>Hava durumu</i>			
	Güneşli hava (5) Sıcak hava (4) Hava durumu (6) Soğuk hava (7) Bulutlu hava (9) Karlı hava (4) Yağmurlu hava (6)	41	8,2
<i>Havanın canlılar için önemi</i>			
	Bitki solunumu için gerekli (3) Canlı hayatı (4) Hayat kaynağı (9) Solunum (11) Yaşam için gerekli (6)	33	6.6
<i>Hava olaylarının sebepleri</i>			
	Yüksek basınç (2) Cephe (3)		

	<i>Hava akımı (5)</i>	23	4,6
	<i>Hava basıncı (9)</i>		
	<i>Alçak basınç (4)</i>		
İlgili bilim dalları			
	<i>Klimatoloji (9)</i>	13	2,6
	<i>Meteoroloji (4)</i>		
Havanın fiziksel özellikleri			
	<i>Renksiz (3)</i>		
	<i>Görünmez (4)</i>	12	2,4
	<i>Tutulmaz (2)</i>		
	<i>Zararlı ışınları engeller (3)</i>		
	Toplam	500	100

Kategorilere dahil edilen kelimelerle birlikte toplam cevap kelime sayısı 539’dır. Bunlardan 39 kelime kategorilere dâhil edilmemiştir. Bu kelimelerin önemli bir kısmı kavram yanılgısı olarak ele alınmaktadır. Bir kısmı da 1 kez tekrar edildiğinden kategorilere dâhil edilmemiştir. Bu 39 kelimenin oranı (%) 7,2’dir. Bu kelimeler; *gezegen (2)*, *gök taşı (1)*, *dünya (2)*, *tipi (1)*, *toz (1)*, *havasız ortam (3)*, *açık hava (2)*, *rüzgârlı hava (1)*, *akciğer (2)*, *yağış azlığı (1)*, *yağış şekli (1)*, *güzel hava (4)*, *su (6)*, *güneş (11)* ve *termometre (1)* şeklindedir.

Elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre **birinci kategoride** coğrafya öğrencilerinin, “hava” anahtar kavramına verdikleri cevap kelimelerin en yoğun olarak “*hava olayları*” kategorisi altında toplandığı görülmektedir. Baskın kategori olarak ortaya çıkan hava olaylarının frekansı 180 olarak bulunmuştur. Bu frekansın yüzde değeri ise 36’dır. Bu kategoride çoğu katılımcı cevap kelime olarak *yağmur (26)*, *kar (24)*, *sis (23)*, *bulut (21)*, *yağış (17)*, *rüzgâr (16)* ve *sıcaklık (11)* kelimelerine odaklanırken, katılımcıların bir kısmının *kasırga (7)*, *fırtına (5)*, *yıldırım (4)* ve *şimşek (3)* gibi kelimelere odaklandığı görülmektedir. Bu sonuçlar katılımcıların hava kelimesini daha çok hava olaylarıyla ilişkilendirdiklerini ve hava olaylarıyla ilgili yakın bağlantılar kurduklarını göstermektedir. Bu durum coğrafya öğrencilerinin hava kavramının yapısal özelliğini kavradıkları, anladıkları ve kavramsal değişimi sağladıkları yönünde değerlendirilebilir.

İkinci kategoride katılımcılar, yoğun olarak “*havada bulunan gazlar*” ile ilgili ilişkilendirmeler ortaya koymuşlardır. Bu kategoride yer alan kelimelerin frekansı 90 ve % değeri 18’dir. Bu kategoride katılımcıların hava anahtar kavramıyla yapmış oldukları ilişkilendirmeler daha çok “*oksijen (32)*, *karbondioksit (17)* ve *azot (16)*” şeklindeyken, daha az bir kısmının “*gaz (7)*, *kükürt dioksit (5)*, *ozon (5)*, *çeşitli gazların karışımı (5)* ve *hidrojen (3)*” gibi kelimelerle ilişkilendirme yaptıkları görülmektedir. Bu sonuçlara göre katılımcılar havada bulunan gazların tanımını, bileşenini ve özelliklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin hava kavramıyla ilgili ilişkilendirdikleri bu kelimeler ile havayı oluşturan gazlar konusunda bilişsel yapılarının anlamlı ve geçerli olduğu görülmektedir.

Üçüncü kategori “*atmosfer ve katmanları*” şeklinde oluşturulmuştur. Bu kategoride katılımcıların verdikleri cevap kelimelerin frekansı 63 ve oranı % 12,6’dır. Katılımcıların, bu kategori ile ilişkilendirmeleri “*atmosfer (23)*, *ozon tabakası (11)*, *troposfer (8)*, *atmosfer tabakaları (8)*, *stratosfer (6)*, *mezosfer (4)* ve *iyonosfer (3)*” şeklinde olmuştur. Coğrafya öğrencilerinin hava kavramını atmosfer ve katmanları ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Bu sonuç, katılımcıların hava kavramını atmosfer kavramı ile eş gördükleri anlamına gelmektedir. Yani öğrenciler atmosferi dolduran havayı atmosferin farklı tabakaları şeklinde değerlendirmişlerdir. Bu bilgi öğrencilerin zihninde çelişkiler olduğunu göstermektedir. Olayı yüzeysel kavradıkları ve atmosferle ilişkili detaylı bilgilere sahip olmadıkları söylenebilir.

Dördüncü kategoride katılımcılar, “*hava kirliliği*” ile ilişkili cevap kelimeler belirtmişlerdir. Bu kategorinin frekansı 45, oranı % 9’dur. Bu kategoride katılımcıların, “*hava*

kirliliği (22), temiz hava (7), sera gazları (5), asit yağmurları (4), küresel ısınma (4), çevre sorunları (3)” ifadesini kullanmaları hava kirliliğini bilinçlerinde benimsediklerini göstermektedir. Katılımcıların hava kavramını hava kirliliği olarak algılamalarının sebebi ilk, orta ve lisede, bir başka ifade ile üniversiteye kadar bütün eğitim kademelerinde bu ifadenin kullanılması ve bilişsel yapılarında bu şekilde yapılandırdıklarını göstermektedir. Öğrencilerin günlük hayatta karşılaştığı ve sıklıkla gördüğü bu güncel çevre sorunlarından birisi hava kirliliği olduğundan verdikleri cevaplar daha çok çevreden edindikleri bilgilere dayandığını göstermektedir. Genel olarak öğrencilerin basit anlamda doğru düşünce ürettikleri ortaya çıkmaktadır.

Beşinci kategori katılımcıların cevap kelimelerinden “hava durumu” kategorisi altında toplanan ilişkilendirmelerden oluşmuştur. Katılımcıların verdiği cevapların frekansı 41, yüzdesi 8,2’dir. Katılımcılar “soğuk hava (7), hava durumu (6), bulutlu hava (9), yağmurlu hava (6), güneşli hava (5), sıcak hava (4), karlı hava (4) kavramına odaklanmışlardır. Hava durumu, atmosferde belirli bir anda ve kısa dönemde meydana gelen değişimlerdir. Hava durumu, kısaca “hava” şeklinde ifade edilmektedir. Coğrafya öğrencilerinin önemli bir kısmının hava kavramını hava durumu ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin verdiği bu cevap kelimeler; doğru bir ilişkilendirme yaptıklarını gösterir.

Altıncı kategori cevap kelimelerden “havanın canlılar için önemi” şeklinde oluşturulmuştur. Bu kategorinin frekansı 33, oranı % 6,6’dır. Katılımcıların bu kategoriyle ilişkili olarak düşünceleri “solunum (11), hayat kaynağı (9), yaşam için gerekli (6), canlı hayatı (4), bitki solunumu için gerekli (3) kelimeleri şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu kategoride öğrenciler, “havanın canlılar için önemini” insan ve canlıların yaşaması için önemli olan ve yerküreyi saran gaz kütlesi şeklinde bilinçlerinde yapılandırdıkları izlenimi vermektedirler. Öğrenciler burada havayı canlı hayat için gerekli ve tabiat olaylarının meydana geldiği bir ortam olarak düşünmüşlerdir.

Yedinci kategori “hava olaylarının sebepleri” şeklinde belirlenmiştir. Bu kategorideki cevap kelimelerin frekansı 23 yüzde oranı 4,6 olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların bu kategorideki cevapları “hava basıncı (9), hava akımı (5), alçak basınç (4), cephe (3) ve yüksek basınç (2)” şeklinde olmuştur. Gaz haldeki hava, moleküllerden oluşmuş bir maddedir. Gazlar sıcaklık şartlarından çok çabuk etkilenirler. Bu durum havanın yoğunlaşmasına ve genişlemesine neden olur. Bunun sonucunda alçak basınç ve yüksek basınç sistemleri oluşur ve bunlar hava olaylarının sebeplerinden birini oluşturur. Dolayısıyla coğrafya öğrencilerinin hava anahtar kavramıyla ilgili olarak bu doğrultuda çıkarımlarda bulunduklarını söyleyebiliriz.

Sekizinci kategori “ilgili bilim dalları” olarak belirlenmiştir. Bu kategoride yer alan kelimeler “klimatoloji (9) ve meteoroloji (4)” şeklindedir. Bu kategorideki cevap kelimelerin frekansı 13 yüzde oranı 2,6’tir. Bu kategoride coğrafya öğrencileri atmosfer içerisinde meydana gelen hava olayları ile yeryüzünde görülen iklim tiplerini inceleyen bir bilim dalı olan klimatoloji ile doğru bir ilişkilendirme yapmışlardır. Yine atmosferde meydana gelen hava olaylarının oluşumunu, gelişimini ve değişimini nedenleri ile inceleyen ve bu hava olaylarının canlılar ve dünya açısından doğuracağı sonuçları araştıran bir bilim dalı olan meteoroloji bilimiyle de hava anahtar kavramını doğru yapılandırdıkları görülmektedir.

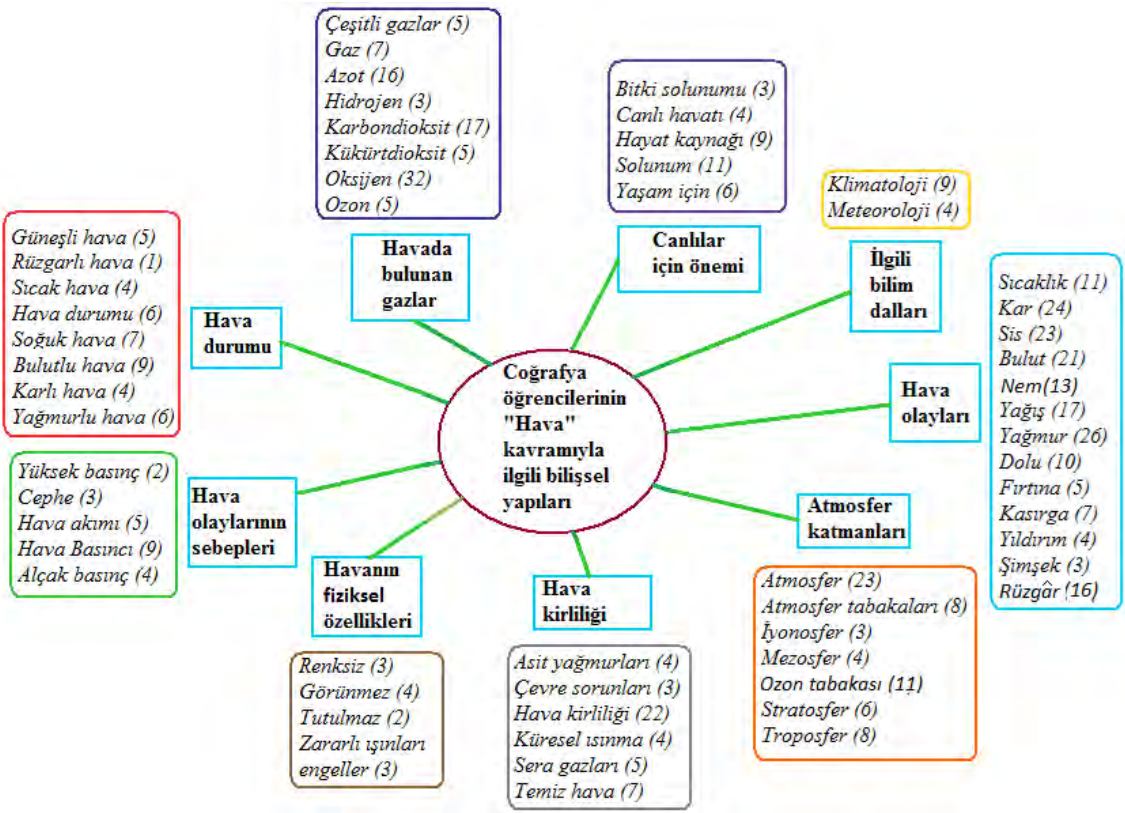
Dokuzuncu kategori “havanın fiziksel özellikleri” ile ilişkili olarak belirlenmiştir. Bu kategorinin frekansı 12, oranı ise % 2,4’tür. Katılımcıların cevap kelimeleri bu kategori için daha çok “görünmez (4), renksiz (3), zararlı ışınları engeller (3), tutulmaz (2)” olarak belirlenmiştir. Bu kategoride yer alan cevap kelimeler değerlendirildiğinde coğrafya öğrencilerinin az bir kısmının hava anahtar kavramıyla ilişkili olarak havanın fiziksel özelliklerini zihinlerinde yapılandırdıkları sonucuna varılabilir.

Tablo 2. Öğrencilerin “Hava” Anahtar Kavramına İlişkin Kurdukları Cümle Örnekleri

Bilimsel bilgi içeren cümle örnekleri	Bilimsel olmayan veya yüzeysel bilgi içeren cümle örnekleri	Kavram yanılgısı içeren cümle örnekleri
- “Havada % 21 oranında oksijen vardır.” - “Hava olayları atmosferde gerçekleşir.” - “Hava iklim olaylarının görüldüğü yerdir.” - “Hava içinde oksijen, azot gibi değişik gazlar bulundurulur.” - “Havanın hareket etmesi rüzgârı oluşturur.” - “Havanın yıllık ve uzun süreli durumu iklimi meydana getirir.” - “Hava olayları, nem, yağış ve sıcaklık şeklindedir.” - “Hava hareketleri troposferde meydana gelir.” - “Hava olayları sonucunda yeryüzünde iklimler oluşur.” - “Hava atmosfer sayesinde vardır.” - “Hava durumu meteoroloji tarafından tahmin edilir.” - “Alçak basınç olduğu yerlerde yükselici hava hareketleri vardır.” - “Havanın yatay hareketi sonucu rüzgârlar oluşur.”	- “Bulutlar dağılmaya başladı.” - “Sağlıklı yaşam için havamız temiz olmalı.” - “Havayı kirletmemeliyiz.” - “Çevremizi temiz tutmamız hava için önemli.” - “Hava kapalı, havadaki bulutlar yağmur bulutları gibi.” - “Havadaki sis trafiği aksatır.” - “Dolu tarımı olumsuz etkiler.” - “Duman çevreyi kirletir.” - “Hava temizlik ve ferahlıktır.” - “Fırtına havada oluşur.” - “Kapalı havalar, sis, yağmur insanları olumsuz etkiler.” - “Atmosferde çok sık hortum olayları görülür.” - “Kışın çok kar yağar.” - “Havanın yağmurlu olması.”	- “Atmosferde birleşen gazlar yağış olarak yeryüzüne iner.” - “Zararlı gazlar atmosferin delinmesine yol açıyor.” - “Dünyadaki zararlı gazlar atmosferde birleşir.” - “Atmosfer olmasa ses olmaz.” - “Ormanlar havayı temizler.” - “Bugün göktaşı düştü.” - “Hava yağmur, kar, dolu gibi yağışların meydana geldiği atmosferin üst tabakasıdır.” - “Atmosfer havada katmanlar halindedir.” - “Nemin havada asılı hali buluttur.” - “Dumansız hava sahası.” - “Hava basıncı ile rüzgâr oluşur.” - “Yağmur kirli havayı temizler.” - “Gazların bileşiminden atmosfer oluşur.” - “Havada basınç artarsa yağış oluşur.”

Tablo 2’de coğrafya öğrencilerinin hava kavramıyla ilişkili açıklamalarına ait bazı örnekler verilmiştir. Tablo 2’de belirtilen cümle içeriklerine bakıldığında coğrafya öğrencilerinin her kategoriyle ilişkili cümleler yazdıkları, ancak hava kavramıyla ilişkili bilimsel olmayan veya yüzeysel bilgi içeren cümleler de yazdıkları görülmektedir. Bu cümlelerden Coğrafya öğrencilerinin hava kavramıyla ilgili çeşitli kavram yanılgılarına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Coğrafya öğrencilerinin hava kavramıyla ilgili açıklamalarına ilişkin eksik ve hatalı bilgilerine ait bazı örnekler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Elde edilen veriler değerlendirilerek coğrafya öğrencilerinin hava kavramıyla ilgili bilişsel yapılarına ait bir model oluşturulmuştur (Model 1). Model 1’de görüldüğü gibi; coğrafya öğrencilerinin hava kavramıyla ilgili kavramsal yapıları dokuz kategoriyle bağlantılı olarak ortaya çıkmıştır.



Model 1. Coğrafya Öğrencilerinin, “Hava” Kavramıyla İlgili Bağımsız Kelime İlişkilendirme Testiyle Belirlenen Bilişsel Çatılarının Modeli

SONUÇ ve TARTIŞMA

Coğrafya öğrencilerinin hava kavramı ile ilgili kavramsal yapıları coğrafya alanını ilgilendirmektedir. Aynı zamanda hava kavramının pek çok konuda disiplinler arası bir kavram olmasından dolayı da öğrencilerin bu kavramın kavramsal düzeydeki ilişkilerini kavrayabilmeleri oldukça önemlidir. Coğrafya öğrencilerinin hava kavramı ile ilgili kavramsal yapıları başta iklim olmak üzere pek çok kavramla birlikte yapılandırdıkları görülmektedir. Bu durum öğrencilerin anlamlı öğrenmelerinde çelişkilerin oluşmasına neden olmaktadır. Bu bakımdan öğrencilerin ortaya koydukları görüşler hava kavramını zihinlerinde nasıl yapılandırdıklarını anlamak ve kavramlar arası ilişkileri ortaya çıkarmak için oldukça önemlidir. Çünkü coğrafya alanında başarılı bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için kavramlar arası ilişkilerin çok iyi anlaşılması gerekmektedir. Çoğu soyut kavramlarla ilgili bilişsel yapının oluşturulmasında bu durum oldukça önemlidir.

Yapılan analizler sonucu elde edilen bilgilerden katılımcıların belirttikleri kelimelerden hareketle hava konusundaki bilişsel yapıları belirlenmiştir. Bu kapsamda, bağımsız kelime ilişkilendirme testinde ifade edilen kelimeler; dokuz kategori altında toplanmıştır. Elde edilen kategoriler ve kategorilerdeki cevap kelimeler hava kavramının öğrencilerde yapmış olduğu çağrışımları detaylandırmada yeterlidir. Öğrenciler hava kavramını akademik düzeyde açıklayabilmişlerdir. Bu durum kullanılan ölçme aracının kavramsal yapının belirlenmesinde ve detaylı bilgi elde edilmesinde uygun bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Cevap kelimelerden oluşturulan kategoriler içerisinde ağırlıklı cevap kelimeler; “hava olayları”, “havada bulunan gazlar”, “atmosfer ve katmanları”, “hava kirliliği” ve “hava durumu” kategorilerinde görülmüştür. Bu kategorilerin frekansları 40’ın üzerindedir. Diğer taraftan hava

kavramıyla ilgili olarak frekansı 40’ın altında olan kategoriler dört başlık altında toplanmıştır. Bunlar; “havanın canlılar için önemi”, “hava olaylarının sebepleri”, “ilgili bilim dalları” ve “havanın fiziksel özellikleri” şeklindedir. Elde edilen sonuçlar kapsamında coğrafya öğrencilerinin “hava olaylarının sebepleri”, “ilgili bilim dalları” ve “havanın fiziksel özellikleri” gibi kategorilerle daha az ilişkilendirme yaptıkları görülmektedir.

Öğrencilerin “hava” anahtar kavramına ilişkin kurdukları cümle örnekleri incelendiğinde bilimsel bilgi içeren cümle örnekleri çoğunluktadır (Tablo 2). Bu durum öğrencilerin hava kavramını bilimsel tanımıyla öğrendiklerini ve zihinlerinde doğru olarak yapılandırdıklarını gösterir.

Bununla birlikte bilimsel olmayan veya yüzeysel bilgi içeren cümle örnekleri de bulunmaktadır. Burada öğrenciler kavramı tüm boyutlarıyla düşünmeden sadece basit ve bilimsel olmayan ifadelerle açıklamaya çalışmışlardır. Bu sonuca göre öğrencilerin hava kavramıyla ilgili kavramsal yapılarını kişiselleştirdikleri ve bazı konularda akademik düzeyde bilişsel yapılanmanın olmadığını gösterir. Öğrencilerin hava kavramıyla ilgili olarak en fazla iklim konusuyla çelişkiye düştikleri görülmektedir.

Literatürde “hava” konusuyla ilgili yeterli çalışmaya rastlayamadığımız için bu çalışmayı başka çalışmalarla sağlıklı bir şekilde karşılaştıramıyoruz. Ancak hava ve iklim konusunda azda olsa yapılmış araştırmaların sonuçları öğrencilerin hava ve iklim konusundaki bilgilerinin yetersiz ve çelişkili olduğunu göstermektedir.

Doğar ve Başibüyük (2005), ilgili çalışmalarında ezbere dayalı öğrenmenin hava ve iklimle ilgili kavramların kalıcılığında son derece yetersiz olduğunu ileri sürmektedirler. Hava ve iklim olaylarıyla ilgili kavramlardan bahsetmeden önce öğrencilerin mevcut kavramlarının neler olduğunu belirleyecek stratejilerin uygulanması (kavram haritaları, kelime ilişkilendirme testi, vb.) işlenecek konudaki kavramların anlaşılmasını kolaylaştıracığı gibi kalıcılığını da sağlayacağını düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Çoşkun (2010), çalışmasında öğrencilerin “iklim” kavramına yönelik imgelemelerinin eserlerdeki iklim tanımlamalarını tam olarak karşılamamasını bilgi eksikliğinden kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Öğrencilerin imgelemeleri içerisinde “iklim” kavramını yağış, rüzgâr ya da mevsim gibi kavramlara benzetmelerini ise iklimin özelliklerinin belirtilen kavramlardan farkını tam olarak anlayamadıklarını ifade etmiştir.

Ayrıca hava konusunda öğrencilerde kavram yanılgısı içeren cümle örneklerinin olduğu da görülmektedir. Bu durum öğrencilerin zihninde kavramların belirgin şekilde karıştırıldığı, dolayısıyla kavramsal yapının yeterince oluşturulamadığı anlamına gelmektedir. Kavramsal yapıyı oluşturamamanın çeşitli nedenleri içerisinde; ders kitaplarındaki eksik ve yetersiz tanımlamalar kavramların anlaşılmasını zorlaştırmakta ve karmaşaya neden olmaktadır.

Hava kavramıyla ilgili ilişkilendirmelerin bir kısmının bilimsel bilgidan uzak olması öğrencilerin bazı konularda azda olsa sınırlı bilgiye sahip olduğu göstermektedir. Bunun temel nedeni olarak hava kavramının pek çok alanla ilgili olmasından ve halk dilinde çok sıklıkla ve farklı anlamlarda kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Diğer önemli bir neden ise öğrencilerin hava ve iklim konusunu anlamlı öğrenemediklerinden dolayı kavramları karıştırmaları ve ifade edememeleridir.

Başibüyük ve ark. (2004), “yükseköğrenim öğrencileri” ile alakalı olarak yaptıkları çalışmalarında bazı öğrencilerin hava kavramı ile ilgili olarak; “...aklımdaki ifadeleri yazıya dökemiyorum. Ancak bir boşluk veya etmen olarak düşünüyorum.”, “...gökyüzüdür.”, “...bulutların üstündeki gökyüzüdür.”, “...atmosferdir ve içerisinde % 78 N₂ , % 21 O₂ , % 1 diğer gazlar

bulunmaktadır.”, “...oksijendir ve aynı zamanda hava olmasa yaşayamayız.”, “... rüzgâr hareketi, esinti, gök, mavi, cisim” ve “...insanın yaşantısını etkileyen doğal faktör.” şeklinde ifadelerle rastladıklarını belirtmişlerdir.

Coşkun’a (2010) göre; coğrafya konuları içerisinde yer alan birçok kavram soyut ve öğrenci tarafından algılanması güçtür. İklim konusu içerisinde bulunan iklim, hava durumu, bağıl nem, mutlak nem, basınç, yüksek basınç, alçak basınç, sıcaklık ve ısı gibi kavramlar buna örnektir. Öğrencilerin bu kavramları doğru bir biçimde anlaması ise imgelemeler yoluyla yapılabilir. Eğer öğretim sürecinde dersin öğretmeni konuyu anlatırken doğru imgelemeler yapar ise öğrencinin bu kavramı unutması kolay olmaz.

Şahin’e (2015) göre, coğrafya derslerinin görsel olarak somutlaştırılması öğrencilerin öğrenme düzeyini artırmaktadır. Bunun gibi hayattan örnekler verilmesi ve dersin tartışılarak işlenmesi de öğrenciler açısından öğrenmeyi kolaylaştırıcı bulunmakta ve coğrafya dersinden başarılı olmada ön plana çıkmaktadır.

Öğretmenlerin, bu konuda, en önemli görevi kavramların öğrencilerin gerçek anlamlarıyla öğrenmelerini sağlamaktır. Bu tür kavramlar, hava gibi, fen bilimleri ile de ilişkili olduğundan yer bilimlerinde kullanılan anlamlarında farklılıklar olabilmektedir. Bu durum öğrencinin anlaması bakımından kavram yanlışlarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin mutlaka dersin başında öğrencilerin ön bilgilerini tespit ederek kullanacakları yöntem ve stratejileri belirlemeleri kavramsal öğrenmeyi kolaylaştıracaktır. Yani, öğretmenler neyi nasıl öğreteceklerine bu şekilde karar vermiş olacaklardır. Şahin’e (2014) göre, planlı ve etkin bir öğretim sürecinde öğretmenin rolü yadsınamaz.

Kavram öğretimi ve kavramsal öğrenme eğitim-öğretim faaliyetlerinin temel konularındandır. Ders programları kavram öğretimine uygun şekilde düzenlenmelidir. Bazı kavramlar günlük yaşamda ve halk dilinde de sıklıkla ve farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Bu yüzden okulda öğretilen bilimsel bilgilerle sürekli çelişebilmektedir. Böyle kavramların gerçek anlamının öğretilmesinde ve öğrenilmesinde güçlükler ortaya çıkmaktadır. Bunun için öğretmenlerin önce dersin başında öğrencilerin kavram yanlışlarını tespit etmeleri gerekir. Kavram yanlışlarını tespit ettikten sonra dersin amacına uygun öğretim yöntem ve teknikler kullanarak dersin işlenmesi sağlanmalıdır. Bu tekniklerden birisi kelime ilişkilendirme testleridir.

Ercan ve ark. (2010), 7. sınıfta öğrenim gören 31 öğrenciye iki haftalık bir eğitimden sonra kelime ilişkilendirme testi uygulayıp öğrencilerdeki kavram yanlışlarını tespit ederek kavramsal değişim sürecini incelemişlerdir. Öğrencilerin ön testi ile son testi kıyaslandığında öğretim sonunda öğrencilerin kavramsal değişiminde olumlu yönde değişim olduğu görülmüştür. Ayrıca kelime ilişkilendirme testlerinin de bilişsel yapıyı otaya çıkarmada, kavramsal değişimi tespit etmede ve kavram yanlışlarını belirlemede etkili bir teknik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin zihinlerinde coğrafya ile ilgili kavramların doğru yapılandırılması ve kavramsal anlamının sağlanması için yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sunduğu yöntemlerin kullanılması öğrenme sürecini hızlandıracak, bilginin kalıcılığını ve aktif öğrenmeyi sağlayacaktır.

Semenderoğlu ve Aydın’a (2014) göre; yapılandırmacı öğretim programı uygulanmasının öğrencilerin; kavram yanlışlarının tespiti, kavramsal anlama süreçlerinin iyileştirilmesi, kalıcı öğrenmelerinin gerçekleşmesi, derse yönelik tutumlarının iyileştirilmesi gibi pek çok bakımdan yarar sağlayacağı ve öğretimin kalitesini artıracığı düşünülmektedir.

Kavram öğrenmenin hem okulda öğretilen bilimsel bilgilerle hem de günlük yaşamda öğrenilen bilgilerin etkileşiminin bir sonucu olduğu unutulmamalıdır. Bu yüzden okulda öğretilen bilimsel bilginin bilinçli, kalıcı ve ağırlıklı olması sağlanmalıdır. Ancak bu şekilde kavramların

yanlış öğrenilmesinin önüne geçilebilir. Bunun için eğitimin her kademesinde amacına uygun yöntem ve teknikler kullanarak uygulamalar yapmak; kavramların doğru bir şekilde öğretilmesi ve öğrenilmesini kolaylaştıracaktır.

KAYNAKÇA

- ALKIŞ S., “An Investigation of Grade 5 Students’ Understanding of Humidity Concept”, **Elementary Education Online**, V: 6(3), (2007) p. 333-343.
- ARDEL A., KURTER A., DÖNMEZ Y., **Klimatoloji Tatbikatı**, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Coğrafya Enstitüsü Yayını, Y. N: 40 (1969), İstanbul.
- ATASOY B., **Fen Öğrenimi ve Öğretimi**, 2. Baskı, Asil Yayınevi, (2004), Ankara.
- BAHAR M., “Biyoloji Eğitiminde Kavram Yanılgıları ve Kavram Değişim Stratejileri”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, S: 3(1), (2003) s. 27- 64.
- BAHAR, M., ÖZATLI, N. S., “Kelime İletişim Testi Yöntemi ile Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Canlıların Temel Bileşenleri Konusundaki Bilişsel Yapılarının Araştırılması”, **Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi**, S: 5(2), (2003) s. 75-85.
- BAHAR M., JOHNSTONE A. H., SUTCLIFFE R. G., “Investigation of Students’ Cognitive Structure in Elementary Genetics Through Word Association Tests”, **Journal of Biological Education**, V: 33, (1999) p. 134-141.
- BAŞIBÜYÜK A., DOĞAR Ç., GÜRSER A., YAZICI H., “Yüksek Öğrenim Öğrencilerinin Hava ve İklim Olaylarını Anlama Seviyeleri ve Kavram Yanılgıları”, **Milli Eğitim Dergisi**, S: 162, (2004) s. 255-270.
- DOĞAR Ç., BAŞIBÜYÜK A., İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Hava ve İklim Olaylarını Anlama Düzeyleri, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, S: 13(2), (2005), s. 347-358.
- ÇOŞKUN M., Lise Öğrencilerinin “İklim” Kavramıyla İlgili Metaforları (Zihinsel İmgeleri), **Journal of Turkish Studies**, V: 5(3), (2010) p. 919-940.
- DASKOLIA M., FLOGAITIS E., PAPAGEORGIOU E., “Kindergarten Teachers' Conceptual Framework on The Ozone Layer Depletion, Exploring The Associative Meanings of A Global Environmental Issue”, **Journal of Science Education and Technology**, V: 15(2), (2006) p. 168-178.
- ERCAN F., TAŞDERE A., ERCAN N., “Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla Bilişsel Yapının ve Kavramsal Değişimin Gözlenmesi”, **Türk Fen Eğitimi Dergisi**, S: 7(2), (2010) s. 136-154.
- EROL O., **Genel Klimatoloji**, Gazi Büro Yayıncılık, (1991), Ankara.
- GÜNEŞ T., DİLEK N. Ş., DEMİR E. S., HOPLAN M., ÇELİKOĞLU M., “Öğretmenlerin Kavram Öğretimi, Kavram Yanılgılarını Saptama ve Giderme Çalışmaları Üzerine Nitel Bir Araştırma”, **International Conference on New Trends in Education and Their Implications**, 11-13 November 2010, p. 936-944, Antalya/Turkey.
- IVIE S. D., “Ausubel’s Learning Theory: An Approach to Teaching Higher Order Thinking Skills”, **High School Journal**, V: 82 (1), (1998) p. 35-42.
- İSLAMOĞLU A. H., **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri**, Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş., Y. N: 180, (2009), İstanbul.
- İZBIRAK R., **Coğrafya Terimleri Sözlüğü**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Öğretmen Kitapları Dizisi: 157, (1992), İstanbul.

- KOSTOVA Z., RADOYNOVSKA B., Word Association Test for Studying Conceptual Structures of Teachers and Students, **Bulgarian Journal of Science and Education Policy**, V: 2(2), (2008) p. 209-231.
- KOSTOVA Z., RADOYNOVSKA B., “Motivating Students’ Learning Using Word Association Test and Concept Maps”, **Bulgarian Journal of Science and Education Policy**, V: 4(1), (2010) p. 62-98.
- KURT H., “Biology Student Teachers Cognitive Structure about “Living Thing”, **Educational Research and Reviews**, V: 8(12), (2013) p. 871-880.
- MİLES, M.B. ve HUBERMAN, A.M. (1994). **Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook (2nd ed.)**. Thousand Oaks, California: SAGE.
- NARTGÜN Z., “Fen ve Teknoloji Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme”, M. Bahar (Ed.). **Fen ve Teknoloji Öğretimi**, PegemA Yayıncılık, (2006), Ankara.
- ÖZATLI N. S., BAHAR M., “Öğrencilerin Boşaltım Sistemi Konusundaki Bilişsel Yapılarının Yeni Teknikler ile Ortaya Konması”, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi**, S: 10(2), (2010) s. 9-26.
- POSNER G., STRIKE K., HEWSON P., GERTZOG W., “Accommodation of a Scientific Conception: Toward a Theory of Conceptual Change”, **Science Education**, V: 66(2), (1982) p. 211-227.
- SEMENDEROĞLU, F., AYDIN, H., Öğrencilerin Biyoteknoloji ve Genetik Mühendisliği Konularını Kavramsal Anlamalarına Yapılandırmacı Yaklaşımın Etkisi, **Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, Volume 9/8 Summer 2014, p. 751-773, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6634>, ANKARA-TURKEY
- SEVER R., BUDAK F. M., YALÇINKAYA E., “Coğrafya Eğitiminde Kavram Haritalarının Önemi”, **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, S: 13(2), (2009) s. 19-32.
- ŞAHİN, V., Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Olan İlgi ve Algıları: Tekirdağ Örneği, **Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, Volume 10/3 Winter 2015, p. 817-832, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7740>, ANKARA-TURKEY.
- ŞAHİN, M., Üniversite Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Öğretimsel Davranışlarına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi (Çankırı Karatekin Üniversitesi Örneği), **Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, Volume 9/11 Fall 2014, p. 499-515, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7530>, ANKARA-TURKEY.
- YILDIRIM, A., ŞİMŞEK H., **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, Y. N: 71-72, (2011), Ankara.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- KAYA, B., AKIŞ, A., Coğrafya Öğrencilerinin “Hava” Kavramıyla İlgili Bilişsel Yapıların Kelime İlişkilendirme Testi İle Belirlenmesi, **Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic** Volume 10/7 Spring 2015, p. 557-574, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8166>, ANKARA-TURKEY



4-6 YAŞLARI ARASINDAKİ ÇOCUKLARIN ÇİZİMLERİNDEKİ AİLE ALGILARININ BELİRLENMESİ*

*K. Büşra KAYNAK***

*Z. Fulya TEMEL****

ÖZET

Aile, toplumun en küçük etkileşim ağı olmasının yanı sıra toplumsal yapı üzerinde geniş etkisi olan etkileşim unsurlarını içerisinde barındıran kurumlardan biridir ve sosyal bir varlık olan insan, gelişimini en yakın insan ilişkilerinin yaşandığı kurum olan ailede gerçekleştirmektedir. Aile aynı zamanda çocuğun topluma ve yaşama uzanmasında bir köprü görevi görmektedir; çocukların davranışlarını biçimlendirmektedir. Bu noktada çocuğun yaşamında önemli rolleri bulunan aile kavramını ve kendi ailelerini nasıl algıladıkları önem kazanmaktadır. Nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji (olgu bilim) deseninin kullanıldığı bu çalışmada 4-6 yaşları arasındaki çocukların aile algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın çalışma grubuna 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Ankara’da 2 özel okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-6 yaşları arasındaki 14 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmanın verileri çizim ve görüşme tekniklerinin bir arada kullanılması ile toplanmıştır. Araştırmada çizim tekniği ile elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilirken; görüşmeler sonucunda elde edilen veriler ise betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın neticesinde çocukların çizimlerinden ve görüşmelerden elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirilmiş; toplumda değişen aile yapısı ile paralel olarak 4-6 yaşları arasındaki çocukların aileye ilişkin algılarında bazı değişiklikler olduğu saptanmıştır. Buna göre çocukların aileye ilişkin algılarının, daha çok “aynı evde birlikte yaşayan, aralarında kan bağı bulunan bireylerin bir araya gelmesi ile oluşan topluluk” şeklinde olduğu ve bu topluluğun da genellikle çekirdek aile tipindeki aileleri işaret ettiği belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın sonuçlarının Türkiye’nin genel aile yapısını yansıttığı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Aile, aile yapısı, çizim tekniği

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi ABD, El-mek: busramail@yahoo.com

*** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, El-mek: temel.fulya@gmail.com

DETERMINATION OF FAMILY PERCEPTION IN THE DRAWINGS OF 4-6 YEARS OLD CHILDREN

STRUCTURED ABSTRACT

Family which has an impact on a child's development, directs the child development and also determines the limits of this developmental process. The concept of family extending to the foundation of human existence has quite a long history. This well-established concept in the process of human history through a parallel process of change were explained and discussed from various perspectives. (Erkan, 2013). The purpose of this study was to determinate how preschool children aged between 4 and 6 perceive family concept which has very important meaning for children's themselves. For this purpose phenomenology, one of the qualitative research design method, was used in the study. Phenomenology, which is a philosophical tradition as suggested by Husserl, is accepted as a qualitative research design method, too (Merriam, 2013; Patton, 2014). Phenomenology researches focus on how people perceive phenomenon, describe it, feel about it and make sense of it. In this research the phenomenon which is aimed to be explained, is family concept. While determining the study group, purposeful and convenience sampling methods which are two of the non-randomly sampling methods were applied. Fourteen children aged between 4-6 years have been recruited for the study. Participants are the children attending to 2 private preschools in Ankara during 2014-2015 fall semester. Five of the children participating in the study is female and nine of them is male. In the qualitative studies, three types of data related to environment, process and perception is collected (Yıldırım and Şimşek, 2013). In this study, data regarding 4 to 6 year-old children's perception of family concept have been gathered via drawing and interview techniques. While the data gathered from drawings were analyzed using a qualitative content analysis method; data based on interviews were analyzed using a qualitative descriptive analysis method. The following processes are performed to provide the validity and reliability of this research: Namely source triangulation and analyst triangulation have been addressed for validity and reliability of study. In the former, the important thing is to check out the consistency of different data sources within the same method by using different instruments (in this case, drawings and interviews) and in the latter, the significance lies in the use of multiple analyzers because analyst triangulation means that at least two analyze the same qualitative data independently. Besides, during data analysis process, two analysts (one is the researcher herself; and the other is a PhD student blind to the research objective) coded the data in conceptual categories independently in order to test the truthfulness of categories. After at all, Miles & Huberman (1994)'s following formula $[\text{Agreement} / (\text{Agreement} + \text{Disagreement}) \times 100]$ was used to test the reliability of the data analysis. According to this formula, reliability between the analysts was found 100% for the drawings and 94% for interviews. In order to reveal the findings of the research firstly, family drawings were examined. Then, based on the figures in children's drawings, six categories were /created: *Family members, completeness of family members, family type, child's position, the place family has been*

situated, the activity done with the family. After the drawings, interviews held with children were examined and children's views were found to be gathered under four categories as *family members, living in the same house, togetherness and positive feelings.* Most of the children had opinions which are assessed under the categories of togetherness and family members. Given this result, children's drawings reflect their opinions regarding family concept. Family members found in children's drawings show similarity with the family members mentioned during interviews. Some of the children stated very remarkable opinions on the point of living in the same house. However, these views weren't reflected in the children's drawings. This situation implies that some of the children think it is impossible to be a family without living in the same house. This finding of the research is similar to the views of Gilby & Pederson (1982). They suggest that young children define family in traditional ways meaning that two parents and their children living in the same house create a family. (Cited in Roe et al, 2006). As a result, children's understanding of family concept can be summarized as "*a society consisting of members living in the same house with positive feelings*". Examination regarding the children's perception of their own families indicated that the majority of children have positive feelings and opinions about own families. Only two children mentioned that they have negative feelings and thoughts. Additionally, children's perception of their own family is reflected in their drawings. Based on the evaluation of children's drawings about the family concept, important findings have been found within two categories: *completeness of family members and child's position.* According to these findings, lackness of some family members in the children's drawings can be interpreted as a possible anger or rejection toward these absent family members (Di Leo, 1983). Nonetheless, drawing an extra person who is not a family member is related to importance and value attached to those people. Furthermore, children's own position in their drawings were analyzed in terms of relationship status between the child and his/her family. At this point, it is quite remarkable that only three children drew him/herself between his/her father and mother. Except these three children, some of the children drew his/herself near one of the parents. On the other hand, two children drew some distinctive figures between his/herself and their parents. These distinctive figures in the children's drawings were assessed considering Di Leo's (1983) and Yavuzer's (2009) viewpoints and according to common viewpoint, these distinctive figures may point out communication problems between the child and the family member whom distinctive figure was drawn nearby. In addition to these, the categories namely "the place where family situated" and activities done with family" are found to be places where child and his/her family spend majority of their time or the most favourite activities in most favourite places. All in all, general evaluation of this research implies that the drawings and interviews show parallelism with the changing structure of family in society. According to these results, children's perception of family concept is restricted to "nuclear family", so their family understanding is based on the togetherness of a group of people having blood-relation. Given this result, nuclear family which is the dominant family type in children's drawing can be explained in relation to children's life that they usually encounter nuclear families in their society. In order

to expand and offer insight into future studies, similar researches with different age groups and data gathering techniques such as metaphor, questionnaire and sentence completion can be suggested.

Key Words: Family, family structure, drawing techniques.

GİRİŞ

Aile çocuğun gelişim süreci üzerinde etki sahibi olan, gelişimi yönlendirici ve aynı zamanda da bu sürecin sınırlarını belirleyici bir unsurdur. Bu nedenle aile kavramı ele alınırken ilk olarak “Aile nedir?” sorusuna odaklanılması gerekmektedir. Temeli insanoğlunun varoluşuna kadar uzanan aile kavramı oldukça köklü bir geçmişe sahiptir. Bu köklü kavram insanlık tarihi ile paralel bir değişim sürecinden geçerek bu süreçte çeşitli açılardan ele alınmış ve açıklanmaya çalışılmıştır (Erkan, 2013). Tolan (1985) aile çeşitlerinin, evlenme biçimlerinin, aile bireylerinin sorumluluklarının ve aile içi kuralların sosyolojik, coğrafik, ekonomik ve bölgesel farklılıklara göre değişiklik gösterdiğine dikkat çekerek aile kavramının evrensel bir tanımını yapmanın zorluğunu vurgulamaktadır. Aile kelimesi birçok kimsenin zihninde anne, baba ve çocuklardan oluşan bir topluluğu canlandırmasına karşın (Trawick Swith, 2013); Amerika’daki ailelerin pek çoğunun bu şemaya uymadığı ve çeşitli yapısal değişikliklere uğradığı bilinmektedir.

Amerikan ailelerindeki bu değişimler II. Dünya Savaşı’nın ardından gerçekleşmeye başlamıştır. Savaşı takip eden günlerde henüz ergenlik döneminde olan gençlerin çocuk sahibi olma durumları hızlı bir yükselişe geçmiş; bu annelerin çocuklarının büyük çoğunluğu da evlatlık olarak verilmiştir. Böylelikle annelerinden ayrılan bu çocuklar kendi biyolojik anne babası dışındaki bir aile ile yaşamaya başlamışlardır. Toplumda bir yandan bu tür değişimler olurken bir yandan da yapılan yasal değişiklikler ile boşanma olayları her geçen gün daha fazla kabul edilen bir olgu haline gelmiştir. Bunu takip eden zamanlarda da boşanma oranları yükselişe geçmiş ve bu durum toplumdaki tek ebeveynli ailelerin sayısında artış şeklinde kendini göstermiştir. Zamanla boşanmış anne ya da babalar başka kişilerle evlenmiş ve bunun sonucunda da farklı aile tipleri oluşmaya başlamıştır (Bigner & Gernhardt, 2014).

Bütün bu gelişmeler ışığında 2012 yılı verilerine bakıldığında Amerika’daki ailelerin sadece %19.6’sının evli olduğu ve çocukları ile birlikte yaşadığı, %29’unun evli ve çocuksuz bir aileye sahip olduğu, %17.8’inin anne ve babası dışındaki ailesinden başka bireylerle yaşadığı, %12.3’ünün erkek olduğu ve yalnız yaşadığı, %15.2’sinin kadın olduğu ve yalnız yaşadığı, %6.1’inin de ailesinden olmayan başka bireylerle yaşadığı görülmektedir (U. S. Bureau of the Census, 2013). Türkiye’de ilk kez 2006 yılında yapılan Aile Yapısı Araştırması’nda bu denli kapsamlı bir durum tespitinde bulunulmadığı görülmektedir. Aile Yapısı Araştırması (2006)’na göre Türkiye’deki ailelerin %80.7’si çekirdek aile olarak ifade edilirken, %13’ü geniş aile olarak ifade edilmektedir. Aynı araştırmanın sonuçlarına göre tek kişilik hane olarak ifade edilen bireyler araştırmaya katılanların %6’sını oluştururken, araştırmaya katılanların %0.3’ü de öğrencilerden/işçilerden oluşan aile olarak isimlendirilmiştir. Türkiye’de son yapılan Aile Yapısı Araştırması (2011)’nin sonuçlarına bakıldığında durumun daha etraflı bir şekilde ele alındığı görülmektedir. Buna göre aile yapısı çekirdek, geniş ve dağılmış aile olarak 3’e ayrılmakta ve her bir aile türünün de detaylı açıklaması yapılarak alt kategoriler oluşturulmaktadır. Yapılan bu araştırmaya göre ülkemizdeki ailelerin %68.6’sı çekirdek, %10.1’i geniş ve %21.2’si dağılmış aile yapısına sahiptir.

Tüm bu açıklamalar göz önüne alınarak ülkemiz açısından bir tanımda uzlaşmak istenildiğinde çeşitli tanımlar karşımıza çıkmaktadır. Aile, Türk Dil Kurumu’nun Güncel Türkçe Sözlüğü’nde “evlilik ve kan bağına dayanan, karı, koca, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birlik” olarak tanımlanmaktadır. Öte yandan Türkiye İstatistik

Kurumu tarafından yapılan Aile Yapısı Araştırması (2006)'nda aile, kavramının yukarıdaki özelliklerine ilaveten, yasal yollarla birbirine bağlılık özelliği de eklenerek “*evlilik, kan bağı ve yasal yollarla birbirine bağlı, karşılıklı hak ve yükümlülüklerle bir arada yaşayan insan topluluğu*” şeklinde açıklanmaktadır.

Aile toplumun en küçük etkileşim ağı olmasının yanı sıra toplumsal yapı üzerinde geniş etkisi olan etkileşim unsurlarını içerisinde barındıran kurumlardan biridir ve sosyal bir varlık olan insan, gelişimini en yakın insan ilişkilerinin yaşandığı kurum olan ailede gerçekleştirmektedir. Bu bağlamda aile toplumun üyelerini şekillendiren ve bu yönüyle de toplumdaki diğer kurumlardan daha fazlasını ifade eden bir kurumdur. (Türkiye’de Aile Yapısı Araştırması, 2011; Hallaç ve Öz, 2014). Diğer bir deyişle aile çocuğun topluma ve yaşama uzanmasında bir köprü görevi görmektedir; çocukların davranışlarını biçimlendirmektedir. Ailede sağlanan yaşantılar çocuğun olumlu sosyal davranış ve değerler geliştirmesinde etkili olmaktadır (Kurtulmuş ve Temel, 2003; Günindi ve Yaşa Giren, 2011).

Çocuğun yaşamında bu denli önemli rolleri bulunan aileye ilişkin olarak pek çok çalışma yapılmıştır. Yapılan araştırmalar olumlu ebeveynlere sahip, aile sıcaklığını ve desteğini hisseden çocukların dikkatlerinin daha iyi olduğunu (Eisenberg, Zhou, Spindrad, Valiente, Fabes & Liew, 2005), daha az davranış problemleri sergilediklerini (Gadeyne, Ghesquiere & Onghena, 2004) ve öz kontrollerinin daha iyi olduğunu (LeCuyer & Houck, 2006) ortaya koymaktadır. Öte yandan aile içerisinde ebeveynlerinden yeterli duygusal desteği göremeyen çocukların davranışlarını düzenleme noktasında çeşitli sıkıntılar yaşadıkları bilinmektedir (McCarty, Zimmerman, DiGuiseppe & Christakis, 2005). Ayrıca çocuğun ailesi ile olan ilişkilerinin okul yaşantıları üzerinde de etkisinin olduğu bilinmektedir. Howes & Hamilton (1992) ve Nimetz (1992) pozitif ebeveyn-çocuk ilişkisine sahip olan çocukların, ebeveynleriyle olduğu gibi öğretmenleri ile de pozitif yönlü bir ilişkiye sahip olduklarını belirtmektedir. Benzer şekilde çocukların evde ebeveynleri ile negatif ilişkileri olması durumunda ise formal bakım ve eğitim sistemi içerisine dahil olduklarında da negatif yönlü ilişkiler geliştirdikleri bilinmektedir (Akt. Chung, Marvin & Churchill, 2005).

İlgili alan yazında çocuk çizimleri ile ilgili de çok sayıda araştırma olduğu görülmüştür. Tüm bu araştırmaların temelinde çocukların kendi duygu ve düşüncelerini sözlerden ziyade çizdikleri resimler aracılığı ile daha iyi ifade ettikleri; diğer bir deyişle çocukların çizimlerinin iç dünyalarını yansıtan bir ayna olduğu düşüncesi yer almaktadır (Matsumori, 2005; Tielsch & Jacson-Allen, 2005; Cherney, Seiwert, Dickey & Flichtbeil, 2006). Bu bağlamda yapılan araştırmalar incelendiğinde çocukların çizimlerini biçim, renk, şekil gibi çeşitli özellikler açısından ele alan çalışmaların (Ceylan, 2008; Kanıcıoğlu, 2009; Baysal, 2010) yanı sıra çizimleri analiz ederek çocukların gelişimlerini değerlendiren çalışmaların da (Durualp, Çiçenoğlu, Mümüneoğlu, Kalkanlı ve Altunbaş, 2012; Metin ve Aral, 2012; Yıldız Çiçekler ve Öner Koruklu, 2013) var olduğu görülmüştür. Çocuk çizimleri aynı zamanda yıllardır psikoloji araştırmacıları tarafından çeşitli parametreler açısından incelenmekte, projektif bir yöntem olarak kullanılarak araştırmalar (Burkitt, Barrett & Davis, 2005; Cherney, Seiwert, Dickey & Flichtbeil, 2006; Yurtal ve Artut, 2008; Andreou & Bonoti, 2009; Yurtal ve Artut, 2010; Dağlıoğlu, Deniz ve Kan, 2010; Hopperstad, 2010; Misailidi, Bonoti & Savva, 2011; Batı, 2012) yapılmaktadır. Ayrıca son zamanlarda klinisyenlerin de çocuk çizimlerine ilgi gösterdikleri (Sayıl, 2004; Roller White, Wallace & Huffman, 2004; Tielsch & Jacson-Allen, 2005; Brady, 2009; Şen Beyrut, Bolışık, Solak ve Seyfioğlu, 2009 ve Corsano, Majorano, Vignola, Cardinale, Izzi & Nuzzo, 2012) dikkat çekmektedir. Bütün bu çalışmalara ilaveten çocukların çizimlerinin aile araştırmacıları (Yıldırım Doğru, Turcan, Arslan ve Doğru, 2006; Roe, Bridges, Dunn & O’Connor, 2006; Gernhardt, Rübeling & Keller, 2011; Sağlam, 2011; Darıca ve Çakmak, 2012) tarafından da sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Tüm bu aile araştırmalarında dünyayı kendi pencerelerinden gören çocuklar çizdikleri ile yalnızca kendileri için hissettikleri ve düşündüklerini değil aynı zamanda

diğer aile bireyleri hakkında ne düşündüklerini, onlara karşı ne hissettiklerini de ortaya koymaktadırlar (Malchiodi, 2013).

Bu araştırmada okul öncesi dönem içerisinde yer alan 4-6 yaşları arasındaki çocukların kendileri için bu denli önemli olan aileyi nasıl algıladıklarını ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. 4-6 yaş çocuklarının aile kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. 4-6 yaş çocuklarının kendi ailelerine ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, insanların dünyayı nasıl algıladıkları ve dünyada ne gibi deneyimler yaşadıkları ile ilgilenen; insanların çeşitli konular hakkında oluşturdukları anlamları anlamaya odaklanan araştırmalardır. Nitel araştırmalarda kritik nokta; olayı, anlamı ya da süreci araştırmacının perspektifinden ziyade katılımcının gözünden görebilmektir (Merriam, 2013). Bunu sağlamak için de tıpkı nicel araştırmalarda olduğu gibi uygun bir desen seçilmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, Husserl tarafından ortaya atılan bir felsefe olmasının yanı sıra aynı zamanda da bir nitel araştırma desendir (Merriam, 2013; Patton, 2014). Bu desen ile farkında olunan fakat ayrıntılı bir şekilde ortaya konulamayan olgular açıklanmaya çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Diğer bir deyişle fenomenoloji araştırmalarında insanların fenomeni algılamalarına, betimlemelerine, fenomen hakkında hissettiklerine ve onu nasıl anlamlandırdıklarına odaklanılmaktadır (Patton, 2014). Bu çalışmada ise açıklanmaya çalışılan fenomen aile kavramıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmının çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Ankara’da 2 özel okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-6 yaşları arasındaki 14 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı ve uygun örnekleme metodları birlikte kullanılmıştır. Buna göre çocuklar ilk aşamada uygun örnekleme metodu kullanılarak belirlenmiştir. İkinci aşamada ise amaçlı örnekleme metodlarından biri olan ölçüt örnekleme metodu kullanılarak; çocukların Kellogg’un belirlediği sanatsal gelişim evrelerinden ilki olan karalama döneminden çıkmış olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Ayrıca araştırmının verilerinde bir çeşitlilik yaratması bakımından dağılmış aileye sahip olan 1 çocuk da araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışma grubuna dahil edilen çocukların cinsiyete göre dağılımlarına bakıldığında 5’inin kız 9’unun erkek olduğu; yaşlarına göre dağılımlarına bakıldığında ise 2’sinin 4 yaşında, 8’inin 5 yaşında, 4’ünün 6 yaşında olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmalarda çevre, süreç ve algılara ilişkin olmak üzere üç çeşit veri toplandığı bilinmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada 4-6 yaş çocuklarının aile kavramına yönelik algılarına ilişkin veriler çizim ve görüşme teknikleri kullanılarak toplanmıştır. Bu süreçte ilk olarak 6 yaşında bir erkek çocuk ile pilot çalışma yapılmış ve seçilen tekniklerin çocuklarda çalışma durumu belirlenmiştir. Pilot çalışmada herhangi bir sorun çıkmaması üzerine veri toplamaya başlanmıştır.

Çizim Tekniği

Çizim tekniği son dönemlerde oldukça popüler olan ve fen alanlarında da sıklıkla kullanılan bir metot olmaya başlamıştır (Kurt, 2013a, 2013b; Kurt ve Ekici, 2013a, 2013b; Kurt, Ekici, Aktaş

ve Aksu, 2013a, 2013b). Bu teknikte çocuklardan bir konu hakkında resim çizmeleri istenmektedir. Bu bağlamda çizim tekniğinin uzun yıllardır özellikle psikoloji alanında kullanılan projektif bir yöntem olduğu ve çocuğun gelişimine yönelik oldukça ciddi sonuçları ortaya çıkarmada kullanıldığı bilinmektedir (Routledge, 1976). Bu araştırmada çocuklardan kendi ailelerinin resimlerini çizmeleri istenmiştir. Diğer bir deyişle veri toplama aracı olarak çocukların resimleri kullanılmıştır. Resim çizme, çocukların duygu ve düşüncelerini ortaya koyması açısından okul öncesi eğitim ve psikolojide sıklıkla kullanılan oldukça etkili bir yöntemdir (Okuy, 2008). Çizilen resimler, çocuğu tanımak için bir ölçüt olduğu gibi, aynı zamanda da onun yakın çevresi ile iç dünyasını yansıtan bir araçtır (Yavuzer, 2009). Hiçbir sanat; insanın kendini, doğadaki varlıkları, nesneleri, kavramları ortaya koymasında çizdiği bir resim kadar etkili olmamaktadır (Artut, 2000). Aile çizimleri çocukların anlaşılması amacıyla 1930'lu yıllardan beri kullanılmaktadır. 1931 yılında Appel ve 1941 yılında Wolf aile çizimlerinin çocukların kişiliklerini anlamaya yardımcı olduğunu ilk vurgulayan araştırmacılar (Malchiodi, 2013). Bu araştırmada çocuklara “Sizden ailenizin resmini çizmenizi istiyorum” şeklinde bir yönerge verilmiş ve çizim sürecinde herhangi bir süre kısıtlamasına gidilmemiştir.



Şekil 1. Pilot çalışmadaki çocuğa ait çizim (6 yaş, erkek)

Görüşme

Aile çizimlerinin bitmesinin ardından, çocuklarla aile hakkında kısa bir görüşme yapılmıştır. Burada görüşme tekniğini kullanmanın amacı çocukların aile konusunda zihinlerinden nelerin geçtiğini açığa çıkarmaktır (Patton, 2014). Görüşme sosyal bilimlerde veri toplamak amacı ile sıklıkla kullanılan yöntemlerden biri olup (Yıldırım ve Şimşek, 2013); araştırmacının doğrudan gözlemlene imkânına sahip olmadığı olayları ya da bireylerin kendilerinin dışındaki dünyayı nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymak amacı ile başvurduğu bir veri toplama yoludur (Merriam, 2013). Görüşmeler ilgili literatürde genellikle yapılandırılmış biçimlerine göre (yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış) sınıflandırılmaktadır (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada, Patton (2014)'un sınıflandırması temel alınarak gündelik sohbet mülakatı/görüşmesi kullanılmıştır. Gündelik sohbet görüşmesi, genellikle araştırmacının katılımcı gözlemci olduğu alan çalışmalarının bir parçası olarak gelişen doğal etkileşim sürecinde sorular sormaya dayanmaktadır. Bu görüşme türünde konuşulan kişiler kendileri ile mülakat yapıldığını çoğu kez anlamayabilmektedir (Patton, 2014). Bu açıdan okul öncesi dönem çocukları ile kullanılabilecek en uygun görüşme yöntemidir. Çalışmada çocuklar çizimlerini yaparken araştırmacı tarafından notlar alınmış, çocukların çizdikleri figürlerin neler olduğu ve hangi sıra ile çizildikleri kaydedilmiştir. Çizimlerin bitmesinin ardından da çocuklara sorular yöneltilmiş ve bu sorulara verdikleri cevaplar yazılı olarak kaydedilmiştir. Gündelik sohbet görüşmelerinde ortam oldukça doğal ve rahattır; ancak bu görüşmenin bir odak noktasının bulunmadığı anlamına da gelmemektedir (Patton, 2014). Bu araştırmada çocuklarla yapılan görüşmenin odak noktasını aile kavramı oluşturmaktadır. Bu noktada konu ile alakalı olarak her çocuğa “Sence aile nedir?” ve “Sizin aileniz nasıl bir aile?” soruları yöneltilmiş; gerekli olması durumunda da çocukların dikkatlerinin el verdiği

sürece konu ile alakalı başka sorular da sorulmuştur. Böylelikle çalışma yapılandırılmışlıktan çıkarılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerinin analizine başlamadan önce ilk olarak yazılı olarak kaydedilen görüşmeler düzenlenmiştir. Ardından çocukların çizimleri numaralandırılmış ve ilgili görüşmeler çizimlerle eşleştirilmiştir. Araştırmanın verilerinin analizinde iki çeşit analiz yöntemi kullanılmıştır: *İçerik analizi ve betimsel analiz*.

Araştırmada; çizim tekniği ile elde edilen veriler içerik analizi yöntemine göre analiz edilmiştir. İçerik analizi ile elde edilen verilerden yola çıkılarak, ilişkiler ve kavramlar ortaya konulmaktadır. Bu kapsamda verilerin içerisinde saklanmış olan gerçeklerin ortaya çıkarılması hedeflenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çocukların çizimleri içerik analizi yöntemine göre analiz edilirken, ilk aşamada çizimlerde yer alan öğelerin frekansı verilmiş ardından da aile kavramı ile ilişkili bu öğeler belirli kategoriler altında ele alınmıştır.

Araştırmanın diğer verileri olan görüşme sonucunda elde edilen veriler ise betimsel analiz yöntemine göre analiz edilmiştir. Betimsel analiz, verilerin daha önceden belirlenen temalara göre sunulması işlemidir. Bu bağlamda, veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada, görüşme sonucunda elde edilen veriler iki ana görüşme sorusunun çizdiği çerçeve kapsamında analiz edilmiş ve ilgili kategoriler oluşturulmuştur.

Tüm araştırmaların geçerli ve güvenilir bilgiler ortaya çıkarmak gibi bir endişesi bulunmaktadır. Nitel araştırmaların geçerlik ve güvenilirlik parametreleri nicel araştırmalara göre farklılık göstermektedir (Merriam, 2013). Bu araştırmada da araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için şu çalışmalar yapılmıştır:

➤ Üçgenleme tekniği kullanılmıştır. Patton (2014), yöntem üçgenlemesi, kaynakların üçgenlemesi, analizci üçgenlemesi ve kuram/bakış açısı üçgenlemesi olmak üzere dört çeşit üçgenleme olduğuna dikkat çekmektedir. Bu araştırmada nitel yöntemler içindeki farklı araçlar (çizim ve görüşme) kullanarak veri elde etmek olarak ifade edilen nitel veri kaynaklarının üçgenlemesi ile iki ya da daha fazla kişinin aynı nitel veriyi analiz etmesi şeklinde açıklanan analizci üçgenlemesi kullanılmıştır (Patton, 2014).

➤ Verilerin analizi sürecinde biri araştırmacının kendisi olmak üzere bağımsız iki kodlayıcı kavramsal kategoriler altında toplanan kodların doğruluğunu tespit etmek amacı verileri ayrı ayrı kodlamıştır. Daha sonra yapılan veri analizinin güvenilirliği Miles & Huberman (1994)'ın [Görüş birliği/ (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) X 100] formülü kullanılarak sınanmıştır. Buna göre kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik çizim tekniği için %100, görüşmeler için ise % 94 olarak tespit edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde çocukların çizimlerinin incelenmesi ve görüşmelerin değerlendirilmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Görüşme ve çizimlerden elde edilen bulgular, birbirini desteklemesi amacı ile bir bütün olarak ele alınmaktadır.

Bulguların ortaya konulması amacıyla ilk olarak 4-6 yaşları arasındaki çocukların aile çizimleri incelenmiştir. Tablo 1'de çocukların çizimlerinde yer alan öğelere ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 1. Çocukların Çizimlerindeki Ögeler

Çizimlerdeki Ögeler	Ç1	Ç2	Ç3	Ç4	Ç5	Ç6	Ç7	Ç8	Ç9	Ç10	Ç11	Ç12	Ç13	Ç14	f	%
Kendisi	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	14	100.0
Anne	√	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√	√	√	13	92.8
Baba	√	√	√	√	√	√		√	√	√	√		√	√	12	85.7
Abla/Abi						√					√		√	√	4	28.6
Küçük kardeş									√	√					2	14.3
Kuzen				√											1	7.1
Anneanne									√			√			2	14.3
Ev	√		√	√		√	√			√					6	42.8
Yatak Odası							√								1	7.1
Kendi Odası							√								1	7.1
Oturma Odası							√								1	7.1
Yatak							√								1	7.1
Dolap							√								1	7.1
Kanepe							√								1	7.1
Halı							√								1	7.1
Merdiven							√								1	7.1
WC							√								1	7.1
Araba									√						1	7.1
Çimler	√			√				√							3	21.4
Gökyüzü/Bulut	√				√	√		√				√	√		6	42.8
Kuşlar	√								√						2	14.3
Kelebek							√								1	7.1
Ağaç								√							1	7.1
Çiçek							√								1	7.1
Güneş				√	√	√		√	√			√			6	42.8
Yol									√						1	7.1
Deniz												√			1	7.1
Balıklar/Kurbağa												√			1	7.1
Kalp													√		1	7.1
İmza*		√		√											2	14.3

*4 numaralı çocuğun çizimindeki imza, çocuğun ismini ortaya çıkarması nedeni ile araştırmacı tarafından silinmiştir. Çocuğun çizimi şekil 5'te verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde çocukların aile çizimlerinde pek çok ögenin yer aldığı görülmektedir. Buna göre çocukların tamamı aile resimlerine kendilerini çizmişler; ilaveten annelerine, babalarına, abla/abi gibi kendilerinden büyük kardeşlerine ve küçük kardeşlerine yer vermişlerdir. Aynı zamanda çocuklardan bir kısmı anneanne ve kuzen gibi bireylere de aileleri içinde ele almışlardır. Ayrıca çocuklardan %42.8'inin çizimlerinde evlerine yer verdikleri görülmektedir. Çocukların çizimlerinde en çok yer verdiği diğer ögeler sırası ile güneş, gökyüzü, çimler ve imzalarıdır.

Çocukların aile kavramına yönelik çizimlerinin incelenmesinin ardından ilgili kategoriler oluşturulmuştur. Buna göre çocukların çizimlerinden elde edilen verilerin 6 kategori altında toplandığı belirlenmiştir. Bu kategoriler sırası ile *aile bireyleri*, *aile bireylerinin tam olması*, *aile tipi*, *çocuğun yeri*, *ailenin bulunduğu mekan* ve *aile ile yapılan aktivite* olarak isimlendirilmiştir.

Aşağıdaki tabloda çocukların çizimlerinde yer verdikleri aile bireylerine ilişki bilgileri sunulmaktadır.

Tablo 2. Çizimlerdeki Aile Bireyleri

Aile Bireyleri		f	%		f	%
	Kendisi	14	100.0	Küçük Kardeş	2	14.3
	Anne	13	92.8	Anneanne	2	14.3
	Baba	12	85.7	Kuzen	1	7.1
	Abla/Abi	4	28.6			

Çocukların çizimleri incelendiğinde genellikle birinci derece yakınlarını çizdikleri görülmektedir. Tablo 2’de görüldüğü gibi çocukların tamamı kendilerini aile resimlerine çizmişlerdir. Çocukların çizimlerinde kendilerini takip eden, en çok yer verdikleri diğer öğeler sırasıyla anneleri ve babalarıdır. Çocukların aile kapsamında ele aldıkları diğer bireylerin abla/abi, küçük kardeş, anneanne ve kuzenleri oldukları görülmektedir. Aşağıda *aile bireyleri* kategorisine örnek teşkil eden bazı çizimler sunulmaktadır:



Sırayla Çizimdeki Aile Bireyleri: Kendisi, Abla, Anne ve Baba (Ç6)

Sırayla Çizimdeki Aile Bireyleri: Baba, Abla, Kendisi ve Anne (Ç14)

Şekil 2. Ç6 ve Ç14’e ait çizimler

Yukarıdaki çizimlerde de görüldüğü gibi çocuklar aile kavramını genel olarak aileyi oluşturan bireyler açısından ele almışlardır. Bununla ilişkili olarak çocuklar 6 ve 14 numaralı çizimlerde aile bireylerine yer vermişlerdir. Bu bulgular aynı zamanda görüşme bulguları ile de desteklenmektedir. Tablo 3’te çocukların “*Sence aile nedir?*” sorusuna ilişkin görüşleri kategoriler altında verilmiştir.

Tablo 3. Çocukların Aile Kavramına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Kategoriler	Çocukların görüşlerinden örnekler	f*
Aileyi Oluşturan Bireyler	“Yanımızda yaşayan kişiler demek” (Ç1)	1
	“Toplum içinde yaşamak demek, kişiler demek” (Ç8)	1
	“... kardeşimiz, babamız, annemiz, çocuğumuz olması demek” (Ç9)	1
	“...Annemiz, babamız ve teyzemizin olması” (Ç12)	1
	“Bireyler aile demek” (Ç14)	1
	Toplam	5
Aynı Çatı Altında Yaşamak	“Yanımızda yaşayan kişiler demek” (Ç1)	1
	“Aynı evde yaşamak demek” (Ç5)	1
	Toplam	2

Birliktelik	“Hep birlikte olma demek” (Ç2)	1
	“Bütün aile demek” (Ç3)	1
	“Ailelerin toplanması demek” (Ç6)	1
	“Birlikte yaşamak demek” (Ç8)	1
	“Bütün toplu bir aile demek” (Ç12)	1
	“Aile toplantısı demek” (Ç14)	1
Toplam		6
Pozitif Duygular	“Çok mutlu bir aile demek” (Ç4)	1
	“Aile güzellik, hayat olabilir” (Ç10)	1
	“Sevgi, mutluluk demek” (Ç11)	1
	“Mutluluk demek” (Ç14)	1
Toplam		4
GENEL TOPLAM		17

*Tabloda çocuklar farklı temalara giren birden çok görüş belirttiklerinden, genel toplam çocuk sayısından fazla çıkmıştır.

Tablo 3’de çocukların aile kavramına yönelik olarak belirttikleri 17 görüş dört kategori altında toplanmıştır. Bunlar sırası ile *aileyi oluşturan bireyler*, *aynı çatı altında yaşamak*, *birliktelik* ve *pozitif duygular* olarak belirlenmiştir. Çocuklar aile kavramına ilişkin en çok birliktelik kategorisinde (f=6) görüş belirtmişlerdir. Bunu sırası ile aileyi oluşturan bireyler (f=5), pozitif duygular (f=4) ve aynı çatı altında yaşamak (f=2) kategorileri izlemektedir. Aşağıda çocukların aile kavramına ilişkin algılarına yönelik olarak aynı evde yaşama konusundaki görüşlere yer verilmiştir:

“Benim bir de anneannem var O da hafta içi teyzemlerde hafta sonu bizde o yüzden onu çizmedim.” (Ç2)

“Bir de süper babaannem var ve dedem var. Süper babaannem Meleklerde (kuzen) yaşıyor” (Ç4)

“Anneannem, teyzem, dayım, dedem var ama onlar başka bir evde yaşıyor ama bizim ailedenler.” (Ç6)

Çocukların aile kavramına ilişkin görüşleri kadar kendi ailelerini nasıl algıladıkları da önemlidir. Aşağıdaki tabloda çocuklara yöneltilen “Sizin aileniz nasıl bir aile?” sorusuna yönelik cevapların değerlendirilmesinden elde edilen bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 4. Çocukların Kendi Ailelerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Kategoriler	Çocukların görüşlerinden örnekler	f
Aileye Yönelik Olumlu Duygu ve Düşünceler	“İyi, mutlu” (Ç1)	1
	“Çok mutlu” (Ç2)	1
	“Bazen mutluyuz, bazen az mutlu” (Ç4)	1
	“Mutlu bir aileyiz” (Ç8, Ç10)	2
	“Güzel, mutlu” (Ç11)	1
	“Güzel” (Ç13)	1
	“İyi bir aile. Annem biraz kızıyor babama ama yine de idare eder” (Ç14)	1
	Toplam	8
Aileye Yönelik Olumsuz Duygu ve Düşünceler	“Eskilerden sinirliydi, dövüşü bıraktık, kavgayı bıraktık şimdi bitti artık” (Ç5)	1
	“Bazılarımız mutlu oluyor, bazen üzgün. Ama ben okuldan eve gittiğimde çok üzgün oluyorum” (Ç6)	1
	Toplam	2
GENEL TOPLAM		10

Tablo 4’de çocukların kendi ailelerine ilişkin olarak belirttikleri 10 görüş *aileye yönelik olumlu ve olumsuz duygu ve düşünceler* olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır. Yukarıda da görüldüğü üzere çocukların görüşleri genel olarak olumludur. Ancak kendi ailesi hakkında olumsuz görüşleri bulunan çocuklar da mevcuttur. Çocukların bir kısmının görüşleri ise bir kategori oluşturacak şekilde bir araya gelememiştir. Bu görüşler aşağıda verilmektedir:

“Bizim aile orta. Orta aile orta yaşamak demek. Bazı aileler zengin. Umay arkadaşımın ailesi zengin.” (Ç7)

“Hep birlikte toplu bir aileyiz” (Ç9)

“4 kişiyiz ama aileyiz.” (Ç14)

Yukarıdaki görüşler çocukların kendi ailelerine ilişkin duygu ve düşüncelerini taşıyan ifadeler içermemektedir. Ayrıca çocuklardan biri de (Ç3) konu hakkında görüş belirtmemiştir. Bu noktada kendi ailesi ile ilgili olarak olumlu ve olumsuz duygu ve düşünceler içeren görüşler belirten çocukların örnek çizimlerine aşağıda yer verilmektedir.

Kendi Ailesi ile İlgili Olarak Olumsuz Duygu ve Düşünceler Belirten Çocuğun Çizimi



Kendi Ailesi ile İlgili Olarak Olumlu Duygu ve Düşünceler Belirten Çocuğun Çizimi



Sırayla Çizimdeki Aile Bireyleri: Baba, Anne ve Kendisi (Ç5)

Sırayla Çizimdeki Aile Bireyleri: Kendisi, Anne, Baba ve Abla (Ç13)

Şekil 3. Ç5 ve Ç13’e ait çizimler

Çocukların çizimlerindeki aile bireylerinin tam ya da eksik olması da aileye ilişkin algılarının ortaya çıkarılmasında oldukça önemlidir. Aşağıdaki tabloda çocukların çizimlerinden ve görüşmelerden elde edilen bilgiler ışığında düzenlenen *aile bireylerinin tam olması* kategorisine ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Tablo 5. Aile Bireylerinin Tam Olması

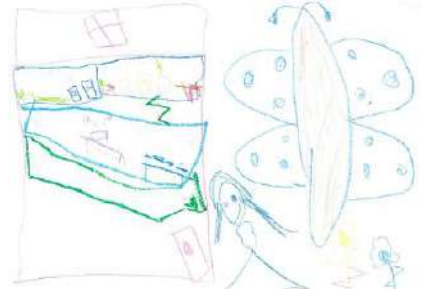
	Çocuklar	Ailesindeki Birey Sayısı	Çizdiği Birey Sayısı	Eksik Çizilen Birey(ler)	Fazla Çizilen Birey(ler)
Aile Bireylerinin Tam Olması	1	3	3	-	-
	2	3	3	-	-
	3	3	3	-	-
	4	3	5	-	2 kuzen
	5	4	3	Abi	-
	6	4	4	-	-
	7	6	1	Anne, baba, abla, abi ve kardeş	-
	8	3	3	-	-
	9	4	5	-	Anneanne
	10	4	4	-	-

11	4	4	-	-
12	3	3	Baba	Anneanne
13	4	4	-	-
14	4	4	-	-

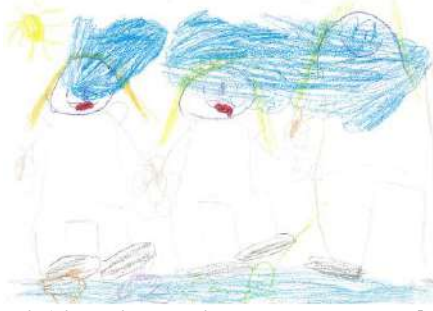
Tablo 5 incelendiğinde çocukların çizimlerinde bazı aile bireylerinin eksik olduğu bazılarının ise fazladan başka bireyleri aileleri içerisinde çizdikleri görülmektedir. Aşağıda çizimlerinde eksiklikler bulunan çocuklara ait örnekler yer almaktadır.



Sırayla Çizimdeki Aile Bireyleri: Baba, Anne ve Kendisi (Ç5)



Sırayla Çizimdeki Aile Bireyleri: Kendisi (Ç7)



Sırayla Çizimdeki Aile Bireyleri: Anneanne, Kendisi ve Anne (Ç12)

Şekil 4. Ç5, Ç7ve Ç12'ye ait çizimler

Çocukların çizimlerinde ayrıca aile tipine ilişkin bilgiler de bulmak mümkündür. Tablo 5'de çocukların çizimlerinde yer alan içerisinde bulundukları *ailenin tipi* kategorisine ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 6. Aile Tipleri

Aile Tipleri	Ç1	Ç2	Ç3	Ç4	Ç5	Ç6	Ç7	Ç8	Ç9	Ç10	Ç11	Ç12	Ç13	Ç14	f	%
Çekirdek Aile	√	√	√		√	√	√	√		√	√		√	√	11	78.5
Geniş Aile				√					√			√			3	21.5

Tablo 6'da çocukların çizimlerinde yer alan ailelerin tipleri görülmektedir. Tablodan da anlaşılabacağı üzere çocukların %78.5'i çekirdek aile, %21.5'i ise geniş aile çizmişlerdir. Aşağıda çocukların çekirdek aile ve geniş aile çizimlerine 2'şer örnek sunulmaktadır.

Çekirdek Aile Çizimleri

Sırayla Çizimdeki Aile Bireyleri: Anne, Kendisi ve Baba (Ç1)



Sırayla Çizimdeki Aile Bireyleri: Baba, Kendisi ve Anne (Ç2)

Geniş Aile Çizimleri

Sırayla Çizimdeki Aile Bireyleri: Kuzen, Anne, Baba, Kendisi ve Bebek Kuzen (Ç4)



Sırayla Çizimdeki Aile Bireyleri: Kardeş, Baba, Kendisi ve Anne (Ç9)

Şekil 5. Ç1, Ç2, Ç4 ve Ç9'a ait çizimler

Çocukların çizimleri kendileri ve aileleri arasındaki yakın ilişkiler hakkında da bazı ipuçlarını içerisinde barındırmaktadır. Bu noktada çocukların çizimlerindeki konumu önemlilik arz etmektedir. Aşağıdaki tabloda çocuğun çizimindeki yerini yansıtan *çocuğun yeri* kategorisine ait bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 7. Çocuğun Yeri

	Çocuklar	Anne	Baba	Abla/Abi	Küçük kardeş	Anneanne/Kuzen	Ev
	1	√	√				
	2	√	√				
	3	√					√
	4		√			√	
	5	√					
	6			√			√
	7						√
Çocuğun Yeri*	8	√	√				
	9	√			√		
	10		√				√
	11		√	√			
	12	√				√	
	13	√					
	14	√			√		
	f	9	6	2	2	2	4
	%	64.3	42.8	14.3	14.3	14.3	28.6

* Bu kategoride çocuğun hangi iki aile bireyi ya da nesne arasında yer aldığına ilişkin bilgi verilmektedir. Çocuğun aralarında bulunduğu birey ya da nesneler √ işareti ile gösterilmektedir.

Tablo 7’de çocukların kendilerini hangi bireylerin ya da nesnelerin arasına çizdiklerine ilişkin bilgiler verilmektedir. Tablo incelendiğinde çocukların %64.3’ünün kendini annesinin yanına, %42.8’inin babasının yanına çizdikleri görülmektedir. Çocuklardan yalnızca 3’ü (Ç1, Ç2 ve Ç8) kendini hem annesinin hem de babasının yanına çizmiştir. Aşağıda aile bireyleri ile kendisi arasına ayırıcı figürler yerleştiren çocukların çizimleri sunulmaktadır.



Sırayla Çizimdeki Aile Bireyleri: Anne, Kendisi, Ev ve Baba (Ç3)



Sırayla Çizimdeki Aile Bireyleri: Baba, Kendisi, Ev ve Anne (Ç10)

Şekil 6. Ç3 ve Ç10’a ait çizimler

Çocukların çizimleri incelendiğinde çizimdeki mekanın da değişiklik arz ettiği görülmüş ve bu konuya ilişkin veriler *ailenin bulunduğu mekan* kategorisi altında aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 8. Ailenin Bulunduğu Mekan

	Çocuklar	Dış Mekan	Aileye Ait Ortak Kullanıma Açık Alan (Ev, araba)	Belirsiz
Ailenin Bulunduğu Mekan	1	√		
	2			√
	3	√		
	4	√		
	5	√		
	6	√		
	7	√	√	
	8	√		
	9	√	√	
	10	√		
	11	√	√	
	12	√		
	13	√		
	14	√		
	f	13	3	1
	%	92.8	21.4	7.1

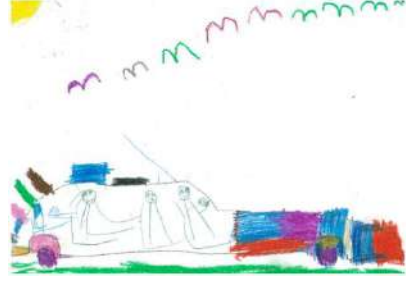
Tablo 8 incelendiğinde çocukların büyük çoğunluğunun kendilerini ve ailelerini dış mekanlarda çizdikleri görülmektedir. İlaveten bazı çocukların ailelerini hem dış mekanda hem de aileye ait ortak kullanıma açık alanlarda çizdikleri dikkat çekmektedir. Çocukların yalnızca bir tanesinin çiziminden mekana ilişkin bir sonuç çıkarılamamıştır. Bu bağlamda çocukların çizimlerinde ailelerini resmettikleri mekanın birlikte yaptıkları aktiviteyi de yansıtabileceği düşünülmektedir. Dış mekan, aileye ait ortak kullanıma açık alan ve her ikisini de yansıtan çocukların

çizimlerine örnekler aşağıda sunulmaktadır. Çiziminde her iki mekana da yer veren 11 numaralı resmin çizerinin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

“Biz (sıra ile abisi, kendisi ve babası) dışarıdayız geziyoruz, burası mavi gökyüzü. Annem evde yemek yapsın, burayı da kahverengi çizelim evde o.” (Ç11)



Dış mekan(Ç8)



Aileye ait ortak kullanıma açık alan (Ç9)



Dış mekan ve aileye ait ortak kullanıma açık alan (Ç11)

Şekil 7. Ç8, Ç9 ve Ç11'e ait çizimler

Çocukların çizimlerinin geçtiği mekanlar kadar bu mekanlarda aileleri ile ne tür aktiviteler yaptıkları da önem taşımaktadır. Bundan yola çıkılarak *aile ile yapılan aktiviteler* kategorisi altında çizimler toplanmış ve aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 9. Aile ile Yapılan Aktiviteler

	Çocuklar	Yürüyüş/Gezinti	Yolculuk/Tatil	Diğer Konular	Belirsiz
	1	√			
	2				√
	3				√
	4	√			
	5				√
	6	√			
	7			√	
	8	√			
	9		√		
	10				√
	11	√		√	
	12		√		

13	√			
14		√		
f	6	3	2	4
%	42.8	21.4	14.2	7.1

Tablo 9 incelendiğinde çocukların çizimlerinde aileleri ile en çok yaptıkları aktivitenin yürüyüş/gezinti olduğu, bunu yolculuk/tatilin izlediği görülmektedir. Çocukların 4'ünün ise çizimlerinin konularının belirsiz olduğu gözlemlenmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Günümüzdeki hızlı ve yoğun değişim süreci içerisinde sağlam bir yer edinen medya ve teknoloji, sosyalleşme sürecinin yeni etkin aktörleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak bu durum bireyin birincil çevresini oluşturan okul ve aile kavramlarının değerini yitirdiği anlamına gelmemektedir. Öte yandan pek çok değişimi beraberinde getiren bu sürecin aile kavramında da bazı değişikliklere neden olduğu görülmektedir (Hughes & Read, 2012). Bu bağlamda araştırmada 4-6 yaşları arasındaki çocukların aileye ilişkin algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın neticesinde, çocukların aileye ilişkin algılarının ortaya konulmasında yaptıkları aile çizimleri ile görüşme sonuçlarının birbirini desteklediği tespit edilmiştir. Buna göre çocuklar aile çizimlerinde pek çok öğeye yer vermişlerdir. Araştırmanın amacı ile paralel olarak çocukların çizimlerinde yer alan bu öğelerden aile kavramı ile ilgili olanlar seçilmiş *aile bireyleri*, *aile bireylerinin tam olması*, *aile tipi*, *çocuğun yeri*, *ailenin bulunduğu mekan ve aile ile yapılan aktiviteler* olmak üzere 6 kategori oluşturulmuştur. Aşağıda bu kategorilere ilişkin sonuçlar verilmektedir:

Aile bireyleri kategorisinde çocukların çizimlerinde yer alan aile bireylerinin kim olduklarına bakılmıştır. Buna göre çocukların tamamı aile çizimlerinde kendilerine yer vermişlerdir. Çocukların kendilerinin ardından çizimlerinde en çok yer alan öğeler sırası ile anneleri, babaları, abla ya da abi gibi kendilerinden büyük kardeşleri, küçük kardeşleri, anneanneleri ve kuzenleridir. Aile bireyleri kategorisinde yer alan öğeler çocukların aileyi nasıl algıladıklarını büyük oranda ortaya koymaktadır. Bu bulgular aynı zamanda çocuklar ile yapılan görüşme bulguları ile de desteklenmektedir.

Çocuklar ile yapılan görüşmeler neticesinde tıpkı çocukların çizimlerinde olduğu gibi görüşleri belirli kategoriler altında toplanmıştır. Buna göre ilgili kategoriler sırası ile *aileyi oluşturan bireyler*, *aynı çatı altında yaşamak*, *birliktelik ve pozitif duygular*'dır. Çocukların görüşlerine bakıldığında ise en çok birliktelik kategorisinde (f=6) görüş belirttikleri, bunu sırası ile aileyi oluşturan bireyler (f=5), pozitif duygular (f=4) ve aynı çatı altında yaşamak (f=2) kategorilerinin izlediği görülmüştür. Çocukların görüşlerinden anlaşılabileceği üzere bir kısmı sürekli olarak aynı evde yaşama durumunu aile olmanın bir kuralı olarak değerlendirmektedir. Bir kısmı ise aynı evde yaşamamalarının aile olmalarına engel olmadığını vurgulamaktadır. Araştırmanın bu bulgusu ile uyumlu olarak Gilby & Pederson (1982) çocukların yaklaşık olarak 8 yaşına kadar geleneksel aile anlayışı ile uyumlu olarak aynı evde yaşayan iki ebeveyn ve onların çocuklarından oluşan topluluğu aile olarak adlandırdıklarını belirtmektedir (Akt. Roe et al., 2006). Aile Yapısı Araştırması (2006)'nda ise altı aydan kısa süre veya uzun süreli olarak aynı evde yaşıyor olma durumu ailenin çekirdek veya geniş aile olarak isimlendirilmesinde belirleyici bir unsur olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda çocukların bir kısmının da bu noktaya odaklanmaları dikkat çekmektedir. Neticede çocukların genel olarak aileyi "*aynı evde birlikte yaşadıkları bireylerden oluşan içerisinde pozitif duygular barındıran bir topluluk*" olarak algıladıklarını söylemek yanlış olmayacaktır.

Çocukların aileyi kavramını nasıl algıladıklarının haricinde çocuklar ile yapılan görüşmeler sonucunda kendi ailelerini nasıl algıladıkları da tespit edilmiş buna ilişkin görüşleri de *aileye yönelik olumlu duygu ve düşünceler ile aileye yönelik olumsuz duygu ve düşünceler* olmak üzere 2 kategori

altında toplanmıştır. Bu noktada 8 çocuk kendi ailelerine yönelik olumlu duygu ve düşüncelere sahip olduklarını ortaya koyarken; 2 çocuk da kendi ailelerine yönelik olumsuz duygu ve düşüncelere sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. İlavenen çocukların 3'ünün görüşlerinin ise herhangi bir kategoriye girmediği belirlenmiştir. Kendi ailelerine ilişkin olumlu ya da olumsuz görüş belirten çocukların çizimlerine bakıldığında, çizimlerin çocukların görüşlerini destekleyici nitelikte olduğu ve çocukların aile ortamlarının olumlu ya da olumsuzluğunu yansıttığı görülmektedir. Şekil 3'de yer alan 13. çocuk tarafından yapılan çizim görüşme sonuçları ile paralellik göstererek olumlu aile ortamını yansıtmaktadır. Çocuğun çizimi dikkatle incelendiğinde, aile bireylerinin üzerine çizdiği kalpler de bu olumlu aile ortamını yansıtmakta ve çocuğun görüşlerini desteklemektedir. Di Leo (1983) aile içinde şiddete tanık olan veya huzursuzluk yaşayan çocukların bazı durumlarda aile resmi çizmekten çekindiklerini belirtirken bazı durumlarda ise aile üyelerini çizirken çeşitli biçimsel deformasyon yaptıklarını belirtmektedir. Ailesinin artık kavga etmediğini söyleyen 5. çocuğun çiziminde yer alan keskin çizgilerin ve öğelerdeki bir takım biçimsel deformasyonların kendi ailesi içerisinde karşılaşmış olduğu huzursuzluk ortamını yansıtabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, aynı çocuğun çiziminde baba figürünü kendisinden uzak çizmesi de dikkat çekici bir diğer unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Sağlam (2011) baba figürünün çocuktan uzak çizilmesini çocuğun aile içerisinde baba ile sınırlı iletişim kurması ile ilişkilendirmektedir.

Çocukların çizimlerinde, verilerin değerlendirilmesi sonucu oluşturulan *aile bireylerinin tam olması* kategorisinde ise çocukların aile bireylerine çizimlerinde tam ya da eksik olarak yer verilmesi durumu incelenmiştir. Buna göre çocuklardan 3'ünün çizimlerinde ailesindeki bireylerden bir kısmına eksik yer verdiği; bir kısmının ise birinci dereceden ailesinde bulunan bireylere ilavenen anneanne, kuzen gibi diğer aile üyelerine yer verdikleri belirlenmiştir. 4-6 yaşları arasındaki çocukların çizimlerinde kendileri için önemli olan diğer kişilere yer verdikleri göz önüne alındığında (Batu, 2012); fazla çizilen bireylerden çok eksik bireylerin varlığı aile çizimleri açısından düşündürücüdür. Çünkü çocukların ailelerinde yer almayan bir bireye çizimlerinde yer vermeleri o kişi ile kurdukları bağı gösterirken; normalde ailelerinde bulunan bireylere ise çizimlerinde yer vermemeleleri o kişiye karşı bir kızgınlığı ya da reddetme durumunu gösterebilmektedir (Di Leo, 1983).

Aile gibi yakın çevre konularını temel alan çizimlerde bazı biçim ve içerik özellikleri çocuğun yaşantısına dair önemli ipuçları sunmaktadır. Aile bireylerinden birinin ya da bir kaçının çizilmemesi aile içindeki iletişim problemlerine işaret etmektedir. Çocuklar bu eksiklikleri bazen *“yer kalmadı”* şeklinde ifade edebilirken bazen de sözel olarak ifade etmekten kaçınmaktadırlar (Yavuzer, 2009). Şekil 4'de yer alan 5 numaralı resmin çizeri ile yapılan görüşmeye de bu durumu şu şekilde yansıtmaktadır:

“Bizim ailede anneannem, dayım, dedem ve abim de var. Onları çizmeye vakit kalmadı.” (Ç5)

Çocuk burada birincil aile üyesi olan abisini çizmeme nedeni olarak zaman kısıtlılığından bahsetmiştir. Oysaki araştırma sürecinde tüm çocuklara zamanla ilgili olarak bir endişe duymamaları söylenmiştir. Bu da çocuğun abisini çizmemek için başka nedenleri olabileceğini akla getirmektedir.

Aile içindeki iletişimin sağlıklı olmaması durumu bazen de resimlere kompartmanlaştırma şeklinde yansıyabilmektedir. Bu durum bir aile üyesinin diğerinden ayrılmasını ve kutucuklar içerisine alınması anlamına gelmektedir (Yavuzer, 2009). Şekil 4'de yer alan 7 numaralı çizimde çocuk sadece kendini çizmesinin yanı sıra ciddi bir kompartmanlaştırmaya başvurmuştur. Çocuk resimlerindeki saydamlık özelliği ile açıkça gözlemlenen bu durumda her bir aile üyesinin odası ayrı ayrı resmedilmiş ve kesin çizgilerle birbirinden ayrılmıştır. Ayrıca çocukla yapılan görüşmede de aile içi iletişim problemleri şu şekilde yansımıştır:

“Bizim ailemizde ablam, abim bir de kardeşim var. Annem ve babamda var. Abim okuldan geç geliyor. Ablam da geceleri dönüyor biz uyurken. Ben o zaman uyuyorum.” (Ç7)

Çocuğun görüşlerinden de anlaşılacağı üzere ailede bazı iletişim problemleri bulunmaktadır. Çocuk abisi ve ablasını göremediğini açıkça belirtmiştir. Bu durumun onları çizmemesine neden olan faktörlerden biri olduğu düşünülmektedir. Ayrıca 7 numaralı çizim Golomb (2012)’ün görüşlerini de destekler niteliktedir. Golomb (2012) sorunlu aile ilişkileri olan çocukların ailelerini çizmek istemediklerini ya da ailelerinden bir veya iki kişinin yer aldığı sınırlı çizimler yaptıklarına dikkat çekmiştir. Bu noktada çocuğun aile çiziminde sadece kendine yer vermesi oldukça düşündürücüdür. 7 numaralı çizimde ev figürünün yanına resmedilen kelebek figürünün de farklı anlamları bulunduğu belirtilmektedir. Kelebek figürüne bazı araştırmacılar sevgi ve güzellik arayışı anlamlarını yüklemektedirler (Kaufman, 1972; Akt. Okyay, 2008).

Çocuklar çizimlerinde bazı durumlarda da birincil aile üyesinin yerine anneanne, babaanne gibi ikincil aile üyelerine yer verebilmektedirler. Bu durum çocuğun çizmediği aile üyesi tarafından dışlandığını gösterebilmektedir. Ayrıca parçalanmış ailelerin çocuklarında çizilen anneanne, babaanne figürleri kendilerine bakan kişileri ifade etmektedir (Yavuzer, 2009). Şekil 4’de yer alan 12 numaralı çizimde de baba figürü yerine anneanne figürünün yer aldığı görülmektedir. Bu çizimin sahibi olan çocuk ile yapılan görüşmede babanın çizilmeme nedeni şu şekilde ifade edilmiştir:

“Biz anneannem ile le el ele tutuşmuşuz Benim anneannem her şeyden korkar. Yanıma da annemi çizeyim. Babamı çizmeyeceğim o kumsalda dinleniyor olsun. Ben annemi çok seviyorum.” (Ç12)

12 numaralı çizimin sahibi olan çocuğun ailesinin parçalanmış bir aile olduğu da göz önüne alındığında babasını çizmemesi durumu Yavuzer (2009)’in görüşleri ile örtüşmektedir.

Değişen aile yapısına yönelik olarak çocukların çizimlerine yansıyan en belirgin örneklerin *aile tipleri* kategorisinde ortaya konulduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan 14 çocuğun çizimleri aile tipleri bağlamında ele alındığında 11’inin çekirdek aile, 3’ünün ise geniş aile çizdikleri görülmüştür. Türkiye’de son yapılan Aile Yapısı Araştırması (2011)’nin sonuçlarına göre Türkiye’deki ailelerin %68.6’sı çekirdek aileyken, %10.1’i geniş ailedir. Bu noktada çocukların çizimlerinde görülen aile tiplerinin Türkiye’nin genelinde hakim olan aile tipleri ile uyumluluk gösterdiği görülmektedir.

Weinstein (1968) çocukların çizimlerindeki öğelerin yerleştiriliş biçimlerinin güvenlik hissi ile ilişkili olabileceğini belirtmektedir (Akt. Sayıl, 2004). Çocuklar çizimlerinde bazen aile içindeki konumlarını olduğu gibi çizirken bazen de bulunmak istedikleri konumları çizebilmektedirler (Batı, 2012). Bu görüşlerden hareket edilerek çocukların çizimleri ayrıca çocuğun aile içerisindeki konumunun belirlenmesi amacı ile çocuğun çizimde bulunduğu yer açısından ele alınmış ve bu bağlamda *çocuğun yeri* kategorisi oluşturulmuştur. Buna göre araştırmaya katılan 14 çocuktan 9’u kendisini annesinin yanına, 6’sı ise babasının yanına çizmişlerdir. Çocuklardan yalnızca 3’ü kendini anne ve babasının arasına çizmişlerdir. Çocuklardan ikisi ise aile üyeleri ile aralarına ev figürleri çizmişlerdir. Çocuklar kendilerini aileden soyutlamak istedikleri durumlarda kendisi ile ailenin diğer bireyleri arasında bazı ayırıcı figürler çizebilmektedir (Di Leo, 1983). Ayrıca çocuk çizimlerinde iki kişinin arasına yerleştirilen bu figürler bireylerin arasındaki iletişim kopukluğuna işaret etmektedir (Yavuzer, 2009).

Anne babaların aile içerisindeki çocukla olan etkileşimleri çocuğun aile içerisindeki yerini belirleyen önemli bir unsurdur (Özbaba, 2010). Çocukların aile içerisindeki yerleri çizimlerinde açıkça görülebilmektedir. Yalıtılmış duyguları yaşayan çocukların çizimlerinde çocuk kendini anne

ya da babasından ayırmak için araya bazı nesneler yerleştirebilmektedir (Yavuzer, 2009). Şekil 6’da yer alan 3 numaralı çizimin sahibi olan çocuk babası ile kendisi arasına ev figürü yerleştirirken; 10 numaralı çizimin sahibi olan çocuk ise annesi ile kendisi arasına ev figürü yerleştirmiştir. Ayrıca 10 numaralı çizimin sahibi yeni doğan bir kardeşinin olduğunu görüşmede ifade etmiş ve çizimine eklemiştir. Daha sonra annesinin iyi olmadığını belirten çocuk yukarıda kardeşine daha yakın bir mesafeye annesini tekrar çizmiştir. Aşağıda çocuğun görüşlerine yer verilmektedir:

“Bir de kardeşim var. Dur onu da çizeyim (yukarıdaki mor bebek). Annemi de çizeyim aşağıdaki olmadı (yukarıya bir kere daha çizdi, büyük mor). Annem beni çok sever.” (Ç10)

Yukarıdaki görüşlere ilaveten 10 numaralı çizimin sahibinin kardeşini kendine en uzak mesafeye çizmesi, kardeşini kıskanıyor olabileceğini (Yavuzer, 2009) bunun da annesi ile kendisi arasında bir takım iletişim problemlerini ortaya çıkarabileceğini akla getirmiştir. Bu çizimler çocukların babası ya da annesi arasında bir takım iletişim kopuklukları olabileceğini göstermektedir. Ayrıca 10 numaralı çizimde figürlerin oldukça küçük olduğu görülmektedir. Koppitz (1968) küçük figürlerin genellikle çekingen çocuklar tarafından çizildiğine dikkat çekerek, aynı zamanda da bu durumu çocuktaki güvensizlik duygusu ve içekapanık özellikleri ile ilişkilendirmektedir (Akt. Darıca ve Çakmak, 2012).

Çocukların çizimleri ayrıca ailenin bulunduğu mekan açısından incelenmiş ve *ailenin bulunduğu mekan* kategorisi oluşturulmuştur. Bu bağlamda araştırmaya katılan 14 çocuktan 13’ünün çiziminde dış mekan öğelerine yer verdikleri görülmüş; 3’ünün ise ailenin ortak kullanımına açık olan ev araba gibi öğelere yer verdikleri görülmüştür. Çocuklardan yalnızca 1’inin çiziminin mekanının belirsiz olduğu tespit edilmiştir. Çocukların çizimleri son olarak aile ile yaptıkları aktiviteleri yansıtabileceği gerekçesi ile incelenmiş ve *aile ile yapılan aktiviteler* kategorisi oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan 14 çocuktan 6’sı aileleri ile yürüyüş ya da gezinti yaptıklarını gösteren çizimler yaparken, 3’ü yolculuk ya da tatile gittiklerini belirten çizimler yapmışlardır. Çocuklardan 4’ünün ise çizimlerinde aileleri ile yaptıkları aktivitenin belirli olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda çocukların çizimlerinde aileleri ile yaptıkları aktivitelerin gerçekte en çok yaptıkları aktiviteler olduğu ya da tatil gibi aileleri ile birlikte yapmaktan hoşlandıkları ve özlem duydukları aktiviteler olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak çocukların çizimlerinden ve yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular bir bütün olarak ele alındığında; toplumda değişen aile yapısı ile paralel olarak 4-6 yaşları arasındaki çocukların da aileye ilişkin algılarında değişikliklerin olduğu tespit edilmiştir. Çocukların çizimlerinde çoğunlukla çekirdek aile ve aralarında kan bağı olan bireylerden oluşan topluluklara yer verdikleri görülmüştür. Buna göre çocukların çoğunlukla çekirdek aile çizimleri, algıladıkları aile kavramında çekirdek aile tipinin baskın olduğuna işaret ediyor olabilir. Bu bağlamda Türk çocukları ile yapılan bu araştırmanın Türkiye’nin genel aile yapısını yansıttığı düşünülmektedir. Araştırmanın sonuçları yurt dışı alan yazını ile birlikte değerlendirildiğinde genel olarak dünyadaki eğilimin henüz Türkiye’yi etkilemediğini söylemek yanlış olmayacaktır. Bu noktada genel olarak Türkiye’de geleneksel aile yapısının belirli noktalarda korunduğu, değişimin daha çok aile tiplerinde olduğu ve bunun da en çok geniş aile kavramından çekirdek aile tipine doğru bir geçiş şeklinde gözlemlendiği görülmektedir. Aile yapısına yönelik olarak gerçekleşen bu değişimlerin çocukların çizimlerine yansıdığı göz önüne alındığında, projektif bir değerlendirme yöntemi olan çizimlerin objektif bir şekilde ele alması durumunda ciddi sonuçlar ortaya koyduğu belirlenmiştir. Bu noktada gelecek araştırmalara ışık tutması açısından aile kavramına yönelik olarak yapılacak araştırmalarda çocuklar ile birlikte diğer aile bireylerinin de dahil edilmesi önerilmektedir. Ayrıca daha büyük yaş grubunun çalışma grubu olarak seçildiği araştırmalarda, aile kavramına yönelik algıların belirlenmesinde; metafor, anket, cümle tamamlama gibi farklı veri toplama tekniklerinin kullanılması da

önerilmektedir. Son olarak da ailedeki değişimlerin ve çözümlerin çocukları ve tüm toplumu etkilediği göz önüne alındığında ise, aile yapısının korunmasına ilişkin olarak toplumun bilinçlendirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- AİLE. (n. d.). In *Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük online*. Retrieved from http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5475d60e8d9e93.48750424
- ANDREOU, E. & BONOTI, F. (2009). Children's bullying experiences expressed through drawings and self-reports. *School Psychology International*. 31(2), 164-177.
- ARTUT, K. (2010). *Okul öncesinde resim eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- BATI, D. (2012). *4-12 Yaş Çocuk Resimleri ve Onların İç Dünyalarının Resimlerine Yansıması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BAYSAL, M. (2010). *1-11 Yaş Çocuk Resimlerinde Renk Biçim ve Konuların Tablolandırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BIGNER, J. J. & GERNHARDT, C. (2014). *Parent-child relations: an introduction to parenting*. New Jersey: Pearson..
- BURKITT, E., BARRETT, M. & DAVIS, A. (2005). Drawings of emotionally characterised figures by children from different educational backgrounds. *International Journal of Art & Design Education*. 24(1), 71-83.
- BRADY, M. (2009). Hospitalized children's views of the good nurse. *Nursing Ethics*. 16(5), 543-560.
- CEYLAN, S. (2008). *8-9 Yaşındaki Çocuk Resimlerinin Yaşıtları Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- CHERNEY, I. D., SEIWERT, C. S., DICKEY, T. M. & FLICHTBEIL, J. D. (2006). Children's drawings: A mirror to their minds. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*. 26(1), 127-142.
- CHUNG, L. C., MARVIN, C. A. & CHURCHILL, S. L. (2005). Teacher factors associated with preschool teacher-child relationships: Teaching efficacy and parent relationships. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 25(2), 131-142.
- CORSANO, P., MAJORANO, M., VIGNOLA, V., CARDINALE, E., IZZI, G. & NUZZO, M. J. (2012). Hospitalized children's representations of their relationship with nurses and doctors. *Journal of Child Health Care*. 17(3), 294-304.
- DAĞLIOĞLU, E., DENİZ, Ü. VE KAN, A. (2010). A study on the emotional indicators in 5-6 year old girls' and boys' human figure drawings. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2(2010), 1503-1510.
- DARICA, N. VE ÇAKMAK, A. (2012). 7-11 yaş grubu kurumda ve ailesi yanında büyüyen kız ve erkek çocuklarının anne figürü çizimlerinin duygusal gelişim açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(41), 147-160.
- DI LEO, J. H. (1983). *Interpreting children's drawing*. New York: Brunner/Mazel.

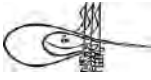
- DURUALP, E., ÇİÇENOĞLU, S., MÜMÜNOĞLU, S., KALKANLI, G. VE ALTUNBAŞ, Z. (2012). Hastanede yatmış olan okul öncesi dönem çocuklarının yaptıkları resimlerin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 1(3), 249-260.
- EISENBERG, N., ZHOU, Q., SPINRAD, T. L., VALIENTE, C., FABES, R. A. & LIEW, J. (2005). Relations among positive parenting children's effortful control and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child Development*. 76, 1055-1077.
- ERKAN, S. (2013). Aile ve aile ile ilgili temel kavramlar. Z. Fulya Temel (Edt.) *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları içinde* (s. 3-43). Ankara: Anı Yayıncılık.
- GERNHARDT, A., RUBELING, H. & KELLER, H. (2011). This is my family: Differences in children's family drawings across cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 44(7), 1166-1183.
- GADEYNE, E., GHESQUIERE, P. & ONGHENA, P. (2004). Longitudinal relations between parenting and child adjustment in young children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. 33, 347-358.
- GOLOMB, C. (2012). *The child's creation of a pictural world*. New York: Psychology Press.
- GÜNİNDİ, Y. VE YAŞA GİREN, S. (2011). Aile Kavramının Değişim Süreci ve Okul Öncesi Dönemde Ailenin Önemi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*. 31, 349-361.
- HALLAÇ, S. VE ÖZ, F. (2014). Aile kavramına kuramsal bir bakış. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*. 6(2), 142-153.
- HOPPERSTAD, M. H. (2010). Studying meaning in children's drawings. *Journal of Early Childhood Literacy*. 10(4), 430-452.
- HUGHES, A. M. & READ, V. (2012). *Building positive relationships with parents of young children*. (First Edition). Qxon: Routledge.
- KANICIOĞLU, A. (2009). Cinsiyet Farklılıklarının Çocuk Resimlerine Yansıması 10 Yaş Çocuk Resimleri Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KURT, H. (2013a). Biyoloji öğretmen adaylarının enzim konusundaki bilişsel yapılarının belirlenmesi. *GEFAD*. 33(3), 211-243.
- KURT, H. (2013b). Biyoloji öğretmen adaylarının bağışıklık konusundaki bilişsel yapıları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21, 242-264.
- KURT, H. VE EKİCİ, G. (2013a). What is a virus? Prospective biology teachers' cognitive structure on the concept of virüs. *International Online Journal of Educational Sciences*. 5(3), 736-756.
- KURT, H. VE EKİCİ, G. (2013b). Biyoloji öğretmen adaylarının bağımsız kelime ilişkilendirme testi ve yazma çizme tekniği ile osmos kavramı konusundaki bilişsel yapılarının belirlenmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(12), 809-829.
- KURT, H., EKİCİ, G., AKTAŞ, M. VE AKSU, Ö. (2013a). Determining biology student teachers' cognitive structure on the concept of diffusion through free Word association test and the drawing writing technique. *International Education Studies*. 6(9), 187-206.

- KURT, H., EKİCİ, G., AKTAŞ, M. VE AKSU, Ö. (2013b). On the concept of microscope: Biology student teachers' cognitive structure. *Educational Research and Reviews*. 8(19), 1859-1874.
- KURTULMUŞ, Z. VE TEMEL, Z. F. (2003). Anne eğitim programının dört-altı yaş çocuğu olan alt sosyoekonomik düzeydeki annelerin ve babaların aile ilişkilerini algılamalarına etkisinin incelenmesi. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi, Antalya*.
- LECUYER, E. & HOUCK, G. M. (2006). Maternal limit-setting in toddlerhood: Socialization strategies for the development of self-regulation. *Infant Mental Health Journal*. 27, 344-370.
- MALCHIODI, C. A. (2013). *Çocukların resimlerini anlamak*. (Tülin Yurtbay, Çev). İstanbul: Nobel Tıp.
- MATSUMORI, N. (2005). Use of drawing technique in nursing assessment. *Journal for Specialist Pediatric Nursing*, 10(4), 191-195.
- MCCARTY, C. A. ZIMMERMAN, F. J., DIGUISEPPE, D. L. & CHRISTAKIS, D. A. (2005). Parental emotional support and subsequent internalizing and externalizing problems among children. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*. 26, 267-275.
- MILES, M. B. & HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. California: Sage.
- MERRIAM, S. B. (2013). *Nitel Araştırma*. (Selahattin Turan, Çev Edt.). Ankara: Nobel.
- METİN, Ş. VE ARAL, N. (2012). Dört yedi yaş çocuklarının resim gelişim özelliklerinin incelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*. 1(2), 55-69.
- MISAILIDI, P., BONOTI, F. & SAVVA, G. (2011). Representations of loneliness in children's drawings. *Childhood*. 19(4), 523-538.
- OKYAY, L. (2008). *6 Yaş Grubu Çocukların Aile Resimlerinin Sosyokültürel Değişkenler ve Davranış Problemleri Açısından Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖZBABA, F. (2010). *İletişim ailede başlar*. Ankara: Öncü Kitap.
- PATTON, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir, Çev Edt.). Ankara: Pegem Akademi.
- ROE, A., BRIDGES, L., DUNN, J. & O'CONNOR, T. G. (2006). Young children's representations of their families: A longitudinal follow-up study of family drawings by children living in different family settings. *International Journal of Behavioral Development*. 30 (6), 529-536.
- ROLLER WHITE, C., WALLACE, J. & HUFFMAN, L.C. (2004). Use of drawings to identify thought impairment among students with emotional and behavioral disorders: An exploratory study. *Art Therapy: Journal of Amerikan Art Therapy Association*. 21(4), 210-218.
- ROUTLEDGE, L. (1976). Children's drawings. *Occupational Therapy Journal*, September.
- SAĞLAM, M. (2011). Boşanma Sürecinde Olan Ailelerdeki Çocukların Aile Algılarının ve Sorunlarının Resimler Aracılığı ile İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- SAYIL, M. (2004). Çocuk resimlerinin klinik amaçlı kullanımı üzerine bir değerlendirme. *Türk Psikoloji Yazıları*. 7(14), 1-13.

- ŞEN BEYRUT, D., BOLIŞIK, B., SOLAK, U. VE SEYFİOĞLU, U. (2009). Çocuklarda hastaneye yatma etkilerinin projektif bir teknik olan resim çizme yoluyla incelenmesi. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 2(3), 35-44.
- T.C. AİLE VE SOSYAL POLİTİKALAR BAKANLIĞI. (2011). *Türkiye’de Aile Yapısı Araştırması*. Ankara: Afşaroğlu Matbaası.
- T.C. BAŞBAKANLIK TÜRKİYE İSTATİSTİK KURUMU. (2006). *Aile Yapısı Araştırması*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.
- TIELSCH, A. H. & JACSON-ALLEN, P. (2005). Listen to them draw: Screening children in primary care through the use of human figure drawings. *Pediatric Nursing*, 10(4), 191-195.
- TOLAN, B. (1985). *Toplumbilimlerine giriş: Sosyoloji ve sosyal psikoloji*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- TRAWICK SWITH, J. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim çok kültürlü bir bakış açısı*. (B. Akman, Çev. Edt.). Ankara: Nobel Yayıncılık (Orijinal Yayın Tarihi 2010).
- U. S. BUREAU OF THE CENSUS. (2013). *America’s families and living arrangements: 2012, Current population reports*. Washington, DC: U.S. Printing Office.
- YAVUZER, H. (2009). *Resimleriyle Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- YILDIRIM, A. VE ŞİMŞEK, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILDIRIM DOĞRU, S., TURCAN, A. İ., ARSLAN, E. VE DOĞRU, S. (2006). Çocukların resimlerindeki aileyi tanılama durumlarının değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 223-236.
- YILDIZ ÇİÇEKLER, C. VE ÖNER KORUKLU, N. (2013). 4-6 yaş arasındaki çocukların serbest resim çalışmalarındaki resim özellikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 251-263.
- YURTAL, F. VE ARTUT, K. (2008). Çocukların şiddeti algılama biçimlerinin resimlerine yansımaları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(3), 149-155.
- YURTAL, F. VE ARTUT, K. (2010). An investigation of school violence through Turkish children’s drawings. *Journal of Interpersonal Violence*, 25(1), 50-62.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

KAYNAK, K.B., TEMEL, Z.F., 4-6 Yaşları Arasındaki Çocukların Çizimlerindeki Aile Algılarının Belirlenmesi, **Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic** Volume 10/7 Spring 2015, p. 575-598, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8151>, ANKARA-TURKEY



TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI EĞİTİMİ ÜZERİNE BİR BİBLİYOGRAFYA DENEMESİ (1923-2014)*

*Saadettin KEKLİK***

*Ömer SAVRAN****

ÖZET

Edebiyat biliminin alt dallarından biri de “Edebiyat Eğitimi”dir. Edebiyat araştırmaları kadar eğitim aracılığıyla edebiyatın gençlere sevdirmesi, tanıtılması ve açıklanması da bir o denli önemlidir. Bunun için dil ve edebiyat eğitimi üzerinde araştırmaların yapılması gerekmektedir. Cumhuriyet döneminde, Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi, öğretim programları ve ders kitapları değerlendirmesi temelinde başlamış, ilerleyen yıllarda ise bu alanla ilgili çeşitli çalışmaların yapılmasıyla devam etmiştir. 90’lı yıllardan sonra üniversite sayısındaki artışa paralel olarak Türk Dili ve Edebiyatı eğitimiyle ilgili kitap, tez, makale ve bildiri gibi çalışmaların sayısında da artış görülmektedir. 2015 yılı itibariyle Türk Dili ve Edebiyatı eğitimiyle ilgili kitap, tez, makale ve bildirileri bir araya getiren müstakil bir bibliyografya çalışması bulunmamaktadır. Türk Dili ve Edebiyatı eğitimiyle ilgili kaynaklar, bazı çalışmaların içinde geçmekle birlikte bunlar yetersizdir. Türk Dili ve Edebiyatı eğitimiyle ilgili çalışmaların bir arada bulunmaması ve görülmemesi sebebiyle benzer çalışmalar yapılmakta veya tekrar edilmekte, öte yandan yapılan çalışmalar bilinmediği için yeni araştırmalarda kaynak olarak kullanılamamaktadır. Bu yüzden araştırmacının amacı, Türk Dili ve Edebiyatı eğitimiyle ilgili yapılan çalışmaları bir araya getirerek bir bibliyografya hazırlamaktır. Araştırmada, betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada ortaöğretim (9-12. sınıflar) öğrencilerinin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programları, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninin yetiştirilmesi, edebiyat eğitimi ve öğretimi, kompozisyon öğretimi, gençlik edebiyatı, ortaöğretim öğrencileri için dil bilgisi öğretimi, ortaöğretim öğrencilerinin kelime hazinesi, ortaöğretim okul sözlüğü vb. konularla ilgili araştırma, inceleme ve değerlendirmeler ele alınmıştır. Bulgular kısmında, ulaşılabilen bilgilere göre, kitap, tez, makale ve bildiri sayıları verilmiştir. Araştırmada belirlenen 799 yayın, üniversite, araştırmacı ve yıllara göre değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, yayın sayısının yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre, Türk Dili ve

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Doç. Dr. Uşak Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü, El-mek: sadikeklik@gmail.com

*** Doç. Dr. Uşak Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, El-mek: savranomer@hotmail.com

Edebiyatı eğitimiyle ilgili akademik çalışmaların artması gerekmektedir. Ayrıca, bu araştırma, Türk Dili ve Edebiyatı eğitimiyle ilgili şimdiye kadar yapılan çalışmalara bir bütün olarak bakılması ve yeni araştırmalar için veri oluşturmaları açısından oldukça önemlidir. Bu bağlamda, hazırlanan bibliyografyanın Türk Dili ve Edebiyatı eğitimiyle ilgili araştırmacılar için temel bir başvuru kaynağı olacağı düşünülmektedir.

Key Words: Türk dili ve edebiyatı, edebiyat eğitimi, dil eğitimi, ortaöğretim, bibliyografya.

A BIBLIOGRAPHICAL STUDY ON EDUCATION OF TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE (1923-2014)

STRUCTURED ABSTRACT

“Literature Education” is one of the sub branches of literature such as Literary Theory, Literary Criticism, Literary Theory, Comparative Literature and Literary Sociology. The popularization, introduction and explanation of literature for the younger generations is important as well as literary studies itself. For this purpose, there must be research on the education of language and literature. In the history of the education of Turkish Language and Literature, the Republican era is a milestone. Although the first studies related to this field started with individual pioneers in Tanzimat reform era, systematic and integrated studies were in the Republican era. In the first years of this era, due to the alphabet reform teaching and learning Turkish was prominent in primary schools.

Since the Republican Era, Turkish education has been handled together with education of Turkish Language and Literature. The first department of Turkish Education was opened at Gazi University in 1992, similar departments started to be opened in Turkey around 1997. The opening of Turkish Education departments was not only beneficial for the Turkish education in primary and secondary schools but also in education of Turkish Language and Literature in high schools as well. In Republican Era, Turkish Language and Literature education started with the evaluation of curriculum and course books, then in the following years various studies regarding this issue were continued. Parallel to the increase in university numbers after 2000, there was an increase in the numbers of studies such as books, articles, dissertations and proceedings about Turkish Language and Literature education.

So far as in 2015, there is not an independent bibliographical research which combines the books, dissertations, articles and proceedings about Turkish Language and Literature education. Sources about Turkish Language and Literature education are referred to in some studies but these are insufficient. In some of these studies, themes such as language, literature and Turkish are handled together; in some a theme such as reading was handled from primary school to university; some focuses on dissertations and articles; while some studies works in limited periods (Gogus, 1983; Mert, 2002; Gucuyeter,

Turkish Studies

2002; Ozbay, 2003; Aksungur, 2009; Bulut, Orhan ve Kırbas, 2012; Eyup, Uzuner-Yurt ve Stebler, 2012; Arslan ve Gungor, 2013). Because it is considered that the studies about Turkish Language and Literature are not sufficient and integrated, similar studies are repeated, moreover since the new studies are not known they are not used in studies as resources. Because of these, the aim of this study is to prepare a bibliography by bringing together the studies made on Turkish Language and Literature.

In this study, scanning method was used. 1923 was the starting year in the bibliography and it was limited with 2014 because all of the published articles and books could be seen for this year. There are some limitations in bibliographic studies in themes. In the study, research, survey and evaluations about the themes such as listening, reading, speaking and writing skills of high school students, academic programs of Turkish Language and Literatures, education of Turkish Language and Literature teachers, literature teaching and education, composition teaching, youth literature, linguistic teaching for high school students, vocabulary of high school students and dictionary for high schools. On the other hand, Turkish Language and Literature course books (Turkish Literature, Language and Expression, Literary History), anthologies about Turkish Literature, supplementary course books, composition characteristics, high school dictionaries, course books for universities (Written and Oral Expression, Language and Expression, Turkish Language, Turkish Language and Composition), newspaper articles and foreign sources are excluded from this study.

According to the results, the publications are alphabetically sorted under four headings as books, dissertations, articles and proceedings. 799 publications were evaluated according to university, researcher and year titles. According to the results, 32 books were published between 1923 and 2014 about the education of Turkish Language and Literature. If we consider that these books were derived from dissertations it is clear that few books were published. According to the findings, master dissertations are 155 and PhD dissertations are 32. For 91 years, two master dissertations were completed each year and a PhD dissertation for 3 years. Gazi University contributed most in the dissertations about the education of Turkish Language and Literature. Cahit Kavcar, Besir Gogus and Nilay Isıkaslan are the top three researchers who published about the education of Turkish Language and Literature. According to the results, 351 articles were published about the education of Turkish Language and Literature. The first eight journals that published most of this article are Milli Egitim, Turkish Studies, Turk Dili, Varlık, Ogretmen Dunyasi, journal of Hece and journal of Egitim and Bilim. There are few symposiums, congresses, workshops and meetings about the education of Turkish Language and Literature. One reason for this is the fact that education of Turkish Language and Literature is considered as a sub branch in symposiums, congresses, workshops and meetings which are carried out under the titles of Turkish Language, Turkish Education and Teaching, Linguistics, Teaching Language, Social Sciences, Children's and Youth Literature, and Turkish Language and Literature.

At the end of the study, the number of publication is found insufficient. Considering this, academic studies about education of

Turkish Studies

Turkish Language and Literature should be increased. Moreover, this study is important for an integrated outlook on the studies in the past about the education of Turkish Language and Literature and for gathering resources for new studies. In this context, the bibliography in this study is thought to be a reference guide to studies on education of Turkish Language and Literature. It is also important for saving workforce. In this context, with the bibliography here, it is considered that repetitions will be prevented and identical studies will be avoided.

Key Words: Turkish language and literature, literary education, language education, high school, bibliography.

Giriş

Edebiyat Tarihi, Edebiyat Tenkidi, Edebiyat Teorisi, Karşılaştırmalı Edebiyat, Edebiyat Sosyolojisi gibi edebiyat biliminin alt dallarından biri de “Edebiyat Eğitimi”dir. Edebiyat araştırmaları kadar eğitim aracılığıyla edebiyatın gençlere sevdirmesi, tanıtılması ve açıklanması da bir o kadar önemlidir. Edebiyat eğitiminin amacı, öğrencilere edebî eserleri tanıtmak, açıklamak; onlara estetik zevk kazandırmak; onların zihin becerilerini geliştirerek kendilerini yazılı ve sözlü olarak doğru ve eksiksiz ifade edebilmelerini sağlamaktır. Bunun için dil ve edebiyat eğitimi üzerinde araştırmaların yapılması gerekmektedir.

Türk Dili ve Edebiyatı eğitiminde, Cumhuriyet dönemi bir dönüm noktasıdır. Bu alanla ilgili ilk çalışmalar Tanzimat döneminde şahısların gayretleriyle başlamış olsa da ciddi, sistemli ve bütüncül çalışmalar Cumhuriyet döneminde olmuştur. Bu dönemin ilk yıllarında ise alfabe değişikliği sebebiyle ilkokulda Türkçe eğitimi ve öğretimi ön plandadır.

İlkokul ve ortaokulda çocukların dört temel dil becerisi, planlı ve aşamalı bir şekilde etkinliklerle geliştirilirken ortaöğretimde de Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde metinler aracılığıyla öğrencilerin anlama ve anlatma becerileri geliştirilir. Ayrıca Türkçe ile Türk ve Dili Edebiyatı dersleriyle öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılır; onların hayal dünyası zenginleştirilir; milli kültürün yanında evrensel değerleri tanınması sağlanır; böylece onların çok yönlü kişilik sahibi olması sağlanır. Bu bağlamda, “ana dili eğitimi tesadüflere bırakılamayacak ölçüde önemli ve hayat boyu kullanımda kalacak olması açısından da sürekli bir beceri edinmedir” (Cemiloğlu, 2004: 27).

Cumhuriyet döneminin başından günümüze kadar Türkçe ile Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi birlikte ele alınmıştır. Türkiye’de ilk defa 1992 yılında Gazi Üniversitesi’nde Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı açılırken, Türkiye genelinde ise 1997 yılında üniversitelerde Türkçe Eğitimi Bölümü açılmaya başlanmıştır. Türkçe Eğitimi Bölümünün açılması, sadece ilkokul ve ortaokuldaki Türkçe eğitimi için değil, ortaöğretimdeki Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi açısından da faydalı olmuştur. 2000’li yıllardan sonra üniversite sayısındaki artışa paralel olarak Türk Dili ve Edebiyatı eğitimiyle ilgili kitap, tez, makale ve bildiri gibi çalışmaların sayısında da artış görülmektedir.

Türkiye’de Türk Dili ve Edebiyatı eğitimiyle ilgili çalışmalar, Türk Dili ve Edebiyatı dersi ortaöğretim programları ve ders kitapları incelemesi, değerlendirmesi ve eleştirisi temelinde başlamış; bu çalışmalar başta Varlık, Millî Eğitim, Türk Dili, Turkish Studies olmak üzere çeşitli dergilerde yayımlanmıştır. Türk Dili ve Edebiyatı eğitimiyle ilgili ilk tez çalışmaları ise, Kavcar (1973)’in “II. Meşrutiyet Devrinde Edebiyat ve Eğitim” adlı doktora tezi ile Kantemir (1974)’in “Türkiye’de Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi” adlı doktora tezleridir.

Türk Dili ve Edebiyatı eğitimiyle ilgili bildiriler ise, çeşitli sempozyum, kurultay veya toplantıların içinde yer almıştır. Başlı başına Türk Dili ve Edebiyatı eğitimiyle ilgili en önemli

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015

sempozyum, Eyüboğlu Eğitim Kurumları tarafından yapılmıştır. İlk 1997 yılında yapılan “Türkçe-Edebiyatı Eğitiminde Sorunlar-Çözümler Yeni Yaklaşımlar” konulu sempozyum, beşer yıllık arayla 2002 ve 2007 yıllarında da yapılmıştır.

Türk Dili ve Edebiyatı eğitimiyle ilgili bütün bu çalışmaların toplanması ve bu konuda bibliyografyanın hazırlanması yeni araştırmalar için önemlidir. 2015 yılı itibariyle Türk Dili ve Edebiyatı eğitimiyle ilgili kitap, tez, makale ve bildirileri bir araya getiren müstakil bir bibliyografya çalışması bulunmamaktadır. Türk Dili ve Edebiyatı eğitimiyle ilgili kaynaklar, bazı çalışmaların içinde geçmekle birlikte bunlar yetersizdir. İlgili çalışmaların bazılarında dil, edebiyat, Türkçe gibi birçok konu bir arada ele alınırken; bazılarında okuma gibi sadece bir konu ilkokuldan üniversiteye kadar incelenmiş; bazılarında sadece tez veya makaleler üzerinde durulmuş; bazılarında ise belli tarih aralığındaki eserler değerlendirilmiştir. Aşağıda bu konuyla ilgili önceki çalışmalara değinilmiştir:

Göğüş (1983)’ün “Cumhuriyet Döneminde Türkçe ve Yazın Eğitimi Üzerine Seçme Kaynakça” adlı makalesinde kaynaklar, “ilkokuma yazma, kompozisyon, edebiyat/yazın tarihi, el yazısı, çocuk edebiyatı, ansiklopedi-sözlük” başlıkları altında sıralanmıştır. Burada ortaöğretimde Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi konusuna kısmen değinilmiştir.

Mert (2002)’in “Türkçe’nin Eğitim ve Öğretimi Üzerine Bir Bibliyografya Denemesi” adlı makalesi genel bir kaynakça niteliğindedir. Bu makalede ilk okuma yazma, okul öncesi-ilkokul-ortaokullar için Türkçe eğitimi, çocuk edebiyatı, yabancı dil olarak Türkçe eğitimi ve Türk Dili ve edebiyatı eğitimi alanlarında yapılmış çalışmalar bulunmaktadır.

Güçüyeter (2002)’in “1950-2000 Yılları Arasında Yayımlanan Çeşitli Dergilerdeki Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı Öğretimi İle İlgili Makalelerin İncelenip Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde, ilgili yıllar arasında müfredat ve ders kitapları bağlamında dile getirilen eleştiri, görüş ve önerileri ifade eden makaleler üzerinde durulmuştur. Yıl ve konu sınırlaması olduğu için Türk Dili ve edebiyatı eğitimi açısından yeterli değildir.

Özbay (2003)’ın “Türkçe Öğretimi Bibliyografyası” adlı kitabı; kitaplar, makaleler ve tezler başlıklarından oluşan geniş kapsamlı çalışmadır. Bu eserde okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liseyle ilgili Türkçe öğretimi bir bütün olarak ele alınmış olup kaynaklar alfabetik olarak sıralanmıştır. Bu çalışmanın içerisinde Türk Dili ve Edebiyatı eğitimiyle ilgili kaynaklar da bulunmaktadır.

Aksungur (2009)’un “1923-1973 Yılları Arasında Yayımlanan Türkçe Eğitimi İle İlgili Yazılar Üzerinde Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezinde, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı eğitimiyle ilgili konular ele alınmıştır. Yukarıda belirtildiği gibi tez 1923 ile 1973 yılları arasındaki makalelerle sınırlıdır.

Bulut, Orhan ve Kırbaz (2012)’in “Okuma Eğitimi Üzerine Bir Kaynakça Denemesi” adlı makalesinde; makale, yüksek lisans tezi, doktora tezi, seminer ve bildiri gibi çalışmalar bir araya getirilmiştir. Bu çalışma bir alanla sınırlı olduğu için Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi açısından yeterli değildir.

Eyüp, Uzuner-Yurt ve Stebler (2012)’in “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimine Yönelik Yapılan Akademik Çalışmalar Üzerine Bir İnceleme” adlı makalesinde, 2000-2010 yılları arasında elektronik ortamda ulaşılabilen Türkiye adresli 20 hakemli dergideki 34 makale incelenmiştir. Bu çalışma da kapsam bakımından oldukça sınırlıdır.

Arslan ve Güngör (2013)’ün “Türk Dili ve Edebiyatı Sahasında Yapılan Lisansüstü Çalışmalar Üzerine Bir İnceleme” adlı bildirisinde, yüksek lisans ve doktora tezleri, “roman ve hikâye, süreli yayınlar (gazete, dergi ve mecmua), biyografi, şiir, tiyatro, eleştiri, hatıra ve mektup,

edebiyat tarihi ve tarihçiliği” başlıkları altında değerlendirilmiştir. Bu çalışmada, Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi ayrı bir başlık olarak alınmamıştır.

Bu çalışmaların dışında Türk Dili ve Edebiyatı eğitimiyle ilgili yayınlar, Türk Dili ve Edebiyatı, Eski Türk Edebiyatı, Yeni Türk Edebiyatı bibliyografyalarında (Aynur, 2005, 2007; Çeri, 2006; Çeri ve Büyükarman, 2009, Kazan, 2002a; 2002b) ve İçerik dergisi gibi makaleler bibliyografyalarında (Öztürk, 2004; Öztürk ve Kılınç, 2005) kısmen geçse de kapsamlı değildir.

Türk Dili ve Edebiyatı eğitimiyle ilgili çalışmaların bir arada bulunmaması ve görülmemesi sebebiyle benzer çalışmalar yapılmakta veya tekrar edilmekte, öte yandan yapılan çalışmalar bilinmediği için yeni araştırmalarda kaynak olarak da kullanılamamaktadır. Bu yüzden araştırmanın amacı, Türk Dili ve Edebiyatı eğitimiyle ilgili yapılan çalışmaları bir araya getirerek bir bibliyografya hazırlamaktır.

Yöntem

Araştırmada, betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları olup araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır” (Karasar, 1984: 80). Türk Dili ve Edebiyatı eğitimiyle ilgili çeşitli kaynaklar (kitap, tez, makale ve bildiri) bir araya getirilerek var olan durum ortaya konulmuştur.

Araştırmada öncelikle tarih aralığı belirlenmiştir. Türk Dili ve Edebiyatı eğitimiyle ilgili ciddi, sistemli ve bütüncül çalışmalar Cumhuriyet döneminde olduğu için bibliyografyada 1923 yılı başlangıç olarak alınmış, diğer taraftan 2014 yılındaki yayınların tamamını görme imkânı olduğu için bu yıllara sınırlandırılmıştır.

Bibliyografya çalışmasında konu alanında da bazı sınırlandırmalara gidilmiştir. Araştırmada ortaöğretim (9-12. sınıflar) öğrencilerinin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programları, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninin yetiştirilmesi, edebiyat eğitimi ve öğretimi, kompozisyon öğretimi, gençlik edebiyatı, ortaöğretim öğrencileri için dil bilgisi öğretimi, ortaöğretim öğrencilerinin kelime hazinesi, ortaöğretim okul sözlüğü vb. konularla ilgili araştırma, inceleme ve değerlendirmeler ele alınmıştır.

Öte yandan, ortaöğretim için hazırlanan Türk Dili ve Edebiyatı ders kitapları (Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım, Edebiyat Tarihi), Türk Edebiyatıyla ilgili antolojiler, yardımcı ders kitapları, kompozisyon bilgileri, ortaöğretim sözlükleri, üniversite için hazırlanan (Yazılı ve Sözlü Anlatım, Dil ve Anlatım, Türk Dili, Türk Dili ve Kompozisyon) ders kitaplarının kendileri ile gazete yazıları ve yabancı kaynaklar araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

Türk Dili ve Edebiyatı eğitimiyle ilgili bütün çalışmaları bir araya getirmek amaçlanmış olsa da çeşitli sebeplerden bazı çalışmaların görülemediği, ulaşılamama ihtimalinin olduğu bilinen bir husustur. Bununla birlikte, araştırmada kaynakları bulma konusunda titizlikle hareket edilmiş ve mümkün olduğunca bütün kaynaklara ulaşılarak araştırma tamamlanmıştır.

Bibliyografyanın hazırlanması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada kaynakların belirlenmesi; ikinci aşamada ise kaynakların temin edilmesi şeklindedir. Birinci aşamada başta Yükseköğretim Kurumu ve Millî Kütüphane olmak üzere birçok üniversite kütüphanesinin veri tabanları, bunun yanında başta sosyal bilimler enstitüleri ve eğitim fakültesi dergileri olmak üzere çeşitli dergilerin arşivleri, ayrıca Türkçe ile Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinin web sayfaları ve alanla ilgili araştırmacıların özgeçmiş sayfaları, son olarak da Türk Dili ve Edebiyatı eğitimiyle ilgili ulaşılan her bir yayının kaynakçası taranmış ve gözden geçirilmiştir. İkinci aşamada ise künyesi belirlenen yayınların önce internet ortamında varsa oradan

indirilmesi, yoksa kütüphane, yayınevi ve kitapçıdan alınması veya satın alınması, daha sonra başta nadirkitap.com sitesi gibi ikinci el kitap sitelerinden satın alınması, son olarak ilgili kaynaklara ulaşılamadığı durumlarda da kurum veya araştırmacıların kendilerinden temin edilme yoluna gidilmiştir.

Bibliyografyada her bir kaynak sayfa numaralarıyla birlikte gösterilmiştir. Tek sayfadan oluşan kaynaklarda sayı numarasıyla karışmaması için sayı için “S.”, sayfa için “s.” kullanılmıştır. Birkaç ciltten oluşan sempozyumlarda cilt numarası sayfa numaraları ile birlikte yazılmıştır.

Bulgular

Bulgular kitaplar, tezler, makaleler ve bildiriler olmak üzere dört başlık altında alfabetik olarak sıralanmıştır. Bu başlıklardaki yayın sayıları Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1: Başlıklara göre yayın sayıları

Numara	Ana Başlıklar	Alt Başlıklar	Yayın Sayısı	Toplam
1	Kitaplar	Kitaplar	32	89
		Kitap bölümleri	57	
2	Tezler	Yüksek lisans	155	187
		Doktora	32	
3	Makaleler	Makaleler	351	360
		Dergilerin özel sayıları	9	
4	Bildiriler	Bildiriler	156	163
		Sempozyum, kongre, çalıştay, kurultaylar ve toplantı	7	
Toplam			799	

Tablo 1’de ulaşılabilen bilgilere göre, kitap, tez, makale ve bildiri sayıları verilmiştir. Tablo 1’de, Türk Dili ve Edebiyatı eğitimiyle ilgili kitap sayısına bakıldığında, 1923-2014 yılları arasında, toplam 32 kitabın yayımlandığı görülmektedir. Bu kitapların bir kısmı da tez çalışmalarından hareketle hazırlandığı düşünülürse çok az sayıda kitabın yayımlandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 1’e göre, Türk Dili ve Edebiyatı eğitimiyle ilgili başlı başına çok sınırlı sayıda sempozyum, kongre, çalıştay kurultay ve toplantının olduğu görülmektedir. Bunun bir sebebi, Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi konusunun Türk Dili, Türkçe Eğitimi ve Öğretimi, Dil Bilimi, Dil Eğitimi, Sosyal Bilimler, Çocuk ve Gençlik Edebiyatı, Türk Dili ve Edebiyatı gibi başlıklarda yapılan sempozyum, kongre, çalıştay ve kurultaylarda alt başlıklardan biri olarak geçmesidir. Yedi sempozyumun üçü Eyüboğlu Eğitim Kurumları tarafından yapılmıştır.

Tablo 1’e göre, yüksek lisans sayısı 155, doktora tezi ise, 32’dir. Bu durum, 91 yıl içinde yaklaşık her yıl iki yüksek lisans ve üç yılda bir doktora tezi yapılmış şeklinde değerlendirilebilir. Türk Dili ve Edebiyatı eğitimiyle ilgili birçok üniversitenin katkısı bulunmaktadır. Tablo 2’de hem yüksek lisans hem de doktora düzeyinde katkısı olan üniversiteler gösterilmiştir:

Tablo 2: Üniversitelere göre tez sayıları

Numara	Üniversite	Tez türleri	Tez sayısı	Toplam sayı
1	Gazi Üniversitesi	Yüksek Lisans	65	78
		Doktora	13	
2	Atatürk Üniversitesi	Yüksek Lisans	14	20
		Doktora	6	
3	Ankara Üniversitesi	Yüksek Lisans	4	9
		Doktora	5	

Turkish Studies

4	İstanbul Üniversitesi	Yüksek Lisans	1	3
		Doktora	2	
5	Anadolu Üniversitesi	Yüksek Lisans	1	2
		Doktora	1	
6	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Yüksek Lisans	1	2
		Doktora	1	
Toplam			114	

Tablo 2’ye göre, ilk altı üniversitede yapılan tez çalışması 114’tür. 1923-2014 yılları arasında yapılan toplam 187 tezin beşte üçü ilk altı üniversitede yapıldığı anlaşılmaktadır. Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi konusunda tez çalışmasına en çok katkı sağlayan üniversite, Gazi Üniversitesi’dir. Gazi Üniversitesinde bu kadar çok tez çalışmasının olması Türkiye’de ilk defa 1992 yılında Gazi üniversitesinde Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalının açılmasıdır. Bu çalışmaların temelinde ise Prof. Dr. Abdurrahman Güzel’in emeklerinin olduğunu belirtmek gerekmektedir. Tablo 2’de adı geçen altı üniversitenin dışında Türk Dili ve Edebiyatı eğitime sadece yüksek lisans düzeyinde katkısı olan bazı üniversiteler şunlardır: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (9), Karadeniz Teknik Üniversitesi (9), Dokuz Eylül Üniversitesi (8), Marmara Üniversitesi (7)’dir. Bu tezlerin de çoğu 2000’li yıllardan sonra yapılmıştır.

Ulaşılabilen yayınlara göre, Türk Dili ve Edebiyatı eğitimiyle ilgili toplam makale sayısı 351’dir. Bu makalelerin en çok yayımlandığı ilk sekiz dergi Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: Dergilere göre yayın sayısı

Numara	Dergi adları	Yayın sayıları
1	Millî Eğitim	44
2	Turkish Studies	28
3	Türk Dili	24
4	Varlık	22
5	Öğretmen Dünyası	13
6	Hece Dergisi	11
7	Eğitim ve Bilim	7
8	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi	7

Tablo 3’e göre, en çok makalenin yayımlandığı dergi Millî Eğitim’dir. 2006 yılında yayın hayatına başlayan Turkish Studies dergisinde ise yayımlanan makale sayısı 28’dir. Tablo 3’te adı geçen dergilerin dışında Türk Dili ve Edebiyatı eğitime katkısı olan başlıca dergiler şunlardır: Türk Yurdu (6), Türklük Bilimi Araştırmaları (6), Dil Dergisi (6), Hayat (6), Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (5), The Journal of Academic Social Science Studies (5), Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (5), Çağdaş Türk Dili (5), Bilge (5), Bilgi (5), Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (5)’dir.

Kitap, tez, makale ve bildiri başlıkları altında verilen yayınlarda emeği geçen birçok araştırmacı bulunmaktadır. Tablo 4’te ilk on bir ismin yayın sayısı gösterilmiştir:

Tablo 4: Araştırmacılara göre yayın sayısı

Numara	Araştırmacılar	Yayın sayısı
1	Cahit Kavcar	17
2	Beşir Göğüş	13
3	Nilay Işıksalan	13
4	İsmet Çetin	11
5	Hilmi Demiral	10

Turkish Studies

6	Emin Özdemir	9
7	Cemal Saraç	9
8	İdris Karakuş	8
9	Yusuf Çotuksöken	8
10	Eyyup Coşkun	8
11	Canan Aslan	8

Tablo 4'e göre, Türk Dili ve Edebiyatı eğitimiyle ilgili en çok yayını bulunan araştırmacı Prof. Dr. Cahit Kavcar'dır. Kavcar sadece yayınlarıyla değil, yetiştirdiği akademisyenlerle de alana katkı sağlamıştır. Cumhuriyet döneminde Türk Dili ve Edebiyatı eğitimiyle ilgilenen, bu konuya yoğunlaşan isimlerin başında Ali Canib Yöntem gelmektedir. Araştırmacının 1926 ve 1927 yılında yazdığı sekiz yayını bulunmaktadır. Tablo 3'teki on bir ismin dışında Türk Dili ve Edebiyatı eğitimiyle ilgili yayın sayısı dört ve fazlası olan araştırmacılar şunlardır: E. Kantemir (7), S. Sever (6), M. Kaplan (6), M. Türkyılmaz (6), H. Uçan (5), Y. Uzun (5), R. Can (5), M. Bulut (5), İ. Z. Burdurlu (4), Y. N. Nayır (4), T. N. Gencan (4), M. Cemiloğlu (4), A. F. Oğuzkan (4), M. Ünlü (4), H. Dursunoğlu (4), E. Ogur (4), İ. Yazar (4), M. Solmaz (4) ve A. Üstten Uslu (4)'dur.

Türk Dili ve Edebiyatı eğitimiyle ilgili yayınlar yıllara göre de değerlendirmiştir. Tablo 5'te yıllara göre yayın sayısı, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Programında yapılan değişiklikler esas alınarak gösterilmiştir:

Tablo 5: Yıllara göre yayın sayısı

Yıllar	Yayın sayısı
1923-1956	28
1957-1975	33
1976-1997	191
1998-2004	142
2005-2014	405
Toplam	799

Tablo 5'e göre, Türk Dili ve Edebiyatı eğitimiyle ilgili yayın sayısı son dönemlere gelindiğinde arttığı görülmektedir. Bu zaten beklenen bir durumdur. Çünkü Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar üniversite, dergi ve araştırmacı sayısında hızlı bir artış olmuştur. 1923-1956 yılları arasında ise, toplam 28 yayın bulunmaktadır.

1976-1997 yılları arasında yayın sayısının çok olmasının sebebi, dergilerin Türkçe-edebiyat eğitimi özel sayısı çıkarması ve bu konuyla ilgili toplantıların yapılmasıdır. Bunlar arasında 1984 yılında Öğretmen Dünyası, 1990 yılında Varlık, 1990 yılında Çağdaş Türk Dili dergilerinin Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı eğitimiyle ilgili özel sayı çıkarmaları, bunun yanında 1986 yılında "Orta Öğretim Kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi ve Sorunları" toplantısı, yine 1986 yılında "Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı"nın yapılması, özellikle vurgulanması gereken çalışmalaradır.

1998-2004 yılları arasındaki yayın sayısı 142'dir. Yedi yılda bu kadar çok yayının olmasının sebebi, Türkiye'deki dergi ve tez sayısının artması (15) bunun yanında, 1998 yılında "Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi" sempozyumu, 2002 yılında "Nasıl Bir Edebiyat Eğitimi? Edebiyat Eğitimi Çalıştay, 2002 yılında "Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Sorunlar, Çözümler, Yeni Yaklaşımlar" konulu sempozyumun düzenlenmesi olarak gösterilebilir.

Tablo 5'e göre en çok yayının 2005-2014 yılları arasında olduğu görülmektedir. Toplam dokuz yılda yapılan yayın sayısı 405'tir. Bu yıllarda yayın sayısının çok çıkmasının sebebi Türkiye'de 2006 yılında her ilde bir üniversitenin açılmış olması ve buna bağlı olarak araştırmacı

Turkish Studies

ve dergi sayısının artması, bunun yanında Hece dergisinin 2005 yılında “Edebiyat Eğitimi ve Sorunları” konulu özel sayı, Millî Eğitim dergisinin 2006 yılında “Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi” konulu özel sayının çıkarılması, 2007 yılında “Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Sorunlar, Çözümler, Yeni Yaklaşımlar” konulu sempozyumun düzenlenmesi olarak gösterilebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, Türk Dili ve Edebiyatı eğitimiyle ilgili kitap, tez, makale ve bildiriler bir araya getirilerek müstakil bir bibliyografya çalışması denenmiş ve bunun neticesinde yayın sayısının yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre, Türk Dili ve Edebiyatı eğitimiyle ilgili akademik çalışmaların artması gerekmektedir.

Bu araştırma, Türk Dili ve Edebiyatı eğitimiyle ilgili şimdiye kadar yapılan çalışmalara bir bütün olarak bakılması ve yeni araştırmalar için veri oluşturması açısından oldukça önemlidir. Bu bağlamda, Türk Dili ve Edebiyatı eğitimiyle ilgili araştırmacılar için temel bir başvuru kaynağı olacağı düşünülmektedir.

Türk Dili ve Edebiyatı eğitimiyle ilgili bibliyografya çalışmalarının belli aralıklarla yenilenmesi, alanla ilgili yeni araştırmaların yapılması aşamasında, hem zaman hem de emek kaybının önlenmesi açısından önemlidir. Bu bağlamda, hazırlanan bibliyografya ile birlikte alanla ilgili araştırmalarda tekrara düşülmesinin veya benzer çalışmaların yapılmasının önüne geçilebileceği düşünülmektedir.

Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bibliyografyası

A. Kitaplar

A1. Kitaplar

BARAZ, Turhan (1978). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Üzerine*, Kütahya: Yayınevi yok.

BURDURLU, İbrahim Zeki (1974). *Türkçe Kompozisyon* (2. Cilt), İzmir: Karınca Matbaacılık.

BURDURLU, İbrahim Zeki ve KANTARCI, İrfan (1971). *Orta Öğretimde Türkçe Öğretimi*, İzmir: Karınca Matbaası.

BÜLBÜL, Melik (2011). *Yazın Eğitimi ile Dil Eğitimi*, Konya: Çizgi Kitabevi.

CEMİLOĞLU, Mustafa (2003). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi* (1. Baskı), İstanbul: Alfa Yayınları.

ÇELİK, Tuğba (2013). *Dil ve Edebiyat Öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.

ÇETİN YÜCEL, Ayşe; ÇİFCİ, Musa; USLU ÜSTTEN, Aliye; UZUN, Yasemin; ESKİMEN, A. Derya; İNCE, Halide Gamze ve DEMİRAL, Hilmi (2010). *Dil ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri* (1. Baskı), (Editör: İsmet Çetin), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

DÖKMEN, Üstün (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*, İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

DURSUNOĞLU, Halit (2001). *Aruz Öğretimi*, Erzurum: Bakanlar Matbaacılık

GÖÇER, Ali; ATALAY DEMİR, Tazegül; KARA, Ömer Tuğrul; GÜN, Mesut ve KILIÇ, Hasan Hüseyin (2014). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*, (Editörler: Mehmet Dursun Erdem ve Ahmet Akkaya), (1. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

GÖĞÜŞ, Beşir (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Ankara: Gül Yayınevi.

- GÜNDAY, Rıfat (2012). *Edebi Metinlerin İncelenmesi ve Öğretimi*, Ankara: Elhan Kitap Yayın Dağıtım.
- İŞIKSALAN, Nilay (2002). *Edebiyat Ders Kitaplarındaki Metinlerin İçerik ve İşleniş Açısından Değerlendirilmesi (1950-1970 Dönemi)*, Ankara: Zeki Kırtasiye Dağıtım
- İŞIKSALAN, Nilay. (2000c). *Cumhuriyet Liselerinde Uygulanmış Olan Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi*, Ankara: Zeki Kırtasiye Basım.
- KANTEMİR, Enise (1976). *Türkiye’de Liselerde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- KARAKUŞ, İdris (2002). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*, Ankara: Anıt tepe Yayınları.
- KARAKUŞ, İdris (2005). *Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi* (3. Baskı), Ankara: Can Reklamevi.
- KAVCAR, Cahit (1994). *Edebiyat ve Eğitim*. (Genişletilmiş 2. Baskı), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- NAYIR, Yaşar Nabi (1937). *Edebiyatımızın Bugünkü Meseleleri*, İstanbul: Kanaat Kitabevi.
- OKURER, Cahid (1990). *Kompozisyon Öğretimi*, İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- ÖGEYİK COŞKUN, Muhlise (2008). *Metinlerarasılık ve Yazın Eğitimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- ÖZBAY, Murat. (2003). *Türkçe Öğretimi Bibliyografyası*, Ankara: Pegem Akademi.
- ÖZÇELİK, Durmuş Ali (1988). *3.-11. Sınıf (9-17 Yaş) Öğrencilerinde Görülen Biçimiyle Kavram (Söz Dağarcığı Gelişimi)*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- ÖZYÜREK, Rasim (2001). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*, Ankara: Özgün Matbaa.
- ÖZYÜREK, Rasim (2008). *Liselerde Türk Edebiyatı Dil ve Anlatım Dersi Öğretimi*, Ankara: Semih Ofset Matbaacılık.
- SAYDIM AKCAOĞLU, Serap (2009). *Öğrencilerin Türk Edebiyatı Dersine İlgileri*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED). http://www.meb.gov.tr/earged/earged/Ogrencilerin_turk_edebiyati.pdf (12.11.2014).
- SEZER, Ayhan; OĞUZKAN, A. Ferhan; ÖZDEMİR, Emin ve GÖĞÜŞ, Beşir (1991). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*, (Editör: Bekir Özer), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- SOYSAL, M. Orhan (2004). *Türk Dili ve Edebiyatı İle Türkçe Öğretmeninin El Kitabı* (3. Baskı), İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- SÜNBÜL, Ali Murat; ÇALIŞKAN, Muhittin; YILMAZ, Ercan; ÇİNTAŞ, Derya; ALAN, Selahattin; DEMİRER, Veysel ve CERAN, Dilek (2010). *Lise Öğrencileri Kitap Okuma Alışkanlıkları: Konya İli Araştırma Raporu (9-10-11-12. Sınıflar)*, http://www.ide.konya.edu.tr/konyaokuyor/lise_rapor.pdf (05.02.2013).
- TEKİN, Halil (1980). *Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi*, Ankara: Mars Matbaası.
- UÇAN, Hilmi (2013). *Dilbilim Göstergebilim ve Edebiyat Eğitimi* (2. Baskı), Ankara: Hece Yayınları.
- ÜNLÜ, Mahir (Düzenleyen), (tarih yok). *Kompozisyon Eğitiminde Düşünsel Yazılardan Seçmeler, Kavramlar ve Boyutları* (6. Baskı), İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

A.2. Kitap Bölümleri

- ADALI, Oya (1991). “Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitapları”, *Türkiye’nin Ders Kitapları, Ortaöğretim Ders Kitaplarına Eleştirel Bir Yaklaşım*, (Hazırlayanlar: Şeyda Ozil ve Nilüfer Tapan), (s. 51-63), İstanbul: Cem Yayınevi.
- AŞKUN, Nevhis Cem (1991). “Bir Ders Kitabına İlişkin Bazı Gözlemler: Lise II Türk Dili ve Edebiyatı”, *Türkiye’nin Ders Kitapları, Ortaöğretim Ders Kitaplarına Eleştirel Bir Yaklaşım* (Hazırlayanlar: Şeyda Ozil ve Nilüfer Tapan), (s. 65-76), İstanbul: Cem Yayınevi.
- ATALAY DEMİR, Tazegül (2014). “Dil ve Anlatım İle Türk Edebiyatı Dersinde Etkinlik Örnekleri”, *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*, (Editörler: Mehmet Dursun Erdem ve Ahmet Akkaya), (1. Baskı), (s. 149-182), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- ATALAY DEMİR, Tazegül (2014). “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Temel Kavram ve Terimleri”, *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi* (Editörler: Mehmet Dursun Erdem Ahmet Akkaya), (1. Baskı), (s. 1-56), Ankara: Pegem Akademi.
- BANARLI, Nihad Sami (2002). “Dil ve Edebiyat Derslerimiz”, *Türkçenin Sırları* (18. Baskı), (s. 254-259), İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.
- ÇETİN İsmet ve ESKİMEN, A. Derya (2010). “Eğitim-Öğretimde Planlama”, *Dil ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri* (1. Baskı), (Editör: İsmet Çetin), (s. 187-207), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ÇETİN YÜCEL, Ayşe; İNCE, Halide Gamze ve DEMİRAL, Hilmi (2010). “Türk Edebiyatı Öğretiminde Araç-Gereç ve Kullanımları”, *Dil ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri* (1. Baskı), (Editör: İsmet Çetin), (s. 159-185), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ÇETİN, İsmet (2010). “Dil ve Edebiyat/Türk Edebiyatı ve Anlatım Dersleri Programları ve Amaçları”, *Dil ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri* (1. Baskı), (Editör: İsmet Çetin), (s. 231-239), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ÇETİN, İsmet (2010). “Öğretim Yöntem ve Teknikleri”, *Dil ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri* (1. Baskı), (Editör: İsmet Çetin), (s. 73-87), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ÇETİN, İsmet (2010). “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Tarihî Gelişimi”, *Dil ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri* (1. Baskı), (Editör: İsmet Çetin), (s. 1-22), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ÇETİN, İsmet (2010). “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Yasal Temelleri”, *Dil ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri* (1. Baskı), (Editör: İsmet Çetin), (s. 23-34), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ÇETİN, İsmet (2010). “Türk Edebiyatı-Dil ve Anlatım Derslerinin Bilgisayar Destekli Eğitime Göre Düzenlenmesi”, *Dil ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri* (1. Baskı), (Editör: İsmet Çetin), (s. 209-229), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ÇETİŞLİ, İsmail (2008). “Edebiyat Eğitimi”, *Edebiyat Sanatı ve Bilimi* (1. Baskı), (s. 336-338), Ankara: Akçağ Yayınları.
- ÇETİŞLİ, İsmail (2008). “Edebiyat Eğitiminde Edebî Metnin Yeri ve Anlamı”, *Edebiyat Sanatı ve Bilimi* (1. Baskı), (s. 339-353), Ankara: Akçağ Yayınları.
- ÇİFCİ, Musa (2010). “Dil Öğretimi”, *Dil ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri* (1. Baskı), (Editör: İsmet Çetin), (s. 107-158), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- ÇOTUKSÖKEN, Yusuf (2002a). “Türkçe-Edebiyat Kitapları Nasıl Olmalıdır?”, *Türkçe Üzerine*, (1. Baskı), (s. 19-26), İstanbul: Papatya Yayınları.
- DİLİDÜZGÜN, Selahattin (2001). “Türkiye’de Edebiyat Öğretimi ve Edebiyat Öğretiminde Çağdaş Yönelimler”, *Çağdaş Türk Yazını*, (s. 244-261), İstanbul: Adam Yayınları.
- DOĞAN, Hıfzı (1972). “Geleneksel Eğitim Anlayışının Meslek Eğitimi Üzerindeki Etkileri”, *Türk Ortaöğretim Sisteminin Değerlendirilmesi*, (s. 115-123), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- ERGİN, Muharrem (1966). “Türkçe ve Dil Bilgisi Öğretimi”, *Türk Dili İçin I*, (s. 104-106), Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- ERGİN, Muharrem (1976). “Türk Dili Dersleri I”, İsmarlama Ders Kitapları Üzerine Rapor, (s. 39-53), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- ERİK, Nazik (2001). “Liselerde Anadil Çalışması”, *Okullarımızda Anadili Öğretimi* (3. Baskı), (s. 49-61), Konya: Servet Ofset.
- GÖÇER, Ali (2014). “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme”, *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*, (Editörler: Mehmet Dursun Erdem ve Ahmet Akkaya), (1. Baskı), (s. 183-219), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- GÖĞÜŞ, Beşir (1991). “Bilgi ve Düşünce Eserlerinden Yararlanma Yollarının Öğretimi”, *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*, (Editör: Bekir Özer), (s. 198-211), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- GÖĞÜŞ, Beşir (1991). “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme”, *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*, (Editör: Bekir Özer), (s. 243-253), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- GÜN, Mesut (2014). “Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersinde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı”, *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*, (Editörler: Mehmet Dursun Erdem ve Ahmet Akkaya), (1. Baskı), (s. 113-148), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- GÜRSES, Reşide (2002). “Dil Öğrenimi veya Öğretiminde Edebî Metinlerin Yeri Üzerine”, *Prof. Dr. Sadık Tural Armağanı*, (s. 244-249), Ankara: Can Reklamevi.
- HACIEMİNOĞLU, Necmettin (1966). “Millî Eğitim Bakanlığının Dil Politikası”, *Türk Dili İçin I*, (s. 117-120), Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- HACIEMİNOĞLU, Necmettin (1966). “Okullarda Millî Kültür ve Millî Dil”, *Türk Dili İçin I*, (s. 121-124), Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- KAHRAMAN, Hasan Bülent (2007). “Edebiyatı Niye, Nasıl Öğretmeli?”, *Kültür Tarihi Affetmez* (2. Basım), (282-285), İstanbul: Agora Kitaplığı.
- KAPLAN, Mehmet (1976a). “Edebiyat, Lise I”, İsmarlama Ders Kitapları Üzerine Rapor, (s. 53-80), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- KAPLAN, Mehmet (1976b). “Millî Kültürün Yerleştirilmesinde Felsefe, Edebiyat ve Tarih Öğretmenlerinin Yeri”, *Türk Kültür ve Medeniyeti Makaleler*, (1.Cilt, s. 76-78), Ankara: Atatürk Üniversitesi Türk Kültür ve Medeniyetini Araştırma Enstitüsü Deneme Yayınları.
- KARA, Ömer Tuğrul (2014). “Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri”, *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*, (Editörler: Mehmet Dursun Erdem ve Ahmet Akkaya), (1. Baskı), (s. 75-111), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- KILIÇ, Hasan Hüseyin (2014). “Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar Öğretim Programına Genel Bir Bakış”, *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*, (Editörler: Mehmet Dursun Erdem ve Ahmet Akkaya), (1. Baskı), (s. 57-74), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- KOMİSYON (1976). “Türkiye Milli Eğitimine Genel Bir Bakış”, *Türk Kültür ve Medeniyeti Makaleler*, (1. Cilt, s. 25-36), Ankara: Atatürk Üniversitesi Türk Kültür ve Medeniyetini Araştırma Enstitüsü Deneme Yayınları.
- KUDRET, Cevdet (1983). “Yeni Edebiyat Programları”, *Benim Oğlum Bina Okur* (1. Baskı), İstanbul: Varlık Yayınları.
- NAYIR, Yaşar Nabi (1971). “Edebiyat Öğretimi”, *Yıllar Boyunca Edebiyat Dünyamız*, (s. 23-28), İstanbul: Varlık Yayınları. / (Varlık Dergisi, sayı:372).
- OĞUZKAN, A. Ferhan (1991). “Dinleme Öğretimi”, *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*, (Editör: Bekir Özer), (s. 60-75), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- OĞUZKAN, A. Ferhan (1991). “Okuma Öğretimi”, *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*, (Editör: Bekir Özer), (s. 76-96), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- OĞUZKAN, A. Ferhan (1991). “Türk Dil ve Edebiyat Öğretimine Genel Bir Bakış”, *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*, (Editör: Bekir Özer), (s. 30-47), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- OYMAK, Rifat (2012). “Türkiye’de Örgün Eğitimde Dilbilgisinin Öğretimi”, *Dil Üretimine Dayalı Türkçe Eğitimi ve Öğretimi*, (s. 42-44), Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- ÖZDEMİR, Emin (1991). “Anlatısal Türlerin Öğretimi”, *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*, (Editör: Bekir Özer), (s. 150-164), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- ÖZDEMİR, Emin (1991). “Dil ve Edebiyat Öğretiminde Yeni Yönelimler”, *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*, (Editör: Bekir Özer), (s. 12-29), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- ÖZDEMİR, Emin (1991). “Dramatik Ürünlerin Öğretimi”, *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*, (Editör: Bekir Özer), (s. 181-197), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- ÖZDEMİR, Emin (1991). “Konuşma Öğretimi”, *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*, (Editör: Bekir Özer), (s. 97-113), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- ÖZDEMİR, Emin (1991). “Söz Dağarcığının Geliştirilmesi”, *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*, (Editör: Bekir Özer), (s. 212-227), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- ÖZDEMİR, Emin (1991). “Şiir Öğretimi”, *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*, (Editör: Bekir Özer), (s. 165-180), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- ÖZDEMİR, Emin (1991). “Yazılı Anlatım Çalışmalarının Düzeltilmesi”, *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*, (Editör: Bekir Özer), (s. 130-149), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- ÖZDEMİR, Emin (1991). “Yazma Öğretimi”, *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*, (Editör: Bekir Özer), (s. 114-129), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

- SEZER, Ayhan (1991). “Dilbilgisi Öğretimi”, *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*, (Editör: Bekir Özer), (s. 228-242), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- SEZER, Ayhan (1991). “Gençlerin Dil Özellikleri”, *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*, (Editör: Bekir Özer), (s. 48-59), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- TİMURTAŞ, F. Kadri (1966). “Memleketimizde Edebiyat Öğretimi”, *Türk Dili İçin I*, (s. 196-200), Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- TOPBAŞ, Seyhun (1998). “Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi”, *Türkçe Öğretimi* (Editör: Seyhun Topbaş), (s. 13-15), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- USLU ÜSTTEN, Aliye (2010). “Ruhsal (Bütüncül) Zekâ ve Edebiyat Eğitimi”, *Dil ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri* (1. Baskı), (Editör: İsmet Çetin), (s. 89-106), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- UYGUR, Nermi (1969). “Edebiyat Karın Doyurur”, *İnsan Açısından Edebiyat*, (s. 155-163), İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- UYGUR, Nermi (1969). “Edebiyatta Bilgi”, *İnsan Açısından Edebiyat*, (s. 62-86), İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- UZUN, Yasemin (2010). “Edebiyat Öğretiminde Kullanılan Teori ve Yaklaşımlar”, *Dil ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri* (1. Baskı), (Editör: İsmet Çetin), (s. 35-71), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- YAVUZ, Hilmi (2012). “Milli Eğitim Sistemimiz Nasıl Çöktü”, *Budalalığın Keşfi*, (s. 215-217), İstanbul: Timaş Yayınları.

B. Tezler

B1. Yüksek Lisans

- ACAR, Mustafa Said (2010). *Mehmet Kaplan'ın Eserlerinde Estetik, Sanat ve Edebiyat Eğitimi*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- ACAR, Ümran (2011). *Özel Servergazi Lisesinde 9. ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Noktalama İşaretleri ve Yazım Kurallarını Kullanma Oranlarının Kıyaslanması*, Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- ACIYAN, Ahmet Ali (2008). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ve Akademik Başarı Düzeyi Arasındaki İlişki*, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- AKSUNGUR, Hülya Sav (2009). *1923-1973 Yılları Arasında Yayınlanan Türkçe Eğitimi İle İlgili Yazılar Üzerinde Bir Araştırma*, Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- AKTAN KARAKUŞ, Eda Nur (2013). *Öğrencilerin Dil ve Anlatım Dersine Yönelik Tutumlarının Akademik Başarılarıyla İlişkisi (Çankaya İlçesi Örneği)*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- ALTINOK, Şadan (2011). *Orta Öğretim 9. Sınıf Öğrencilerine Şiir Okuma Zevki Kazandırılmasında Görsel İşitsel Materyal Kullanımının Rolü (Mamak İlçesi Örneği)*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

- ARTUÇ, Fatih (1997). *1981-1995 Yılları Arasında ÖSS ve ÖYS’de Çıkmış Türkçe Sorularının Dilbilgisel Açından İncelenmesi*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- ASLAN, Nilsun (2011). *9. Sınıf Dil ve Anlatım Dersinde Yapım ve Çekim Eklerinin Öğretimi İle İlgili Öğretmen Görüşleri: İzmir Örneği*, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- ASLANEL, Özge (2011). *Ortaöğretim Onuncu Sınıf Dil ve Anlatım Dersinin Drama Yöntemi İle Öğretiminin Öğrencilerin Ders Tutumlarına, Sosyal Becerilerinin Gelişmesine Yönelik Etkisinin İncelenmesi*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- ATALAY, Behiye (2011). *Türk Edebiyatı İle Dil ve Anlatım Ders Kitaplarındaki Halk Edebiyatı Metinlerinde Yer Alan Değerler Üzerine Bir Araştırma*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- ATASEVEN, Recai (2011). *2005 Yılı 9. Sınıf Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programındaki Hedef-Kazanım Boyutunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Rize Örneği*, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- ATEŞAL, Zeynep (2013). *Didaktik Metinlerin Anlaşılabilirlik Düzeyi (9. Sınıf Örneği)*, Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- ATILGAN, Arzu (2011). *Emin Özdemir’in Dil, Edebiyat ve Eğitim Anlayışı*, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- AVKAPAN, Altan (2006). *Orta Öğretim 11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Kelime Hazinesinin Öğretimi Üzerine Bir Araştırma*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- AY, Kadir (2006). *Lise Birinci Sınıf Edebiyat Ders Kitaplarındaki Tanzimat Sonrası Yazılan Şiirlerin Eğitimdeki Yeri*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- AYAZ, Fatih (2007). *Ankara İlinde Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin İç Yapı Bakımından Gelişimi Üzerine Bir İnceleme*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- BAL, Şener (2007). *Liselerde Okutulan Türk Dili ve Edebiyatı Kitaplarındaki Deneme Türünün İncelenmesi*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- BALABANLI, Fatma Necla (1995). *Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü Mezunları İçin Hazırlanan Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Lisans Tamamlama Programı Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarının İncelenmesi*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- BALCI, Veysel (2002). *Liselerde Türk Dili ve Edebiyatı Programlarının Değerlendirilmesi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- BAŞ, Emin (2013). *Ahmet Telli’nin Hayatı Sanatı Eserleri ve Eserlerinin Ortaöğretim Müfredatına Uygunluğu Açısından Değerlendirilmesi*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- BAŞBUĞ, Erdal (1997). *Bir Orta Öğretim Kurumu Olarak Anadolu Öğretmen Liselerinde Türkçe Kompozisyon ve Eğitiminin Meseleleri Üzerinde Bir Saha Araştırması*, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

- BAYAZIT, Zeliha (2012). *Türk Edebiyatı İle Dil ve Anlatım Derslerinde Karşılaşılan Sorunlar ve Bu Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri*, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- BAYRAM, İrfan (2007). *9. Sınıf Türk Edebiyatı Kitabının Öğrencilerin Kelime Hazinesine Katkısı Üzerine Bir Araştırma (Kurtalan Çok Programlı Lisesi, Batman Anadolu Öğretmen Lisesi, Batman Lisesi Örneği)*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- BOZAN, Aliye (2012). *Hızlı Okuma Eğitiminin 10. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Anlama Düzeylerine Etkisi*, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- BÖLÜKOĞU, Ahmet (1999). *Yabancı Dil Ağırlıklı Öğretim Uygulayan Gönen Ömer Seyfettin Süper Lisesi ve Gönen Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi Hazırlık Sınıflarında Okutulan Türkçe Derslerinde Okuma Eğitimi*, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- CAN, Remzi (2006). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Soru Sorma Becerileri Üzerine Bir Alan Araştırması (Orta Öğretim Birinci Sınıf - Sınıf İçi Etkinliklerde)*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- CELİLOVA, Vefa (2006). *Genel Liselerin İkinci Sınıfında Okutulan Türk Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Metin Altı Soruları Üzerine Bir İnceleme*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- CEYHAN, İsa (2010). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Düşünme Yeterliliklerinin İncelenmesi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- CEYLAN, Elif (2012). *Diksiyon Öğretimini Lise 2. (10. Sınıf) Sınıflarda Uygulama Teknikleri Üzerine Bir Araştırma*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- CİN, Zeynep (2012). *Ortaöğretim Türk Edebiyatı Ders Kitaplarında Yer Alan Halk Edebiyatı Metinlerinin Türk Edebiyatı Öğretim Programındaki Kazanımlar Açısından Değerlendirilmesi*, Diyarbakır: Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- COŞAR, Said (2005). *Ortaöğretim Birinci Sınıfta Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Edebî Sanatlar ve Öğretimi*, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- COŞKUN, Eyyup (2002). *Lise II. Sınıf Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- ÇAKICI, Erdoğan (2010). *Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2004 Yılında Tavsiye Ettiği Yüz Temel Eser'deki Yerel Romanlar Aracılığıyla Edebiyat Öğretiminde Değerler Öğretimi Üzerine Bir Araştırma*, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- ÇAKIR, Burcu (2009). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Kullandıkları Yöntem ve Tekniklerin Yapılandırmacı Yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi: Trabzon Örneği*, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

- ÇAM, Birol (2010). *2005 Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım Programları İle Ders Kitaplarının Yapılandırmacılık Yaklaşımına Uygunluğunun Değerlendirilmesi (Beykoz Örnekleme)*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- ÇAVUŞOĞLU, Dilek (2008). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Motivasyon Yeterliliklerinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri*, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- ÇELEBİOĞLU, Emine (2007). *Metinler Arasılık Kavramı ve Bu Kavramın Türk Edebiyatı Öğretim Programına Göre Hazırlanmış Dokuzuncu ve Onuncu Sınıf Türk Edebiyatı Kitaplarında Okutulan Şiir Metinlerinde Uygulanabilirliğinin Değerlendirilmesi*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- ÇELİK, Gamze (2010). *9. Sınıf Türk Edebiyatı Öğretim Programının Eleştirel Düşünme Açısından Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- ÇETİN, Suat (2013). *Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarının Akademik Başarıya Etkisi*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- ÇİĞRI YILDIRIM, Asiye (2005). *Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi*, Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- ÇIPLAK, Mustafa (2005). *Uşak Merkez İlköğretim 5., 8. ve 11. Sınıflarının Yazılı Kelime Hazinesinin Belirlenmesi*, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- ÇİFCİ, Ceyhun (2013). *Edebiyat Öğretiminde Teknoloji Kullanımı, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Bir Durum Çalışması*, Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- DAĞAŞAN, Selma (1996). *Liselerde Okutulmakta Olan Türkçe Dil Bilgisi Kitapları Üzerine Bir İnceleme*, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- DEMİR, Celal (1992). *1981-1991 ÖSS ve ÖYS (Öğrenci Seçme Sınavı ve Öğrenci Yerleştirme Sınavı) Türkçe Sorularının Genel Bir Değerlendirmesi*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- DEMİR, Cihan Cevher (2010). *Türk Edebiyatı Ders Kitaplarının Programa Uygunluğunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- DEMİRAL, Hilmi (2003). *Varlık Dergisinin 400-500 Sayılarının Edebî Yönden İncelenmesi*, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- DEMİRCAN, Tuğba (2010). *Orta Öğretim Dokuzuncu Sınıf Türk Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Temel Değerlerin İncelenmesi*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- DENİZ, Ömer (2002). *Genel, Anadolu ve Yabancı Dil Ağırlıklı Liselerin 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programının Etkililiğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

- DUMAN, Alev Şeyda (2012). *Ortaöğretim 12. Sınıf Dil ve Anlatım Öğretim Programında Yer Alan "Sanat Metinleri"nin Öğretiminin Belirlenen Kazanımlara Ulaşmadaki Etkililiği Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- DUMAN, Asiye (1992). *1923-1957 Yılları Arasında Ortaokul ve Liseler İçin Hazırlanan Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Programları Üzerine Bir İnceleme*, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- ERDAL, Nazik Leyla (1994). *Genel Liselerin İkinci Sınıflarında Okutulan 1957 Müfredat Programına Göre Yazılmış Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitapları Üzerine*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- ERDEM, Cem (2011). *Dil ve Anlatım Ders Kitaplarındaki Metinlerin Kelime-Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Düzeyleri Üzerine Bir Değerlendirme*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- ERDEM, Hilal (2007). *Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin İmla ve Noktalama Kurallarına Ulaşma Düzeyi*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- ERGENE KONUR, Serap (2011). *Ortaöğretim 10. Sınıf Öğrencilerinin 9. Sınıf Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım Ders Kitaplarındaki Kelimeleri Öğrenme Düzeyleri*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- EROL, Emrah (2009). *Orta Öğretim ile Yüksek Öğretim Arasında Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Benzerlik ve Farklılıklar, Çözüm Yolları*, Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- FIRAT, Hilmi Akan (2011). *Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencileri Üzerinde Kelime Hazinesi Araştırması: Gaziantep Örneği*, Kilis: Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- GEDİK, Mehmet (2008). *Orta Öğretim Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir İnceleme*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- GÖKÇELİ, Samet (2007). *Medeniyet, Kültür, Türk Dili Edebiyatı ve Estetik Eğitimcisi Olarak Nihad Sâmî Banarlı*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- GÜCÜYETER, Bahadır (2002). *1950-2000 Yılları Arasında Yayımlanan Çeşitli Dergilerdeki Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı Öğretimi İle İlgili Makalelerin İncelenip Değerlendirilmesi*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- GÜNEY, Zerrin (2014). *1940-1960 Yılları Arasında Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi*, Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- GÜNGÖR, İbrahim (2006). *Öğrenmeyi Öğrenme Eğitiminin Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik İle Türk Dili ve Edebiyatı Dersleri Sınav Başarısına Etkisi (Kayseri İli Örneği)*, Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- GÜRLER, Zafer (2003). *Türk Dili ve Edebiyatı Programlarının Uygulayıcıları Bakımından Değerlendirilmesi ve Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşler*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

- GÜVEN, Caner (2010). *On Birinci Sınıf Türk Edebiyatı Ders Kitabı Hakkında Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri: Zonguldak İli Örneği*, Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- HUNUTLU, Ümit (2007). *Lise 1. Sınıflarda Öğrencilerin Yaptıkları Anlatım Bozuklukları ve Bunların Giderilmesinde Kullanılan Metotlar*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- İLASLAN, Burcu (2007). *Ortaöğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinde Görülen Yazılı Anlatım Bozuklukları ve Bu Bozuklukların Giderilmesi İçin Çeşitli Öneriler*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- İLASLAN, Burcu (2007). *Ortaöğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinde Görülen Yazılı Anlatım Bozuklukları ve Bu Bozuklukların Giderilmesi İçin Çeşitli Öneriler*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- İNCEBACAK, Zafer (2010). *Ortaöğretim 1992 ve 2005 Programlarında Sesbilgisi Öğretiminin İncelenip Karşılaştırılması*, Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- İTİLLİ, Özlem (2006). *Genel Liselerin Üçüncü Sınıflarında Okutulan Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- KAMACI, Emel (2013). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Görüşleri (Trabzon İli Örneği)*, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- KANA, Fatih (2010). *Ziya Paşa'ya Göre Edebiyat ve İnsan Eğitimi*, Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- KANDEMİR, Mehmet Oğuz (1996). *Orta Dereceli Okullarda Türkçe ve Edebiyat Öğretmeninin Verimliliği*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- KAPLAN, Orhan (2010). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Bilgisayar Kullanımı*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- KARADOĞAN, Ahmet (2014). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Yetiştiren Bölümlerin Müfredatlarının Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerini Karşılama Düzeyi*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- KARAGÖL, Hamza (2005). *Genel Liselerde Divan Edebiyatı Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- KARAHÜSEYİN, Melike (2012). *Dokuzuncu Sınıf Türk Edebiyatı Dersi Şiir Ünitesindeki Dış Yapı Kavramlarının Anlaşılma Düzeyinin Öğretmen-Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi; Trabzon Örneği*, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- KARAKOÇ, Mehmet (2005). *Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ilgi ve Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Yüksek Lisans Tezi.
- KARAKUŞ, İdris (1992). *Genel Liselerin Üçüncü Sınıfı İçin 1957 Müfredat Programına Göre Yazılan Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

- KAYA, Hacer (2006). *Lise Birinci Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Yer Alan Metinler ve Metin Altı Soruları Üzerine Bir Değerlendirme*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.
- KAYNAK, Salahattin (2000). *Ortaöğretimdeki Branş Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans Tezi.
- KELEŞ, Mehtap (2007). *Orta Öğretim Türk Dili ve Edebiyatı Derslerinde Bilmecenin Öğretim Aracı Olarak Kullanılma Biçim ve Düzeyleri*, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- KELEŞ, Nilgün (2009). *Dokuzuncu Sınıf Türk Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Görsel Zekâ, Sosyal Zekâ ve İçsel Zekâ Unsurları Üzerine Bir Araştırma*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- KILIÇ, Mehmet (1992). *Genel Liselerin İkinci Sınıflarında Okutulan Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- KIRMACI BALTOPRAK, Ayşe (2006). *Ortaöğretim Lise Üçüncü Sınıflarda Okutulan Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarının Öğrenci Seviyesine Uygunluğunun İncelenmesi*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- KIYÇAK, Özgür (2010). *17. Yüzyıl Kasidelerinde Zihniyet Çözümlemesi ve Eğitim Sürecinde Kullanımı*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- KIZILCA, Mesut (2007). *Lise 3'üncü Sınıflarda Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatının Öğrenci Merkezli Öğretim Modeliyle İşlenmesi*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- KOÇAK, Hikmet (1999). *Sağlık Meslek Lisesi Öğrencilerinin Kelime Hazinesi İle İlgili Bir Araştırma*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- KOÇAK, Menekşe (1995). *Genel Liseler İçin 1976 Müfredat Programına Göre Yazılan Dil Bilgisi Kitapları Üzerine Bir İnceleme*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- KOÇAK, Nihat (2010). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Öğretmen Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Kastamonu İli Örneği*, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- KODAZ, Ali (2007). *Ortaöğretim 9. Sınıflarda Dil Öğretiminde Drama Yönteminin Etkililiği*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- KUDUBAN, Özlem (2012). *Türk Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Uygulanmasıyla İlgili Öğretmen Görüşleri: Trabzon Örneği*, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- KUM, Zehra (2009). *Türk Edebiyatı 9. Sınıf ve 10. Sınıf Ders Kitaplarındaki Divan Şiiri Örneklerinin Çoklu Zekâ Kuramı Açısından İncelenmesi*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- KURTOĞLU, Kenan (1985). *Orta Öğretim Çağındaki Türk İşçi Çocuklarının Federal Almanya Dönüşü Okullarda Karşılaştıkları Dil ve İntibak Sorunları*, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

- KUTLU, Emine (2000). *Genel Liselerin Birinci Sınıflarında Okutulan Türk Dili Ve Edebiyatı Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- MELANLIOĞLU, Deniz (2005). *Ortaöğretim Programları ile Üniversite Giriş Sınavları Türkçe Sorularının Karşılaştırılması*, Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- MİRZEOĞLU, Neşe Mehtap (1995). *Anadolu Liseleri Hazırlık Sınıflarında Okuyan Öğrencilerin Türkçe Derslerindeki Başarıları İle Yabancı Dil Dersindeki Başarıları Arasındaki İlişki*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- MUNZUR, Fatma. (1999). *Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Eleştirel Düşünme Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme*, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- OĞUZ, Selma (2011). *10. Sınıf Türk Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Divan Şiiri Bölümünün Öğretim Programı Açısından Değerlendirilmesi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- ORAL, Burcu (2011). *Milli Eğitim Bakanlığı 9. Sınıf Türk Edebiyatı Ders Kitabında Yer Alan Metin Altı Sorularının ve Etkinliklerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygunluğu*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- OSMANOĞLU, Ali Emir (1994). *Genel Liselerin İkinci Sınıflarında Okutulan 1957 Müfredat Programına Göre Yazılan Kompozisyon Kitapları Üzerine Bir İnceleme*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.
- ÖREN, Ayşenur (2011). *Ortaöğretim Türk Edebiyatı ve Dil Ve Anlatım Ders Kitaplarında Yer Alan Halk Edebiyatı Metinleri Üzerine İncelemeler*, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- ÖZARSLAN, Ali (2012). *9. Sınıf Öğrencilerinin 6-8. Sınıflar Türkçe Öğretim Programındaki Okuduğu Metni Anlama ve Çözümleme Kazanımlarına Ulaşma Düzeyleri*, Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- ÖZCAN, Mehmet Fatih (2011). *1928-1950 Yılları Arasında Liselerde Okutulan Edebiyat Kitapları ve Edebiyat Kitaplarında Geçen Divan Edebiyatı Metinlerinin İncelenmesi*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- ÖZDEMİR, Banu (2008). *9. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarının Türk Edebiyatı Dersi Akademik Başarısına Etkisi (Kütahya Örneği)*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- ÖZDEMİR, Songül (2008). *Orta Öğretim Seçme Sınavında Başarılı Olan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir İnceleme*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- ÖZER ALEMDAR, Betül (2012). *Ortaöğretim İçin Belirlenen 100 Temel Eser Serisinin Türk Dili ve Edebiyatı Eğitiminin Genel Amaçları Çerçevesinde İncelenmesi*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- ÖZTÜRK, Faruk (1993). *1908-1928 Yılları Arası Orta Öğretim (İdadî ve Sultanî) Müfredat Programlarının Muhteva ve Amaç Bakımından Değerlendirilmesi*, Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.

- POLAT, Hilal (2008). *1950'den Günümüze Lise Türk Dili ve Edebiyatı Müfredatlarında Türk Dünyası Edebiyatına Verilen Yerin İncelenmesi*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- SANCAK, Şenol (2012). *Türk Dili ve Edebiyatı Lisans Programlarındaki Türk Dili Alan Derslerine İlişkin Bir Profil Çalışması*, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- SARICA, Seha Sümeyye (2010). *Lise 2. Sınıfların Dil ve Anlatım Derslerinde Öğretmenlerin Karşılaştıkları Problemler ve Çözüm Önerileri*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- SEL, Osman (1993). *Mehmet Kaplan'ın Eğitim-Öğretim İle ilgili Görüşleri*, Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- SEVER, Sedat (1985). *Ortaöğretimde Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Programlarının Değerlendirilmesi*, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- SİPAHİ ÇAPCI, Sezaver (2014). *Mehmet Atâ Bey'in İktitâf Adlı Ders Kitabının Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Açısından Analizi*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- SORUKLU, Ahmet Turgay (2011). *Ankara Kızılcahamam İlçesi Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- SOYSAL, Umut (2012). *Şeyh Gâlib'in Gazellerinin Estetik Çözümlemesi ve Eğitim Sürecinde Kullanımı*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- SUCU, Ahmet Özhan (2012). *Mesnevilerin Edebiyat Eğitiminde Değer Aktarım Aracı Olarak Kullanılması*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- SÜT, Filiz Zeynep (2013). *Orta Öğretim Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri İle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki: İstanbul İli Kadıköy İlçesi Örneği*, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- ŞAHİN, Ali Haydar (2001). *Üniversitelerarası Seçme Sınavının Beklentileriyle Lise Türk Dili ve Edebiyatı Dersinin Müfredatlarının Değerlendirilmesi*, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- ŞAHİNGÖZ, Emel (2011). *Lise Onuncu Sınıflardaki Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi İçinde Destan Öğretiminin Yeri*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- ŞAMLIOĞLU, Kemal (2011). *On İkinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Bozuklukları Üzerine Bir Çalışma: Ardeşen İlçesi Örneği*, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- ŞENGÜL, Bilge (2006). *1981-2001 Yılları Arasında ÖSS ve ÖYS'de Çıkmış Türkçe Sorularının Dilbilgisi Açısından İncelenmesi*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- TAHAOĞLU, Ayşin (2014). *Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Bilişsel Açısından İncelenmesi*, Ankara: Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

- TAŞ, Bihter (2011). *MEB Ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflarda Okutulan Türk Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Göstermeye Bağlı Edebi Metinlerin Öğretimi*, Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- TAŞ, Tuğba (2007). *Ortaöğretimde Klasik ve IB Programlarını Gören Öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Olan Tutumlarının Karşılaştırılması*, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- TEMİZYÜREK, Fahri (1994). *Atatürk Döneminde Türkçe'nin Öğretimi İle ilgili Olarak Geliştirilen Devlet Politikaları (1920-1938)*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- TÖRE, Emre (2012). *Bâkî'nin Gazellerinin Estetik Çözümlemesi ve Eğitim Sürecinde Kullanımı*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- TURAN, Esen (2009). *10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Derste Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Sahip Olduğu Öğrenme Stilleriyle Uygunluğunun İncelenmesi (Gaziantep İli Örneği)*, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- TURAN, Filiz (2008). *2005 Dil Anlatım Dersi Kapsamı İle Genel ve Özel Hedeflerin Değerlendirilmesi ve Öğretmen Tutumları*, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- TÜRKYILMAZ, Mustafa (2007). *Orta Öğretim Birinci Sınıf Dil ve Anlatım Dersi Yazılı Sınav Soruları Üzerine Bir Alan Araştırması*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- UÇAR, Ayhan (2009). *Hasan Ali Yücel'in Milli Eğitim Bakanlığı Döneminde Ortaöğretimde Gerçekleştirilen Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- ULUÇAY, Melike (2011). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığının Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Metinlere Altyapı Oluşturmada Yeterliliği*, Erzincan: Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- USLU, Kemal (2007). *Genel Liselerin İkinci Sınıflarında Okutulan Edebiyat Ders Kitaplarının Semantik Boyutu Üzerine Bir İnceleme*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- USLU, Kemalettin (2010). *MEB 9. Sınıf Türk Edebiyatı Ders Kitabındaki Metinlerin Söz Varlığı Açısından Değerlendirilmesi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- UZMAY, Ercan (1992). *Çankaya Anadolu Lisesi'nde Yurtdışından Dönen Çocuklardan 15-16 Yaş Grubundakilerin Kendilerini İfade Etmede Karşılaştıkları Dil Problemleri*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- ÜNSAL, Hayriye (2005). *İlköğretim 5. ve 8. Sınıflar İle Ortaöğretim 11. Sınıfların Sözlü Anlatımdaki Kelime Hazinesi/Afyon Merkez Örneği*, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- ÜSTÜN, Özgür (2007). *Ortaöğretim Üçüncü Sınıfta Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Karikatür Kullanımının Yazılı Anlatım Öğretimine Etkisi*, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

- ÜŞÜR HIZLI, Gülnihal (2004). *Anlatım Bozukluklarının Düzeltilmesinde Geri Bildirimin Etkisi*, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- VEYİS, Fatih (2012). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- VİCDAN, Mehmet (2010). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programlarında Dilbilim ve Göstergebilim Kuramlarının Etkileri*, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- YALÇIN, Fatih (2003). *Lise 1. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Kompozisyon Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- YAZI, Zafer (2005). *Orta Öğretim 10. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- YEKE, Erkan (2010). *Türk Dili ve Edebiyatı Derslerinde Metin Çözümlemesinde Hüseyin Nihal Atsız'ın Tarihi Romanlarına Üslup Bilim Açısından Yaklaşım*, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- YENEN, Emine (2012). *Meslek Liseleri İle Genel Liselerin Dokuzuncu Sınıf Dil ve Anlatım Dersi Ses Bilgisi ve Telaffuz Ünitesi Hedeflerine Ulaşma Düzeylerinin Karşılaştırılması*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- YILDIRIM KORKMAZ, Meryem (2011). *On Birinci Sınıf Türk Edebiyatı Ders Kitabındaki Tanzimat Sonrası Şiirlerin Öğretim Programı Açısından Değerlendirilmesi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- YILDIZ, Emel (2007). *Almanya ve Türkiye'de Lise Birinci Sınıflarda Okutulan Dil ve Edebiyat Ders Kitaplarının Karşılaştırılması*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- YILDIZ, Ziyet (2002). *Değişik Öğretim Kademelerindeki Öğrencilerin Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulama Düzeyleri*, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- YILMAZ, Medine (2011). *Örnek Olay Yönteminin Lise 9. Sınıf Öğrencilerinin Anlatım Bozuklukları Konusundaki Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- YILMAZ, Mehmet (2008). *Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğrencilerinin Okuma Profili Üzerine Bir İnceleme*, Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- YILMAZ, Merve (2014). *Prof. Dr. Cahit Kavcar'ın Hayatı, Eserleri, Edebiyat ve Türkçe Eğitimine Katkıları*, Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- YILMAZ, Ömer (2012). *11. Sınıf Öğrencilerine Ait Öyküleyici Metinlerin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Açısından İncelenmesi*, Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- YILMAZ, Zeynep Aydın (2001). *Kız Meslek Lisesi Öğrencilerinin Türk Dili Dersi Amaçlarını (Yapım Ekleriyle Sözcük Türetme) Gerçekleştirmek İçin Yeni Öğretim Yöntemi ve*

Materyallerin Geliştirilmesi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

YİĞİT, Emine (2011). *Liselerde Okutulan 9. Sınıf Türk Edebiyatı Ders Kitabında Bulunan Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler Ünitesi Hakkında Öğrenci Görüşleri*, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

YİĞİT, Esra (2011). *Orta Öğretim 10. Sınıf Türk Edebiyatı Ders Kitabındaki Metin Altı Sorularının ve Etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramı Çerçevesinde İncelenmesi*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

YİĞİTTÜRK, Hasan (2005). *Orta Öğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

YÜCEL, Tuğba (2012). *11. Sınıf ‘Dil ve Anlatı’ Dersinin Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

ZEYBEK, Hatice (1993). *Genel Liselerin Birinci Sınıflarında Okutulan Türk Dili ve Edebiyat Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

B.2. Doktora Tezleri

AKŞEHİRLİ, Soner (2008). *Edebiyat Öğretiminde Terim Sorunu*, İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.

ARGIT EREN, Celile (2004). *Tanzimattan Sonra Türk Dili-Edebiyatı Eğitimi ve Öğretimi (1839-1923)*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.

ARSLAN, M. Abdullah (2012). *Türkiye Dışı Türk Edebiyatları İle Dünya Edebiyatlarının Cumhuriyetten Günümüze Ortaöğretim Programları ve Ders Kitaplarındaki Yeri*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.

BULUT, Mesut (2012a). *M. Fuad Köprülü'nün Milli Kıraat Adlı Türkçe-Edebiyat Ders Kitabının Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Açısından İncelenmesi*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.

BURGUL, Ferah (2011). *Üst Düzey Yöneticilerin Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimleri Doğrultusunda Konuşma Özellikleri*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.

CAN, Remzi (2012). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Bağdaşıklık ve Tutarlılık*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.

CÖMERT BAYRAK, Özlem (2011). *1992 ve 2005 Tarihli Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programına Göre Hazırlanan MEB Edebiyat (Türk Edebiyatı) Ders Kitapları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme Çalışması*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.

ÇELİK ÖZER, Tuğba (2010). *Çağdaş Bir Dil ve Edebiyat Öğretimi Program Modeli Önerisi*, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.

DEMİR, Celâl (1997). *Atatürk Döneminde Bir ve Tam Devreli Liselerde (Ortaokul ve Liselerde), Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi ve Öğretimi*, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.

- DEMİRAL, Hilmi (2011). *Orta Öğretim Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Uluslararası Ölçütlere Göre Değerlendirilmesi (Eskişehir İli Örneği)*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- DEMİRGÜNEŞ, Sercan (2012). *Yükseköğretime Giriş Sınavı Türkçe Sorularının Dilbilimsel İçerik Çözümlemesi*, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- DİRİK, Mehmet Zahit (1990). *Lise Programlarında Ortak Kültür Derslerinin Yeri ve Rolü Bursa İl Merkezindeki Liselerde Yapılan Bir Araştırma*, Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- DUMAN, Asiye (1997). *Üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri Dışındaki Bölümlerinde Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi*, Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- DURSUNOĞLU, Halit (2002). *Öğrenci Seçme Sınavlarındaki (ÖSS) Türkçe Sorularının Ortaöğretimdeki Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programları İle Karşılaştırılması*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- ERDİKEN, Behram (1996). *Anadolu Üniversitesi İÇEM Lise Düzeyindeki İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde İşbirliği-Gözlem Yöntemi İle Anlatım Yönteminin Karşılaştırılması*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- GÜRLER, Zafer (2011). *Dinî-Tasavvufî Türk Edebiyatı Öğretiminin Ders Kitabı, Öğrenci ve Öğretmen Açısından Değerlendirilmesi*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- KANTEMİR, Enise (1974). *Türkiye’de Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Doktora Tezi.
- KARADENİZ, Abdülkerim (2012). *Modern Çözümleme Yöntemlerinin Şiir Çözümleme Becerisine Etkisi ve Şiir Öğretiminde Kullanılabilirliği*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- KARAKUŞ, İdris (1996). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Müfredat Programları ve Ders Kitapları Ana Dili Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- KAVCAR, Cahit (1973). *II. Meşrutiyet Devrinde Edebiyat ve Eğitim*, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Doktora Tezi.
- KOÇ, Raşit (2006). *Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Türkçenin Öğretimindeki Gelişmeler ve Asamalar*, Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi.
- OGUR, Erol (2008). *Ali Canip Yöntem ve Eğitim*, Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- ÖGEYİK COŞKUN, Muhlise (2004). *Yazın Eğitiminde Kuramlar ve Uygulamalar*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- ÖZSARI, Reyhan (2006). *Cumhuriyet Döneminde Kompozisyon Anlayışı ve Batılı Kaynaklarla Mukayesesi*, İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- SARAÇ, Cemal (2002). *Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yeterlilikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.

- ŞAHİN, Abdullah (2006). *İlköğretim ve Ortaöğretimde OKS-ÖSS Uygulamaları ve Sonuçları (Erzurum Örnekleme)*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- TURHAN, Vedat Nuri (2004). *1991-1992 Öğretim Programına Göre Ortaöğretimde Türk Dili ve Edebiyatı Derslerinin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi (Erzurum Örnekleme)*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- ULAŞ, Abdülhak Halim (2012). *Klasik Dönem Söz ve Anlam Biliminin Türkçe ve Edebiyat Öğretiminde Fonksiyonel Kullanımı*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- UMAGAN, Suat (2003). *Edebiyat Öğretiminde Örneklem Olarak On Dokuzuncu Yüzyıl Divan ve Halk Şiiri Müsterekleri*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- UZUN, Yasemin (2009). *Türkiye’de ve İngiltere’de Edebiyat Öğretimi*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- ÜSTTEN USLU, Aliye (2008). *Kuantum Biliminin Getirdiği Yenilikler Işığında Ruhsal Zekânın Edebiyat Eğitiminde Kullanılması*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- ZENGİN, Nesrin (2000). *Gençlik Edebiyatı ve Eğitim Değerleri Açısından Mustafa Necati Sepetçioğlu’nun Dünkü Türkiye Dizisindeki Tarihi Romanlarının İncelenmesi*, Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.

C. Makaleler

C.1. Makaleler

- AÇA, Mustafa (2006). “Halk Edebiyatı (Sözlü Edebiyat) Konularının Edebiyat Dersi Kitaplarında Ele Alınışına Dönük Bazı Tespit ve Öneriler”, *Millî Eğitim*, 169, 337-354.
- AÇIKGÖZ, Namık (1990). “Liselerde Divan Edebiyatı Öğretimi”, *Türk Yurdu*, 10 (34), 37-41.
- ADALI, Oya (1983). “Ana Dili Olarak Türkçenin Eğitimi Üzerine”, *Türk Dili, Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 379-380, 31-35.
- AKAY, İhsan (1956). “Edebiyat Öğretimi”, *Varlık*, S. 439, s. 6.
- AKAY, İhsan (1959). “Dil Sevgisi”, *Varlık*, S. 497, s. 7.
- AKIN, Ali İhsan (2011). “Liselerde Türkçe Öğretimi Sorunları”, *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1 (1), 1-9.
- AKSAKAL, Önder Devrim (2007), “Edebiyat Eğitimi ‘Bak Kuş’ Eğitimi”, *Varlık*, 1203, 41-44.
- AKSAN, Doğan (1982). “Türkçe Çalışmalarında ve Öğretiminde Dilbilimin Yeri”, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 30 (1-2), 43-49.
- AKSİT, Ali ve ARSLAN, Mustafa (2014). “Toplum Tarafından Divan Edebiyatının Algılanması Üzerine Bir Araştırma” *Turkish Studies*, 9 (3), 133-143.
- AKTAN KARAKUŞ, Eda Nur (2013). “Ortaöğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kütahya İli Örneği)”, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6 (11), 701-732.
- AKTAŞ, Şerif (1989). “Kompozisyon Öğretimi Üzerine”, *Millî Eğitim*, 81, 21-23.

- AKTUNÇ, Orhan Rıza (1948). “Dil ve Edebiyat Öğretimi”, *Bilgi*, 19, 109-114.
- ALANGU, Tahir (1964). “Liselerimizde Edebiyat Öğretimi”, *Pınar*, 5, 6-12.
- ARAS, Makbule (2008). “Alp Er Tunga Öldü Mü, Alper Tanga Giydi Mi?”, *Notos Öykü*, 8, 97-99.
- ARAZ, Rıfat (1998). “Türk Dili ve Edebiyatı Dersinin Müfredat Programına Ait Problemler ve Çözüm Önerileri” *Millî Eğitim*, 138, 42-48.
- ARGIT, Celile Eren (2006). “Tanzimat’tan Cumhuriyete Ders Kitapları”, *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 4 (7), 257-290.
- ARGIT, Celile Eren (2007). “Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Eski Türk Edebiyatı Öğretimi”, *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 5 (10), 513-542.
- ARI, Gökhan ve OKUR, Alpaslan (2013). “Öğrencilerin İlköğretim 100 Temel Eseri Okuma Durumu”, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17 (3), 307-328.
- ARICI, Ali Fuat (2009). “İlköğretim, Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Hatalarının Karşılaştırılması”, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (1), 241-246.
- ARIK, Bahattin (1986). “Türk Dili ve Edebiyatı Dersleri”, *Öğretmen Dünyası*, 73, 20-22.
- ARIKAN, Arda (2008). “Edebiyat Öğretiminde İnternet Gruplarının Kullanımı”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 19-26.
- ARIKAN, Arda (2009). “Edebiyat Öğretiminde Görsel Araç Kullanımı: Kısa Öykü Örneği”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 1-16.
- ASİLTÜRK, Baki (2004). “Üniversitelerde Türk Edebiyatı Öğretimi”, *Varlık*, 1158, 18-21.
- ASLAN, Canan (2010a). “An Analysis of Turkish and French Literature Textbooks’ Outer Structure and Visual Elements”, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2, 880-889.
- ASLAN, Canan (2010b). “Düşünme Becerilerini Geliştirici Dil ve Edebiyat Öğretimi Ortamları - Bir Eğitim Durumu Örneği,” *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (24), 127-152.
- ASLAN, Canan (2011a). “Soru Sorma Becerilerini Geliştirmeye Dönük Öğretim Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Soru Oluşturma Becerilerine Etkisi” *Eğitim ve Bilim*, 36 (160), 236-249.
- ASUTAY, Hikmet (2001). “Gençliğin Dili”, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (2), 1-21.
- ASUTAY, Hikmet (2004). “Türk Dili Derslerinde Çocuk ve Gençlik Yazını”, *Ankara Üniversitesi, Tömer Dil Dergisi*, 123, 65-72.
- ATAÇ, Nurullah (1957). “Bizim Edebiyatımız”, *Varlık*, S. 462, s. 8.
- ATEŞ, Vildan (2013). “Türkiye'deki 15 Yaşındaki Öğrencilerin Bilgisayar Teknolojileri İmkânlarının Okuma Alışkanlıklarına Etkisi”, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17 (1), 155-169.
- AVŞAR VURAL, Gülçin ve AYAN, Hüseyin (1981). “Türk Dili ve Edebiyatı Üzerine”, *Yaşayan Türkçemiz*, 1. Cilt, 53-54.
- AY, Nilgün (2006). “Ortaöğretimde Türkçenin İşlenmesinde Yaşanan Sorunlar”, *Belleten*, 1, 7-19.

- AYDEMİR, Yaşar (2006). “Divan Edebiyatı Öğretiminde Karşılaşılan Sıkıntılar ve Zihniyet Problemi”, *Millî Eğitim*, 169, 134-141.
- AYDEMİR, Yaşar ve ÇİFTÇİ, Ömer (2008). “Edebiyat Öğretmeni Adaylarının Soru Sorma Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 103-115.
- AYDIN, Ergin (1989). “Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Liselerde Amaca Hizmet Edebiliyor mu?”, *Millî Eğitim*, 82, 62-64.
- AYDIN, Mehmet (2006). “Edebiyatın Dili Üzerine”, *Millî Eğitim*, 169, 184-190.
- AYDOĞAN, Bedri (2002). “Edebiyat Derslerinin İçeriğinin Değiştirilmesi Konusunda Çıkan Tartışmalar” *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (10), 76-99.
- AYTAN, Talat (2010). “İlk ve Ortaöğretimde Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Yeni Kompozisyon Teknikleri”, *Millî Eğitim*, 185, 66-80.
- AYTAŞ, Gıyasettin (2006). “Edebî Metinlerden Yararlanma”, *Millî Eğitim*, 169, 261-276.
- AYYILDIZ, Mustafa ve BOZKURT, Ümit (2006). “Edebiyat ve Kompozisyon Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 45-54.
- AYYILDIZ, Mustafa; BOZKURT, Ümit ve CANLI, Suna (2006). “Okuma Kültürü Üzerine Bir Araştırma”, *Millî Eğitim*, 169, 277-296.
- BAĞCI, Hasan (2012). “Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Başarı Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma”, *Turkish Studies*, 7 (4), 907-919.
- BANARLI, Nihad Sami (1968). “Dil ve Edebiyat Derslerimiz”, *Pınar*, 8, 16-18.
- BARAZ, Turhan (1978). “Dil ve Yazın Eğitimi”, *Türk Dili*, 326, 627-628.
- BAŞARSLAN, Suzan ve AYYILDIZ, Mustafa (2009). “Lise Öğrencilerinin Edebiyata Yükledikleri Kavramsal Anlamlar”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9 (2), 27-56.
- BAŞKAL, Zekeriya (2010). “Edebiyat ve Tarih Öğretiminde Bir Ortak Metin Olarak Barbaros Hayrettin Paşa’nın Hatıraları”, *Ekev Akademi Dergisi*, 14 (42), 215-222.
- BAYRAV, Süheyla (1987). “Anadili ve Edebiyatı Öğretiminde Tümcüstü Dilbilgisi”, *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Dergisi Dilbilim*, 73-82.
- BEHRAMOĞLU, Ataol (2007). “Edebiyat ve Sanat Eğitiminde Ulusallık”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (14), 16-21.
- BELGE, Murat (2005). “Edebiyat En Az Ezbere Dayanacak Şeylerden Biri. Ezberle Edebiyat Olmaz” *Varlık*, 1176, 8-10.
- BENZER, Ahmet ve Eldem, Esma (2013). “Türkçe ve Edebiyat Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirme Araçları Hakkında Bilgi Düzeyleri”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (2), 649-664.
- BEYDOĞAN, H. Ömer (2009). “Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Göre Okuma-Anlama Sürecinde Ayırt Etme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10 (1), 51-67.
- BEYRELİ, Latif (2009). “Turkish Language and Literature Education in Turkey (Brief History-Problems-Recommendations)”, *Education*, 129 (3), 534-546.

- BİLKAN, Ali Fuat (1991). “Liselerimizde Divan Edebiyatı Üzerine Düşünceler”, *Millî Eğitim*, 106, 5-13.
- BİLKAN, Ali Fuat (2006). “Liselere Divan Edebiyatı Öğretimi”, *Millî Eğitim*, 169, 142-153.
- BİNGÖL, Vasfî (1984). “Engeller”, *Öğretmen Dünyası, Okullarımızda Edebiyat, Kompozisyon Eğitimi ve Sorunları, Özel Sayı*, 52, 4-6.
- BORNOVALI, Lütfü (1947). “Liselerde Edebiyat Öğretimi ve Kitapları”, *Hareket*, S.4, s.7.
- BOZKIRLI, Kürşad Çağrı ve ER, Onur (2011). “Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Kafkas Üniversitesi Örneği)”, *Turkish Studies*, 6 (4), 457-466.
- BÖREKÇİ, Muhsine (2005). “Prof. Dr. Şerif Aktaş İle Türk Dili ve Edebiyatı Programı Üzerine Söyleşi”, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 1-5.
- BÖREKÇİ, Muhsine (2009). “Türk Dili Edebiyatı ve Türkçe Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi Sürecinde Dilbilim ve Türkçe Öğretimi”, *Turkish Studies*, 4 (3), 419-429.
- BULUT, Mesut (2012b). “Türkçe-Edebiyat Ders Kitaplarının Dil ve Kültür Aktarımındaki Rolü ve Önemi Üzerine Bir İnceleme”, *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, 5 (8), 297-311.
- BULUT, Mesut (2014a). “Dil ve Edebiyatın Harp Ortamında Birey ve Toplum Eğitimine Etkisi: Ders Kitabı Örneği”, *Turkish Studies*, 9 (9), 301-316.
- BULUT, Mesut (2014b). “Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Kavram Kargaşasının Türkçe Öğretimine Etkisi”, *Turkish Studies*, 9 (12), 43-55.
- BULUT, Mesut; ORHAN, Salih ve KIRBAŞ, Abdulkadir (2012c). “Okuma Eğitimi Üzerine Bir Kaynakça Denemesi”, *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 19-36.
- BURDURLU, İbrahim Zeki (1978). “Türkçe ve Yazın Eğitimi”, *Türk Dili*, 327, 695-697.
- BURDURLU, İbrahim Zeki (1979). “Sözlü ve Yazılı Anlatım Eğitimi”, *İzlem*, 2, 13-18.
- BÜYÜKKANTARCIOĞLU, Nalan (2006). “Bilgi Toplumu Oluşturma Bağlamında Türk Edebiyatı Dersleri Üzerine Düşünceler”, *Millî Eğitim*, 169, 119-132.
- CALP, Mehrali (2014). “Serbest ve Yaratıcı Yazma Tekniğine Göre Oluşturulan Kompozisyonların Yazılı Anlatımın Niteliği ve Puanlama Tekniği Açısından Karşılaştırılması”, *Turkish Studies*, 8 (9), 879-898.
- CALP, Mehrali (2014). “8. Sınıf ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Performansları İle Kompozisyonlarında Kullandıkları Kelimeler Arasındaki İlişki”, *Turkish Studies*, 9 (9), 317-326.
- CAN, Remzi; TÜRKYILMAZ, Mustafa ve KARADENİZ, Abdülkerim (2010). “Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları”, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 11 (3), 1-21.

- CANBAZ, Firdevs (2005). “Edebiyat Eğitiminin Bazı Sorunları Üzerine Notlar” *Hece Dergisi, Edebiyat Eğitimi ve Sorunları*, 9 (106), 91-97.
- CEMİLOĞLU, İsmet (1990). “Orta öğretimdeki Türkçe-Edebiyat Dersleri ve Düşündürdükleri”, *Millî Eğitim*, 104, 56-58.
- CEMİLOĞLU, Mustafa (2005). “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimine Bütüncü Yaklaşım”, *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 641, 403-408.
- COŞKUN, Eyyup (2002). “Lise Hızlı Okuma Teknikleri Öğretim Programı ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi”, *Eğitim Araştırmaları*, 9, 41-51.
- COŞKUN, Eyyup (2003). “Çeşitli Değişkenlere Göre Lise Öğrencilerinin Etkili Okuma Becerileri ve Bazı Öneriler”, *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (TÜBAR)*, 13, 101-130.
- COŞKUN, Eyyup (2006). “Lise Öğrencilerinin Okuma Hızı ve Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma”, *Millî Eğitim*, 172, 29- 39.
- COŞKUN, Menderes (2006). “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimindeki Sorunlara Batı Üniversiteleri Temelinde Çözüm Önerileri”, *Millî Eğitim*, 169, 57-74.
- CÖNTÜRK, Hüseyin (1965). “Edebiyat Öğrenimi, Edebiyat Öğretimi”, *Devinim*, 4, 25-31.
- ÇAKIR, Ömer (2009). “Servet-i Fünûn Edebiyatı’nın Öğretiminde Görsel Materyal Kullanımı”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 211-236.
- ÇALIŞKAN, Nihal (2006). “Türkiye’deki Orta Öğretim Edebiyat Ders Kitapları Üzerine Edebiyat Eğitimi Açısından Bir Değerlendirme”, *Millî Eğitim*, 169, 355-365.
- ÇALIŞKAN, Nilay (2013). “Lise Düzeyindeki Osmanlı Türkçesi Dersi Öğretim Programı’nın Uygulanışına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Dayalı Bir Değerlendirme”, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 329-343.
- ÇEBİ, Ahmet Kerem (1991). “Liselerdeki Türk Dili ve Edebiyatı İle ÖSS-ÖYS Türkçe Soruları Arasındaki Çelişki Sorunu Üzerine Bir Deneme”, *Abece*, 60, 7-9.
- ÇELTİK, Halik (2006). “Gazel Merkezli Klasik Nazım Şekillerinin Öğretimi”, *Millî Eğitim*, 169, 175-183.
- ÇETİN, İsmet (2007). “Türkiye’de Türkiye Dışı Türk Edebiyatlarının Öğretimi”, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı*, 136-143.
- ÇETİN, İsmet ve UZUN, Yasemin (2010). “Türkiye’de ve İngiltere’de Edebiyat Öğretimi”, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (2), 397-412.
- ÇETİŞLİ, İsmail (2006). “Edebiyat Eğitiminde Edebî Metnin Yeri ve Anlamı”, *Millî Eğitim*, 169, 75-84.
- CILGIN SINAR, Alev (2006). Nurullah Ataç’ın Dil-Edebiyat Eğitimi ve Öğretmenlik Mesleğine Eleştirel Bakışı”, *Millî Eğitim*, 169, 191-206.
- ÇİFCİ, Musa (2003). “Dil ve Edebiyat Öğretiminde Zaman Haritası”, *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*, 13, 71-78.
- ÇİFTLİKÇİ, Ramazan (1994). “Ortaöğretimde Türk Dili ve Edebiyatı Örnek Ders Kitabı Nasıl Olmalıdır?”, *Divan Dergisi*, 2, 12-13.
- ÇİFTLİKÇİ, Ramazan (1995). “Türk Dili ve Edebiyatı Lise Ders Kitaplarının Dil ve Edebiyat Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi”, *Bilge*, 5, 91-96.

- ÇOTUKSÖKEN, Yusuf (1997). “Türkçe ve Edebiyat Öğretiminde Arayışlar”, *Varlık*, 1078, 58-60.
- DAĞAŞAN, Dursun (1998). “Ortaöğretimdeki Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin ÖYS Sınavlarına Yansımaları”, *Bilge*, 15, 90-92.
- DEMİR, Celal (2006). “Türkçe/Edebiyat Eğitimi ve Kişisel Kelime Serveti”, *Millî Eğitim*, 169, 207-226.
- DEMİRAL, Hilmi (2005a). “Varlık Dergisinin İlk 500 Sayısında Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimine Yönelik Eleştiriler”, *Varlık*, 1176, 23-26.
- DEMİRAL, Hilmi (2006). “Türk Dili ve Edebiyatı Eğitim Programlarına Yönelik Varlık Dergisinde Çıkan Yazılar”, *Millî Eğitim*, 169, 297-308.
- DEMİRGÜNEŞ, Sercan (2013). “Dil ve Anlatım Ders Programı İle 2010 Yılı YGS Türkçe Soruları Üzerine Bir Dilbilimsel İçerik Çözümlemesi”, *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, 6 (5), 557-570.
- DİZDAROĞLU, Hikmet (1976). “Divan Şiirini Sevdirmek”, *Türk Dili*, 303, 685-695.
- DOĞAN, Hıfzı (1970). “Orta Öğretim Programları Üzerinde Bir İnceleme”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 65-90.
- DÖKMEN, Üstün. (1990). “Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Okuma Becerileri, İlgileri, Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 395-418.
- DURSUNOĞLU, Halit (2006). “Cumhuriyetin İlânından Günümüze Türkçe ve Edebiyat Öğretiminin Ortaöğretimdeki Tarihî Gelişimi”, *Millî Eğitim*, 169, 227-246.
- EMEK, Mustafa (2010). “Hikâye Türündeki Metinlerde Yer Alan Türkçe veya Edebiyat Öğretmeni Karakterinin İlköğretim Programındaki Eğitim Değerleri Bakımından İncelenmesi”, *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*, 27, 297-319.
- EMİL, Birol (1992). “Liselerde Seçmeli Edebiyat Dersleri Yahut Kalkın Ey Ehl-i Vatan”, *Türk Kültürü*, 345, 1-10.
- EMRE, Ali (2005). “Aşağıdakilerden Hangisidir?”, *Hece Dergisi, Edebiyat Eğitimi ve Sorunları*, 9 (106), 106-108.
- ERDEM, Cem (2012a). “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri”, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1 (4), 162-186.
- ERDEM, Cem (2012b). “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Özetleme Stratejilerini Kullanım Tercihleri ve Metin Dil Bilimsel Bir Özetleme Çalışması”, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 36-52.
- ERDEM, Cem (2012c). “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Yeterlilik Algıları ve Tutumları Üzerine Bir Araştırma”, *Turkish Studies*, 7 (4), 1727-1747.
- ERDEM, Cem (2013). “Ortaöğretim Öğrencilerinin Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Değerlendirme”, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6 (11), 381-414.
- ERGENÇ, İclal (1994). “Türkiye’deki Anadili Sorunu”, *Dil Dergisi*, 25, 12-15.
- ERGENÇ, Z. Hale (1984). “Lise Öğrencilerinde Okuma-Anlamayı Geliştirme”, *İstanbul Üniversitesi Pedagoji Dergisi*, 2, 239-256.

- ERİŞEN, Satı (1977). “Son Türk Dili ve Edebiyatı Programı Üzerine”, *Türk Dili*, 305, 159-164.
- ERTEN, İsmail (1998). “Liselerde Yazın Öğretimi”, *Çağdaş Türk Dili*, 126, 25-36.
- ERTOP, Konur (1990). “Bizde Edebiyat Öğretimi ve Ders Kitapları”, *Varlık*, 997, 7-8.
- EVRİMER, Rıfat Necdet (1948). “Liselerde Edebiyat Öğretimi”, *Bilgi*, 19, 102-105.
- EYÜP, Bircan; UZUNER-YURT, Serap ve STEBLER, M. Zeliha (2012). “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimine Yönelik Yapılan Akademik Çalışmalar Üzerine Bir İnceleme”, *Turkish Studies*, 7(1), 1119-1131.
- EYÜPOĞLU, İsmet Zeki (1968). “Edebiyat Öğrenimi”, *Soyut*, 35, 3-5.
- EYÜPOĞLU, İsmet Zeki (1969). “Edebiyat Öğretimi”, *Soyut*, 10, 16-21.
- GEDİK, Mehmet; Orhan, Salih ve Özkoyuncu Yasemin (2014). “Türkçe Eğitimi Bölümü ve Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Gençliğe Hitabedeki Kelimelerin Anlamlarını Bilme Düzeylerinin Karşılaştırılması Üzerine Bir Araştırma”, *Turkish Studies*, 9 (3), 715-724.
- GENCAN, Tahir Nejat (1969a). “Dilbilgisi Sorunları”, *Türk Dili*, 212, 119-122.
- GENCAN, Tahir Nejat (1969b). “Dilbilgisi Sorunları -II”, *Türk Dili*, 213, 231-235.
- GENCAN, Tahir Nejat (1977a). “Dil-Eğitim”, *Türk Dili*, 309, 517-521.
- GENCAN, Tahir Nejat (1977b). “İsmarlama Ders Kitapları”, *Türk Dili*, 311, 151-154.
- GÖĞÜŞ, Beşir (1971). “Anadili Olarak Türkçenin Öğretimine Tarihsel Bir Bakış”, *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 123-154.
- GÖĞÜŞ, Beşir (1977). “Liselerin Yeni Kompozisyon Programı”, *Türk Dili*, 307, 344-346.
- GÖĞÜŞ, Beşir (1979). “Anlatım Eğitiminde Yetersizliklerimiz”, *İzlem*, 2, 54-57.
- GÖĞÜŞ, Beşir (1990). “Anadili Eğitiminde Yetersizliklerimiz”, *Çağdaş Türk Dili, Anadili Öğretimi Yabancı Dille Öğretim Özel Sayısı*, 30/31, 870-873.
- GÖĞÜŞ, Beşir (1992). “Liselerimizde Türk Dili ve Edebiyatı Derslerinin Amaçları”, *Dil Dergisi*, 5.6, s.7.
- GÖĞÜŞ, Beşir (1994a). “Edebiyat ve Eğitim”, *Çağdaş Türk Dili*, 81, 32-35.
- GÖĞÜŞ, Beşir (1994b). “Türkiye’de Anadili Eğitimi Kitapları”, *Dil Dergisi*, 25, 49-53.
- GÖKALP-ALPASLAN, G. Gonca (2000). “Derslikten Günlük Yaşama Edebiyat Eğitimi”, *Türkbilig*, 1, 185-202.
- GÖKTÜRK, Akşit (1977). “Yazın Öğretiminde Başarılı Bir Deney”, *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yabancı Diller Eğitim Bölümü Dergisi*, 2, 155-161.
- GÖNENSAY, Hıfzı Tefik (1948). “Dil Meselesi ve Türkçe-Edebiyat Dersleri”, *Bilgi*, 19, 75-79.
- GÜCÜYETER, Bahadır (2009). “Türk Dili ve Edebiyatı Derslerinde Dinleme Eğitimi”, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (2), 161-170.
- GÜNAY, V. Doğan (2006). “Liselerdeki Yazın eğitime Yeni Bir Yaklaşım”, *Millî Eğitim*, 169, 8-17.
- GÜRLEK, Mehmet ve ŞEN, Mesut (2014). “Türk Dili Çalışmalarında Terim Sorunu: Bir Durum Çalışması”, *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, 189-200.

- GÜRLER, Zafer (2011). “Öğretmenlerin Dinî-Tasavvufî Türk Edebiyatı’na Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 269-279.
- GÜRSOY, Ülkü (2007). “Edebiyat Programları Üzerine Bir Değerlendirme”, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı*, 162-168.
- GÜRSOY, Ülkü (2009). “Edebiyat Eğitimi ve Mizah”, *Türk Yurdu*, 261, 73-75.
- GÜVEN, Ahmet Zeki (2013). “Dil Bilgisi Konularının Öğretim Sorunları”, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2 (6), 1-10.
- GÜZEL, Abdurrahman (1996). “Bu, Devlet Müdahalesini Gerektiren Bir Konudur” *Millî Eğitim*, 129, 24-30.
- GÜZEL, Abdurrahman (2006). “Edebiyat Eğitiminde Amaçlar ve Bu Amaçlara Yönelik Yöntem Teknik ve Örnek Uygulamalar” *Millî Eğitim*, 169, 85-106.
- HAKAN, Sabiha (2002). “Cumhuriyetten Bugüne Ortaöğretimde Türkçe-Edebiyat Programları: Değişmeler, Gelişmeler, Uygulamalar, Sorunlar”, *Öğretmen Dünyası*, 269, 9-12.
- HALİL, Vedat (1935). “Türkçe ve Edebiyat Dersleri Hakkında Düşünceler”, *Varlık*, 39, 230-232.
- HARUT, Semra (1990). “Eğitimimiz Üzerine”, *Çağdaş Türk Dili, Anadili Öğretimi Yabancı Dille Öğretim Özel Sayısı*, 30/31, 870-873.
- İŞIKSALAN, Nilay (1996). “Cumhuriyet Dönemi Lise Müfredat Programlarında Türk Dili ve Edebiyatı Dersinin Amaçları” *Millî Eğitim*, 131, 55-59.
- İŞIKSALAN, Nilay (1997a). “İdadilerde Türkçe-Edebiyat Öğretimi”, *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 8, 151-182.
- İŞIKSALAN, Nilay (1997b). “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Muhteva Sorunu”, *Çağdaş Eğitim*, 232, 40-43.
- İŞIKSALAN, Nilay. (1998a). “Sanat ve Edebiyatın İşlevi Üzerine”, *Millî Eğitim*, 137, 130-132.
- İŞIKSALAN, Nilay (1998b). “II Meşrutiyet Dönemi Sultanilerinde Türkçe ve Edebiyat Öğretimi”, *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 9, 177- 223.
- İŞIKSALAN, Nilay (1998c). “1992 Türk Dili ve Edebiyatı Ders Programı İle MEB Lise 1 Edebiyat Kitabının Değerlendirilmesi (Alan Araştırması Örneği-Ankara)”, *Millî Eğitim*, 140, 56–66.
- İŞIKSALAN, Nilay (2000a). “Cumhuriyet Dönemi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi”, *Dil Dergisi*, 97, 12-37.
- İŞIKSALAN, Nilay (2000b). “Divan Şiiri Öğretimi Üzerine”, *Millî Eğitim*, 148, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/148/13.htm (10.08.2014).
- İŞIKSALAN, Nilay (2002). “Türk Edebiyatı Kitaplarının İçerik Değerlendirmesi-I (1023-1950)”, *Eğitim ve Bilim*, 27 (124), 31-41.
- İŞIKSALAN, Nilay (2004). “Türk Edebiyatı Ders Kitaplarının İçerik Değerlendirilmesi –II (1950-2000)”, *Eğitim ve Bilim*, 29 (132), 48-57.
- İŞIKSALAN, Sevim Nilay (2011). “2005 Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi: Eskişehir Örneği”, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 12, (1), 15-40.

- İLAYDIN, Hikmet (1976). “Bir Program ve Uygulanışı”, *Türk Dili*, 303, 677-684.
- İNAM, Ahmet (2003). “Edebiyatını Yitirmiş Edebiyat: Edebiyatın Edebi Yatkı mı?”, *Doğu Batı*, 22, 21-36.
- İNCEBAYRAKTAR, Özbek (2002). “Edebiyat Öğretmeni Mi, Edebiyat Memuru Mu?”, *Abece Eğitim ve Ekin Dergisi*, S. 188, s.129.
- İPŞİROĞLU, Zehra (2004). “Nasıl Bir Edebiyat Öğretimi?”, *Varlık*, 1158, 13-17.
- İPŞİROĞLU, Zehra (2005). “Amaç Öğrencilerin Edebiyat Dünyasının İçine Girmelerini Sağlamak Olmalı”, *Varlık*, 1176, 11-12.
- İSPİRLİ, Serhan Alkan ve GÜLBAHÇE, Arzu (2009). “Gençlerimiz ve Divan Edebiyatı Öğretimi - Erzurum İli Örneği”, *Turkish Studies*, 4 (2), 621-638.
- KAFKASYALI, Ali (2005). “Türk Halk Edebiyatı Öğretiminin Önemi ve Lise Öğretim Programlarındaki Yeri Üzerine Bir Değerlendirme”, *Erzurum: AÜ Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 61-76.
- KAFKASYALI, Ali (2008). “Türk Dünyası Edebiyatı Konuları Lise Türk Edebiyatı Öğretim Programından Niçin Çıkarıldı?”, *Korkut Ata Dergisi*, 6, 3-6.
- KAHYAOĞLU, Mustafa ve KENANOĞLU, Rıdvan (2014). “Ortaöğretim Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı İle Çevre Konularıyla İlgili Kitap Okumaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Turkish Studies*, 9 (2), 833-843.
- KALKIŞIM, Muhsin (1992). “Klasik Türk Edebiyatı Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar”, *Akademik Yorum*, 1, 14-15.
- KALKIŞIM, Muhsin (1999). “Klasik Türk Edebiyatı Öğretiminde Etkin Faktörler”, *Harran, Ağustos*, 8-11.
- KAMACI, Emel (2014). “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Görüşleri (Trabzon İli Örneği)”, *Turkish Studies*, 9 (3), 777-799.
- KAMADAN, Muzaffer (1969). “Ortaöğretimde Dilbilgisi Sorunu”, *Türk Dili*, 216, 746-751.
- KANTARCIOĞLU, Sevim (1981). “Kültür ve Edebiyat Öğretimi”, *Millî Kültür*, 3 (1), 2-5.
- KANTEMİR, Enise (1982). “Atatürk ve Edebiyat Öğretmeninin Sorumluluğu”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 89-99.
- KANTEMİR, Enise (1983). “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Çağdaş İlkeler ve Yöntemler”, *Millî Eğitim*, 60, 16-19.
- KANTEMİR, Enise (1984). “Türkçe ve Yazın Eğitimi Üzerine”, *Öğretmen Dünyası*, 53, 12-13.
- KAPLAN, Mehmet (1955). “Edebiyat ve Terbiye”, *Türk Yurdu*, 248, 170-178.
- KAPLAN, Mehmet (1972). “Dil ve Edebiyat Nasıl Öğretilmelidir”, *Türk Edebiyatı*, 10, 6-9.
- KAPLAN, Mehmet (1985). “Sınıfa Hangi Kitaplar Girmeli?”, *Boğaziçi*, 41, 7-8.
- KAPLAN, Mehmet (1989). “Edebiyat ve Terbiye”, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 62-70.
- KARACAOĞLU, Ömer Cem ve ÇABUK, Burcu (2002). “İngiltere ve Türkiye Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması”, *Millî Eğitim*, 155-156. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/karacaoglu.htm (25.08.2014).

- KARADÜZ, Adnan (2009). “Türk Dili ve Edebiyatı Eğitiminin Hedefleri Kapsamında Ölçme-Değerlendirmede Kullanılan Soru Nitelikleri”. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 17-31.
- KARAER, Cem (1988). “Örnek Edebiyat Öğretmeni: Hüseyin Gürtunca”, *Türk Dili*, 563, 441-443.
- KARAGEÇİ, Mehmet Nur (2006). “Edebiyat Öğretimi-Kompozisyon Öğretimi Açısından Orta Öğretim Kurumlarındaki Kompozisyon Öğretiminin Analizi”, *Millî Eğitim*, 169, 309-336.
- KARAHAN, Abdülkadir (1948). “Türkçe-Edebiyat Öğretimi Üzerine Düşünceler ve Teklifler”, *Bilgi*, 19, 124-129.
- KARAHAN, Leyla (2009). “Dil Bilgisi Öğretiminde Bütün Parça İlişkisinin Önemi”, *Turkish Studies*, 4, 23-30.
- KARAKAYA, Zeki (1998). “Öğretici ve Eğitici Edebiyat Üzerine Bir Deneme”, *19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 77-87.
- KARAKUŞ, İdris (1994). “Edebiyat Eğitim İlişkisi”, *Bilge*, 9, 5-8.
- KARAKUŞ, İdris (1994). “Lise Edebiyat Kitaplarında Görülen İmlâ, Noktalama ve İfade Bozuklukları, Bunların Sebepleri ve Teklifler”, *Bilge*, 1, 69-71.
- KARAKUŞ, İdris (1996). “Türkiye’de Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi”, *Türk Dili*, 539, 532-545.
- KARAKUŞ, İdris (1997). “Liselerimizde Dil ve Edebiyat Dersleri ve Eğitim Öğretim Programları”, *Bilge*, 13, 85-89.
- KARTALLIOĞLU, Yavuz (2009). “Ortaöğretimde Ekler ve Eklerin Gösterimi Üzerine”, *Türk Yurdu*, 261, 76-78.
- KARTAR, Numan (1976). “Okullarda Edebiyat Öğretimi ve Edebiyatın Önemi”, *İlgaz*, 183, 11-20.
- KAVCAR, Cahit (1982). “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Üzerine”, *Millî Eğitim*, 59, 33-35.
- KAVCAR, Cahit (1983). “Düzgün Yazmanın Önemi ve Yolları”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16, 113-123.
- KAVCAR, Cahit (1984). “Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi”, *Öğretmen Dünyası, Okullarımızda Edebiyat, Kompozisyon Eğitimi ve Sorunları, Özel Sayı*, 52, 7-8.
- KAVCAR, Cahit (1986). “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 33-57.
- KAVCAR, Cahit (1987). “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20 (1-2), 261-273.
- KAVCAR, Cahit (1991). “Edebiyat ve Güzel Sanatlar Eğitimi”, *Kırkambar Dergisi*, 1 (2), 7-10.
- KAVCAR, Cahit (1993). “Yeni Türk Edebiyatı Öğretimi”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 29-38.
- KAVCAR, Cahit (1994). “Türkçe ve Edebiyat Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi”, *Dil Dergisi*, 25, 8-11.
- KAVCAR, Cahit (2003). “Türk Dili ve Edebiyatı Programıyla İlgili Yeni Çalışmalar”, *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR), Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 13, 19-26.
- KAVCAR, Cahit (2005b). “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Çöküş İçinde Mi?”, *Çağdaş Türk Dili*, 207, 104-108.

- KAYA, Turhan (1996). “Türk Dili ve Edebiyatı Eğitiminde Metin Seçimi”, *Türk Edebiyatı Dergisi*, 277, 23-25.
- KEKLİK, Saadettin (2013). “Öğretim İlkeleri Açısından 2011 Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programının İncelenmesi”, *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, 6 (6), 667-687.
- KEKLİK, Saadettin (2013). “Review of 2011 Turkish Literature Curriculum in Terms of Objective-Contents Relationship”, *International Journal of Social Sciences and Education*, 4 (1), 95-108.
- KEPENEKÇİ KARAMAN, Yasemin ve ASLAN, Canan (2011). “Ortaöğretim Türk Edebiyatı İle Dil ve Anlatım Ders Kitaplarında İnsan Hakları Üzerine Bir Çözümleme”, *Turkish Studies*, 6 (1), 476-494.
- KEPENEKÇİ KARAMAN, Yasemin ve ASLAN, Canan (2013). “Ortaöğretim Okullarına Önerilen 100 Temel Eser’deki Romanlarda İnsan Hakları Üzerine Bir Çözümleme”, *Eğitim ve Bilim*, 38 (168), 183-197.
- KERİMOĞLU, Caner (2006a). “Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Söz Dizimi İle İlgili Kabuller Üzerine I”, *Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 106-118.
- KERİMOĞLU, Caner (2006b). “Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Söz Dizimi İle İlgili Kabuller Üzerine II”, *Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 119-129.
- KERİMOĞLU, Caner (2007). “Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Yapı Bakımından Cümle Sınıflandırmaları”, *Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 98-107.
- KILIÇ, Mehmet (1993). “Cumhuriyetten Sonra Orta Dereceli Okullarımızda Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi”, *Eğitim Dergisi*, 6, 57-63.
- KILIÇ, Savaş (2005). “Lise Edebiyat Eğitiminin Sorunları”, *Varlık*, 1176, 3-7.
- KIRCI, Mustafa (2004). “Türkçe ve Edebiyat Dersleri Ortamında Okuma, Anlatısal Bilgi ve Bilinçlenme Sorunu”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 16-24.
- KIRIMLI, Bilal (2002). “Liselerde Edebiyat Eğitimi ve ÖSS”, *Türk Dili*, 603, 200-207.
- KIRMIZI SUSAR, Fatma ve UYGUR, Ceyhun Vedat (2012). “Türk Dili Edebiyatı ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sözcük Dağarcıklarının Değerlendirilmesi ve Günlük Yaşamlarına Yansımaları”, *Turkish Studies*, 7 (4), 163-178.
- KIRZIOĞLU, Fahrettin (1948). “Edebiyat Öğretimi ve İdeoloji Hastalığı”, *Bilgi*, 9, 1-2.
- KOCATÜRK, Vasfi Mahir (1936). “Türk Edebiyatını Nasıl Okutacağız?”, *Varlık*, 70, 6-7.
- KOÇAK, Melike (2008). “Edebiyat Eğitiminde Suçlayanlarla Suçlananların Ezberleri”, *Notos Öykü*, 8, 94-96.
- KOÇMAR, Yonca (2013). “Düşünen Duyarlı Birey Yetiştirmede Dil ve Edebiyat Öğretiminin İşlevi”, *Öğretmen Dünyası*, Temmuz-Ağustos, 58-63.
- KOLAÇ, Emine (2008). “Türkçe ve Türk Dil ve Edebiyatı Eğitim-Öğretim Çerçevesinde Milli Eğitim Şuralarının Değerlendirilmesi”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (5), 416-440.
- KÖPRÜLÜ, Mehmed Fuad (1927). “Orta Tedrisatta Edebiyat Programları Meselesi”, *Hayat*, 37, 202-203.

- KUDRET, Cevdet (1984). “Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi”, *Öğretmen Dünyası, Okullarımızda Edebiyat, Kompozisyon Eğitimi ve Sorunları, Özel Sayı*, 52, 9-10.
- KUDUBAN, Özlem ve AKTEKİN, Semih (2013). “2005 Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’na Yönelik Öğretmen Görüşleri: Trabzon Örneği”, *Karadeniz Araştırmaları*, 39, 167-186.
- KUKUL, M. Halistin (1978). “Kompozisyon Dersinin Önemi”, *Türk Edebiyatı*, 61, 29-30.
- KUMSAR, İsmail Alper (2005). “Edebiyat Öğretimi Üzerine”, *Hece Dergisi, Edebiyat Eğitimi ve Sorunları*, 9 (106), 109-112.
- KURNAZ, Cemal ve ERDEM, Cem (2012). “Dil ve Anlatım Ders Kitaplarındaki Metinlerin Kelime-Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Düzeyleri”, *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 4, 1-19.
- KURUDAYIOĞLU, Mehmet ve ÇAKICI, Erdoğan (2013). “Türk Edebiyatı Dersinin Öğretiminde Değerler”, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 41-57.
- KURUDAYIOĞLU, Mehmet ve ÇELİK, Gamze (2011). “9. Sınıf Türk Edebiyatı Programının Eleştirel Düşünme Açısından Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 213-237.
- KURUDAYIOĞLU, Mehmet; ŞAHİN, Çavuş ve ÇELİK, Gamze (2008). “Türkiye’de Uygulanan Türk Edebiyatı Programı’ndaki Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Uygulamasının Değerlendirilmesi: Bir Durum Çalışması”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9 (2), 91-101.
- KUŞCU KÜÇÜKLER, Nuray (2014). “Toplumsal Cinsiyet Ve Edebiyat Öğretimi: Ortaöğretim Türk Edebiyatı Ders Kitaplarında Kadın Yazarlar”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 195-202.
- KUZUGÜDENLİ, M. (1981). “Türkçe ve Yazın Eğitimi”, *Öğretmen Dünyası*, 21, 28-29.
- KÜLTÜRAL, Zuhul (2009). “Dil Bilgisi Terimleri Sözlüklerde ve Terimlerin Kullanımında Görülen Aksaklıklar”, *Turkish Studies*, 4 (8), 383-394.
- LOGİE NACAR, Nur; CİHAN, Nazlı; ÇİFÇİLİ, Vakur ve ÖZPERÇİN, Alaskar (2014). “Türk Edebiyatı Ders İçeriklerinin Mobil Öğrenme Kapsamında Hazırlanması”, *Turkish Studies*, 9 (6), 191-199.
- MENGİ, Mine (2006). “Divan Edebiyatı Öğretiminin Sorunları ve Bazı Çözüm Önerileri”, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Dergisi*, 77-78, 16-19.
- MERT, Necati (2005). “Sistem, Edebiyat, Öğretim/Eğitim”, *Hece Dergisi, Edebiyat Eğitimi ve Sorunları*, 9 (106), 73-79.
- MERT, Osman (2002). “Türkçe’nin Eğitim ve Öğretimi Üzerine Bir Bibliyografya Denemesi”, *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 9 (19), 349-381.
- MERTER, Feridun ve YILDIZ, Hatice (2010). “Cumhuriyetten Günümüze Lise Programlarının Atatürk İlke ve İlkelerini Genç Nesillere Benimsetmesi Bakımından Değerlendirilmesi”, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (20), 1-27.
- MİYASOĞLU, Mustafa (1985). “Ders Programlarındaki Dil ve Edebiyat Eğitimi”, *Boğaziçi Dergisi*, 40, 19-20.
- MUTLUAY, Rauf (1964). “Edebiyatın Eğitimi”, *Pınar*, 5, 34-37.

- NAYIR, Yaşar Nabi (1937). “Orta Mektep ve Liselerde Edebiyat Dersleri”, *Gündüz Sanat ve Fikir Mecmuası*, 2 (12), 286-287.
- NAYIR, Yaşar Nabi (1951). “Edebiyat ve Edebiyat Dersleri”, *Varlık*, 372, 3-4.
- NAYIR, Yaşar Nabi (1984). “Edebiyat Öğretimi”, *Öğretmen Dünyası, Okullarımızda Edebiyat, Kompozisyon Eğitimi ve Sorunları, Özel Sayı*, 52, 10-11. / (Nayır, Yaşar Nabi (1971). “Edebiyat Öğretimi”, *Yıllar Boyunca Edebiyat Dünyamız*, (s. 23-28), İstanbul: Varlık Yayınları.)
- OGUR, Erol (2009). “Ali Canip Yöntem’in Cumhuriyet Döneminde Edebiyat Öğretimi İçin Hazırladığı Ders Kitapları”, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, (2), 379-395.
- OGUR, Erol (2009). “Ali Canip Yöntem’in Eğitim ve Edebiyat Eğitimi Hakkındaki Düşünceleri”, *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 397-415.
- OGUR, Erol (2011). “Ali Canip Yöntem’in Halk Edebiyatı ve Halk Edebiyatı Öğretimi Üzerine Görüşleri”, *Milli Folklor*, 23 (89), 200-207.
- OĞUZERTEM, Süha (2004). “Üniversitelerde Türk Edebiyatı Eğitimi: Sorunlar ve Çözümler”, *Varlık*, 1158, 4-12.
- OĞUZKAN, A. Ferhan (1994). “Türkiye’de İlk ve Orta Dereceli Okullarda Türk Dili Öğretmenin Amaç ve İlkeleri”, *Dil Dergisi*, 25, 16-21.
- OKUTAN, Kazım (1991). “Meslekî Okullarda Türkçe Eğitimi”, *Öğretmen Dünyası*, S. 133, s.14.
- ONARAN, Mustafa Şerif (2005). “Edebiyat Eğitimi”, *Hece Dergisi, Edebiyat Eğitimi ve Sorunları*, 9 (106), 88-90.
- ORAL, Behçet ve AŞILIOĞLU, Bayram (2000). “Lise Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretmenlerinin Türk Dili ve Edebiyatı Programı Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, *Eğitim ve Bilim*, 25 (116), 34-41.
- ORHAN, Salih ve GEDİK, Mehmet (2013). “9. Sınıf Öğrencilerinin İstiklal Marşındaki Kelimelerin Anlamlarını Bilme Durumlarının İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma”, *Turkish Studies*, 8 (13), 1259-1270.
- ORTAŞ, İbrahim (2014). “Türkiye ve Dünyada Kitap Okuma Değerlerinin Karşılaştırması ve Sosyal Yaşamımıza Etkileri”, *Türk Kütüphaneciliği*, 28 (3), 323-337.
- OZANSOY, Halit Fahri (1935). “Ortaokul ve Liselerimizde Türkçe ve Edebiyat Programlarımız Nasıl Olmalı?”, *Uyanış*, Nu: 2032-347, 146-147.
- OZANSOY, Halit Fahri (1937). “Orta Mektep ve Liselerde Edebiyat Dersleri”, *Uyanış*, Nu: 2113-428, s. 205.
- ÖKTEN, Celile (2013). “Yazma Dersinin Serüveni: İnşadan Kompozisyona”, *Türkiyat Mecmuası*, 23, 91-108.
- ÖZARSLAN, Ersin (2006). “Edebiyat Öğretimi Üzerine Tasvirî Bir Deneme”, *Millî Eğitim*, 169, 247-257.
- ÖZCAN, Mustafa (1997). “Ali Canib’in Edebiyat Eğitim ve Öğretimiyle İlgili Görüşleri”, *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 4, 147-167.

- ÖZTÜRK, A. Serdar (2001). “Alternatif Edebiyat Öğretimi: Yeni Tarihselci Metotla Edebiyat Öğretimi” *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 105-111.
- ÖZTÜRK, A. Serdar (2002). “Yapıbozucu Metotla Edebiyat Öğretimi” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30, 245-252.
- ÖZTÜRK, Erol (2004). “Cümle, Kelime Grupları ve Kelime Öğretimi”, *Türk Dili*, 635, 687-691.
- ÖZTÜRK, Hasan (2001). “Anlatım Bozuklukları Kimin Sorunudur?”, *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 595, 79-83.
- ÖZTÜRK, Hüseyin (1949). “Ortaöğretimde Planın Önemi ve Uygulanmış Bir İmlâ Dersi Planı”, *İlköğretim*, 14 (278-280), 3643-3644.
- ÖZÜDOĞRU, Şaban (2001). “Orta Öğretimde Türk Dili Öğretiminin Güncel Meseleleri”, *Türk Dili*, 599, 623-631.
- PALA, İskender (2002). “Aruzu Atalım mı, Öğretelim mi?”, *Türk Edebiyatı*, 340 Şubat, 47-49.
- PİLAV, Salim (2008). “Terim Sorunu ve Eğitim Öğretimde Terimlerin Yeri ve Önemi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (1), 267-276.
- PİLAV, Salim (2014). “Evaluation of Three Models of Instruction for 9th Grade Turkish Literature Course and Implication for Teachers”, *Education Research and Reviews*, 9 (12), 346-355.
- PİLAV, Salim ve ÜSTTEN USLU, Aliye (2013). “Lise Öğrencilerinin Edebiyatla İlgili Algılarının Metaforlar Yoluyla Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma”, *Turkish Studies*, 8 (8), 1073-1085.
- POLAT, Nazım Hikmet (2003). “Türkçenin Öğretimi ve Ahmet Cevdet Paşa”, *Türklük Bilimi ve Araştırmaları (TÜBAR)*, 13, 447-454.
- POLAT, Tülin (2006). “Okur Odaklı Bir Yaklaşımla Yazın Eğitimi”, *Millî Eğitim*, 169, 18-24.
- SAĞIR, Mukim (1994). “Bazı Yazım Yanlışları İle Anlatım Bozukluklarının Sorumluları”, *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 513, 238-245.
- SAĞLIK, Şaban (2005). “Edebiyatımızın Hâl-i Pür-Meâlî Yahut Türkoloji Filolojiye Karşı”, *Hece Dergisi, Edebiyat Eğitimi ve Sorunları*, 9 (106), 65-72.
- SARAÇ, Cemal (2005). “Türk Dili ve Edebiyatı/Türkçe Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi”, *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 211-222.
- SARAÇ, Cemal (2006a). “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Adaylarının Fen-Edebiyat Fakültelerinde Karşılaştıkları Problemler”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (2), 349-358.
- SARAÇ, Cemal (2006b). “Sözlü İletişim Becerileri Açısından Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi”, *Millî Eğitim*, 169, 106-118.
- SARAÇ, Cemal (2006c). “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Alan Bilgilerine ve Alan Eğitimi Derslerine Yönelik Değerlendirmeleri”, *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24, 145-161.
- SARAÇ, Cemal (2008). “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Allarına Yönelik Lisans Programlarında Yer Almasını İstedikleri Seçmeli Dersler”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 1-11.
- SARAÇ, Cemal (2009a). “Öğretmen ve Öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminden Beklentileri”, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 189-199.

- SARAÇ, Cemal (2009b). “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri İçin Diksiyon Dersi Lüks Mü İhtiyaç Mı?”, *Millî Eğitim*, 182, 86-95.
- SARAÇ, Cemal (2011). “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Lisans Programları İçin “Uygulamalı Sosyal Etkinlikler” Dersi Önerisi: Nitel Bir Araştırma”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (3), 511-1529.
- SARICA, Özdemir (1984). “Yazın Eğitiminde Devrim Gereklidir”, *Öğretmen Dünyası, Okullarımızda Edebiyat, Kompozisyon Eğitimi ve Sorunları, Özel Sayı*, 52, 11-12.
- SEÇKİN, Pelin; ARSLAN, Nazmi ve ERGENÇ, Selma (2014). “Bağdaşıklık Ve Tutarlılık Bakımından Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri”, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3 (1), 340-353.
- SEVEN, Bedrettin (1997). “Aynı Çevredeki Branş Öğretmenleri Türkçe, Türk Dili ve Edebiyat Öğretimini Geliştirmek İçin Neler Yapmalı”, *Millî Eğitim*, 135, 62-63.
- SEVER, Sedat (1986). “Türk Dili Edebiyatı ve Öğretimi” *Millî Eğitim*, 69, 28-33.
- SEVER, Sedat (1992). “Dil ve Edebiyat Öğretiminde Fonetik ve Diksiyon Çalışmalarının Önemi”, *Eğitim ve Bilim*, 26 (83), 45-53.
- SEVİM, Oğuzhan ve GEDİK, Mehmet (2014). “Ortaöğretim Öğrencilerinin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 52, 379-393.
- SEZGİN, Dinçer (1962). “Okullarda Edebiyat Öğretimi”, *Varlık*, S.575, s.4.
- SINAR, Alev (1996). “Nurullah Ataç'a Göre Dil ve Edebiyat Eğitimi”, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 217-226.
- SİLLELİ, M. Doğan (1984). “Okullarımızda Türkçe ve Edebiyat Öğretimi”, *Boğaziçi*, S. 28, s. 23.
- SOLMAZ, Mehmet (2011). “Ortaöğretim Ders Kitaplarındaki Biçim Bilimi Alanıyla İlgili Konular Üzerine Bir Değerlendirme”, *Turkish Studies*, 6 (3), 1183-1203.
- SOLMAZ, Mehmet (2011). “Ortaöğretim Ders Kitaplarındaki Söz Dizimiyle İlgili Konular Üzerine Bir Değerlendirme”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (23), 79-110.
- SOLMAZ, Mehmet (2011). “Ortaöğretim Dil Bilgisi Kitaplarındaki Ses Bilgisi Ve Ses Bilimiyle İlgili Konular Üzerine Bir Değerlendirme”, *Turkish Studies*, 6 (2), 851-880.
- SOLMAZ, Mehmet (2012). “Ortaöğretim Dil Bilgisi Kitaplarında Dil Olgusu”, *Turkish Studies*, 7 (1), 1875-1890.
- SÖNMEZOĞLU, Yaşar (1990). “Orta Öğretimde Ana Dili Meselesi”, *Millî Eğitim*, 97, 54-55.
- SÜĞÜMLÜ, Üzeyir (2011). “Son Dönem Divan Edebiyatı Tartışmalarında Basın”, *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, 4 (2), 51-60.
- SÜTÇÜ, Tefik (2013). “Geçmişten Günümüze Edebiyat Ders Planlarında ve Kitaplarında Yahya Kemal ve Şiirleri”, *Turkish Studies*, 8 (4), 1305-1318.
- ŞAFAK, Yakup (1993). “Aruzu Niçin ve Nasıl Öğrenmeliyiz?”, *Yedi İklim*, 40, 11-15.
- ŞAHİN, Abdullah (2011). “İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Türkçe Başarı Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 311-326.

- ŞEVKİ, Abdullah (2005). “Nasıl Bir Edebiyat Eğitimi?”, *Hece Dergisi, Edebiyat Eğitimi ve Sorunları*, 9 (106), 98-101.
- ŞİMŞEK, Tacettin. (2006). “Aruz ve Aruz Eğitimine Yönelik Uygulama Önerileri”, *Millî Eğitim*, 169, 154-173.
- TAFTALI, Oktay (1990). “Tinsel Bir Etkinlik Olarak Edebiyat Eğitimi ve 80’li Yıllar”, *Varlık*, 997,13-14.
- TANYOL, Tuğrul (1990). “Millî Edebiyat Öğretimi Üzerine”, *Varlık*, 997, 9-10.
- TARAKÇIOĞLU, Aslı Özlem (2004). “Dil Öğretimi Sınıfları İçin Bir Edebiyat Öğretimi Yaklaşımı Önerisi”, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2), 43-55.
- TAŞ, Songül (2002). “Türk Dili ve Edebiyatı Açısından Test Tekniği”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (3), 81-86.
- TAŞDELEN, Vefa (2006). “Edebiyat Eğitimi: Hermeneutik Bir Yaklaşım”, *Millî Eğitim*, 169, 42-55.
- TEKİN, Talât (1977). “Lise I Edebiyat Kitabındaki Tutarsızlıklar ve Bilimsel Yanlışlar”, *Türk Dili*, 305, 165-170.
- TEMİZYÜREK, Fahri; ÇOLAKOĞLU, Bülent Kahraman ve COŞKUN, Seçil (2013). “Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (2), 114-150.
- TEPELİ, Yusuf ve ARICI, Ali Fuat (2012). “Lise Öğrencilerinin Atasözlerini Kavrama Düzeyleri Üzerine Nitel Bir Araştırma”, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi (EBAD-JESR)*, 2, (2), 223-236.
- TERCANLIOĞLU, Leyla (1994). “Dil Öğretim Malzemesi Olarak Edebî Eserlerimiz”, *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 1, 63-69.
- TİĞLİ, Erhan (1971). “Edebiyat Öğretimi”, *Halkevleri Dergisi*, S. 60, s.24.
- TOPÇUOĞLU, Hayriye (2003). “Cumhuriyet Öncesinde Yazılmış Ders Kitaplarında Dil ve Edebiyat Öğretimine İlişkin Görüşler ve Uygulamalar,” *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR), Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 13, 373-406.
- TUNCER, Hüseyin (1990). “Edebiyat ve Edebiyat Öğretimi”, *Türk Yurdu*, S. 37, s.39.
- TUNCER, Hüseyin (1999). “Türk Dili ve Edebiyat Derslerinin Amacı ve Öğretmen Gerçeği Üzerine”, *Türk Yurdu*, 139-141, 163-167.
- TUNCER, Hüseyin (2005). “Saçlarını Okşamak Kitapların”, *Hece Dergisi, Edebiyat Eğitimi ve Sorunları*, 9 (106), 80-83.
- TURAL, Sadık Kemal (1979). “Kompozisyon Eğitimimiz Etrafında Düşünceler”, *Milli Eğitim ve Kültür Dergisi*, 1 (2), 109-115.
- TURHAN, Vedat Nuri (2005a). “Liselerde Türk Dili Ve Edebiyatı Ders Sürecinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi (Erzurum İl Örneği)”, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (1), 291-298.
- TURHAN, Vedat Nuri (2005b). “Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimine Çağdaş Yaklaşımlar”, *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 25, 145-154.

- TÜRK, İbrahim Caner (2014). “Türkiye’de Orta Tahsil” Başlıklı Risaleye Göre Osmanlı İmparatorluğu’ndan Ulus Devlet Türkiye’ye İntikal Eden Ortaöğretim Mirası”, *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 52, 351-378.
- TÜRKSEVEN, Ali (1998). “Edebiyat Kitaplarındaki Yanlıklar”, *Öğretmen Dünyası*, 226, 12-13.
- TÜRKYILMAZ, Mustafa (2008). “Dil ve Anlatım Dersinde Bir Ölçme Aracı Olarak Yazılı Sınavların Kullanımı Konusunda Öğretmen Görüşleri”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9 (3), 1-14.
- TÜRKYILMAZ, Mustafa ve Aydemir, Yaşar (2014). “Ortaöğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarını Belirleme Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *International Journal of Language Academy*, 2 (3), 194-207.
- TÜRKYILMAZ, Mustafa; CAN, Remzi ve KARADENİZ, Abdulkerim (2010a). “Alımlama Estetiği ve Okur Merkezli Yaklaşımın Eski Edebiyat Eğitimine Uygulanması”, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 153-172.
- TÜRKYILMAZ, Mustafa; CAN, Remzi ve KARADENİZ, Abdulkerim (2010b). “Öğrenci Görüşleriyle Türk Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Metinlerin Değerlendirilmesi”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (10), 113-123.
- UÇAN, Hilmi (2005). “Edebiyat Eğitimi, Okuma/Anlamlandırma ve Yazınsal Kuramlar”, *Hece Dergisi, Edebiyat Eğitimi ve Sorunları*, 9 (106), 54-64.
- UÇAN, Hilmi (2006a). “Edebiyat Eğitimi, Estetik Bir Hazzın Edinimi, Okumanın Alışkanlığa Dönüştürülmesi ve Yazınsal Kuramlar” *Millî Eğitim*, 169, 25-41.
- UÇAN, Hilmi (2006b). “Dilin İşlevleri ve Edebiyat Eğitiminin Amaçları Çerçevesinde 1929 Müfredat Programı”, *İlmî Araştırmalar*, 22, 219-228.
- UĞURCAN, Sema (1989). “Ali Canip ve Edebiyat Eğitimi”, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 145-158.
- UTKU, Gönül (2005). “Yeni Sisteme Yeni Okur Tipi”, *Hece Dergisi, Edebiyat Eğitimi ve Sorunları*, 9 (106), 102-105.
- ÜLPER, Hakan (2011). “Öğrenci Metinlerinin Tutarlılık Ölçütleri Bağlamında Değerlendirilmesi”, *Turkish Studies*, 6 (4), 849-863.
- ÜLPER, Hakan (2012). “Taslak Metinlere Öğretmenler Tarafından Sunulan Geribildirimlerin Özellikleri” *Eğitim ve Bilim*, 37 (165), 121-136.
- ÜNAL, Hayriye (2005). “Güzelliği Kim İster”, *Hece Dergisi, Edebiyat Eğitimi ve Sorunları*, 9 (106), 84-87.
- ÜNLÜ, Mahi (1984). “Türk Dili ve Yazınının Eğitim ve Öğretimi”, *Öğretmen Dünyası, Okullarımızda Edebiyat, Kompozisyon Eğitimi ve Sorunları, Özel Sayı*, 52, 12-13.
- ÜNLÜ, Mahir (1990). “Tek Suçlu Müfredat Programı Değil”, *Varlık*, 997, 11-12.
- ÜSTTEN USLU, Aliye (2012). “Türk Edebiyatı Derslerinin Ruhsal (Bütüncül) Zekâyı Geliştirmeye Yönelik İşlenmesine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (1), 55-81.
- YALÇIN, Süleyman Kaan ve ÖZEK, Fatih (2006). “Söz Varlığının Temel Dil Becerilerinin ve Akademik Disiplinlerin Kazanımına Olan Etkileri”, *Millî Eğitim*, 171, 130-139.

- YAMAN, Melek; DERVİŞOĞLU, Sevilay; SORAN, Haluk (2004). “Orta Öğretim Öğrencilerinin Derslere İlgilerinin Belirlenmesi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 232-240.
- YAVUZ, Serdar (2013). “İlköğretim-Ortaöğretim ve Yükseköğretimde Türk Dili Alanındaki Terim Farklılıkları II – Şekil Bilgisi”, *Turkish Studies*, 8 (9), 2571-2600
- YAVUZ, Serdar ve GÜRLEK, Mehmet (2012). “İlköğretim-Ortaöğretim ve Yükseköğretimde Türk Dili Alanındaki Terim Farklılıkları I - Ses Bilgisi”, *Turkish Studies*, 7 (4), 3235-3252.
- YAZAR, İlyas (2014). “Yapılandırmacı Yaklaşımla Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımının Önemi”, *Yeni Türkiye*, 10 (59), 1151-1156.
- YAZAR, İlyas ve KAHRAMAN, H. Melih (2014). “Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Kavram Haritalarının Kullanım Formları”, *Yeni Türkiye*, 10 (59), 1157-1162.
- YETİŞ, Kâzım (1997). “Türk Dili ve Edebiyatı Dersinin Eğitim ve Öğretimdeki Yeri ve Önemi”, *Türk Edebiyatı*, 288, 13-15.
- YETKİN, Suut Kemal (1968). “Güzel Sanatların Eğitimdeki Yeri”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 1-4.
- YILDIZ, Sadettin (1998). “Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinin Meseleleri ve Bazı Teklifler”, *Türk Dili*, 557, 421-423.
- YILMAZ, Erol (1968). “Edebiyat Eğitimimiz”, *Varlık*, S. 722, s.8.
- YÖNTEM, Ali Canib (1926). “Edebiyat Derslerinin Gayesi ve Edebî Eserlerini İntihabına Hâkim Olacak Esaslar”, *Maarif Vekâleti Mecmuası*, S. 8, s. 80.
- YÖNTEM, Ali Canib (1927a). “Liselerde Edebiyat Tedrisatı”, *Güneş*, 14, 2-3.
- YÖNTEM, Ali Canib (1927b). “Bugünün Hayatî Meselelerinden: Orta Tedrisatta Edebiyat Programına Dair”, *Hayat*, 36, 183-185.
- YÖNTEM, Ali Canib (1927c). “Edebiyat Tedrisatı Meselesi: Bugünkü Programın Akâmet ve Sakâmeti”, *Hayat*, 38, 3-5.
- YÖNTEM, Ali Canib (1927d). “Lise Edebiyat Programının Tadili Münasebetiyle: Muaddel Program Karşısında Tedrisatımız ve Muallimlerimiz”, *Hayat Mecmuası*, 40, 4-6.
- YÖNTEM, Ali Canib (1927e). “Bugünün En Hayatî Meselelerinden: Edebiyat Dersi Yoluna Girdi”, *Güneş*, Nu.15, s. 4.
- YÖNTEM, Ali Canib (1927f). “Yeni Tedrisat Devresinin Başlaması Münasebetiyle: Muaddel Edebiyat Programındaki Bir Fıkra Dair”, *Hayat*, 51, 2-3.
- YÖNTEM, Ali Canib (1927g). “Edebiyatta Tedrisâtın Yeni Vechesi Çocukları Kozmopolit Yapar mı?”, *Hayat*, S. 53, s.4.
- YÜCEL, Hasan Ali (1929). “Orta Tedrisatta Edebiyat”, *Hayat*, S.138, s. 2.
- YÜKSEL, Orhan (1965). “Türk Edebiyatı Öğretimi Kifayetsizdir”, *Hayat Tarih Mecmuası*, 10, 36-39.
- YÜKSEL, Şevket (1964). “Edebiyat Öğretimi”, *Varlık*, S. 618, s. 7.
- ZENGİN, Nesrin (2003). “Gençlerin Okuma Alışkanlıklarının Belirlemeye Yönelik Bir Çalışma Hakkında”, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 131-149.

ZİYAEDDİN FAHRİ (1926). “Edebiyat Tarihi Tedrisatına Dair”, *Muallimler Birliği*, 17, 766-774.

C.2. Dergilerin Özel Sayıları

Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi (2006). *Klasik Edebiyatımızın Dününe Bugününe, Eğitimine ve Ona Karşı Var Olan Önyargıların Sorgulanmasına Yönelik Soruşturma* (Hazırlayan: Şaban Özudoğru), S. 77-78.

Doğu Batı (2003). *Edebiyat Üstüne*, S. 22.

Hece Dergisi (2005). *Edebiyat Eğitimi ve Sorunları*, S. 106.

Millî Eğitim (2006). *Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi*, S. 169.

Öğretmen Dünyası (1984). *Okullarımızda Edebiyat, Kompozisyon Eğitimi ve Sorunları, Özel Sayı*, S. 52.

Türklük Bilimi Araştırmaları (2003). *Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, S. 13.

Varlık (1990). *Türkçe ve Edebiyat Eğitimi*, S. 997.

Varlık (2004). *Üniversitelerde Türk Edebiyat Eğitimi*, S. 1158.

Varlık (2005). *Liselerde Edebiyat Eğitimi*, S. 1176.

D. Bildiriler

D. 1. Bildiriler (Tebliğler)

ACAR, Bahri (2002). “Edebiyat Eğitiminde Sorunlar Açılımlar”, *Nasıl Bir Edebiyat Eğitimi? Edebiyat Eğitimi Çalıştayı*, (9 Mart 2002), (Hazırlayan: Oya Adalı, Şeyda Ozil), (s. 16-23), İstanbul: Özgür Matbaacılık.

ACAT, M. Bahaddin; DEMİRAL, Hilmi ve ARIN, Ahmet (2009). “12-18 Yaş Öğrencileri ile Öğretmen ve Velilerinin Okuma Kültürleri”, *2. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı Bildiri Özetleri*, (2-4 Temmuz 2009, Ürgüp), (s. 47), Ürgüp: Ankara Üniversitesi DTCF Dilbilim Bölümü.

AÇIK, Nilgün (2004). “Gazel Öğretiminde Modern Yöntemler”, *I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Tebliğler*, (15-17 Mayıs 2003, İzmir), (s. 315-319). Ankara: MEB Yayınları.

ADALI, Oya (2002). “Liselerde Edebiyat Eğitimi”, *Nasıl Bir Edebiyat Eğitimi? Edebiyat Eğitimi Çalıştayı*, (9 Mart 2002), (Hazırlayan: Oya Adalı, Şeyda Ozil), (s. 131-140), İstanbul: Özgür Matbaacılık.

AĞCA, Hüseyin (2004). “Türkçe - Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programlarının İçerik, Yöntem ve Ölçme Değerlendirme Yönlerinden Analizi”, *Türk Dil Kurumu V. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildiri Özetleri*, (20-26 Eylül 2004), (s. 12) Ankara: Türk Dil Kurumu.

AĞFALOĞLU, Neriman (1997). “Orta Öğretimde Eğitim ve Öğretime Genel Bakış”, *Türkçe-Edebiyatı Eğitiminde Sorunlar-Çözümler Yeni Yaklaşımlar*, (3 Mayıs 1997, İstanbul), (s. 21-30), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.

AĞFALOĞLU, Neriman (1997). “Orta Öğretimde Eğitim ve Öğretime Genel Bakış” *Türkçe ve Edebiyat Öğretimi Sempozyumu- Türkçe- Edebiyat Eğitiminde Sorunlar, Çözümler, Yeni Yaklaşımlar*, (s.21-30), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.

AKATLI, Fusun (2002). “Edebiyat Eğitimi Tartışırken ...”, *Nasıl Bir Edebiyat Eğitimi? Edebiyat Eğitimi Çalıştayı*, (9 Mart 2002), (Hazırlayan: Oya Adalı, Şeyda Ozil), (s. 74-78), İstanbul: Özgür Matbaacılık.

- AKATLI, Füsün (2002). “Edebiyat Eğitimi Tartışırken”, *Nasıl Bir Edebiyat Eğitimi? Edebiyat Eğitimi Çalıştayı*, (s. 74-78), İstanbul: Özgür Matbaacılık.
- AKGÜL, Özgül (2007). “Türkçe Edebiyat Öğretiminde Derecelendirilmiş Ölçek (Rubrik) Kullanımı”, *Türkçe-Edebiyat Öğretiminde Sorunlar, Çözümler, Yeni Yaklaşımlar Sempozyum III*, (24 Mart 2007, İstanbul), (s. 53-64), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- AKSAN, Doğan (1988). “Ortaöğretimde Türk Dili Öğretimini Geliştirme Yolları”, *Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı*, (1-3 Ekim 1986), (s.133-137), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- AKŞEHİRLİ, Soner (2007). “Edebiyat Öğretiminde Anlam Tasnifi Sorunu”, *Türkçe-Edebiyat Öğretiminde Sorunlar, Çözümler, Yeni Yaklaşımlar Sempozyum III*, (24 Mart 2007, İstanbul), (s. 68-79), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- AKTAŞ, Şerif (2005). “XX. Yüzyılda Üniversitelerde Edebiyat Öğretimi”, *5. Türk Kültürü Kongresi: Cumhuriyetten Günümüze Türk Kültürünün Dünü, Bugünü ve Geleceği*, (17-21 Aralık 2002), (3. Cilt, s. 29-42), Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- ALACAKLI, Hilmi (2007). “Edebi Metni Okumanın Gerekleri”, *Türkçe-Edebiyat Öğretiminde Sorunlar, Çözümler, Yeni Yaklaşımlar Sempozyum III*, (24 Mart 2007, İstanbul), (s. 137-144), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- ALICIER, Necmiye ve ERGİN, Didem (2002). “Kompozisyon Eğitimi”, *Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Sorunlar, Çözümler, Yeni Yaklaşımlar Sempozyum II*, (30 Mart 2002, İstanbul), (s. 138-139), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- ALİŞ, M. Ali (1997). “Müfredatta İhtisaslaşmaya Doğru”, *Türkçe-Edebiyatı Eğitiminde Sorunlar-Çözümler Yeni Yaklaşımlar*, (3 Mayıs 1997, İstanbul), (s. 52-55), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- ALPTEKİN, Ali Berat (1988). “Liselerimizde Türk Halk Edebiyatı Öğretimi”, *Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı*, (1-3 Ekim 1986), (s. 143-148), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- ALTIN, Celil (1997). “Türkçe Edebiyat Öğretiminin Denetiminde Uygulanan Sınav Türleri”, *Türkçe-Edebiyatı Eğitiminde Sorunlar-Çözümler Yeni Yaklaşımlar*, (3 Mayıs 1997, İstanbul), (s. 56-60), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- ARAS, Makbule; ERDEM, Mukaddes; KAYA, Ayşe; ÖKMEN, Cahit; SÖNMEZ, Sevgül; BIYIKLI, Cemal ve VEZNEDAROĞLU, Levent (2003). “Dokuzuncu Sınıf Edebiyat Eğitimine Probleme Dayalı Bir Yaklaşım”, *2000’li Yıllarda Lise Eğitimine Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu Bildiriler*, (8-9 Mayıs 2002, İstanbul), (s. 197-200), İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- ARIKAN, Arda (2006). “Edebi Kavram ve Dönemlerin Öğretiminde Görsel Araçların Önemi: Kısa Öykü Örneği”, *15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri*, (13-15 Eylül 2006), (s. 364), Muğla: Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- ARSLAN, Adem ve GÜNGÖR, Mehmet (2013). “Türk Dili ve Edebiyatı Sahasında Yapılan Lisansüstü Çalışmalar Üzerine Bir İnceleme”, *6. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (Hazırlayanlar: İsmail Güleç; Özcan Erkan Akgün ve Mustafa Bayrakçı), (10-11 Mayıs 2013, Sakarya), (s. 175-183), Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları.

- ASLAN, Canan (2007). “Content Analysis on Language Mistakes Made by Turkish, Turkish Language and Literature Teachers in Internet” (Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Bilgisayar [İnternet] Ortamında Yaptıkları Dilsel Yanlışlar Üzerine Bir Çözümleme). 7. *International Educational Technology Conference, Educational Technology for Innovation and Change in Education*, (Edited by H. Uzunboylu ve N. Çavuş), (03-05 Mayıs 2007, North Cyprus), (s. 90-98), North Cyprus: Near East University.
- ASLAN, Canan (2011b). “Sanatsal Bir Uyarı Olarak Kısa Filmlerin Dil ve Edebiyat Öğretimi Ortamlarında Kullanılması”, *Prof. Dr. Cahit Kavcar Türkçe Eğitimi Çalıştayı (Bildiri, Anı, Görüş ve İzlenimler)*, (13-15 Mayıs 2010, Ankara), (s. 193-204), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- ASLAN, Canan ve GÜNEYLİ, A. (2009). “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Öğretim Ortamlarında Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri”, *1. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*, (27-28 Mart 2008, Kuzey Kıbrıs), (s. 85-108), Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti: Doğu Akdeniz Üniversitesi Yayını.
- ATABEY, İbrahim (2006). “Yazım Kurallarındaki Değişikliklerin Türkçe Eğitimi ve Öğretimine Etkileri”, *Büyük Türk Dili Kurultayı Bildirileri*, (s. 604-607), Ankara: Bilkent Üniversitesi.
- ATAMAN, Hürmüz (1997). “Edebiyat Öğretimi Çağdaş Yöntemlerle İşleme / Ders Kitapları / Müfredatta Yapılan Yenilikler”, *Türkçe-Edebiyatı Eğitiminde Sorunlar-Çözümler Yeni Yaklaşımlar*, (3 Mayıs 1997, İstanbul), (s. 61-71), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- ATAMAN, Hürmüz. (1997). “Edebiyat Öğretimi Çağdaş Yöntemlerle İşleme”, *Türkçe ve Edebiyat Öğretimi Sempozyumu- Türkçe- Edebiyat Eğitiminde Sorunlar, Çözümler, Yeni Yaklaşımlar*, (s. 61-71), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- AVCI, Yusuf (2008). “Edebiyatın Gelişimi ve Öğretiminde Üslûbun Önemi”, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu Çanakkale 14-16 Mayıs*, (s. 415-421), Ankara: Nobel Yayınları.
- AVCI, Yusuf ve YEKE, Erkan (2011). “Hüseyin Nihal Atsız’ın Hikâyelerinde, Milli Duygu Çerçevesinde, Bir Milli Üslûp Denemesi”, *3. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu* (16-18 Aralık 2010, İzmir), (s. 126-135), İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- AYDIN, İ. Seçkin (2004). “Lise Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Değerlendirme”, *1. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Tebliğler*, (15-17 Mayıs 2003, İzmir), (s. 390-396). Ankara: MEB Yayınları.
- BADEM, Sıtkı (1997). “Hazırlık Sınıflarında Türkçe Öğretimi”, *Türkçe-Edebiyatı Eğitiminde Sorunlar-Çözümler Yeni Yaklaşımlar*, (3 Mayıs 1997, İstanbul), (s. 79-80), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- BALKANLI, Suzan ve AFACAN, Özsel (2007). “Divan Edebiyatı Öğretimine Yaklaşımlar”, *Türkçe-Edebiyat Öğretiminde Sorunlar, Çözümler, Yeni Yaklaşımlar Sempozyum III*, (24 Mart 2007, İstanbul), (s. 145-150), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- BAYRAKTAR, Nesrin (2004). “Türk Dili ve Edebiyatı Derslerinde Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Öğrenci Tutumları, Gözlem ve Öneriler”, *1. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Tebliğler*, (15-17 Mayıs 2003, İzmir), (s. 333-340). Ankara: MEB Yayınları.
- BAYRAKTAR, Nesrin; BURGUL, Ferah (2004). “Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Adaylarının Alan Bilgisi ve Öğretmen Yeterlilikleri Konusundaki

- Düşünceleri”, *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi*, (C.IV, s. 2511-2527), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayını.
- BÜYÜKYILDIRIM, Ayşe (2009). “Klasik Türk Edebiyatı Konularının Ortaöğretim Ders Kitaplarında Ele Alınışı ve Necatî Beg Örneği”, *1. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Sempozyumu* (15-27 Nisan 2009, Kocaeli), (Editör: Gencay Zavotçu), (s. 695-705), Kocaeli: Kocaeli Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayınları.
- CANBOLAT, Mustafa; SAYILI, Aydın; AKSAN, Doğan; HEKİMOĞLU, Saim; DELİGÖNÜL, Mehmet ve DEMİRAY, Kemal (Panelistler), (1986). “Türk Dili ve Edebiyatı Dersini Nasıl Daha Verimli Hale Getirebiliriz?”, *Orta Öğretim Kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi ve Sorunları, Türk Eğitim Derneği IV. Öğretim Toplantısı*, (Hazırlayan: Nurettin Ergen), (10-11 Nisan 1986), (s. 223-263), Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- CEMİLOĞLU, Mustafa (2003). “Liselerin Türk Dili ve Edebiyatı Derslerinin Yüksek Öğretime Hazırlamadaki İşlevi ve Öğrenci Açısından İşlevselliği”, 2000’li Yıllarda Lise Eğitimine Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu Bildiriler, (8-9 Mayıs 2002, İstanbul), (s. 187-192), İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- CEMİLOĞLU, Mustafa (2004). “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimine Bütüncü Yaklaşım”, *1. Kırşehir Kültür Araştırmaları Bilgi Şöleni*, (8-19 Ekim 2003, Kırşehir), (Hazırlayan: Ahmet Günşen), (s. 117-125), Kırşehir: Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Yayınları.
- COŞKUN, Eyyup (2003). “Türkçe ve Edebiyat Eğitimi Alanında Yapılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezleri Üzerine Bir Değerlendirme”, *Eğitimde Bilime Katkı: Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiri Özetler* (1-4 Ekim 2003, İzmir), İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- COŞKUN, Eyyup (2004). “Lise Öğrencilerinin Okuma Hızı ve Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma”, *I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Tebliğler*, (15-17 Mayıs 2003, İzmir), (s. 381-389). Ankara: MEB Yayınları.
- COŞKUN, Eyyup; KARAKOÇ, Mehmet ve ZORBAZ, Kemal Zeki (2011). “Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Üzerine”, *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi Bildirileri*, (10-15 Eylül 2007, Ankara), (1. Cilt, s. 321-334). Ankara: Atatürk Kültür, Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu.
- COŞKUN, Mustafa Volkan ve ÖNKAŞ AÇIK, Nilgün (2006). “Fonetik Laboratuvarı Destekli Edebiyat Öğretimi”, *6. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı*, (19-21 Nisan 2006, Kuzey Kıbrıs), (Hazırlayanlar: Hüseyin Yaratın ve Hamit Caner), (s. 374-379). http://www.iet-c.net/publication_folder/ietc/ietc2006.pdf (29.06.2013).
- ÇAĞIN, Sabahattin (2004). “Lise Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Dış Türkler Edebiyatı”, *I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Tebliğler*, (15-17 Mayıs 2003, İzmir), (s. 329-332), Ankara: MEB Yayınları.
- ÇAPAN, Cevat. (2002). “Liselerde Edebiyat Eğitimi”, *Nasıl Bir Edebiyat Eğitimi? Edebiyat Eğitimi Çalıştayı*, (9 Mart 2002), (Hazırlayan: Oya Adalı, Şeyda Ozil), (s. 118-121), İstanbul: Özgür Matbaacılık.

- ÇETİN, İsmet (2000). “Türkiye Üniversitelerinde Halk Edebiyatı Öğretimi”, *Uluslararası Türk Dünyası Halk Edebiyatı Kurultayı Bildirileri* (26–28 Mayıs 2000), Kültür Bakanlığı Yayınları.
- ÇETİN, İsmet (2008). “Liselerde Edebiyat Öğretimi”, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu*, (14-16 Mayıs 2008, Çanakkale), (s. 27-34), http://eds.a.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzYxMzYzMF9fQU41?sid=7ec8e15e-47a3-45e1-9d22-6aeaa96a263@sessionmgr4003&vid=2&format=EB&lpid=lp_15-2&rid=0 (25.11.2014).
- ÇETİN, İsmet ve UZUN, Yasemin (2008). “Türk Dili ve Edebiyatı Derslerinin Bilgisayar Destekli Öğretime Göre Düzenlenmesi Üzerine Bir Değerlendirme”, *Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu Bildiriler* (14-16 Mayıs 2008, Çanakkale), (s. 400-404), http://eds.a.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzYxMzYzMF9fQU41?sid=7ec8e15e-47a3-45e1-9d22-6aeaa96a263@sessionmgr4003&vid=2&format=EB&lpid=lp_400&rid=0 (25.11.2014).
- ÇINAR, Saadet (2002). “Divan Edebiyatının Dil ve Anlatım Özelliklerini Tanıma Konusunda 9. Sınıf Öğrencileriyle Yapılabilecek Uygulamalar”, *Türkçe–Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Sorunlar, Çözümler, Yeni Yaklaşımlar Sempozyum II*, (30 Mart 2002, İstanbul), (s. 256-262), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- ÇİFTLİKÇİ, Ramazan (2011). “Edebiyat ve Eğitime Adanmış Bir Hayat: Cahit Bey İle Geçen Yıllarımız”, *Prof. Dr. Cahit Kavcar Türkçe Eğitimi Çalıştayı (Bildiri, Anı, Görüş ve İzlenimler)*, (13-15 Mayıs 2010, Ankara), (s. 115-119), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- ÇOTUKSÖKEN, Yusuf (1997a). “Öğrenci ve Genel Okur Düzeyinde Katılımcı Okuma Yöntemi; Bu Yöntemin Amaçları ve Amaç Davranışları” *Türkçe ve Edebiyat Öğretimi Sempozyumu*, (s.120-126), Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- ÇOTUKSÖKEN, Yusuf (1997b). “Öğrenci ve Genel Okur Düzeyinde Katılımcı Okuma Yöntemi; Bu Yöntemin Amaçları ve Amaç-Davranışları”, *Türkçe–Edebiyatı Eğitiminde Sorunlar-Çözümler Yeni Yaklaşımlar*, (3 Mayıs 1997, İstanbul), (s. 120-126), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- ÇOTUKSÖKEN, Yusuf (2002). “Eğitimde Ödev ve Proje; Türkçe ve Edebiyat Eğitiminde Ödev ve Proje Üzerine Görüşler”, *Türkçe–Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Sorunlar, Çözümler, Yeni Yaklaşımlar Sempozyum II*, (30 Mart 2002, İstanbul), (s. 152-158), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- ÇOTUKSÖKEN, Yusuf (2011). “TDK’nin Resimli Okul Sözlüğü’nün Çocuk ve İlkgençlik Edebiyatı Açısından Değerlendirilmesi”, *3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, (05-07 Ekim 2011, Ankara), (Hazırlayanlar: Sedat Sever vd.), (s. 343-354). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi.
- ÇOTUKSÖKEN, Yusuf. (1991). “Orta Öğretimde Dilbilgisi: Türkçe Dilbilgisi Öğretimi ve Dilbilgisi Kitapları”, *Türkiye’nin Ders Kitapları, Ortaöğretim Ders Kitaplarına Eleştirel Bir Yaklaşım*, (Hazırlayanlar: Şeyda Özil ve Nilüfer Tapan), (s. 35-50), İstanbul: Cem Yayınevi.

- ÇOTUKSÖKEN, Yusuf. (2002b). “Edebiyat Dersleri Üzerine Gözlemler”, *Nasıl Bir Edebiyat Eğitimi? Edebiyat Eğitimi Çalıştayı*, (9 Mart 2002), (Hazırlayan: Oya Adalı, Şeyda Ozil), (s. 126-130), İstanbul: Özgür Matbaacılık.
- DEMİR, Celal (2004). “Türkçe Öğretiminde Gramer Terimleri Sorunu”, *1. Türk Dili Etkinlikleri, Konferans ve Panel Etkinlikleri*, (29 Mart-2 Nisan 2004, Afyon), (Editör: Erdoğan Boz), (s. 117-123), Afyon: Eda Matbaası.
- DEMİRAL, Hilmi (2005b). “Cumhuriyet’in İlanından 1960’a Kadar Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Eğitim Programındaki Düzenlemelerin Varlık Dergisine Yansımaları”, *Uluslararası 5. Dil Yazın Değişibilim Sempozyumu Bildiri Özetleri*, (24-25 Haziran 2005, İstanbul), (s. 75-76), İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.
- DEMİRAL, Hilmi (2005c). “Harf İnkılâbından Günümüze Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarının İncelenmesi”, *14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı*, (Editör: Hüseyin Kıran), (28-30 Eylül 2005, Denizli), (2. Cilt, s. 326-330), Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- DEMİRAL, Hilmi (2007a). “Ortaöğretim Öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Algıları”, *3. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Bildiri Özetleri*, (18-20 Haziran 2007, Adana), (s. 82), Adana: Çukurova Üniversitesi.
- DEMİRAL, Hilmi (2007b). “Türk Edebiyatı ve Dil Anlatım Dersleri Öğretim Programlarının Türkçe Dersine Dayalı Devamlılıklarının Değerlendirilmesi”, *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı*, (Editör: Ergin Erginer), (5-7 Eylül 2007, Tokat), (1. Cilt, s. 74-79), Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- DİLİDÜZGÜN, Selahattin (2002). “Türkçe ve Edebiyat Öğretmenliği Eğitimi”, *Nasıl Bir Edebiyat Eğitimi? Edebiyat Eğitimi Çalıştayı*, (9 Mart 2002), (Hazırlayan: Oya Adalı, Şeyda Ozil), (s. 103-109), İstanbul: Özgür Matbaacılık.
- DİLİDÜZGÜN, Selahattin (2011). “Modern Edebiyat Öğretimi ve Cahit Kavcar”, *Prof. Dr. Cahit Kavcar Türkçe Eğitimi Çalıştayı (Bildiri, Anı, Görüş ve İzlenimler)*, (13-15 Mayıs 2010, Ankara), (s. 121-126), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- DOĞAN, Aydemir (2007). “Türk Edebiyatı/Türkçe Öğretiminde Bilgisayar Kullanımı ve Yeni Yaklaşımlar”, *Türkçe-Edebiyat Öğretiminde Sorunlar, Çözümler, Yeni Yaklaşımlar Sempozyum III*, (24 Mart 2007, İstanbul), (s. 190-191), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- DURSUNOĞLU, Halit (2007). “Eski Sözcüklerin Anlamını Kavrattmada Şarkı ve Türkülerden Yararlanma”, *7. Dil, Yazın, Değişibilim Sempozyumu Bildiri Kitabı I ve II*, (Hazırlayanlar: Durmuş Bulgur ve Hatice Büyükkalaycı), (02-05 Mayıs 2007, Konya), (s. 73-85), Konya: Selçuk Üniversitesi Basımevi.
- ENGİNÜN, İnci (1988). “Türk Dili ve Edebiyatı Ders Programlarının Uygulanmasında Görülen Aksaklıklar”, *Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı*, (1-3 Ekim 1986), (s.139-142), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- EPÇAÇAN, Cevdet ve EPÇAÇAN, Cahit (2010). “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı Çerçevesinde Hazırlanmış Dil ve Anlatım Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı Hakkındaki Görüşleri”, *International Conference on New Trends in Education and Their Implications (ICONTE)*, (11-13 Kasım 2010), (s. 228-238). Antalya: <https://www.yumpu.com/tr/document/view/24088170/ta-1-4-rk-dili-ve-edebiyata-aaretmenlerinin-yapalandarmaca-aarenme-> (11.04.2014).

- EPÇAÇAN, Cevdet; EPÇAÇAN, Cahit ve ULAŞ, A. Halim (2010). “Ortaöğretim Dil ve Anlatım Ders Kitaplarının Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi”, 2. *Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı*, (29 Nisan-2 Mayıs 210, Antalya), (s. 1586-1600), www.eab.org.tr/eab/media/kitap/EAB_Kongre_Kitap_2010.pdf (08.04.2014).
- ERCAN, Songül ve SARGIN, Meltem (2002). “Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi: Saptanan Aksaklıklar, Öneriler”, *Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Sorunlar, Çözümler, Yeni Yaklaşımlar Sempozyum II*, (30 Mart 2002, İstanbul), (s. 50-56), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- ERDEM, Cem ve TAYŞI, M. (2011). “Türk Dili ve Edebiyatı Eğitiminde Metin Dil Bilimi Çalışmalarının Uygulanabilirlik Düzeyi Üzerine Bir İnceleme”, 5. *Ulusal Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*, (13-16 Ekim 2011), (s. 233-241), Ankara: Gazi Üniversitesi.
- ERDEM, İlhan (2011). “Dil Bilgisi Öğretimi Açısından Dil Bilgisi Kaynaklarıyla İlgili Bir Değerlendirme”, 1. *Uluslararası Dünya Dili Türkçe Bilgi Şöleni Bildirileri*, (20-21 Kasım 2008), (s. 357-369), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- ERDİNÇ, İlhan (2002). “Edebiyat Öğretiminin Sorunları, Çözüm Yolları”, *Nasıl Bir Edebiyat Eğitimi? Edebiyat Eğitimi Çalıştayı*, (9 Mart 2002), (Hazırlayan: Oya Adalı, Şeyda Ozil), (s. 122-125), İstanbul: Özgür Matbaacılık.
- EROL, Gülbug (2011). “Kitle İletişim Araçlarında Kullanılan Türkçe Ve Yozlaşan Bir Değer Olarak Dil Üzerine”, *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi Bildiriler*, (10-15 Eylül 2007), (2. Cilt, s. 569-590), Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.
- ERSOY, Aynur (2007). “Hacettepe Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Son Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları”, *Değişen Dünyada Bilgi Yönetimi Sempozyumu*, (24-26 Ekim 2007, Ankara), (s. 179-184), Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- FEDAİ, Özlem (2004). “Lise Türk Dili ve Edebiyatı Derslerinde ‘Edebî Eser’ Kavramının Öğretilmesi Sorunu”, 1. *Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Tebliğler*, (15-17 Mayıs 2003, İzmir), (s. 341-348). Ankara: MEB Yayınları.
- FIRAT KOÇAK, Melike (2007). “Divan Edebiyatından Korkmamanın Yolları Var mıdır?”, *Türkçe-Edebiyat Öğretiminde Sorunlar, Çözümler, Yeni Yaklaşımlar Sempozyum III*, (24 Mart 2007, İstanbul), (s. 197-203), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- FİL, Ali (2002). “İnsanın Öznel Bilgisi Olarak Edebiyat ve Eğitimi”, *Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Sorunlar, Çözümler, Yeni Yaklaşımlar Sempozyum II*, (30 Mart 2002, İstanbul), (s. 57-61), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- GENÇ, İlhan (2004). “Alımlama Estetiği ve Edebiyat Öğretimi”, 1. *Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Tebliğler*, (15-17 Mayıs 2003, İzmir), (s. 303-314). Ankara: MEB Yayınları.
- GÖÇGÜN, Önder (1988). “Türkçede Diksiyon Problemi Çerçevesinde Türk Dili Öğretimi”, *Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı* (1-3 Ekim 1986), (s. 109-117), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- GÖĞÜŞ, Beşir (1983). “Anadili Eğitim Programlarının Niteliği”, *Türk Dili, Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 379-380, 40-48.
- GÖĞÜŞ, Beşir (1983). “Cumhuriyet Döneminde Türkçe ve Yazın Eğitimi Üzerine Seçme Kaynakça”, *Türk Dili, Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 379-380, 77-87.

- GÖKTÜRK, Akşit (1986). “Dil-Edebiyat Öğretimine Yeni Yaklaşımlar”, *Orta Öğretim Kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi ve Sorunları, Türk Eğitim Derneği IV. Öğretim Toplantısı* (Hazırlayan: Nurettin Ergen), (10-11 Nisan 1986), (s.3-29), Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- GÜLCÜ, İsmail; TUNÇEL, Hayrettin ve TÜRKER, Fatih Mehmet (2013). “Dil ve Anlatım Dersi Genel Amaçlarına Lise Öğrencilerinin Uyum Düzeyi”, *5. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı*, (6-9 Temmuz 2013, Çanakkale), (Editörler: Mustafa Yunus Eryaman vd.), (s. 2108-2116). www.eab.org.tr/eab/media/kitap/EAB_Kongre_Kitap_2013.pdf (03.12.2014).
- GÜRLER, Zafer; ÇAKIR, Ömer ve COŞKUN, Eyyup (2006). “Öğretmen Görüşlerine Göre Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi”, *15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri*, (13-15 Eylül 2006), (s. 364), Muğla: Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- GÜRSOY, Ayfer ve BALOĞLU, Zuhul (2002). “İB Programının Ulusal Programa Uyarlanmasına Yönelik Çalışmalar”, *Türkçe–Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Sorunlar, Çözümler, Yeni Yaklaşımlar Sempozyum II*, (30 Mart 2002, İstanbul), (s. 68-72), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- GÜZEL, Abdurrahman (1987). “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Programları”, *Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu Tebliğler*, (8-11 Haziran 1987), (s. 435-448), Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- HAKSEVER, Halil İbrahim (2004). “Türkçe Öğretiminde Yanlış Düzeltme”, *1. Türk Dili Etkinlikleri, Konferans ve Panel Etkinlikleri*, (29 Mart-2 Nisan 2004, Afyon), (Editör: Erdoğan Boz), (s. 113-116), Afyon: Eda Matbaası.
- İPŞİROĞLU, Zehra (2002). “Türkçe Yazın Öğretimi Nasıl Çağdaşlaşacak?”, *Nasıl Bir Edebiyat Eğitimi? Edebiyat Eğitimi Çalıştayı*, (9 Mart 2002), (Hazırlayan: Oya Adalı, Şeyda Ozil), (s. 79-88), İstanbul: Özgür Matbaacılık.
- KANTEMİR, Enise (1986). “Orta Öğretimde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimine Genel Bir Bakış”, *Orta Öğretim Kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi ve Sorunları, Türk Eğitim Derneği IV. Öğretim Toplantısı*, (Hazırlayan: Nurettin Ergen), (10-11 Nisan 1986), (s. 33-57), Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- KANTEMİR, Enise (1988). “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi”, *Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı* (1-3 Ekim 1986), (s. 71-77), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- KAPLAN, Ayşen K. ve TEKBAŞ, Zeynep (2002). “Adım Adım Yazma Öğretimi ve Örnek Uygulamalar”, *Türkçe–Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Sorunlar, Çözümler, Yeni Yaklaşımlar Sempozyum II*, (30 Mart 2002, İstanbul), (s. 168-175), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- KARPUZ, H. Ömer (2002). “Türkçe Öğretiminde Konusal İlişkilendirme ve Bütünsellik ”, *Türkçe–Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Sorunlar, Çözümler, Yeni Yaklaşımlar Sempozyum II*, (30 Mart 2002, İstanbul), (s. 217-224), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- KAVCAR, Cahit (1986). “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi”, *Orta Öğretim Kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi ve Sorunları, Türk Eğitim Derneği IV. Öğretim Toplantısı*, (Hazırlayan: Nurettin Ergen), (10-11 Nisan 1986), (s. 223-263), Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

- KAVCAR, Cahit (1989). “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi”, *Eğitim Bilimleri Sempozyumu*, (17-17 Mayıs 1989, Malatya), (s. 69-74), Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- KAVCAR, Cahit (2002). “Türk Dili ve Edebiyatı Programlarıyla İlgili Yeni Çalışmalar”, *Nasıl Bir Edebiyat Eğitimi? Edebiyat Eğitimi Çalıştayı*, (9 Mart 2002), (Hazırlayan: Oya Adalı, Şeyda Ozil), (s. 96-102), İstanbul: Özgür Matbaacılık.
- KAVCAR, Cahit (2003). “Alan Öğretmeni Yetiştirme”. *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*, (21-23 Mayıs, 2003, Sivas), (s. 81-89), Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma-Geliştirme Vakfı Yayınları.
- KAVCAR, Cahit (2005a). “Türkçe/Edebiyat Eğitimi ve Öğretmen Yetiştirme”, *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, (22-24 Eylül 2005, Ankara), (s. 339-348), Ankara: Rekamay Ofset.
- KAYA, Ayşe ve diğerleri (2007). “Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programlarının Yapılandırmacılık Çerçevesinde ve Problem Çözmeye Dayalı Öğrenme Anlayışına Uygun Olarak Tasarlanması”, *Türkçe-Edebiyat Öğretiminde Sorunlar, Çözümler, Yeni Yaklaşımlar Sempozyum III*, (24 Mart 2007, İstanbul), (s. 84-92), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- KAYA, Zekeriya (2011). “Okuma Alışkanlığı Bağlamında Günümüz Okulları ve Köy Enstitüleri”, *3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, (05- 07 Ekim 2011, Ankara), (Hazırlayanlar: Sedat Sever vd.), (s. 859-864). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi.
- KEŞMER, Emin (2002). “Türkçe-Edebiyat Öğretiminde Oyunlaştırma ve Özgün Yazma Üretimi”, *Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Sorunlar, Çözümler, Yeni Yaklaşımlar Sempozyum II*, (30 Mart 2002, İstanbul), (s. 132-137), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- KOMİSYON (1983). “Türk Dili ve Edebiyat Komisyonu Raporu Görüşülmesi”, *Birinci Millî Kültür Şurası, Genel Kurul Görüşmeleri*, (23-27 Ekim 1982), (s. 142-168), Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- KORKMAZ, Türkay (1997). “Yöntem ve Teknikler / Basın ve Yayında Kullanılan Dilin Eğitimdeki Yeri / Dilbilgisinde Tartışmalı Konular”, *Türkçe-Edebiyatı Öğretiminde Sorunlar-Çözümler Yeni Yaklaşımlar*, (3 Mayıs 1997, İstanbul), (s. 145-151), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- KÖROĞLU, Erol ve KILIÇ, Engin (2002). “Anadili Eğitimi, İletişim Becerileri, Birlikte Düşünme Süreci: Türkçe Dersleri ve Sabancı Üniversitesi Yöntemi”, *Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Sorunlar, Çözümler, Yeni Yaklaşımlar Sempozyum II*, (30 Mart 2002, İstanbul), (s. 19-33), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- KUMKUMOĞLU, Asuman (2002). “Edebiyat Dersinde Estetik Tavrın İçselleştirilmesi”, *Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Sorunlar, Çözümler, Yeni Yaklaşımlar Sempozyum II*, (30 Mart 2002, İstanbul), (s. 102-109), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- KUTLAR, Fatma S. (1998). “Divan Edebiyatının Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, *Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi Sempozyum Bildirileri*, (5-6 Haziran 1998, Gaziantep), (s. 107-122), Gaziantep: Ankara Üniversitesi, TÖMER Gaziantep Şubesi Yayınları.

- KÜLTÜRAL, Zuhâl (2006). “Ortaöğretim Ders Kitaplarında Cümle Bilgisi”, Dil Yazın Değiş Bilim Sempozyumu, (24- 25 Haziran 2005, İstanbul), C.II, (s. 436-447), İstanbul: Edebiyat, Edebiyat Öğretimi ve Değişbilim Yazıları.
- KÜTÜKÇÜ, Tamer (2002). “Lise Edebiyat Öğretiminde Yöntem Önerileri”, *Türkçe–Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Sorunlar, Çözümler, Yeni Yaklaşımlar Sempozyum II*, (30 Mart 2002, İstanbul), (s. 159-167), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- ORHON, Maria (2002). “21. Yüzyılda Edebiyat Öğretimi”, *Nasıl Bir Edebiyat Eğitimi? Edebiyat Eğitimi Çalıştayı*, (9 Mart 2002), (Hazırlayan: Oya Adalı, Şeyda Ozil), (s. 44-57), İstanbul: Özgür Matbaacılık.
- OYAL, Eran (1997). “Dil Kullanma Becerisinin Geliştirilmesinde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin İşlevi ve Dil Becerisini Olumsuz Yönde Etkileyen Oluşumlar ”, *Türkçe–Edebiyatı Eğitiminde Sorunlar-Çözümler Yeni Yaklaşımlar*, (3 Mayıs 1997, İstanbul), (s. 152-158), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- ÖKMEN, Cahit; ERDEM, Mukaddes; KAYA, Ayşe; SÖNMEZ, Sevgül; ARAS, Makbule ve VEZNEDAROĞLU, Levent (2003). “Edebi Metinler 1 ve 2 Derslerine Tematik Bir Yaklaşım”, 2000’li Yıllarda Lise Eğitimine Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu Bildiriler, (8-9 Mayıs 2002, İstanbul), (s. 193-195), İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- ÖNERTOY, Olcay; ÖZDEMİR, Emin; GÖĞÜŞ, Beşir; POYRAZOĞLU, Osman Nuri; URAL, Orhan ve ÖNDER, Feray (Panelistler), (1986). “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Karşılaşılan Başlıca Sorunlar”, *Orta Öğretim Kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi ve Sorunları, Türk Eğitim Derneği IV. Öğretim Toplantısı*, (Hazırlayan: Nurettin Ergen), (10-11 Nisan 1986), (s. 81-124), Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- ÖZARSLAN, Ersin (1988). “Yüksek Öğretimde Türk Dili Öğretiminin Bazı Meseleleri”, *Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı*, (1-3 Ekim 1986), (s. 157-161), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- ÖZBEK, Alper (1997). “Türkçe ve Edebiyat Öğretiminde Uygulamalı, Özendirici, Yönlendirici Yöntem ve Teknikler”, *Türkçe–Edebiyatı Eğitiminde Sorunlar-Çözümler Yeni Yaklaşımlar*, (3 Mayıs 1997, İstanbul), (s. 159-168), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- ÖZDEMİR, Birol (1997). “Yaratıcı Yazı Çalışmaları ve Bu Çalışmaların Edebiyat Öğretimindeki İşlevi”, *Türkçe-Edebiyatı Eğitiminde Sorunlar-Çözümler Yeni Yaklaşımlar*, (3 Mayıs 1997, İstanbul), (s. 169-188), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- ÖZDEMİR, Emin (1983). “Anadili Öğretimi”, *Türk Dili, Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 379-380, 18-30.
- ÖZER ALEMDAR, Betül ve AKKAYA, Nevin (2011). “100 Temel Eser Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri: Bilecik Örneği”, 3. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, (5-7 Ekim 2011, Ankara), (Hazırlayanlar: Sedat Sever vd.), (s. 797-801). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi.
- ÖZER ÇELİK, Tuğba (2009). “Öyküde Ön ve Arka Plan Bilgisinin Etkin Öğrenme Yöntemleriyle İşletilmesi”, *Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu*, (24-25 Mayıs 2008, Ankara), (s. 79-92), Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- ÖZERDEM, Sabriye (1997). “Kompozisyon Çalışmalarının Orta ve Lise Düzeyinde Yürütülmesi Bu Eğitimden Beklentiler”, *Türkçe–Edebiyatı Eğitiminde Sorunlar-Çözümler Yeni Yaklaşımlar*, (3 Mayıs 1997, İstanbul), (s. 189-195), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.

- ÖZERDEM, Sabriye (2002). “Liselerimizdeki Edebiyat Eğitimi Üzerine”, *Nasıl Bir Edebiyat Eğitimi? Edebiyat Eğitimi Çalıştayı*, (9 Mart 2002), (Hazırlayan: Oya Adalı, Şeyda Ozil), (s. 24-29), İstanbul: Özgür Matbaacılık.
- ÖZOT, Özden (1997). “Edebiyatın Amacı / Metinlerin Seçimi / Ders Kitapları”, *Türkçe-Edebiyatı Eğitiminde Sorunlar-Çözümler Yeni Yaklaşımlar*, (3 Mayıs 1997, İstanbul), (s. 196-200), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- ÖZTOPRAK, Ferah Burgul (2011). “Cumhuriyet’in İlanından Günümüze Orta Öğretim Dil Bilgisi Öğretim Programlarının Tarihsel Gelişim Süreci”, *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi Bildirileri*, (10-15 Eylül 2007, Ankara), (1. Cilt, s. 1361-1386). Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.
- ÖZYER, Nuran (2007). “Türkiye’de Gençlik Edebiyatı”, 2. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, (4-6 Ekim 2006, Ankara), (Hazırlayan: Sedat Sever), (s. 485-487), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- PALA, İskender (2005). “Dönümüzde Divan Edebiyatı Eğitimi: Tespitler, Öneriler”, 5. *Türk Kültürü Kongresi: Cumhuriyetten Günümüze Türk Kültürünün Dünü, Bugünü ve Geleceği*, (17-21 Aralık 2002), (3. Cilt, s. 43-63), Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- PEHLİVAN, Ahmet ve CİHANGİR, Yurdal (2005). “KKTC’deki Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Edebiyat Öğretimi İle İlgili Algıları”, 14. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı*, (28-30 Eylül 2005, Denizli), (s. 293-297), Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- PERİHANOĞLU, Safiye (2006). “Liselerde Türk Dili ve Edebiyatında Karşılaşılan Sorunlar”, *Büyük Türk Dili Kurultayı Bildirileri*, (26 Eylül 2006), (s. 317-322), Ankara: Bilkent Üniversitesi.
- POYRAZOĞLU, Osman Nuri (1986). “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Karşılaşılan Başlıca Sorunlar”, *Orta Öğretim Kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi ve Sorunları, Türk Eğitim Derneği IV. Öğretim Toplantısı*, (Hazırlayan: Nurettin Ergen), (10-11 Nisan 1986), (s.79-140), Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- SARA, Faruk (1988). “Askeri Ortaöğretim Okullarında Türkçe Öğretimi”, *Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı*, (1-3 Ekim 1986), (s. 149-7155), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- SAYIN, Şara (2002). “Edebiyat Eğitimi”, *Nasıl Bir Edebiyat Eğitimi? Edebiyat Eğitimi Çalıştayı*, (9 Mart 2002), (Hazırlayan: Oya Adalı, Şeyda Ozil), (s. 68-73), İstanbul: Özgür Matbaacılık.
- SEVER, Sedat (1991). “Dil ve Edebiyat Öğretiminde Yaratıcılık”, *Eğitimde Yeni Arayışlar I. Sempozyumu Bildiri Metinleri*, (s. 371-374), İstanbul: Kültür Koleji Yayını.
- SEVER, Sedat (1998). “Demokratik Kültür Bilinci Edinimi Sürecinde Dil ve Edebiyat Öğretimi”, *Dünya’da ve Türkiye’de Ana Dili Eğitimi Sempozyum Bildirileri*, (4-5 Nisan 1996, Ankara), (s. 124-129), Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi.
- SEVER, Sedat (2011). “Dil ve Edebiyat Öğretiminde Kısa Film ve Karikatür”, *Prof. Dr. Cahit Kavcar Türkçe Eğitimi Çalıştayı (Bildiri, Anı, Görüş ve İzlenimler)*, (Hazırlayan: Sedat Sever vd.), (13-15 Mayıs 2010, Ankara), (s. 169-191), Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.

- SEVİM, Osman (2007). “Ders Kalitesini Arttırma Proje Taslağı”, *Türkçe-Edebiyat Öğretiminde Sorunlar, Çözümler, Yeni Yaklaşımlar Sempozyum III*, (24 Mart 2007, İstanbul), (s. 192-196), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- SEZER, Engin (2007). “Orta Öğretimde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Sorunlarına Genel Bir Bakış”, *Türkçe-Edebiyat Öğretiminde Sorunlar, Çözümler, Yeni Yaklaşımlar Sempozyum III*, (24 Mart 2007, İstanbul), (s. 9-19), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- SÖNMEZ, Veysel (1986). “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme”, *Orta Öğretim Kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi ve Sorunları, Türk Eğitim Derneği IV. Öğretim Toplantısı* (Hazırlayan: Nurettin Ergen), (10-11 Nisan 1986), (s.169-220), Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- SUCU, Ahmet Özhan (2013). “Kültür Aktarımında Edebiyat Eğitiminin Önemi”, *Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresi*, bu.edu.ba alanından [PDF] (22.11.2014).
- ŞAHİN YAĞMUR, Esin ve ÇELİK, Erhan (2014). “Romanya Eğitim Sisteminde Azınlıklar Ve Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretimi”, *2. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresi Bildiri Kitabı* (Editörler: Mustafa Çetin ve Ali Rıza Özuygun), (23-25 Mayıs 2014), (s. 305-325), Bosna Hersek: International Burch University.
- ŞİMŞEK, Rasim (1997). “Türkçe Edebiyat Öğretiminde Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, *Türkçe-Edebiyatı Eğitiminde Sorunlar-Çözümler Yeni Yaklaşımlar*, (3 Mayıs 1997, İstanbul), (s. 215-221), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- ŞİRİN, Mustafa Ruhi (2007). “İlk ve Ortaöğretim Öğrencileri İçin 100 Temel Eser Türkçe-Edebiyat Öğretimi, Çocuk ve Gençlik Edebiyatı”, *2. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, (4-6 Ekim 2006, Ankara), (Hazırlayan: Sedat Sever), (s. 95-98), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- TEKİN, Talat (1997). “Türkçe ve Edebiyat Ders Kitapları”, *Türkçe-Edebiyatı Eğitiminde Sorunlar-Çözümler Yeni Yaklaşımlar*, (3 Mayıs 1997, İstanbul), (s. 13-20), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- TEPEBAŞILI, Fatih (2006). “Edebiyat Öğretiminde Waldmann Modeli”, *VI. Dil, Yazın, Deyişbilim Sempozyumu*, (1-2 Haziran 2006), (s. 605-617), Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Yayınları.
- TIKIR, İrfan (1997). “Türk Dili ve Edebiyatı’ndaki Sorunlar ve Bunlara Çözüm Önerileri / Ders Kitapları”, *Türkçe-Edebiyatı Eğitiminde Sorunlar-Çözümler Yeni Yaklaşımlar*, (3 Mayıs 1997, İstanbul), (s. 201-208), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- TOPRAK, Sengül ve DURU, Refiye (2002). “Şiir İncelemelerine Ontolojik Yaklaşım”, *Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Sorunlar, Çözümler, Yeni Yaklaşımlar Sempozyum II*, (30 Mart 2002, İstanbul), (s. 62-65), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- TÜRKAY, Kaya (2007). “Ataç’ın Görüşüyle Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Eğitimi”, *2. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, (4-6 Ekim 2006, Ankara), (Hazırlayan: Sedat Sever), (s. 797-799), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- UÇAN, Hilmi (2005). “Edebiyat Eğitimi, Okuma/Anlamlandırma ve Yazınsal Kuramlar”, *II. Türk Dili Etkinlikleri*, (7-17 Nisan 2005, Afyon), (Editör: Erdoğan Boz), (s. 39-50), Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- UNGAN, Suat ve ARICI, Ali Fuat (2011). “Lise Ders Kitaplarındaki Sorunlar İle Edebiyat Öğretmenlerinin Sınavlarda Sormuş Oldukları Soruların Bloom’un Taksonomisine Göre

- Karşılaştırılması”, *1. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Bilgi Şöleni*, (20-21 Kasım 2008), (s. 655-662), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- ÜNLÜ, Mahir (2002). “Lise Sınıflarında Dil ve Edebiyat Öğrenimi”, *Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Sorunlar, Çözümler, Yeni Yaklaşımlar Sempozyum II*, (30 Mart 2002, İstanbul), (s. 62-65), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- YAĞCI, Öner (1998). “2000’ler Türkiye’inde Türkçe ve Edebiyat Eğitiminin Önemi”, *Türk Dili*, 65, 25-31.
- YAKAR, H. İbrahim (1998). “Lise Edebiyat Kitaplarında Divan Edebiyatı İle İlgili Metinler Üzerine”, *Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi Sempozyum Bildirileri*, (5-6 Haziran 1998, Gaziantep), (s. 71-86), Gaziantep: Ankara Üniversitesi, TÖMER Gaziantep Şubesi Yayınları.
- YAZAR, İlyas (2004). “Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarına Görsel Açından Bir Yaklaşım”, *1. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Tebliğler* (15-17 Mayıs 2003, İzmir), (s. 320-328), Ankara: MEB Yayınları.
- YAZAR, İlyas ve KAPLAN, Orhan (2011). “Bilişim Teknolojileri Işığında Türkçe ve Edebiyat Öğretimi”, *3. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu* (16-18 Aralık 2010, İzmir), (s. 998-1005), İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- YENGİN, Işık Emel (2007). “Türk Edebiyatı-Dil ve Anlatım Dersi İçin Proje ve Sunum Konuları”, *Türkçe-Edebiyat Öğretiminde Sorunlar, Çözümler, Yeni Yaklaşımlar Sempozyum III*, (24 Mart 2007, İstanbul), (s. 164-165), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- YILMAZ, Özcan (1998). “Orta Öğretimde Yazılı Anlatım”, *Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi, Sempozyum Bildirileri*, (5-6 Haziran 1998, Gaziantep), (s. 27-38), Gaziantep: Ankara Üniversitesi, TÖMER Gaziantep Şubesi Yayınları.
- YILMAZ, Zeynep Aydın (2004). “Lise 1. Sınıf Türk Dili Dersi Amaçlarının Gerçekleştirilmesinde Öğretim Materyallerinin Etkililiği”, *1. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Tebliğler*, (15-17 Mayıs 2003, İzmir), (s. 365-370), Ankara: MEB Yayınları.
- YUMRU, Dilek (2011). “Edebiyat Öğretiminde Anı Yapıtlarından Yararlanmak”, *Prof. Dr. Cahit Kavcar Türkçe Eğitimi Çalıştayı (Bildiri, Anı, Görüş ve İzlenimler)*, (13-15 Mayıs 2010, Ankara), (s. 413-426), Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- YÜRÜK, Sefer (2002). “Özelleştirilmiş Sınıflarda Edebiyat Dersleri”, *Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Sorunlar, Çözümler, Yeni Yaklaşımlar Sempozyum II*, (30 Mart 2002, İstanbul), (s. 197-207), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- ZENGİN, Nesrin (2011). “Türk Gençlik Edebiyatının Tarihsel Gelişimine Bakış”, *3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, (05-07 Ekim 2011, Ankara), (Hazırlayanlar: Sedat Sever vd.), (s. 981-987), Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi.
- ZORBAZ, Kemal Zeki (2004). “2002 Yılında Gazetelerdeki Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Tartışmaları”, *1. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Tebliğler*, (15-17 Mayıs 2003, İzmir), (s. 371-380), Ankara: MEB Yayınları.

D. 2. Sempozyum, Kongre, Çalıştay ve Kurultaylar

- Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği (2002). *Nasıl Bir Edebiyat Eğitimi? Edebiyat Eğitimi Çalıştayı*, (9 Mart 2002), (Hazırlayan: Oya Adalı, Şeyda Ozil), İstanbul: Özgür Matbaacılık.

- Eyüboğlu Eğitim Kurumları (1997). *Türkçe-Edebiyatı Eğitiminde Sorunlar-Çözümler Yeni Yaklaşımlar*, (3 Mayıs 1997, İstanbul), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- Eyüboğlu Eğitim Kurumları (2002). *Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Sorunlar, Çözümler, Yeni Yaklaşımlar Sempozyum II*, (30 Mart 2002, İstanbul), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- Eyüboğlu Eğitim Kurumları (2007). *Türkçe-Edebiyat Öğretiminde Sorunlar, Çözümler, Yeni Yaklaşımlar Sempozyum III*, (24 Mart 2007, İstanbul), İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- Maarif Vekâleti (1930). *Türkçe ve Edebiyat Tedrisat Kongresi*, Ankara: T.D. Matbaası.
- MEB-TTKB (2008). *2005 Yılında Geliştirilerek Uygulamaya Konulan 9, 10 ve 11. Sınıf Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitabının Değerlendirilmesi Çalıştayı*. Web: <http://ttkb.meb.gov.tr/turkedebiyati> (12.01.2012).
- Türk Eğitim Derneği (1986). *Orta Öğretim Kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi ve Sorunları, Türk Eğitim Derneği IV. Öğretim Toplantısı*, (Hazırlayan: Nurettin Ergen), (10-11 Nisan 1986), Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

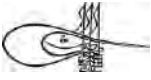
KAYNAKÇA

- AKSUNGUR, H. S. (2009). *1923-1973 Yılları Arasında Yayınlanan Türkçe Eğitimi İle İlgili Yazılar Üzerinde Bir Araştırma*, Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- ARSLAN, A. ve GÜNGÖR, M. (2013). “Türk Dili ve Edebiyatı Sahasında Yapılan Lisansüstü Çalışmalar Üzerine Bir İnceleme”, *6. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (Hazırlayanlar: İsmail Güleç; Özcan Erkan Akgün ve Mustafa Bayrakçı), (10-11 Mayıs 2013, Sakarya), (s. 175-183), Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları.
- AYNUR, H. (2005). *Üniversitelerde Eski Türk Edebiyatı Çalışmaları: Tezler, Yayınlar, Haberler Toplu Sayı 1990-2005*, İstanbul: Mas Matbaacılık.
- AYNUR, H. (2007). Eski Türk Edebiyatı Alanında Yapılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezleri Üzerine 1922-2005, *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 5 (10), 631-678.
- BULUT, M.; ORHAN, S. ve KIRBAŞ, A. (2012). “Okuma Eğitimi Üzerine Bir Kaynakça Denemesi”, *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 19-36.
- CEMİLOĞLU, M. (2004). *Türkçe Öğretimi*, Aktüel Yayınevi, İstanbul.
- ÇERİ, B. (2006). “Türkiye Üniversitelerinde Yeni Türk Edebiyatı Alanında Yapılmış Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Konularına Göre Sınıflandırılmış Bibliyografyası”, *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 4 (7), 603-704.
- ÇERİ, B. ve BÜYÜKARMAN, D. A. (2009). *Yeni Türk Edebiyatı Alanında Yapılmış Tezler Bibliyografyası (1942-2007)*, İstanbul: Turkuaz Yayınları.
- EYÜP, B.; UZUNER-YURT, S. ve STEBLER, M. Z. (2012). “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimine Yönelik Yapılan Akademik Çalışmalar Üzerine Bir İnceleme”, *Turkish Studies*, 7 (1), 1119-1131.

- GÖĞÜŞ, B. (1983). “Cumhuriyet Döneminde Türkçe ve Yazın Eğitimi Üzerine Seçme Kaynakça”, *Türk Dili, Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 379-380, 77-87.
- GÜCÜYETER, B. (2002). *1950-2000 Yılları Arasında Yayımlanan Çeşitli Dergilerdeki Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı Öğretimi İle İlgili Makalelerin İncelenip Değerlendirilmesi*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- KARASAR, N. (1984). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık.
- KAZAN, Ş. (2002a). “Türk Dili ve Edebiyatı Alanında Yapılan Doktora ve Yüksek Lisans Tezleri Bibliyografyası (1987-1999) -I-”, *İlmî Araştırmalar*, 13, 229-271.
- KAZAN, Ş. (2002b). “Türk Dili ve Edebiyatı Alanında Yapılan Doktora ve Yüksek Lisans Tezleri Bibliyografyası (1987-1999) -II- (Eski ve Yeni Türk Dili)”, *İlmî Araştırmalar*, 14, 229-271.
- MERT, O. (2002). "Türkçe'nin Eğitim ve Öğretimi Üzerine Bir Bibliyografya Denemesi." *Atatürk Üniversitesi Türkiye Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 9 (19), 349-381.
- ÖZBAY, M. (2003). *Türkçe Öğretimi Bibliyografyası*, Ankara: Pegem Akademi.
- ÖZTÜRK, S. (Editör). (2004). “Bu Sayıda 2002 Yılında Yayımlanmış Dergiler İndeksledi”, *İçerik*, 1 (2).
- ÖZTÜRK, S. ve KILINÇ, C. (Editörler). (2005). “Bu Sayıda 2000-2005 Yılında Yayımlanmış Dergiler İndeksledi”, *İçerik*, 1 (6-7).

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

KEKLİK, S., SAVRAN, Ö., Türk Dili Ve Edebiyatı Eğitimi Üzerine Bir Bibliyografya Denemesi (1923-2014), *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/7 Spring 2015, p. 599-658, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8104>, ANKARA-TURKEY



TARİH DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI VE DERS KİTAPLARINDA DEĞERLER EĞİTİMİ*

*Yusuf KESKİN***

ÖZET

Tarih dersi, ilköğretim düzeyinde değer eğitimi çok önemli gören Sosyal Bilgiler dersinin devamı niteliğindedir. Bu nedenle araştırmada, yeni anlayışa uygun olarak hazırlanan 2007 tarihli ortaöğretim Tarih dersi öğretim programında ve bu program uyarınca hazırlanan ders kitaplarında değerler eğitime ne oranda yer verildiğini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırmada, nitel araştırma yöntemleri içinde yer alan doküman analizi (belgesel tarama) tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonunda, 2007 tarihli Tarih dersi öğretim programının genel amaçlar ve açıklamalar kısmında birçok değere (kültürel mirasa duyarlılık, milli bilinç, hoşgörü, vatanseverlik, çalışkanlık vb.) yer verildiği ve bu değerlerin 2005 tarihli ilköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğretim programıyla paralellik gösterdiği tespit edilmiştir. Tarih programının girişinde (özellikle genel amaçlarda) vurgu yapılan değerlerin, 9, 10 ve 11. sınıf düzeyinde hem ünitelendirilmiş yıllık planlara, hem de ders kitaplarına sağlıklı şekilde yansıtılmadığı görülmüştür. Program ve ders kitaplarında en çok vurgu yapılan değerler duyarlılık (Türk büyüklerine, tarihsel ve kültürel mirasa karşı) ve milli bilinçtir. Bunlar geçmiş Tarih dersi öğretim programlarında yer verilen değerler ile benzerlik göstermekte olup, geçmişten beri Tarih dersine yüklenen vatandaşlık ve kimlik aktarımı misyonuna hizmet etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Tarih Dersi Öğretim Programı, Tarih Ders Kitapları, Tarih ve Değerler Eğitimi.

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma, 8-10 Mayıs 2015 tarihlerinde Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'nde gerçekleştirilen VII. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, El-mek: ykeskin@sakarya.edu.tr

VALUES EDUCATION IN HISTORY CURRICULUM AND TEXTBOOKS

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

In our country, the primary and secondary school curricula have been gradually renewed since 2005. With the renewed curricula, the “constructivist model” was adopted in Turkish education system. The secondary school History curriculum that was prepared in 2007 is among these. It is observed that the values education is included in a great majority of the curricula prepared at primary school level. While the old curriculums values are present in the implicit and indirect manner, and have been addressed in the new curriculum directly given as a program item. The most important among these lessons are Social Studies, Turkish, Life Sciences and Religious Culture and Moral Knowledge. In all of these courses to the curriculum next to a list of values, how it is given to the values education is described in the detailed. It is important to determine how much importance the values education, which is paid a great importance in the curricula at primary school level, is paid in the curricula and textbooks at secondary school level. For, History lesson is the continuation of Social Studies lesson that regards the values education at primary school level quite important. Secondary History lesson, according to that a continuation of the Social Studies, is expected to be a similarity in values between the programs. In addition, many research History lesson reveals that the indispensable value education points.

Purpose

It was in this research to determine the degree of inclusion of the values education in 2007 secondary school History curriculum prepared in line with the new understanding and the textbooks prepared in line with this curriculum.

Method

For this purpose, one of the qualitative research methods, the document analysis (documentary survey) technique was used. As stated in the introduction of the study it should be given to the values of the recently published history lesson curriculum. Moving from this point in the recently published history lesson curriculum and textbooks were studied to determine the quality and quantity of emphasis in values education. Before the introduction part of the history curriculum designed for this purpose at the level of the classes analyzed yearly plans. Continuing the analysis of the textbook was adopted. Easily accessible sampling used in this study and course books prepared by the Ministry of Education is preferred.

Findings

At the end of this study the first important finding value education and values that is not given directly in secondary school history curriculum and the textbooks prepared in accordance with this curriculum. History lesson is a continuation of social studies at the

primary level. This course belongs to a special program on the values and dedicated to the training title and units are listed on the basis of the values which should be given directly next to a value list. But the history lesson program is not continued this approach.

As a result of the research, it was determined that many values (sensitivity to cultural heritage, national consciousness, tolerance, patriotism, diligence, etc.) were included in the general objectives and explanations part of 2007 History curriculum, and that these values are in parallel with 2005 primary school Social Studies curriculum. In particular, the general objectives of the curriculum 12 values were determined. They are fairness, scientific, independence, peace, sensitivity and national consciousness. The value of the curriculum at the entrance of the Turkish National Education of General Purpose and values emphasized in the new Social Studies program has been found that a large percentage of overlap.

It was observed that the values emphasised in the introduction part of the history curriculum (especially in the general objectives part) could not be properly reflected in the syllabuses and textbooks at 9, 10 and 11th grade levels. The most emphasised values in the curricula and text books are sensitivity (towards important Turkish figures, historical and cultural heritage).

Conclusion and Discussion

These are similar to the values included in History curriculum, and serve the mission of citizenship and identity transfer mission attributed to History lesson all along. History courses in the past prepared today in Turkey, according to the scientific tradition in the history of society and the individual practice has been developed based on the idea that bring benefits. That History lesson was seen as a means of individual citizenship education. In light of the above findings, the values is not very healthy in the history curriculum and training point in the curriculum said that a revised work needs to be done at this point. Especially in this revised study is taught at primary level social studies curriculum should be examined and the values given in this program should be reflected in the History curriculum.

Key Words: Values Education, History Curriculum, History Textbooks, History and Values Education

1. Giriş

Sosyal bilimlerin temel disiplinlerinden biri olan tarih sadece insanın geçmişte neler yaptığını göstermez. Ayrıca insanın ne olduğunu ve ne yapması gerektiğini de öğretir. Bunun yapılabilmesi ise, tarihin okullarda ayrı bir ders şeklinde okutulmasıyla mümkündür. Tarih öğretimi, örgün eğitim kurumları aracılığıyla, tarih biliminin ortaya koymuş olduğu bilgi, tutum ve becerileri öğrencide davranış haline getirmeye çalışmaktır (Demircioğlu, 2007).

Tarih biliminin gelişim seyri ve bugünkü geldiği seviyeye bakıldığında -birtakım problemlerin halen varlığını sürdürmesine rağmen- şaşırtıcı bir gelişim gösterdiği gözlenmektedir. Ama onun öğretimi konusunda geçmişte var olan temel problemlerin bugün bile varlığını sürdürdüğü görülmektedir. Okulda Tarih derslerinde neyin öğretilmesi, Tarih programının hangi

konuları içermesi gerektiği konusunda geçmişte var olan tartışmalar günümüzde de devam etmektedir (Aktekin, 2009; Vella, 2001). Ülkemizde geçmişten bugüne Tarih dersi sorgulanmayan, eleştirisi yapılamayan ve değişmeyen doğrular manzumesi olarak okutulmaktadır (Dilek, 2007).

Ülkemizde 2004 yılında ilköğretim ders programları yenilenerek, eski programlardan tamamen farklı bir anlayışa geçilmiştir. Yapılandırmacı öğrenme kuramının temele alındığı yeni programlar öğrenci ve etkinlik merkezli olarak tasarlanmıştır. Aynı şekilde ortaöğretim ders programları da kademeli bir şekilde yenilenmiş ve bugün için bu süreç tamamlanmıştır (Berkant, Efendioğlu ve Sürmeli, 2014). Yenilenen ortaöğretim programlarından biri de 2007 yılında yayınlanan Tarih Dersi Öğretim Programı'dır. Yeni Tarih programında "bilginin taşıdığı değeri ve öğrencilerin var olan deneyimleri dikkate alınarak onların yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım" benimsendiği vurgulanmaktadır (MEB, 2007: 8). Bu program, oldukça önemli değişiklik ve yenilikler öngörmektedir (Öztürk, 2009; Öztürk, 2011).

Aynı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan yeni ilköğretim ve ortaöğretim programları kavram, beceri ve değerler üzerine yapılandırılmıştır. Kavramlar bilişsel, beceriler ağırlıklı olarak psikomotor, değerler ise duyuşsal alan ile ilgilidir. Bu üçlü yapı kazanım ve öğrenme alanları oluşturulurken hareket noktası olarak alınmıştır. Değerler boyutu tüm yeni programlarda tekrarlı kez vurgulanmaktadır.

Eğitimin amaçları düşünüldüğünde; bu amaçlardan birincisi ve belki de en önemlisi toplumun değer yargılarını bir sonraki nesle aktarmaktır (Keskin, 2008). İşte bu noktada "*değerler eğitimi*" kavramı karşımıza çıkmaktadır. Değerler eğitimi, çok basit ifadesi ile değerleri öğretmek için açık bir girişim olup, geçmişteki öğretim programlarında ahlâk eğitimi ve karakter eğitimi şeklinde karşımıza çıkan değer kazandırma işleminin günümüzdeki yaygın ismidir. Değerler eğitimi tüm dünyada, popüleritesi giderek artan eğitim konularının başında gelmektedir. Son yıllarda birçok ülke bu konuya eğilmeye ve önem vermeye başlamıştır (Pring, 2010; Merter ve Şekerci, 2015). Ülkemizde de oldukça yeni olan "*değerler eğitimi*", özellikle uluslararası konferans ve toplantılarda ele alınmaya, üzerinde makale ve kitaplar yazılmaya başlanmış bir alandır (Keskin, 2008; Özkan ve Soylu, 2014).

Ülkemizde geçmişte ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde uygulanan öğretim programlarının tamamında değerlere yer verildiği bilinmektedir. Eski programlarda değerler örtük ve dolaylı şekilde mevcut iken, yeni programlarda doğrudan verilmiş ve bir program ögesi olarak ele alınmıştır (Keskin, 2008). Yeni hazırlanan ilköğretim Sosyal Bilgiler, Türkçe, Hayat Bilgisi ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerine ait programlarda değerler eğitiminin çok önemli görüldüğü anlaşılmaktadır. Tüm bu derslere ait öğretim programlarında bir değer listesinin yanında, değer eğitiminin nasıl verileceği de ayrıntılı olarak anlatılmıştır (Keskin ve Öğretici, 2013).

Ortaöğretim düzeyinde hazırlanan yeni öğretim programları ve ders kitaplarında değer eğitime ne oranda yer verildiğinin tespit edilmesi önemlidir. Zira ortaöğretim düzeyinde yer alan birçok ders ilköğretim düzeyinde okutulan derslerin devamı niteliğindedir. Tarih dersi bunlardan biridir. Bu ders ilköğretim düzeyinde okutulan sosyal bilgiler dersinin devamıdır. Sosyal Bilgiler dersi, ilköğretim okullarında yer alan en önemli derslerden biridir. Ülkemizde öğrencilere, hayatları boyunca kullanacakları bilgi, beceri ve değerlerin önemli kısmı ilköğretim okullarında okutulan Sosyal Bilgiler dersi yoluyla kazandırılmaya çalışılmaktadır (Keskin ve Öğretici, 2013). Çünkü bu ders çocuğun toplumsallaşması adına önemli görülmekte ve vatandaşlık eğitiminde bir araç olarak kullanılmaktadır (Öztürk, 2007).

Ortaöğretim Tarih dersleri, sosyal bilgiler dersinin devamı olduğuna göre, ikisi arasında değerler noktasında bir benzeşme olması beklenir. İki ders arasındaki bağlantı Tarih dersi öğretim programında “Ortaöğretim tarih dersine altyapı oluşturması ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin (ilköğretimde kazandığı, bilgi beceri ve değerler) tespit edilmesi için ilköğretim Sosyal Bilgiler (6-7. sınıflar) ve Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi programları incelenmelidir” (MEB, 2007: 5) şeklinde verilmiştir. Bu ifade, sosyal bilgiler programında yer alan değerlerin bu derste de verilmesi istendiğinin en açık kanıtıdır. Ayrıca, birçok araştırma Tarih derslerinin değer eğitimi noktasında vazgeçilmez olduğunu ortaya koymaktadır (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008; Dewey, 2001; Gray, 2000; Halbert, 2009; Hoca, 1995; Özbaran, 1992; Ulusoy, 2005; Safran, 2002; Semerci ve Özer, 2004). Bu çalışmanın amacı da, yeni anlayışa uygun hazırlanan 2007 tarihli ortaöğretim Tarih dersi öğretim programında ve bu program uyarınca hazırlanan ders kitaplarında değerler eğitimine ne oranda yer verildiğini tespit etmektir. Zira Aydemir (2012) tarafından Türkiye’de tarih öğretimi alanında hazırlanan makalelere yönelik bibliyografya çalışması incelendiğinde, doğrudan değer eğitime yer veren bir çalışma olmadığı görülmüştür.

2. Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri içinde yer alan *doküman analizi (belgesel tarama)* tekniği kullanılmıştır. Yazılı dokümanlar geçmiş hakkında bize bilmediğimiz pek çok şeyi sunan çok değerli bilgi kaynaklarıdır. Bu nedenle, yazılı materyaller nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesi esasına dayanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmanın giriş bölümünde de belirtildiği üzere, son yayınlanan Tarih dersi programında -sosyal bilgiler dersinin devamı niteliğinde olduğu için- değerlere yer verilmiş olmalıdır. Bu noktadan hareketle araştırmada, son yayınlanan Tarih dersi öğretim programında ve ona uygun hazırlanan ders kitaplarında değerlere/değerler eğitime yapılan vurgunun niteliği ve niceliği tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda önce Tarih dersi öğretim programının giriş kısmı ile sınıflar düzeyinde hazırlanmış ünitelendirilmiş yıllık planlar analiz edilmiştir. Devamında ise ders kitaplarının analizine geçilmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e (2011: 197) göre “Doküman incelemesine dayalı araştırmalarda, tüm doküman verisinin bir bütün olarak analize konu olması mümkün olmayabilir. Bu nedenle, çoğu zaman araştırmacılar, eldeki veri setinin içinden bir örneklem oluşturmaya çalışır”. Bu çalışmada *kolay ulaşılabilir durum örnekleme* kullanılmış ve MEB tarafından hazırlanmış olan ders kitapları tercih edilmiştir. Sınıflara göre Tarih ders kitapları şunlardır:

- **9. Sınıf:** Okur, Y., Genç, İ., Özcan, T., Yurtbay, M., ve Sever, A. (2014). *Ortaöğretim Tarih 9*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- **10. Sınıf:** Turan, V., Genç, İ., Çelik, M., Genç, C., ve Türedi, Ş. (2014). *Ortaöğretim Tarih 10*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- **11. Sınıf:** Okur, Y., Aksoy, M., Kızıltan, H., Sever, A., Öztürk, M. ve Karaman, M. (2014). *Ortaöğretim Tarih 11*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Yukarıda listesi verilen ders kitapları analiz edilirken, programda tespit edilen ünite ve kazanımlar dikkate alınmıştır. Bu ünite ve kazanımlar uyarınca hazırlanan ders kitabı içerikleri gözden geçirilmiş ve vurgu yapılan değerler tablolar halinde gösterilmiştir. Sonrasında ise Tarih dersi programının girişinde (özellikle genel amaçlarda) yer alan değerlerin, ünitelendirilmiş yıllık plan ve ders kitaplarına ne oranda yansıdığı belirlenmeye çalışılmıştır. Zira bir derse ait öğretim programında yer alan genel amaçlar; öğretmenlere öğrencilerini hangi seviyeye taşımaları gerektiğini göstermenin yanında, öğrencilere de o ders aracılığıyla neler yapabileceklerini gösteren

bir rehber konumundadır (Demircioğlu, 2006). Bu nedenle, Tarih programında yer verilen genel amaçların hem ünitelendirilmiş yıllık planlara, hem de ders kitaplarına sağlıklı şekilde yansıtılması gerekmektedir.

3. Bulgular

Bu başlık altında, son yayınlanan Tarih dersi öğretim programı ile bu programa uygun olarak hazırlanan ders kitaplarının değerlere/değerler eğitime yer verme durumunun analizi neticesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Birinci olarak Tarih dersi öğretim programı, ikinci aşamada ders kitapları ayrı başlıklar atında incelenmiştir. Son aşamada ise özellikle Tarih programının genel amaçlarında yer verilen değerlerin ünitelendirilmiş yıllık planlara ve ders kitaplarına yansıma durumu betimlenmeye çalışılmıştır.

3.1. Tarih Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerler

Ortaöğretim Tarih dersi için ilk program 2007 yılında 9. sınıf için yayınlanmıştır. 10. Sınıfa ait program 2008, 11. sınıfa ait program ise 2010 tarihlidir. 10. ve 11. sınıf programları 2011 yılında tekrar revize edilmiştir.

Üç sınıf düzeyinde hazırlanan programların tamamında giriş kısmı aynıdır. Tek farklılık ünitelendirilmiş yıllık planlar noktasındadır. Bu nedenle önce giriş kısmı incelenmiş, daha sonrasında ise sınıflara göre ünitelendirilmiş yıllık planların analizine geçilmiştir.

Üç sınıf düzeyinde de programın giriş kısmında Türk milli eğitiminin genel amaçları, Tarih dersine ait genel amaçlar, açıklamalar, ünite süreleri, temel yaklaşım ve ölçme-değerlendirme başlıklarına yer verilmiştir. Aşağıdaki tabloda (Tablo 1) giriş kısmında yer verilen değerler gösterilmiştir. Tabloda yer verilen değerler, ağırlıklı olarak Türk milli eğitiminin genel amaçlarında ve ilköğretim Sosyal Bilgiler programında yer alan ana değerlerdir.

Tablo 1. Tarih Dersi Öğretim Programının Giriş Bölümünde Yer Alan Değerler

Giriş Başlığı	DEĞER İFADELERİ*																		
	Adil olma/Adalet	Bağımsızlık	Barış	Bilimsellik	Çalışkanlık	Duyarlılık				Dayanışma	Estetik	Hoşgörü	Millî Bilinç	Misafirperverlik	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Vatanseverlik	Yardımsızlık
						Tarihsel Mirasa	Kültürel Mirasa	Türk Büyükl.	Toplumsal Sor.										
Genel Amaçlar (MEB)	→	→	→	→	→	→	→	→		→		→	→		→	→	→	→	
Genel Amaçlar (Tarih Dersi)			→	→	→	→	→	→			→	→	→			→	→	→	
Açıklamalar						→	→												
Temel Yaklaşım						→	→		→				→		→				
Ölçme ve Değerlendirme																			

* → işareti değer doğrudan verildiğini yani isminin geçtiğini, → işareti ise değer dolaylı olarak verildiğini yani örtük olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde; tüm öğretim programlarının girişinde yer alan Türk milli eğitiminin amaçlarında toplam 15 değere yer verildiği görülmektedir. Bu değerlerden *bilimsellik*, *millî bilinç*, *saygı*, *sevgi*, *sorumluluk* ve *vatanseverlik* değerlerinin doğrudan; *adil olma*, *bağımsızlık*, *barış*, *bilimsellik*, *çalışkanlık*, *duyarlılık*, *dayanışma* ve *hoşgörü* değerlerinin ise dolaylı olduğu tespit edilmiştir. Tarih dersine ait genel amaçlarda toplam 12 değere (11 doğrudan, 1 dolaylı) yer verilmiştir. Bu değerler genel olarak bakıldığında Türk milli eğitiminin genel amaçlarında yer alan değerlerle örtüşmektedir. Tarih dersine ait üçüncü genel amaç “Türk tarihini ve Türk kültürünü oluşturan temel öğe ve süreçleri kavrayarak öğrencilerin *kültürel mirasın korunması* ve geliştirilmesinde *sorumluluk* almalarını sağlamak” (MEB, 2007: 4) şeklinde olup kültürel mirasa duyarlılık ve sorumluluk değerleri doğrudan vurgulanmıştır. On ikinci hedef ifadesi

“Barış, hoşgörü, karşılıklı anlayış, demokrasi ve insan hakları gibi temel değerlerin önemini kavratarak bunların korunması ve geliştirilmesi konusunda *duyarlı* olmalarını sağlamak” (MEB, 2007: 4), on dördüncü hedef ifadesi ise “Kültür ve uygarlığın somut olan ya da olmayan mirası üzerinde tarih araştırmaları yaparak *çalışkanlık, bilimsellik, sanatseverlik ve estetik* değerleri kazandırmak” (MEB, 2007: 4) şeklinde olup doğrudan verilmesi gereken değerler açıkça verilmiştir.

Programın açıklamalar kısmında sadece *duyarlılık* (tarihsel ve kültürel mirasa karşı) değerine “Ders işlenişinde inceleme gezilerine önem verilmeli, müzelere ve tarihi mekânlara geziler düzenlenmelidir” (MEB, 2007: 6) şeklinde dolaylı olarak yer verilmiştir. Açıklamalar kısmının ilk maddesi “Ortaöğretimdeki tarih dersine alt yapı oluşturması ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin (ilköğretimde kazandığı bilgi, beceri ve *değerler*) tespit edilmesi için ilköğretim Sosyal Bilgiler ve T.C. İnkılap Tarihi dersleri öğretim programları incelenmelidir” (MEB, 2007: 5) şeklinde olup, Tarih dersinin ilköğretim düzeyinde kazanılan birçok bilgi, beceri ve değeri devam ettirmesi gerektiğine işaret edilmiştir.

Tarih dersi öğretim programının temel yaklaşımının açıklandığı bölümün hemen girişinde “...ve toplumsal *değerler* tarih öğretiminin yenilenmesi açısından önem taşımaktadır” (MEB, 2007: 8) ifadesi ile toplumsal değerlere vurgu yapılmıştır. Bu kısımda *milli bilinç, saygı, tarihsel mirasa ve toplumsal sorunlara karşı duyarlılık* değerleri doğrudan, *kültürel mirasa duyarlılık* değeri ise dolaylı olarak verilmiştir. Temel yaklaşım başlığı altında yer alan “Bilgi, kavram, değer ve becerilerin gelişmesini sağlayacak öğrenmeyi öğrenmenin gelişmesini ön planda tutar” (MEB, 2007: 9) şeklindeki üçüncü maddede ve “Milli değerleri merkeze alarak evrensel değerlere saygılı olmayı öğrenir” (MEB, 2009: 9) şeklindeki altıncı maddede değerler eğitime, milli değerlere (milli bilinç) ve saygı değerine yer verilmiştir. Ayrıca dokuzuncu maddede “Öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmasını sağlar” (MEB, 2009: 9) şeklinde *duyarlılık* (toplumsal sorunlara karşı) değerine atıfta bulunulmuştur. Programın girişinde yer alan ölçme ve değerlendirme bölümünde herhangi bir değer tespit edilememiştir.

Aşağıda Tarih dersi öğretim programında, her sınıf düzeyi için ayrı olarak verilen ünitelendirilmiş yıllık planlarda yer verilen değerlerin analizi neticesinde ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Dokuzuncu sınıf düzeyinde yer verilen değerler aşağıda Tablo 2 üzerinde gösterilmiştir.

Tablo 2. Tarih 9. Sınıf Ait Ünitelendirilmiş Yıllık Planlarda Yer Alan Değerler

ÜNİTE	DEĞER İFADELERİ*												
	Adil olma/Adalet	Bağımsızlık	Barış	Bilimsellik	Çalışkanlık	Duyarlılık			Toplumsal Sor.	Dayanışma	Estetik	Hoşgörü	Milli Bilinç
						Tarihsel Mirasa	Kültürel Mirasa	Türk Büyükl.					
1. Tarihi Bilimi						→	→	→					
2. Uygarlığın Doğ. ve İlk Uyg.						→	→						
3. İlk Türk Devletleri						→		→				→	
4. İslam Tarihi ve Uyg.	↑					→	→					→	
5. Türk-İslam Dev.(10-13. yy.)						→	→	→				→	
6. Türkiye Tarihi (11-13. yy.)						→	→	→				→	

* ↑ işareti değer doğrudan verildiğini yani isminin geçtiğini, → işareti ise değer dolaylı olarak verildiğini yani örtük olduğunu ifade etmektedir.

Tarih dersi 9. sınıf programında verilen ünitelendirilmiş yıllık planlar incelendiğinde, doğrudan verilen değer sayısı sadece 3’tür. Bunlar *sorumluluk* (3. ünite 6. kazanım, “Orhun Yazıtları” etkinliği içinde), *adil olma/adalet* (4. ünite 3. kazanım, “Hz. Ömer’in Adaleti” etkinliği) ve *sevgi* (6. ünite 4. kazanım, “Yıllar Öncesinden gelen Mesaj” etkinliği içinde insan sevgisi

şeklinde) değerleridir. Diğer değerler programda dolaylı olarak yer almaktadır. Bu değerler *duyarlılık* (Türk büyüklerine, tarihsel ve kültürel mirasa karşı alt boyutlarıyla), *milli bilinç* ve *vatanseverliktir*. Tarihsel mirasa duyarlılık tüm ünitelerde yer alırken, kültürel mirasa duyarlılık 4, Türk büyüklerine karşı duyarlılık ise 5 üniteye örtük olarak verilmiştir. Milli bilinç Türk tarihi konularını kapsayan son dört üniteye ortak değerdir. Vatanseverlik ise sadece -ağırlıklı Selçuklu tarihi konularını içeren- son üniteye (Türkiye Tarihi) örtük olarak yer almaktadır.

Tablo 3. Tarih 10. Sınıf Ait Ünitelendirilmiş Yıllık Planlarda Yer Alan Değerler

ÜNİTE	DEĞER İFADELERİ*																		
	Adil olma/Adalet	Bağımsızlık	Barış	Bilimsellik	Çalışkanlık	Duyarlılık				Dayanışma	Estetik	Hoşgörü	Milli Biliş	Misafirperverlik	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Vatanseverlik	Yardıms severlik
						Tarihsel Mirasa	Kültürel Mirasa	Türk Büyükl.	Toplumsal Sor.										
1. Beylikten Devl.(1300-1453)	➔					➔	➔	➔				➔	➔					➔	
2. Dün.G: Osm.D.(1453-1600)						➔	➔	➔				➔	➔					➔	
3. Arayış Yılları (XVII. yy.)						➔	➔	➔					➔						
4. Avr. ve Osm. (XVIII. yy.)				➔		➔	➔	➔					➔						
5. En Uzun Yy. (1800-1922)						➔	➔	➔					➔			➔		➔	
EK: Erm., Yun-Pontus ve Süry.												➔							

* ↑ işareti değer doğrudan verildiğini yani isminin geçtiğini, → işareti ise değer dolaylı olarak verildiğini yani örtük olduğunu ifade etmektedir.

Tarih dersi 10. sınıf programında verilen ünitelendirilmiş yıllık planlar incelendiğinde, bir üst sınıfa göre doğrudan verilen değer sayısının arttığı görülmektedir. Bu sınıf düzeyinde doğrudan verilen değerler *adil olma/adalet* (1. ünite 6. kazanım), *bilimsellik* (4. ünite 3. kazanım), *hoşgörü* (1. ve 2. üniteler), *milli bilinç* (5. ünite 3. kazanım) *sevgi* ve *vatanseverliktir* (5. ünite 17. kazanım). Birinci üniteye adil olma ve hoşgörü değerleri altıncı kazanıma ait açıklamalar kısmında “Balkanlarda uygulanan siyasi, sosyal ve ekonomik (vergi adaleti, hoşgörü vb.) politikalar vurgulanacaktır” (MEB, 2011a: 18) şeklinde bir uyarı ifadesi içinde verilmiştir. Vatanseverlik ve sevgi değerleri ise son üniteye yine açıklamalar kısmında “Atatürk’ün vatan ve millet sevgisi, mantıklılığı, ileri görüşlülüğü ve önder oluşuna yer verilecektir” (MEB, 2011a: 34) şeklinde yer almaktadır.

Onuncu sınıf düzeyinde yer verilen örtük değerler incelendiğinde ise bir önceki sınıfla hemen hemen aynı oldukları görülmektedir. *Duyarlılık* değeri üç alt boyutta (Türk büyüklerine, tarihsel ve kültürel mirasa) tüm ünitelerde, *milli bilinç* değeri ilk dört üniteye, *vatanseverlik* ise ilk iki üniteye dolaylı olarak vurgu yapılan değerlerdir. Bu sınıfa ait programın sonuna 2538 sayılı ve 2002 tarihli Tebliğler Dergisi’nde yayımlanan “Ermeniler, Yunan-Pontus ve Süryaniler ile İlgili Konular” eklenmiştir (MEB, 2011a). Bu konular incelendiğinde sadece *hoşgörü* değerine örtük olarak yer verildiği tespit edilmiştir.

Tablo 4. Tarih 11. Sınıfa Ait Ünitelendirilmiş Yıllık Planlarda Yer Alan Değerler

ÜNİTE	DEĞER İFADELERİ*																		
	Adil olma/Adalet	Bağımsızlık	Barış	Bilimsellik	Çalışkanlık	Duyarlılık			Toplumsal Sor.	Dayanışma	Estetik	Hoşgörü	Millî Bilinç	Misafirperverlik	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Vatanseverlik	Yardımseverlik
						Tarihsel Mirasa	Kültürel Mirasa	Türk Büyükl.											
1. Türklerde Devlet Teşkilatı		→				→	→	→					→						
2. Türklerde Toplum Yapısı						→	→	→		→		→	→			→			→
3. Türklerde Hukuk	→					→	→	→					→						
4. Türklerde Ekonomi						→	→	→					→						
5. Türklerde Eğitim				→		→	→	→		→			→						
6. Türklerde Sanat						→	→	→		→			→						

* ↑ işareti değer doğrudan verildiğini yani isminin geçtiğini, → işareti ise değer dolaylı olarak verildiğini yani örtük olduğunu ifade etmektedir.

Tarih dersi 11. sınıf programında ağırlıklı olarak Türk kültür ve medeniyetine ait ünitelere yer verilmiştir. Bu nedenle doğrudan verilen değer sayısı ilk iki sınıf düzeyine göre daha fazladır. Bu sınıf düzeyinde doğrudan verilen değerler *adil olma/adalet* (3. ünite 1. ve 2. kazanımlar), *bağımsızlık* (1. ünite 1. kazanım), *bilimsellik* (5. ünite), *dayanışma* (2. ve 5. üniteler) *hoşgörü* (2. ünite), *milli bilinç* (1. ünite), *sevgi* ve *vatanseverlik* (2. ünite). En fazla doğrudan değer olduğu ikinci ünite de dayanışma ve yardımseverlik değerlerine “Toplumda yardımlaşma ve dayanışma anlayışı ile kurulan kurumlara değinilecektir” (MEB, 2011b: 22-23) şeklinde vurgu yapılmıştır.

Onbirinci sınıf düzeyinde yer verilen örtük değerler incelendiğinde ise, ilk iki sınıf düzeyinde yer alan değerlerle aynı oldukları görülmektedir. *Duyarlılık* değeri üç alt boyutta (Türk büyüklerine, tarihsel ve kültürel mirasa) tüm ünitelerde, *milli bilinç* değeri ise ilk ünite de doğrudan, diğer ünitelerde ise dolaylı olarak yer almaktadır.

3.2. Tarih Ders Kitaplarında Yer Verilen Değerler

Araştırmanın yöntem kısmında belirtildiği üzere, MEB tarafından hazırlanan üç sınıf düzeyine ait ders kitabı incelenmiştir. Bu incelemede kitaplarda doğrudan veya örtük şekilde yer verilen değerler tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu inceleme neticesinde tespit edilen değerler sınıf odaklı olarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 5. Tarih 9. Sınıf Ders Kitabında Yer Verilen Değerler

ÜNİTE	DEĞER İFADELERİ*																			
	Adil olma/Adalet	Bağımsızlık	Barış	Bilimsellik	Çalışkanlık	Duyarlılık			Toplumsal Sor.	Dayanışma	Estetik	Hoşgörü	Milli Bilinç	Misafirperverlik	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Vatanseverlik	Yardımseverlik	
						Tarihsel Mirasa	Kültürel Mirasa	Türk Büyükl.												
1. Tarihi Bilimi				→		→	→	→					→					→	→	
2. Uygarlığın Doğ. ve İlk Uyg.						→	→	→					→						→	
3. İlk Türk Devletleri		→				→	→	→			→		→						→	
4. İslam T.ve Uyg.	→			→		→	→	→			→	→	→							
5. Türk-İslam Dev.(10-13. yy.)	→					→	→	→			→		→					→		
6. Türkiye Tarihi (11-13. yy.)				→		→	→	→			→		→						→	

* ↑ işareti değer doğrudan verildiğini yani isminin geçtiğini, → işareti ise değer dolaylı olarak verildiğini yani örtük olduğunu ifade etmektedir.

Tarih dersi 9. sınıf ders kitabı incelendiğinde, doğrudan yer verilen değer sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Bu değerler *adil olma/adalet* (4. ve 5. ünite), *hoşgörü* (4. ünite), *milli bilinç*

(ilk 3 ünite), *sorumluluk* (1. ünite) ve *vatanseverliktir* (ilk 3 ünite). Doğrudan verilen bu değerlerin genelde okuma metinleri içinde verildiği tespit edilmiştir. Üçüncü üniteye yer verilen okuma parçası “Türklerde Vatan Sevgisi” (Okur ve ark., 2014a: 76) başlığını taşımakta olup doğrudan vatanseverlik değerini işlemektedir. Dördüncü üniteye yer verilen diğer bir okuma parçası ise “Hz. Ömer’in Adalet ve Hoşgörü Anlayışı” (Okur ve ark., 2014a: 117) başlığını taşımakta olup, adalet ve hoşgörü değerlerine yöneliktir.

Programda örtük olarak verilen değer sayısı oldukça fazladır. *Duyarlılık* (Türk büyüklerine, tarihsel ve kültürel mirasa) değeri hemen her üniteye; *bilimsellik*, *estetik* ve *milli bilinç* değerleri üçer üniteye dolaylı olarak yer almaktadır. Dolaylı olarak yer verilen diğer değerler ise *bağımsızlık*, *sorumluluk* ve *vatanseverliktir*. Bu sınıfa ait ders kitabında değerler eğitimi bağlamında şu ifadelerle yer verilmiştir (Okur ve ark., 2014a):

Kültür, bir millete ait maddi ve manevi değerler bütünüdür. Bu değerler göç, savaş, ticaret gibi yollarla dünyanın farklı bölgelerine taşınmış ve kültürler arası etkileşim meydana gelmiştir. Bunun sonucunda zaman içerisinde uygarlık adı verilen milletlerarası ortak değerler oluşmuştur (s. 44).

Yukarıda verilen paragrafta özellikle ortak değerlere yapılan vurgu dikkat çekmektedir. Tarihsel ve kültürel ortak mirasın korunması ve ortak miras öğelerine gereken duyarlılığın gösterilmesi ders kitabının birçok yerinde vurgulanmış ve bunlara ait örnekler verilmiştir.

Bu sınıf düzeyindeki ünitelendirilmiş yıllık planlarda doğrudan *adalet*, *sevgi* ve *sorumluluk*; örtük olarak ise *duyarlılık*, *milli bilinç* ve *vatanseverlik* değerlerine yer verilmiştir (bkz. Tablo 2). Bu değerlerden dolaylı olanların ders kitabına büyük oranda yansıtıldığı; ancak doğrudan verilen değerlerin büyük oranda farklı olduğu tespit edilmiştir. Program ve ders kitabında yer verilen değer ifadeleri örtüşse bile, üniteler noktasında farklılaşma olduğu görülmektedir. Örneğin ünitelendirilmiş yıllık planda milli bilinç değeri son dört üniteye dolaylı olarak yer alırken, ders kitabında ilk üç üniteye doğrudan verilmiştir.

Tablo 6. Tarih 10. Sınıf Ders Kitabında Yer Verilen Değerler

ÜNİTE	DEĞER İFADELERİ*																			
	Adil olma/Adalet	Bağımsızlık	Barış	Bilimsellik	Çalışkanlık	Duyarlılık				Toplumsal Sor.	Dayanışma	Estetik	Hoşgörü	Milli Bilinç	Misafirperverlik	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Vatanseverlik	Yardımsızverlik
						Tarihsel Mirasa	Kültürel Mirasa	Türk Büyükl.												
1. Beylikten Dev. (1300-1453)	→					→	→	→					→	→						
2. Dün.G.:Osm.D.(1453-1600)	→			→		→	→	→			→	→	→	→						
3. Arayış Yılları (XVII. Yüzyıl)				→		→	→	→					→	→						
4. Avr. ve Osm. XVIII. Yüzyıl)		→		→		→	→	→			→		→	→						
5. En Uzun Yy. (1800-1922)	→					→	→	→			→		→	→					→	

* → işaretli değerin doğrudan verildiğini yani isminin geçtiğini, → işareti ise değerin dolaylı olarak verildiğini yani örtük olduğunu ifade etmektedir.

Tarih dersi 10. sınıf ders kitabı incelendiğinde, doğrudan yer verilen değer sayısının örtük değerlere göre oldukça az olduğu tespit edilmiştir. Doğrudan verilen değerler *adalet* (2. ünite), *bilimsellik* (3. ünite), *hoşgörü* (ilk iki ünite) ve *milli bilinç* (son iki ünite) değerleridir. Bu değerlerin bir önceki sınıf düzeyinde olduğu gibi genelde okuma metinleri içinde verildiği görülmektedir. Hoşgörü değeri birinci üniteye “Osmanlı Hoşgörüsü” (Turan ve ark., 2014: 25), ikinci üniteye ise “Hoşgörünün Simgesi İstanbul” (Turan ve ark., 2014: 43) isimli okuma parçalarında doğrudan verilmiştir. Bilimsellik değerine ise üçüncü üniteye, hem yerli hem de yabancı bilim adamlarının tanıtılması yoluyla vurgu yapılmıştır.

Programda örtük olarak verilen değerler *duyarlılık* (Türk büyüklerine, tarihsel ve kültürel mirasa), *estetik* ve *milli bilinç* başta olmak üzere; *adalet*, *bağımsızlık*, *bilimsellik*, *estetik* ve *vatanseverlik* değerleridir. Bu sınıf düzeyindeki ünitelendirilmiş yıllık planlarda doğrudan *adalet*, *bilimsellik*, *hoşgörü*, *milli bilinç*, *sevgi* ve *vatanseverlik*; örtük olarak ise ağırlıklı olarak *duyarlılık* ve *milli bilinç* değerlerine yer verilmiştir (bkz. Tablo 3). Bu değerlerin büyük oranda hazırlanan ders kitabına yansıtıldığı görülmektedir. Ancak yine de özellikle üniteler düzeyinde farklılıkların olduğu, ders kitabı ile program arasında tam bir tutarlılık olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 7. Tarih 11. Sınıf Ders Kitabında Yer Verilen Değerler

ÜNİTE	DEĞER İFADELERİ*													
	Adil olma/Adalet	Bağımsızlık	Barış	Bilimsellik	Çalışkanlık	Duyarlılık			Toplumsal Sor.	Dayanışma	Estetik	Hoşgörü	Milli Bilinç	Misafirperverlik
						Tarihsel Mirasa	Kültürel Mirasa	Türk Büyükl.						
1. Türklerde Devlet Teşkilatı	→	→				→	→	→					→	
2. Türklerde Toplum Yapısı	→					→	→	→				→		
3. Türklerde Hukuk	→					→	→	→				→		
4. Türklerde Ekonomi						→	→	→				→		
5. Türklerde Eğitim				→		→	→	→				→		
6. Türklerde Sanat						→	→	→			→	→		→

* → işareti değerini doğrudan verildiğini yani isminin geçtiğini, → işareti ise değerini dolaylı olarak verildiğini yani örtük olduğunu ifade etmektedir.

Tarih dersi 11. sınıf ders kitabı incelendiğinde, doğrudan yer verilen değerlerin *adalet* (1. ünite), *bağımsızlık* (1. ünite), *bilimsellik* (5. ünite), *hoşgörü* (2. ünite) ve *yardımsızlık* (2. ünite) olduğu görülmektedir. Bu değerlerin daha çok birinci elden kaynaklardan yapılan alıntılar içinde verildiği tespit edilmiştir. İkinci ünite yer verilen “Türklerde Bağımsızlık Anlayışı” (Okur ve ark., 2014b: 5) başlıklı alıntı Rasyonu (1993) tarafından yazılan Tarihte Türkler isimli eserden alınmış olup, doğrudan bağımsızlık değerine vurgu yapılmıştır. Yine aynı ünite hoşgörü değeri “Hoşgörü Toplumu” (Okur ve ark., 2014b: 75) başlığı altında Ahmet Yesevi, Yunus Emre ve Mevlana’nın şiirlerinden alıntılar ile verilmiştir. Bu sınıf ait ders kitabında doğrudan verilen değerlerin, ilgili sınıfa ait ders programında (bkz. Tablo 4) yer verilen değerlere göre oldukça sınırlı olduğu tespit edilmiştir.

Programda örtük olarak verilen değerler *duyarlılık* (Türk büyüklerine, tarihsel ve kültürel mirasa) ve *milli bilinç* başta olmak üzere; *adalet* ve *estetiktir*. Bu sınıf düzeyinde ders kitabındaki değerlerin programda ilgili sınıf düzeyi için verilenler ile örtüştüğü görülmektedir (bkz. Tablo 3).

3.3. Genel Amaçlar, Planlar ve Ders Kitaplarındaki Değerlerin Örtüşme Durumu

Bu başlık altında, Tarih dersi öğretim programının genel amaçlarında yer verilen değerlerin, sınıflar düzeyinde ünitelendirilmiş yıllık plan ve ders kitaplarına yansıma durumu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla hazırlanan tablo (Tablo 8) aşağıda verilmiştir.

Tablo 8. Tarih Dersine Ait Genel Amaçların Planlara ve Ders Kitaplarına Yansımada Durumu

		DEĞER İFADELERİ*																			
		Adil olma/Adalet	Bağımsızlık	Barış	Bilimsellik	Çalışkanlık	Duyarlılık				Toplumsal Sor.	Dayanışma	Estetik	Hoşgörü	Milli Biliñ	Misafirperverlik	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Vatanseverlik	Yardıms severlik
							Tarihsel Mirasa	Kültürel Mirasa	Türk Büyükl.												
GENEL AMAÇLAR				➔	➔	➔	➔	➔	➔			➔	➔	➔			➔	➔	➔		
9. Sınıf	Ünit. Yıllık Plan Ders Kitabı	○	○		○		⊗	⊗	○	⊗			○	○	⊗			○	○	○	
10. Sınıf	Ünit. Yıllık Plan Ders Kitabı	⊗	○		○		⊗	⊗	⊗	⊗			⊗	○	⊗			○		⊗	
11. Sınıf	Ünit. Yıllık Plan Ders Kitabı	○	○		○		⊗	⊗	⊗	⊗		○	○	○	⊗			○			○

* Genel amaçlarda verilen ↑ işareti değerın doğrudan verildiğini yani isminin geçtiğini, → işareti ise değerin dolaylı olarak verildiğini yani örtük olduğunu ifade etmektedir. Sınıflar düzeyinde verilen ⊗ işareti değerin sıklıkla (5 veya 6 ünite)de), ⊗ işareti orta sıklıkla (3 veya 4 ünite)de) ve ○ işareti ise az sıklıkla (1 veya 2 ünite)de) yer aldığını göstermektedir.

Yukarıda verilmiş olan toplu tablo (Tablo 8) incelendiğinde, Tarih ders öğretim programında yer alan genel amaçlarda vurgu yapılan değerlerin, hem ünitelendirilmiş yıllık planlara, hem de ders kitaplarına sağlıklı şekilde yansıtılamadığı görülmektedir. Genel amaçlarda *barış* ve *çalışkanlık* değerleri doğrudan verilmiş iken sınıflar düzeyinde gerek yıllık planlar gerekse de ders kitaplarında bunlara yer verilmediği tespit edilmiştir. *Adil olma* ve *bağımsızlık* değerleri ise genel amaçlarda yer almamasına rağmen, sınıflar düzeyinde bu değerlere yapılan vurgular bulunmaktadır.

Genel olarak tüm sınıf düzeylerinde (hem yıllık planlar hem de ders kitaplarında) en çok yer verilen değerler *duyarlılık* (Türk büyüklerine, tarihsel ve kültürel mirasa karşı) ve *milli bilinç* tir. *Adil olma*, *bilimsellik*, *estetik*, *hoşgörü* ve *vatanseverlik* değerlerine orta düzeyde; *bağımsızlık*, *dayanışma*, *sevgi*, *sorumluluk* ve *yardımseverlik* değerlerine ise az düzeyde yer verildiği tespit edilmiştir.

4. Sonuç ve Tartışma

Yapılandırmacı anlayışa uygun hazırlanan 2007 tarihli ortaöğretim Tarih dersi öğretim programında ve bu program uyarınca hazırlanan ders kitaplarında değerler eğitime ne oranda yer verildiğini tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışma sonunda ulaşılan ilk önemli bulgu, yeni programda değerler eğitime doğrudan yer verilmediği yönündedir. Aynı anlayışa uygun hazırlanan ilköğretim programlarının çoğunda (Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler vb.) değerler doğrudan verilmiş olup, hatta hangi öğrenme alanı ve ünite de hangi değerlerin verilmesi gerektiği de açıkça yazılmıştır. Tarih dersi ilköğretim düzeyindeki Sosyal Bilgiler dersinin devamıdır. İlköğretim düzeyindeki bu derse ait programda değerler eğitime özel bir başlık ayrılmış ve bir değer listesinin yanında üniteler bazında doğrudan verilmesi gereken değerler de belirtilmiştir (MEB, 2004: 5). Ancak Tarih dersi programında bu anlayış devam ettirilmemiştir. Nitekim Ulusoy (2010) tarafından yapılan çalışma sonucunda da, yeni Tarih programında değerlerin doğrudan verilmediği açıkça belirtilmiştir.

Araştırmada ulaşılan ikinci önemli bulgu, yenilenen Tarih dersi öğretim programının giriş kısmında yer alan genel amaçlar ve açıklamalar içinde birçok değere yer verilmiş olmasıdır. Özellikle Tarih programına ait genel amaçlarda 12 değer tespit edilmiştir. Bunlar *adil olma*,

bilimsellik, bağımsızlık, barış, duyarlılık, milli bilinç gibi değerlerdir. Bu değerlerin programın girişinde verilen Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları ve yeni Sosyal Bilgiler programında vurgu yapılan değerler ile büyük oranda örtüştüğü tespit edilmiştir.

Araştırmada ulaşılan üçüncü bulgu, programın giriş kısmında (özellikle amaçlar, açıklamalar ve temel yaklaşım başlıkları içinde) vurgu yapılan değerlerin, 9, 10 ve 11. sınıf düzeyinde hem ünitelendirilmiş yıllık planlara, hem de ders kitaplarına sağlıklı şekilde yansıtılmadığı yönündedir. Ulusoy (2010: 47) çalışmasında “programda doğrudan verilmeyen değerler ders kitabı yazarlarına bırakılmıştır” ifadesiyle bu gerçeği dile getirmiştir.

Araştırmada ulaşılan dördüncü ve son önemli bulgu, genel olarak incelenen tarih dersi öğretim programı (giriş ve sınıflara göre ünitelendirilmiş yıllık planlar) ve ders kitaplarında en çok vurgu yapılan değerlerin *duyarlılık* ve *milli bilinç* olduğu noktasındadır. Özellikle duyarlılık değerine üç alt boyutta (Türk büyüklerine, tarihsel ve kültürel mirasa karşı) yer verilmiştir. Yine bu değerler incelenen Tarih programı ve ders kitaplarında çoğunlukla örtük olarak verilmiştir. Keskin (2008; 2012) çalışmalarında Cumhuriyet döneminde uygulanan Tarih ve Sosyal bilgiler derslerine ait öğretim programlarında en çok vurgu yapılan değerlerin *duyarlılık, bağımsızlık, vatanseverlik* ve *milli bilinç* olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada tespit edilen bu iki değerden (duyarlılık ve milli bilinç) hareketle, yeni Tarih dersi öğretim programının cumhuriyet döneminde uygulanan Tarih ders programları ile değerler/değer eğitimi noktasında benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

Türkiye’de geçmişten bugüne hazırlanan Tarih ders programları, bilimsel geleneğe uygun olarak tarihin topluma ve bireye pratikte fayda getireceği düşüncesine göre geliştirilmiştir. Yani Tarih bireyin vatandaşlık eğitiminde bir araç olarak görülmüştür (Demircioğlu, 2007, Dilek, 2007). Cumhuriyetin ilanından günümüze Tarih dersine yüklenen misyonun “Cumhuriyet idaresinin istediği nitelikte vatandaşlar yetiştirmek” olduğu anlaşılmaktadır (Keskin, 2012). Kaplan (1999) çalışmasında ilgili literatür ve belgeler incelendiğinde, Cumhuriyetin ilanından itibaren Türkiye’de eğitimin temel amacının milli bilinç aşılacak, vatandaşlığı ve vatanseverliği teşvik amacına hizmet ettiğini belirtmektedir. Bu anlayışın yeni tarih programında da devam ettiği, özellikle vurgu yapılan iki değere (*duyarlılık* ve *milli bilinç*) bakıldığında rahatlıkla görülebilmektedir. Yiğittir ve Öcal (2011) benzer şekilde çalışmalarında, Tarih öğretmenlerinin özellikle bu iki değeri öğrencilere kazandırmayı arzuladıklarını tespit etmişlerdir.

Yukarıdaki bulgular ışığında, 2007 tarihli Tarih dersi öğretim programının değerler/değer eğitimi noktasında çok sağlıklı olmadığı ve bu ders ait programda bu noktada bir revize çalışmasının yapılması gerektiği söylenebilir. Özellikle bu revize çalışmasında, ilköğretim düzeyinde okutulan Sosyal Bilgiler dersi programı incelenmeli ve bu programda yer verilen değerler Tarih programına da yansıtılmalıdır. Merter ve Şekerci (2015: 872) benzer şekilde çalışmalarında “Toplumda değerlerin yaşayabilmesi için her dersin programında belirli değerler ve bu değerlerin öğretimine yönelik etkinlikler yer almalı” önerisinde bulunmuşlardır.

KAYNAKÇA

- AKTEKİN, S. (2009). “Türkiye’de tarih eğitimi”. S. Aktekin, P. Harnett, M. Öztürk, D. Smart (Edit.), *Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi* içinde. (s. 27-44). Ankara: Harf Eğitim yayıncılığı.
- AYDEMİR, A. (2012). “Türkiye’de tarih öğretimi hakkında yayımlanmış makaleler: Bir bibliyografya denemesi”, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages*,

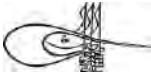
Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/4, Fall 2012, p. 843-863, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, ANKARA-TURKEY

- BERKANT, H. G.; EFENDİOĞLU, A. ve SÜRMEİ, Z. (2014). “Değerler eğitime yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi”, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/5 Spring 2014, p. 427-440, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, ANKARA-TURKEY
- DEMİRCİOĞLU, İ. H. (2006). “Avrupa Birliği ülkeleri ve Türkiye’de tarih öğretiminin genel amaçlarının karşılaştırmalı bir değerlendirmesi”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 133-146.
- DEMİRCİOĞLU, İ. H. (2007). *Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- DEMİRCİOĞLU, İ. H. ve TOKDEMİR, M. A. (2008). “Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: amaç, işlev ve içerik”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.
- DEWEY, J. (2001). “Temel eğitimde tarihin amacı” (Çev. B. Ata), *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 43-45.
- DİLEK, D. (2007). *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- HALBERT, K. (2009). *History teaching and the values agenda*. Unpublished PhD Thesis, James Cook University, Australia.
- GRAY, I. (2000). “Teaching ethics, History and SOSE”, *The History Teacher*, 28(2), 28-30.
- HOCA, S. R. (1995). *Tarih felsefesi bağlamında Türkiye’de tarih eğitimi ve uygulanan politikalar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- KAPLAN, İ. (1999). *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- KESKİN, Y. (2008). *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- KESKİN, Y. (2012). “Cumhuriyet dönemi ortaokul tarih programlarına yönelik bir analiz: Politik ve ideolojik yaklaşımların programlara yansımaları”, *Electronic Journal of Social Sciences*, 11(40), 109-128.
- KESKİN, Y. ve ÖĞRETİCİ, B. (2013). “Sosyal bilgiler dersinde ‘duyarlılık’ değerinin etkinlikler yoluyla kazandırılması: nitel bir araştırma”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 143-171.
- MEB (2004). *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı*. URL: <http://programlar.meb.gov.tr>
- MEB (2007). *Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı*. <http://programlar.meb.gov.tr>
- MEB (2011a). *Ortaöğretim 10. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı*. <http://programlar.meb.gov.tr>
- MEB (2011b). *Ortaöğretim 11. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı*. <http://programlar.meb.gov.tr>
- MERTER, F. ve ŞEKERCİ, H. (2015). “Değerlerin kaybolma durumuna ilişkin sınıf öğretmeni görüşlerinin değerlendirilmesi”, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 10/3 Winter 2015, p. 851-874, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7987>, ANKARA-TURKEY

- OKUR, Y., GENÇ, İ., ÖZCAN, T., YURTBAY, M., ve SEVER, A. (2014a). *Ortaöğretim Tarih 9*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- OKUR, Y., AKSOY, M., KIZILTAN, H., SEVER, A., ÖZTÜRK, M. ve KARAMAN, M. (2014b). *Ortaöğretim Tarih 11*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- ÖZBARAN, S.(1992). *Tarih ve Öğretimi*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- ÖZKAN, R. ve SOYLU, A. (2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin benimsedikleri temel insani değerler (Niğde il örneği), *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/2 Winter 2014, p. 1253-1265, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, ANKARA-TURKEY
- ÖZTÜRK, C. (2007). “Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış”. C. Öztürk (Ed.). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırmacı Bir Yaklaşım* içinde (s. 21-50). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ÖZTÜRK, İ. H. (2009). “Yeni ortaöğretim tarih programları üzerine eleştirel bir inceleme” (Tam Metin). The First International Congress of Educational Research, Çanakkale, Türkiye (1-3 Mayıs).
- ÖZTÜRK, İ. H. (2011). “Curriculum reform and teacher autonomy in Turkey: the case of the history Teaching”, *International Journal of Instruction*, 4(2), 113-128.
- PRİNG, R. (2010). “Introduction”. In T. Lovat, R. Toomey and N. Clement (Ed.), *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing*. UK: Springer.
- SAFRAN, M. (2002). “Orta öğretim kurumlarında tarih öğretiminin yapı ve sorunlarına ilişkin bir araştırma”, *Türk Yurdu Dergisi*, 22(175), 73-79.
- SEMERÇİ, N. ve ÖZER, B. (2004). “Duyuşsal davranışların kazandırılmasında tarih derslerinin öğretiminin rolü” (Tam Metin). XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya, Türkiye (6-9 Temmuz).
- VELLA, Y. (2001). “Yaratıcı tarih öğretimi”, *Milli Eğitim Dergisi*. Cev. Bahri Ata. Ankara: MEB Yayınları, URL: http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/150/vella_ata.htm
- TURAN, V., GENÇ, İ., ÇELİK, M., GENÇ, C., ve TÜREDİ, Ş. (2014). *Ortaöğretim Tarih 10*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- ULUSOY, K. (2005). “Tarih dersinde ahlaki değerlerin aktarımı (bir okuma parçası örneği)”, *Milli Eğitim Dergisi*, 168, 126-133.
- ULUSOY, K. (2010). “Değer eğitimi: Davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan tarih programlarında değer aktarım”, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 32-51.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YİĞİTTİR, S. ve ÖCAL, A. (2011). “Lise tarih öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi konusundaki görüşleri”, *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13(20), 117-124.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

KESKİN, Y., Tarih Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Değerler Eğitimi, ***Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*** Volume 10/7 Spring 2015, p. 659-674, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8234>, ANKARA-TURKEY



EĞİTİM FAKÜLTESİ SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN KİŞİLİK TİPLERİYLE ÖĞRENME STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ*

*Pelin KÖSECE***

*Lütfi ÜREDİ****

*Sait AKBAŞLI*****

ÖZET

Bireylerin kişisel özellikleri birbirinden farklıdır. Kişisel özelliklerin farklı olması öğrenme stillerinin de farklı olmasına neden olmaktadır. Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının baskın öğrenme stillerini ve kişilik özelliklerini ortaya çıkarmak ve öğrenme stillerini cinsiyet ve kişilik özellikleri değişkenleri açısından incelemektir. Tarama modelinde betimsel bir araştırma olarak planlanan bu çalışmada veri toplama aracı olarak beş faktörlü kişilik ölçeği ve Kolb Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2013-2014 öğretim yılı bahar döneminde Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programına kayıtlı bulunan 205 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler SPSS 15.0 programıyla analiz edilmiştir. Kullanılan istatistik analiz yöntemleri ortalama, standart sapma, frekans dağılımı, Ki-Kare, one-way ANOVA testleri olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların öğrenme stili tercihleri kişilik tiplerine göre farklılıklar göstermektedir. Araştırma bulguları araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğunun değiştiren öğrenme stiline sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme stili, öğretmen adayı, sınıf öğretmenliği, kişilik tipi, öğretmen yetiştirme

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, El-mek: pelinksc91@gmail.com

*** Yrd. Doç. Dr. Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD, El-mek: lutfiuredi@gmail.com

**** Doç. Dr. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi ABD, El-mek: sakbasli@gmail.com

THE RELATIONSHIPS BETWEEN PRESERVICE CLASS TEACHERS' LEARNING STYLES AND PERSONALITY CHARACTERISTICS

STRUCTURED ABSTRACT

It is known that the learning styles are related to several factors. In students' learning, learning preference has got very important place. The days in which students have been asked for learning only given information have gone. It has been certain that teachers have had great importance for realizing qualified education. For increasing quality of education, the first step has been getting more information about students' personal characteristics. Personal characteristics of individuals are different from each other. Having different personal characteristics causes the learning styles. Because Learning styles are based on the characteristics came from birth.

"Information society" requires individuals to have many diverse qualifications. These qualifications include knowing and applying various ways of thinking, such as researching, problem solving, and creative and critical thinking. Educating individuals with such qualifications is only possible by making students become more active in learning-teaching process and this requires adaptation of education to different students with different learning styles. "Learning style" is the sum of characteristics reflecting individuals preferences and tendencies related to learning (Güven ve Kürüm, 2006).

It is known that individuals perceive the environment in various ways and learn differently. However, people generally do not have any opinion about what they learn, how much they learn and how they learn. Whereas knowing about how individuals learn may facilitate both educators and peoples' effective teaching and learning. From this point, learning styles strike out as an influential way to ease learning (Güneş ve Gökçek, 2012).

Due to the biological and psychological differences between individuals, learning processes vary from person to person. One of the main reasons of learning differences between individuals is learning styles. Learning style is a concept which expresses receiving, processing, remaining and recalling new information. It is known that learning styles affect learners' learning behaviour (Sapancı, 2014).

There is big importance of learning styles for increasing the students' achievement. The purpose of the study is to determine prospective teachers' dominant learning styles and personality characteristics. In accordance with this main purpose, it is looked for answers to these questions:

1- How is the personality characteristics for preservice class teachers?

2- how is the dispersion of the learning style models for preservice class teachers?

3- Is there any meaningful difference for teacher candidates' learning styles regarding their genders?

4- Is there any meaningful difference for teacher candidates' learning styles regarding their personality characteristics?

In order to achieve this purpose, datas were collected from 205 students of Mersin Education Faculty pre-service department. This research consists of 5 parts, which are literature review, method, data and findings, discussion and recommendations. In the collection, analysis and interpretation of the data related to the study, quantitative research method was used.

To collect the data, the researchers used "The Inventory of Kolb Learning Style and The Scale of five factor personality" were employed as a means of data collecting. The Scale of Five Factor Personality originally developed by John, Donahue and Kentle (1991), and later adapted into Turkish by Alkan (2007). in this study designed as a descriptive study in scanning model. Teachers who are registered for the program of Primary school education constitute the sample of the study. Data were analysed with using SPSS 15.0 package program.

In data analysis, descriptive statistics and Chi-Square test were used. It was established that 22,9% of the prospective teachers have assimilator, 14,1% of them converger, 42,0% of them diverger, 21,0% of them accommodator learning styles. According to the data collected, individuals' learning styles do not differ in gender and registered programs.

According to the findings of the learning style preferences of participants vary according to their personality type. The findings of the research showed that most of the students in the research are changer. Considering the collected data, it is determined that among the teacher candidates from Education classroom teachers „changer“ learning style is the most dominant and „cleaves“ learning style is the least dominant learning style. Also, there is no significant relationship between the learning styles of the students and gender. It was obtained that there were no meaningful correlation between teachers' gender and learning styles preferences. According to these results suggestions have been offered. According to research results a number of suggestions have been voiced. It is hoped that research done supplied an extra information to those of one before and will be a way to post-researches.

Key Words: Learning style, prospective teachers, classroom teacher, personality type, teacher training, teacher, differences between individuals

Giriş

Son yıllarda ülkemizde kabul gören ve her geçen gün uygulayıcısı artan yapılandırmacı eğitim anlayışına göre öğrenen bilgiyi aktif olarak yapılandırır ve kendi bilgisini kendisi oluşturur. Bu durum günümüz eğitim anlayışındaki öğretmen ve öğrenci rollerindeki değişimi de beraberinde getirmiştir. Etkili bir sınıf yönetimi, öğrenme durumlarının verimliliğinde önemli rol oynamaktadır. Öğretmen, sınıf yönetiminin en etkili ögesidir (Şahin ve Adıgüzelli, 2015). Öğretmenin sorumluluğu sınıfta uygun davranışların oluşmasını ve sürekliliğini sağlamak ve istenmeyen

davranışları önlemektir. Bu sadece sınıfın öğrenme ortamına katkı sağlamak için değil, öğrencilerin genel davranışlarını iyileştirmek için gereklidir (Sadık ve Aslan, 2015). Sınıf yönetiminin başarıya ulaşmasında öğretmene ek olarak öğrenenlerin tutum ve davranışları da önemlidir. Öğrenme ortamlarının bireysel farklılıklara göre düzenlenmesi ve sürecin yol göstericisi konumundaki öğretmenlerin rehberliği günümüz eğitim anlayışının vazgeçilmez unsurlarındandır. Bu anlamda öğrenenlerin geçmiş yaşantıları, hazırbulunuşluk seviyeleri, öğrenme stilleri gibi pek çok değişken süreçte göz önünde bulundurulması gereken öğelerdendir. Öğrenme sürecinde öğrenenlerin kullandığı yol ve yöntemler birbirinden farklıdır. Kişiden kişiye değişen bu yol ve yöntemler bireyin öğrenme stilini oluşturmaktadır. Yapılandırmacı anlayışın da zaman içerisinde eğitim alanında önem kazanması ve uygulama alanları bulmasıyla, öğrenmenin bireysel bir etkinlik olduğu ve bu süreçte bilginin alınmasından, örgütlenmesine ve bilgiye yüklenen anlama değin bireysel farklılıklar bulunduğu kabul edilmeye başlanmıştır (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

Bu çerçevede oluşan öğrenme stilleri de öğrenenlerin ders motivasyonları ve dolayısıyla da öğrenme performanslarını etkilemektedir. Motivasyonla performans arasında doğru orantı vardır. Motivasyon ne kadar yüksekse, performans da o derece yüksek olur (Vatansever Bayraktar, 2015). Demir'e (2008) göre, öğretmenlerin eğitim- öğretim ortamında karşılaştıkları en önemli sorunlardan birinin, sınıflarındaki bireysel farklılıklardan kaynaklanan öğrenme eşitsizliğine bir çözüm bulmak olduğu söylenebilir. Bu sorunun çözümü için her öğrencinin kendine özgü bir öğrenme stiline sahip olduğu bilinerek, bu stile uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması bir zorunluluk olarak düşünülmektedir.

Bazı araştırmacılara göre (Dunn, Beudury ve Klavas, 1989) öğrenme stili, öğrenenlerin bazıları için etkili bazıları içinse etkili olmayan öğretim yöntemini kullanarak bireysel özellikler takımının biyolojik ve gelişimsel olarak düzenlenmesidir.

Bireylerin öğrenme stillerini belirleyen pek çok faktörden birisi de kişilik tipleridir. Önen (2012)'e göre eğitim sisteminin başarısı, sistemi işletip uygulayacak olan öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Ayrıca eğitimde duyuşsal boyutun ihmal edilmesi insanların sahip oldukları potansiyeli kullanmamalarını beraberinde getirmektedir (Yıldız ve Dilmaç 2012). Taşkaya (2012)'ye göre de nitelikli bir eğitim, öğretmenlerin sahip olduğu özelliklerle yakından ilgilidir.

Bireylerin sahip olduğu kişilik özelliklerinin farklılığı hiç kuşkusuz öğrenme stili tercihlerindeki farklılığı da beraberinde getirecektir. Bireyler arasında var olan biyolojik ve psikolojik farklılıklar nedeniyle öğrenme süreçlerinin de kişiden kişiye değiştiği bilinmektedir. Bireyler arasındaki öğrenme farklılıklarının temel nedenlerinden biri de öğrenme stilleridir. Öğrenme stili bireyin yeni bir bilgi ile karşılaştığı zaman bu bilgiyi alma, işleme, bellekte tutma ve geri getirme yollarındaki bireysel farklılıkları ifade eden bir kavramdır (Sapancı, 2014).

Güven ve Kürüm'e (2006) göre de; "Bilgi toplumu", bireylerin birçok niteliğe sahip olmalarını gerektirmektedir. Bu nitelikler arasında araştırma yapabilme, sorun çözebilme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi çeşitli düşünme yollarını bilme ve uygulayabilme yer almaktadır. Eğitimin bu niteliklere sahip bireyleri yetiştirebilmesi öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde daha etkin olmalarıyla olanaklıdır. Bu da öğretimin farklı öğrenme stiline sahip öğrencilere uyumunun sağlanmasını gerektirmektedir. "Öğrenme stili", bireyin öğrenmeye yönelik eğilimlerini veya tercihlerini gösteren özelliklerdir.

Öğrenme stilleri oldukça geniş kapsamda düşünülmesi gereken bir konudur. Bu anlamda Güneş ve Gökçek'e göre (2012); "Bireylerin çevresini farklı şekillerde algıladığı ve öğrendiği bilinmektedir. Ancak, insanların neyi, ne kadar ve nasıl öğrendikleri konusunda çoğu zaman fikir sahibi oldukları söylenemez. Oysaki bireylerin nasıl öğrendikleri hakkında bilgi sahibi olmak hem

eğitimcilerin hem de kişilerin etkili öğrenme ve öğretmelerini kolaylaştırmaktadır. Bu açıdan öğrenme stilleri öğrenmeyi kolaylaştıran etkili bir yol olarak dikkat çekmektedir”.

Kolb’un öğrenme modeline göre dört farklı öğrenme stili vardır. Bu öğrenme stilleri şunlardır:

Ayrıştıran (converger): Bu öğrenme stilini tercih edenler problem çözme, karar verme ve fikirlerin mantıksal analizi ve sistematik planlama yapma gibi konularda çok başarılıdır. Öğrenme sürecinde yaparak yaşayarak öğrenme yolunu tercih ederler.

Özümseyen (assimilator): Bu öğrenme stilini tercih edenler kuramsal(kavramsal) modeller oluşturmada güçlüdürler, fakat kuramları kullanma pratiğiyle az ilgilenirler. Soyut düşünceler ile ilgilenirler, insanlarla çok az ilgilenirler ve tümevarım yöntemini kullanırlar. Bir şeyler öğrenirken soyut kavramlar ve fikirler üzerinde odaklaşırlar.

Değiştiren (diverger): Bu öğrenme stilini tercih edenlerin somut durumlara pek çok açıdan bakabilme yetenekleri güçlüdür. Olaylar karşısında harekete geçmek yerine gözlem yapmayı tercih ederler ve farklı fikirlerin üretildiği durumlar üzerinde yoğunlaşmaktan hoşlanırlar.

Yerleştiren (accomodator): Planlama yapma, kararları yürütme ve yeni deneyimler içinde yer alma belli başlı özellikleridir. Öğrenme sürecinde ise yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi tercih etmektedirler. Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Ülgen, 1995; Truluck and Courtenay, 1999; Ergür, 2000) (Akt., Oral, 2003).

PROBLEM

Geleceğin öğretmenlerinin yetiştirilmesi sürecinin etkililiğinde onlarla ilgili yapılan araştırmaların büyük bir etkisi vardır. Zihinsel, psikolojik, çevresel ve daha pek çok koşul onların eğitim süreçlerinin bir parçasıdır. Bu araştırmada da Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin kişilik tipleriyle öğrenme stilleri arasındaki ilişki araştırılmıştır.

AMAÇ

Bu araştırmanın amacı Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin kişilik tipleriyle öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

- 1- Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin kişilik özellikleri nasıldır?
- 2- Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğrenme stili tercihleri nasıldır?
- 3- Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin cinsiyetleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4- Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin kişilik tipleriyle öğrenme stilleri arasındaki ilişki ne düzeydedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanılabildiği bir modeldir. Araştırmanın kavramsal temelinde literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması araştırma problemi ile ilgili bilginin literatürün özeti, sentezi ve incelenmesidir (Balci, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmının evrenini Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 2013-2014 öğretim yılı bahar yarıyılı öğrencileri oluştururken örneklemini, uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen 205 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 120'si kadın ve 85'i erkektir. Araştırmaya katılan 205 öğrencinin %18,04'ü birinci sınıf, %21,95'i ikinci sınıf, %32,68'i üçüncü sınıf ve %27,31'i dördüncü sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan form üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Araştırmada katılımcıların kişilik tiplerini belirlemeye yönelik kullanılan beş faktör kişilik ölçeğine (BFKÖ) ait ifadeler ise formun ikinci bölümünü oluşturmaktadır. Araştırmada katılımcıların ilgili ölçek kapsamında kişilik boyutlarından aldıkları puanları belirlemek maksadıyla kullanılan beş faktör kişilik ölçeği John, Donahue ve Kentle (1991) tarafından geliştirilmiştir. Araştırmada kullanılan bu ölçeğin Türkçeye uyarlaması Alkan (2007) tarafından yapılmıştır ve ölçeğin tamamı için iç tutarlık katsayısı 0,87 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan bu kişilik tipleri ölçeği, 44 sorudan oluşmakta ve 5'li likert tipi olarak kullanılmaktadır. Kullanılan ölçeğin boyutları ise dışa dönüklük (Extraversion), sorumluluk (Conscientiousness), uyumluluk (Agreeableness), deneyime açıklık (Openness to Experience), duygusal dengesizlik (Neuroticism)'tir. Anket formunun üçüncü bölümünde ise örneklem alınan öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Kolb (1976) tarafından geliştirilen ve Kolb (1985) tarafından yeniden düzenlenen, Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkiye'de uygulanabilirliği kanıtlanan 12 maddeden oluşan Kolb Öğrenme Stili Envanteri (Learning Style Inventory) kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında kullanılan anketin birinci bölümünde yer alan sorular katılımcıların cinsiyet ve sınıf bilgilerini öğrenmeye yöneliktir. İkinci bölümde kişilik tipleri ölçeğine ait sorular yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise öğrencilere öğrenme stilleri envanteri uygulanmıştır. Form Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulama sonunda 205 öğrencinin katılımı sağlanmıştır.

Kişilik tipleri ölçeği 44 sorudan oluşmaktadır. Bu sorulara verilen cevapların düzeylerini belirlemek amacıyla her bir maddede 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde derecelendirmeler bulunmaktadır. Bu derecelendirmelerden 1=Hiç katılmıyorum, 2=Çok az katılıyorum, 3=Biraz katılıyorum, 4=Oldukça katılıyorum ve 5=Çok fazla katılıyorum anlamlarına gelmektedir.

Öğrenme stilleri envanterinde 12 soru bulunmaktadır. Her bir soru 4 maddeden oluşmaktadır ve bu maddeler Somut Yaşantı(SY), Yansıtıcı Gözlem(YG), Soyut Kavramsallaştırma(SK), Aktif Yaşantı(AY) sıralamasıyla yapılmıştır. Katılımcılardan her bir soru için bulunan dört madde arasında kendilerine en uygun olana 4 puan vererek en az uygun olana doğru 3, 2, 1 şeklinde puanlar vermeleri istenmiştir. Çalışmaya katılan her öğrencinin her bir soru için yapacağı sıralama sonucu, Somut Yaşantı (SY), Yansıtıcı Gözlem (YG), Soyut Kavramsallaştırma (SK), Aktif Yaşantı (AY) puan toplamaları hesaplanmış ve SK-SY ile AY-YG farkları bulunmuştur. Elde edilen bu değerler deneyimsel öğrenme kuramı çerçevesinde düzenlenmiş olan grafik üzerine yerleştirilmiştir. Bulunan bu değerlere göre adayın hangi öğrenme stiline sahip olduğu da yine bu grafiğe göre belirlenmiştir. Bu çalışmanın ardından her bir öğrenme stiline sayısal bir değer verilerek veriler SPSS 15.0 programına girilmiştir ve bu veriler kişisel bilgilere ait verilerin bulunduğu dosyayla birleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarından toplanan veriler bir araya getirilip öncelikle sınıf değişkeni göz önüne alınarak kategorilere ayrılmıştır. Daha sonra cinsiyet değişkenine 1=erkek ve 2=kadın şeklinde numaralar verilerek kodlama yapılmıştır. Kişilik tipleri ölçeğine ait veriler SPSS 15.0 programına sırasıyla madde numarasına göre 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde girilmiştir.

Öğrenme stilleri envanteri için ise Öğrenme Stilleri Analiz Diyagramı doğrultusunda öğrenme stilleri belirlendikten sonra 1=kadın, 2=erkek ve 1=değiştiren, 2=özümseyen, 3=ayrıştıran ve 4=yerleştiren şeklinde değerler verilerek SPSS programına veri girişi tamamlanmıştır.

Veriler SPSS 15.0 programıyla analize tabi tutulmuştur. Kullanılan istatistik analiz yöntemleri ise ortalama, standart sapma, frekans dağılımı ve Ki-Kare, one-way ANOVA testleridir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın birinci alt problemi “sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin kişilik özellikleri nasıldır?” olarak belirtilmiştir. Bu alt probleme ilişkin elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 1: Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin kişilik tipleri ölçeğinden elde edilen ortalama, standart sapma değerleri

Ölçek Boyutlara Göre İfadeler	Ortalama	Standart Sapma
Dışadönüklük Boyutu	3,36	0,464
İfade 1: Konuşkan biriyim.	3,66	1,066
İfade 6: İçine kapanık biriyim.(ters kodlu soru)	2,60	1,331
İfade 11: Enerjik biriyim.	3,68	1,104
İfade 16: Diğer insanları heveslendiririm.	3,66	0,980
İfade 21: Suskun biriyim.(ters kodlu soru)	2,65	1,333
İfade 26: Kendine güveni olan biriyim.	3,71	1,015
İfade 31: Bazen utangaç ve çekingenim.(ters kodlu soru)	3,42	1,057
İfade 36: Dışa dönük, sosyal biriyim.	3,51	1,032
Sorumluluk Boyutu	3,35	0,387
İfade 3: Bir işi eksiksiz yaparım.	3,52	1,041
İfade 8: Bazen dikkatsiz davranabiliyorum.(ters kodlu soru)	3,37	1,024
İfade 13: Bir görevin (çalışma, ödev, iş) verilmesi için güvenilir biriyim.	3,93	1,102
İfade 18: Dağınık olmaya yatkın biriyim.(ters kodlu soru)	3,04	1,362
İfade 23: Tembel olmaya eğilimliyim.(ters kodlu soru)	2,68	1,299
İfade 28: Bir işi bitirene kadar azimle çalışan biriyim.	3,66	1,038
İfade 33: Verimli çalışan biriyim.	3,59	1,047
İfade 38: Plan yapar ve bu planları uygularım.	3,42	1,039
İfade 43: Dikkatim çabuk dağılır.(ters kodlu soru)	2,99	1,148
Uyumluluk Boyutu	3,29	0,716
İfade 2: Başkalarının hatasını bulmaya yatkınım.(ters kodlu soru)	2,64	1,187
İfade 7: Yardımseverim.	4,14	0,919
İfade 12: Kavgacı biriyim.(ters kodlu soru)	2,43	1,318
İfade 17: Bağışlayıcıyım.	3,70	1,139
İfade 22: Güvenilir biriyim.	4,07	1,064
İfade 27: Başka insanlara karşı soğuk ve ilgisizim.(ters kodlu soru)	2,40	1,207
İfade 32: Herkese karşı düşünceli ve saygılıyım.	3,81	0,988
İfade 37: Bazen diğer insanlara kaba davranırım.(ters kodlu soru)	2,78	1,102
İfade 42: İşbirliği yapmayı seven biriyim.	3,64	1,074
Deneyime Açıklık Boyutu	3,41	0,455
İfade 5: Orijinal biriyim, yeni fikirler üretirim.	3,60	1,046

İfade 10: Pek çok farklı konuda merakım vardır.	3,74	0,973
İfade 15: Zeki, derin düşünebilen biriyim.	3,65	0,951
İfade 20: Hayal gücüm yüksek biriyim.	3,74	1,120
İfade 25: Yaratıcıyım.	3,60	1,041
İfade 30: Sanatsal ve estetik şeyler benim için önemlidir.	3,65	1,164
İfade 35: Rutin, tek düze işleri yapmayı tercih ederim.(ters kodlu soru)	2,64	1,174
İfade 40: Fikirler üzerinde düşünmeyi ve onları dile getirmeyi seven biriyim.	3,73	1,020
İfade 41: Sanata karşı pek ilgili değilim.(ters kodlu soru)	2,56	1,185
İfade 44: Sanat, müzik ve edebiyat alanlarında kendini geliştirmiş biriyim.	3,20	1,174
Duygusal Dengesizlik Boyutu	3,11	0,251
İfade 4: Karamsar, hüzünlü biriyim.	2,69	1,187
İfade 9: Rahatım, strese girmem.(ters kodlu soru)	2,84	1,227
İfade 14: Gergin olabilirim.	3,32	1,108
İfade 19: Endişeli biriyim.	3,09	1,130
İfade 24: Duygusal olarak dengeliyim, kolay kolay mutsuz olmam.(ters kodlu soru)	3,14	1,103
İfade 29: Ruhsal durumu çabuk değişen biriyim.	3,42	1,204
İfade 34: Gergin durumlarda, ortamlarda sakin kalabilirim.(ters kodlu soru)	3,34	1,102
İfade 39: Kolayca sinirlenen biriyim.	3,09	1,222

Kişilik tipleri ölçeğinin farklı boyutlarına ait ifadelere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri tablo 1’de gösterilmiştir. Buna göre beş kişilik boyutu içinde en yüksek ortalama deneyime açıklık kişilik özelliğine, en düşük ortalama duygusal dengesizlik kişilik özelliğine aittir. Ayrıca en yüksek standart sapma uyumluluk kişilik özelliğine, en düşük standart sapma duygusal dengesizlik kişilik özelliğine aittir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğrenme stili tercihleri nasıldır?” olarak belirtilmiştir. Bu alt probleme ilişkin elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 2: Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre öğrenme stili bakımından dağılımı

		Öğrenme stili				
			Değiştiren	Özümseyen	Ayrıştıran	Yerleştiren
Cinsiyet	Kadın	f	56	23	16	25
		%	46,7	19,2	13,3	20,8
	Erkek	f	30	24	13	18
		%	35,3	28,2	15,3	21,2
Toplam		f	86	47	29	43
		%	42,0	22,9	14,1	21,0

Tablo 2 verilerine göre 205 Sınıf Öğretmeni adayının %42,0’ı değiştiren, %22,9’u özümseyen, %14,1’i ayrıştıran ve %21,0’ı yerleştiren öğrenme stiline sahiptir. Cinsiyet değişkenine göre baktığımızda toplam 120 kadın katılımcıda bu oranlar sırasıyla; %46,7, %19,2, %13,3, %20,8 ve toplam 85 erkek katılımcıda bu oranlar sırasıyla; %35,3, %28,2, %15,3, %21,2 şeklindedir.

Öğretmen adaylarının genel dağılımları incelendiğinde en yüksek oran değiştiren öğrenme stiline, en düşük oran ise ayrıştıran öğrenme stiline tespit edilmiştir.

Cinsiyet değişkeni açısından genel dağılıma bakıldığında kadın ve erkek katılımcılarda da en yüksek ve en düşük oranların yine aynı öğrenme stillerinde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin cinsiyetleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” olarak belirtilmiştir. Bu alt probleme ilişkin elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenme Stili Bakımından Dağılımlarına İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları

			Öğrenme stili				Toplam
			Değiştiren	Özümseyen	Ayrıştıran	Yerleştiren	
Cinsiyet	Kadın	f	56	23	16	25	120
		%	46,7	19,2	13,3	20,8	100,0
	Erkek	f	30	24	13	18	85
		%	35,3	28,2	15,3	21,2	100,0
Toplam		f	86	47	29	43	205
		%	42,0	22,9	14,1	21,0	100,0

$$p=0,326 \quad X^2=3,457$$

Öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stili ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin kişilik tipleriyle öğrenme stilleri arasındaki ilişki ne düzeydedir?” olarak belirtilmiştir. Bu alt probleme ilişkin elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 4: ONE WAY ANOVA (bir yönlü varyans analizi) sonuçları

Kişili k tipleri	Varyasyon kaynakları	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F değeri	p-value
A1	Gruplar arası	2,513	3	,838	,734	,533
	Hata	229,263	201	1,141		
	Total	231,776	204			
A12	Gruplar arası	16,106	3	5,369	3,190	,025
	Hata	338,255	201	1,683		
	Total	354,361	204			
A15	Gruplar arası	2,825	3	,942	1,043	,375
	Hata	181,584	201	,903		
	Total	184,410	204			
A34	Gruplar arası	3,995	3	1,332	1,098	,351
	Hata	243,780	201	1,213		
	Total	247,776	204			
A41	Gruplar arası	13,952	3	4,651	3,429	,018
	Hata	272,653	201	1,356		
	Total	286,605	204			

Öğrenme tipleri bakımından kişilik tiplerini karşılaştırmak için bir yönlü varyans analizi uygulandı. Anova sonuçlarına göre A12 ve A41 istatistiksel olarak farklılık gösterirken ($p<0.05$) diğer tüm kişilik tiplerinin kendi içlerinde istatistiksel olarak farklılık yaratmadığı saptanmıştır ($p>0.05$). Örneğin A1 bakımından; kişilik hiç katılmıyorum, çok az katılıyorum, biraz katılıyorum, oldukça katılıyorum ve çok fazla katılıyorum diyenlerin sayısı öğrenme stili bakımından farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Başka bir deyişle, A1 bakımından öğrenme stili düzeyleri olan değiştiren, özümseyen, ayırıştırıcı ve yerleştiren seçeneklerini işaretleyenler bakımından herhangi bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). A1 için yapılan yorumu A12 ve A41 öğrenme stilleri hariç diğer tüm stiller için yapılabilir.

Öğrenme stilleri bakımından farklılık yaratan kişilik tipleri A12 ve A41 olarak saptanmıştır (tablo 4'te koyu renk ile gösterilmiştir). Yani, öğrenme stilleri bakımından A12 ve A41 kişilik tipleri istatistiksel olarak farklılık yaratmıştır ($p<0.05$). Hangi stiller arasında fark olduğunu saptamak için Duncan çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır.

Tablo 5: A12 için DUNCAN Sonuçları

Tablo 6: A41 için DUNCAN Sonuçları

Means with the same letter are not significantly different.				
harflendirme	ortalama	N	stiller	
A	2.756	86	Değiştiren	
A				
B A	2.277	47	Özümseyen	
B A				
B A	2.209	43	Yerleştiren	
B				
B	2.069	29	Ayırıştırıcı	

Means with the same letter are not significantly different.				
harflendirme	ortalama	N	stiller	
A	2.830	47	Özümseyen	
A				
B A	2.698	86	Değiştiren	
B				
B	2.209	43	Yerleştiren	
B				
B	2.207	29	Ayırıştırıcı	

Not: Ortak harf taşıyan stil seçenekleri arasında fark yok iken farklı harf taşıyan stiller arasında farklılık vardır.

A12 için yukarıda verilen duncan sonuçlarına bakıldığında; en yüksek ortalamanın değiştiren öğrenme stiline sahip katılımcılara ait olduğu görülmektedir (2.756). Diğer ortalamalar tabloda verilmiştir. Genel olarak değiştiren, özümseyen ve yerleştiren öğrenme stiline sahip katılımcılar arasında bir farklılık saptanmamıştır ($p>0.05$). Bununla birlikte asıl farklılığı yaratan değiştiren ve ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip katılımcılar arasında olmuştur ($p<0.05$).

A41 için duncan sonuçlarına bakıldığında; en yüksek ortalama özümseyen öğrenme stiline sahip bireylere ait iken, en düşük ortalama yerleştiren ve ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip bireylerde olmuştur. Özümseyen stile sahip bireyler ile değiştiren stile sahip bireyler arasında bir istatistiksel farklılık saptanmamıştır ($p>0.05$). Bununla birlikte yerleştiren stile sahip bireyler ile ayırıştırıcı stile sahip bireyler arasında da herhangi bir farklılık saptanmamıştır ($p>0.05$). Asıl farklılık yaratan özümseyen ve değiştiren stile sahip bireylerle yerleştiren ve ayırıştırıcı stile sahip bireyler arasında olmuştur ($p<0.05$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonuçlarına göre adayların cinsiyetleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Buradan cinsiyetin öğrenme stillerinin belirlenmesinde belirleyici bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç öğrenme stilini cinsiyet değişkeni açısından

inceleyen bazı araştırmaların (Bahar ve Sülün, 2011; Demir, 2006; Bahar, Özen ve Gülaçtı, 2009; Altun, Bağ ve Paliç, 2011; Can, 2011; Ünal, Alkan, Özdemir ve Çakır, 2013; Mutlu, 2008; Genç ve Kocaarslan, 2013; Karademir ve Tezel, 2010) sonuçlarıyla örtüşürken, Merter (2009) ve Karadeniz Bayrak ve Altun (2009)'un araştırmalarıyla örtüşmemektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının sahip oldukları kişilik özelliklerine ilişkin elde edilen verilere göre en yüksek ortalama deneyime açıklık kişilik özelliğine, en düşük ortalama ise duygusal dengesizlik kişilik özelliğine aittir. Tatlılıoğlu (2014)'e göre deneyime açıklık diğer insanların bizimle işbirliği yapmalarına imkan sağlar. Deneyime açıklık kişilik özelliğine sahip bireyler yaşamın değişen koşullarına ayak uydurmakta güçlük çekmezler. Araştırma veri grubu sınıf öğretmeni adayları olduğundan, deneyime açıklık kişilik özelliğine sahip öğretmen adaylarının eğitim-öğretim faaliyetlerinde daha etkili, verimli, değişen koşullara daha kolay uyum sağlayabilen ve bunu eğitim-öğretim ortamlarına doğru taşıyabilen bireyler olacak olmaları sevindirici bir sonuçtur. Tatlılıoğlu (2014)'e göre duygusal dengesizlik ise bir kişinin yaşadığı endişe, kızgınlık, sıkıntı, düşünmeden hareket etme, güvensizlik ve depresyonu ifade eder ve bu kişiler duygusal çatışmalarını genellikle fiziksel yollarla ifade etmektedirler. Buradan sınıf öğretmeni adaylarının gelişen ve değişen eğitim sistemine uyum sağlamada zorlanmayacakları ve öğretmen adaylarının öğrencileriyle sağlıklı iletişim kurma becerilerinin gelişmiş olduğu sonucuna ulaşabiliriz. Araştırma sonuçları da göstermektedir ki, öğretmen adayları duygusal durumlarını dengeleyebilme özelliğine sahiptirler ve bu durum da gelecekte öğrenme ortamlarında onlara kolaylıklar sağlayacaktır.

Yapılan analizler neticesinde öğretmen adaylarının en çok kullandıkları öğrenme stili %42,0 ile değiştiren öğrenme stildir. Ekici'nin (2013), Teknik öğretmen adaylarıyla yaptığı öğrenme stillerini belirlemeye yönelik araştırmada da öğretmen adaylarının Kolb Öğrenme Stili Modeline göre en fazla değiştiren öğrenme stiline sahip oldukları tespit edilmiştir. Çünkü teknik öğretmen adayları daha çok somut materyallerle desteklenen öğrenmelerin gerçekleştiği, hareket etmeyi seven, sınıf uygulamalarının yoğun olduğu öğrenmeler gerçekleştirmektedirler. Sınıf öğretmeni adaylarının da en fazla bu öğrenme stilini tercih etmelerinin nedenleri arasında, zamanla değişen öğrenme yaklaşımlarının uygulamalara, hareketliliğe, somut yaşantılara daha çok yer vermesi düşünülebilir.

Değiştiren öğrenme stilini sırasıyla; %22,9 ile özümseyen, %21,0 ile yerleştiren ve %14,1 ile ayrıştıran öğrenme stili izlemektedir. Can'ın (2011) yaptığı çalışmada ise sınıf öğretmeni adaylarının büyük oranda özümseyen ve ayrıştıran, en az ise yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmaların pek çoğunda da öğretmen adaylarının baskın öğrenme stillerinin özümseyen olduğu görülmektedir (Kaf Hasırcı, 2006; Can, 2011; Karademir ve Tezel, 2010; Durukan, 2013). Bizim çalışmamızda da özümseyen öğrenme stili ikinci sırada en çok kullanılan öğrenme stili olmuştur. Özümseyen öğrenme stiline sahip bireylerin önemli özelliklerinden biri, büyük miktarda verilen bilgiyi anlamada ve bu bilgiyi özlü ve mantıklı bir yapıya dönüştürmede çok iyi olmalarıdır (Genç ve Kocaarslan, 2013). Sınıf öğretmenlerinin somut işlemler dönemindeki öğrenenlere ilişkin eğitim-öğretim ortamları düzenleyecekleri düşünüldüğünde, bilgiyi mantıklı bir yapıya dönüştürerek somut şekilde öğrenenlere aktaracak olmaları bir gerekliliktir.

Güneş ve Gökçek'in (2012) farklı alanlardan mezun olan pedagojik formasyon öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemeyi ve çeşitli değişkenlerle ilişkilerini araştıran çalışmalarında ise katılımcıların yaklaşık %80'inin baskın olduğu öğrenme stillerinin ortak özelliklerinin; eleştirel, ciddi ve inatçı, meraklı, analitik ve bağımsız, pratik, düzenli, mantıklı, gerçekçi gibi özellikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma ve yaptığımız araştırmanın sonuçları da baskın öğrenme stillerinin özellikleri bakımından birbiriyle örtüşmektedir.

Ayrıca yapılan analizler neticesinde “kavgacı biriyim” ve “sanata karşı pek ilgili değilim” kişilik ifadeleri hariç diğer kişilik ifadeleriyle öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrenme stilleri bakımından farklılık yaratan kişilik tipleri “kavgacı biriyim” ve “sanata karşı pek ilgili değilim” ifadeleri olmuştur. Bunlardan “kavgacı biriyim” ifadesi uyumluluk boyutuna ait iken; “sanata karşı pek ilgili değilim” ifadesi deneyime açıklık boyutuna ait ifadelerdir. “kavgacı biriyim” kişilik tipi için öğrenme stilleri bakımından farklılık yaratan stiller değiştiren ve ayrıştıran iken; “sanata karşı pek ilgili değilim” kişilik tipi için öğrenme stilleri bakımından farklılık yaratan stiller özümseyen ve değiştiren ile yerleştiren ve ayrıştıran stiller olmuştur.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- 1- Öğrenme-öğretme sürecinin daha etkili ve verimli hale gelmesi için öğrenme stilleri ile ilgili olarak farkındalık yaratmak adına öğretmenlere Hizmet İçi Eğitim Seminerleri verilebilir.
- 2- Farklı kişilik tiplerine sahip öğretmen adayları bir araya getirilerek bu farklılıklardan yeni fikirler üretilip, derslerin işlenişindeki etkililik derecesi artırılabilir.
- 3- Kişilik tiplerinin bireylerin problem çözme, öğrenci başarısı gibi başka değişkenlerle de ilişkisi incelenerek ortaya çıkacak sonuçlar doğrultusunda eğitim-öğretim ortamlarına ek düzenlemeler getirilebilir.
- 4- Farklı öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarıyla grup çalışmaları yaptırılarak yeni öğrenme yol ve yöntemleri ortaya çıkarılabilir ve var olan yol ve yöntemlerde düzenlemeler yapılabilir.
- 5- Bu araştırma sonuçlarıyla farklı bölümlerin öğretmen adaylarının araştırma sonuçları karşılaştırmalı olarak incelenip, oluşan farklılıklardan yeni fikirler üretilebilir.

KAYNAKÇA

- ALKAN, N. (2007). Beş faktör kişilik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. Ankara
- ALTUN, E., BAĞ, H., PALIÇ, G. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Tartışma Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya-Turkey, 1917-1924*
- AŞKAR, P. VE AKKOYUNLU, B. (1993). Kolb Öğrenme Stili Envanteri. *Eğitim ve Bilim*, (87), 37-47.
- BAHAR, H. H., ÖZEN, Y. VE GÜLAÇTI, F. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyet ve bransa göre akademik başarı durumları ile öğrenme stillerinin incelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (1), 69-86.
- BAHAR, H. H., SÜLÜN, A. (2011). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri, Cinsiyet Öğrenme Stili İlişkisi ve Öğrenme Stiline Göre Akademik Başarı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2, 379-386
- BALCI, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Pegem akademi, Ankara. s, 92.
- CAN, Ş. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkinin Araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 70-82.
- DEMİR, M. K. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ve sosyal bilgiler öğretimi, *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 28-37.

- DEMİR, T. (2008). Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Bunların Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi (Gazi üniversitesi Örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 129-148.
- DUNN, R., BEUDURY, J., KLAVAS, A. (1989). *Survey of Research on Learning Styles, Education Leadership*, s. 50-57, Çev. Cem Babadoğan, *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2001, 603
- DURUKAN, E. (2013). Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki, *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8(1)Winter 2013, p. 1307-1319, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7838>, ANKARA-TURKEY.
- EKİCİ, G. (2013). Gregorc ve Kolb Öğrenme Stili Modellerine Göre Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Cinsiyet ve Genel Akademik Başarı Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 167(38), 211-225.
- GENÇ, M., KOCAARSLAN, M. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *TSA*, 2, 327-344.
- GÜNEŞ, G. VE GÖKÇEK, T. (2012). Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 2146-2199.
- GÜVEN, M. VE KÜRÜM, D. (2006). Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 75-90.
- JOHN, O. P., DONAHUE, E. M., & KENTLE, R. L. (1991). The big five inventory—Versions 4a and 54. Berkeley, CA: *University of California, Berkeley, Institute of Personality and Social Research*
- KAF HASIRCI, Ö. (2006). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Çukurova Üniversitesi Örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 15-25.
- KARADEMİR, E. VE TEZEL, Ö. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 129-145.
- KARADENİZ-BAYRAK, B. VE ALTUN, S. (2009). Is there any difference between learning styles of student science teachers in relation to both their grade and gender. *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 1, 765-770.
- MERTER, F. (2009). Cumhuriyet-dicle-inönü üniversitesi eğitim fakültesi ilköğretim bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve öğrenme stillerini farklılaştıran sosyo-ekonomik faktörler. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 78-96.
- MUTLU, M. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri. *KKEFD*, 17,
- ORAL, B. (2003). Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin İncelenmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 35, 418-435
- ÖNEN, A. S. (2012). Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri ve Duygusal Zeka Düzeylerinin Stresle Başa Çıkma Yollarına Etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 310-320.
- SADIK, F., ASLAN, S. (2015). İlkokul Sınıf öğretmenlerinin Disiplin Problemleri ile ilgili Görüşlerinin İncelenmesi, *Turkish Studies International Periodical For The Languages*,

Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10(3)Winter 2015, p. 115-138, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7838, ANKARA-TURKEY.

SAPANCI, A. (2014). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(2), 60-68.

ŞAHİN, M. VE ADIGÜZELLİ, Y. (2015). Sınıf Yönetimi Sürecinde İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10(3)Winter 2015, p. 799-816, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7838, ANKARA-TURKEY.

TAŞKAYA, S. M. (2012). Nitelikli Bir Öğretmende Bulunması Gereken Özelliklerin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, 283-298.

TATLILIOĞLU, K. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Beş Faktör Kişilik Kuramı'na göre Kişilik Özellikleri Alt Boyutlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 17, 939-971.

ÜNAL, K., DİLBAZ ALKAN, G., ÖZDEMİR, F. B., ÇAKIR, Ö. (2013). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stil ve Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 56-76.

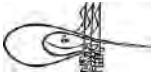
VATANSEVER BAYRAKTAR, H. (2015). Sınıf Yönetiminde Öğrenci Motivasyonu ve Motivasyonu Etkileyen Etmenler, *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10(3)Winter 2015, p. 1079-1100, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7838, ANKARA-TURKEY.

VEZNEDAROĞLU, R.L. VE ÖZGÜR, A.O. (2005). Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri. *İlköğretim-Online*, 4(2), 1-16.

YILDIZ, M. VE DİLMAÇ, B. (2012). Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Değerler ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 122-134.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

KÖSECE, P., ÜREDİ, L., AKBAŞLI, S., Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Kişilik Tipleriyle Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, ***Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*** Volume 10/7 Spring 2015, p. 675-688, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8168, ANKARA-TURKEY



TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAZILI ANLATIM BECERİLERİ VE DİL DUYARLIKLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME*

*Esra LÜLE MERT***

ÖZET

Amacı Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerini ve dile karşı duyarlıklarını belirleyebilmek olan çalışmanın problem cümlesi “Türkçe öğretmenliği son sınıf öğrencileri anadillerine duyarlık kazanmış ve yazılı anlatım becerilerini istendik düzeyde geliştirebilmiş midir?” olarak belirlenmiştir. Tarama modeline dayalı çalışmanın veri kaynağı, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Ana bilim Dalının 4. sınıfında öğrenim gören 1. öğretimden 47 ve 2. öğretimden 53 olmak üzere toplam 100 öğretmen adayının “Tiyatro ve Drama Uygulamaları” dersinin dönem sonu sınav sorularına verdikleri yazılı yanıtlardır. Türkçe öğretmenliği son sınıf öğrencilerinden 47’si 1. öğretim, 53’ü 2. öğretim toplamda 100 öğrencinin “Tiyatro ve Drama Uygulamaları” dersinin dönem sonu sınav sorularından ikisine verdikleri yanıtların incelendiği çalışmada, 1. öğretim öğrencilerinin toplam cümle sayısı 1.559; 2. öğretim öğrencilerinin toplam cümle sayısı 1.794 olarak belirlenmiştir. Toplamda 3353 cümle incelenmiştir. Araştırmada ana başlıklar bağlamında öğrencilerin kâğıtlarındaki toplam yanlış sayıları şöyledir: 100 öğrencinin 3353 cümlesinde belirlenen 1639 yanlışta “yazım ile ilgili yanlışlar”ı 682, “noktalama işaretlerinin kullanımı ile ilgili yanlışlar”ı 563, “eksiklik”ten kaynaklanan yanlışları 140, “fazlalık”tan kaynaklanan yanlışları 72, , “uyumsuzluk”tan kaynaklanan yanlışları 51, “aykırı sözcük kullanımları”ndan kaynaklanan yanlışlar 39, “sıra yanlışlık”ları 31, “yineleme sıklıkları” 29, “muğlak ifadeler” ise 27, “çelişkili anlatım”lar 5 tanedir. Araştırmanın sonuçları ışığında yazılı anlatım becerilerinin öğretmen adaylarına kazandırılmamasının nedenleri ve bu becerileri kazandırma yolları tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretmen adayları, yazılı anlatım becerileri, dile duyarlık.

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Doç. Dr. İnönü Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği, El-mek: esralule@gmail.com

A RESEARCH ON WRITTEN EXPRESSION SKILLS AND LANGUAGE SENSITIVITY OF TURKISH LANGUAGE TEACHING PROSPECTIVE TEACHERS

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction and Purpose of Study: It is a fact that the teachers have important responsibilities to make the students comprehend the expression potential and rules of Turkish. Also all the teachers must use their own language in most competent and correct way. Teaching Turkish is the principal and most important phase of the native language learning in elementary school education. According to Göğüş (1993:6) the basic vocabulary of human-beings starts to develop in this age group (7-14). The more lucid the child in this age group uses the words and the meaning of terms and the more accurate he uses the language, the better he/she can command his/her own native language during his/her lifetime. Therefore the Turkish teachers, who upskills the linguistic ability of the students, are required to acquire a skill of teaching Turkish accurately and effectively. The problematic sentence of this study, which aims to specify the written expression skills of the candidate Turkish teachers and their sensitivity to the language, is “have the senior students (*final year students*) studying at the department of Turkish Teaching Department gained awareness in their native language and developed their written expression skill at an satisfactory level?” This study may be important as it presents the feedback regarding the linguistic skills of the candidate Turkish teachers.

The sub-problems whose solutions sought for within the scope of this study are as follows:

1. To what extent do the written expression skills of the senior daytime and evening education students at the Turkish Teaching Department correspond to the principals of usage of Turkish?
2. Are there any meaningful differences between the senior daytime and evening education students at the Turkish Teaching Department in terms of using their writing skills correctly?
3. The exam questions asked to the senior students are based on measuring their knowledge and creative writing. Does this fact affect their success in using their written expression skills?

Methodology: This study is based on a descriptive survey model on a generated structure.

Data Source: The data source of this study based on the descriptive survey model is the written answers of the students to the end of semester exam of the “Theatre and Drama Practices” course in the academic year 2011-2012. The number of the students, who studies at the Department of Turkish Teaching of the Faculty of Education, İnönü University, who participated in this exam is 100. 47 of them studies at the daytime education programme while 53 of them studies at the evening education. There are 4 open-ended questions in the papers. Only the 3rd and 4th answers of the 100 students are analyzed. The reason why these questions are selected is that all the students replied only 3rd and 4th questions.

Forming Options (Categories) and Sub-Options: While forming options and sub-options, the researchers primarily utilized the field information and another studies carried out for the same purpose (Esengül, 2006; Aslan, 2007; Sever and Aslan 2011). In this study, the classification executed by the Özbay in his research called “Written Expression Skills of the Elementary School Students” (2000) is used and the papers are analyzed in accordance with this classification. So the papers of the candidate students are examined under 10 titles, namely “punctuation marks”, “grammatical rules”, “disharmony”, “word ordering error” “use of odd word”, “occurrence”, “defect”, “excess”, “ambiguous expression” and “contradictory expression”.

Reliability and Data Analysis: In order to verify the reliability of the codification used in this study, 10 papers were selected randomly out of the 100 papers and analyzed by two researchers. It is seen that the consistency rate (94%) between the researchers is reliable (Tavşancıl and Aslan, 2001). The papers are analyzed in accordance applying the “content analysis” method. Content analysis is to combine the similar data within the framework of certain concepts and themes and interpret them after they are put in a comprehensible order (Yıldırım and Şimşek, 2005: 227).

In this study the “word” and “sentence” are selected as analysis unit. The lingual errors were marked in each paper in terms of the rules of Turkish grammar. Accordingly the frequencies were recorded. As there are more than one error in some sentences each of these errors were counted separately and ticked off below the relevant title of the frequency table.

Findings and Discussion: In the literature, Topbaş (1998) states that the higher education students lack skills in terms of comprehending what they read and their oral and written expression. Küçük (2006) remarks that the teachers fail to fulfil duties expected from them concerning written expression. The researches carried out abroad show too that the written expression is one of the most neglected basic skills (National Committee on Writing 2003). Good writing requires talent. However, proper writing is a skill gained through education.

The primary objective of Turkish teaching is to enable the students to use the listening, speaking, reading and writing skills effectively. In the context of this main objective, knowing and implementing the rules of grammar and punctuation marks properly in terms of writing skill may contribute to understanding what is written and evaluation process. It may also enable the unity in the language. This study intends to define the written expression skills and sensitivity of the candidate Turkish teachers to the language. The candidate Turkish teachers may teach the students to write correctly only if they overcome their own deficiency in this field. The most important step for the proper and good writing is the mental preparation. In the Turkish programme it is particularly stressed that writing process is initiated through cognitive preparation. In this study, the competence of the candidate Turkish teachers is tested under the different titles.

When the two answers of the senior students of the Turkish Teaching Department in the “Theatre and Drama Practices” course exam organized at the end of semester– out of total 100 students, 47 students are from the daytime education and 53 are from the evening education – it is seen that the total number of sentences of the daytime education

students is 1.559 while the that of the evening education is 1.794. In total 3353 sentences were analyzed. Following this screening it is detected that there were 751 errors out of 1.599 sentences while there were 888 errors out of 1.794 sentences. In grand total 1639 errors were seen out of 3353 sentences. The total number of errors determined in the papers of the students in terms of the main titles of this study is as follows: Of the 1639 errors determined in 3353 sentences of the 100 students, the errors on “grammatical rules” are 682, the errors on “using punctuation marks” are 563, errors on “defect” are 140, errors on “excess” are 72, errors on “disharmony” are 51, errors on “use of odd word” are 39, errors on “word ordering error” are 31, errors on “occurrence” are 29, errors on “ambiguous expression” are 27 and errors on “contradictory expression” are 5. In their study, Sever and Aslan (2011), who examined the answers of the 40 students studying at the 2nd grade of the Classroom Teaching to the five open-ended questions through “content analysis” method, found 4353 errors in total. When the findings of this research are viewed it is understood that the first two errors were on punctuation marks (1044) and defect (864). However the first two errors determined on the papers of the senior students of the Turkish Teaching Department are related to the rules of grammar (682) and use of punctuation marks (563). It may be suggested that the result of these studies does not match up as the student groups which are analyzed in this research study at the different departments. Their grades, the number of students and questions are different, too. The findings of Torrance, Thomas and Robinson (1992) support the data of these two researches claiming that the graduate students have limited writing skills and are unable fully to acquire and use the skills required for written expression.

In his study Özbay (2000) he worked with the 515 students studying at the second level of the primary education. According to his findings the “grammatical errors” come first among the errors done. It is followed by “disharmony” errors. But Özbay classified the sentences as the simple sentence, compound sentence, subordinate clause, coordinate clause and verbal clause and detected the errors in this context. The most commonly error made by the candidate Turkish teachers is grammatical. This result seems to support the results of the Özbay’s study (2000). The rate of the written expression disorders met in the answers of the senior students of the Turkish Teaching Department at the end of semester exams cannot be underestimated. Especially their answers to the 4th question show that their creative thinking skill has not developed. According to Maltepe (2006: 5-6) it seems quite difficult to improve writing skill of the students and encourage them to write under a repressive education system that does not improve the creative thinking skills of the students and kill the creativity. In this regard, Yangın (2002) propose that the students be oriented towards writing studies in which they may establish their world of thought and produce unique ideas. When the answers given for 3rd and 4th questions are viewed it is seen that the students cannot go deep into the subject, cannot give examples to support their ideas, evaluate the issues one sided and cannot catch the different point of views about the issues. In addition their vocabulary is very limited and the words they use are mainly related to their daily life. These determinations match up with those of Ayyıldız and Bozkurt (2006) stated in their study.

In this study the sensitivity to language – in other words their state of using Turkish words – was analyzed. The candidates used the 132 foreign-origin words in their written expression though they all have Turkish equivalents. Some of these words are as follows: sympathetic, message, meaning, cognizance, figure, occasion, address, action, factor, net, soon after, adapt, experience, advice, execute, procure, convenient, difficulty, virtue, synchronicity, yet, nature, superior, certainly, identity and summon...

When the exam papers of 100 students studying at the Turkish Teaching Department are checked, it is determined that most of these students lack writing skills and have difficulties in improving these skills. These findings support those of Kellogg and Whiteford (2009: 250), Temizkan (2007), Bağcı (2007) and Oğuz (2009) regarding writing skills of the undergraduate students. Kellogg and Whiteford (2009) state that the main problem concerning writing skills results from the insufficient practices which start from primary school and reach over to the higher school programs.

Temizkan (2007) mentions that the new methods regarding the native language education are not used in the faculties of education. In addition he stresses that the different methods be used in order to compensate the deficiencies in written expression. In parallel these studies Bağcı (2007), in his study he carried out over the senior students of the Turkish Teaching Department, addresses that the lack of written expression skills may be overcome through the practical works. According to the study of Oğuz (2009) the candidate teachers cannot improve their written expression skills as the written expression courses are not satisfactory. In this study, the opinion of Temizkan (2007) suggesting that the teaching methods which may improve the written skill are not sufficiently implemented during the university education is supported. Besides the candidate teachers, in order to improve their oral and written expression skills, have expectations from the teaching education programs in which they study to organize practical works such as participation in the class, making presentations and homework, giving lectures as well writing composition, poem and issuing a newspaper. According to Özbay (2005) the written skill may be developed by implementing the practical works frequently during study period. In this regard Oğuz (2009: 40) proposes following practices: a learning environment must be organized to enable the candidate teachers to improve their expression skills and establish a learning environment in which they can communicate effectively. The student-centred practical activities must be included as of the first grades of the teacher education programs. The main reason of the problems experienced in the improvement of the writing skills may be multiple-choice test system which has killed the writing skill of the students. Also the extensive grammar teaching or inexpedient grammar teaching may affect the writing education negatively. According to Bulut (2014) the universities having different perspectives regarding grammar teaching, training of the students in grammar teaching according to the separate methods by the each university, the differences between the curriculum of the Turkish National Education and the course content of the Higher Education Council are the main factors which cause the confusion during the grammar education. They also cause to fail the grammar learning which is defined as the body of rules enabling the

progress of the written skill. In addition the written exams, in which the students may express themselves at best in written form, must be held in a way to help them write creatively and express themselves and what they know correctly, properly and heedfully so that their writing skill may be improved. According to Tok and Gönülal (2014), it is likely to suggest that the writing attitude of the students may be affected positively even if a lesson on the writing cohesion, which is one of the simple subjects, is given to them during their written studies.

Recommendations: During the writing process the only stimulus is mental preparation, prior knowledge and experience. The works and activities which may improve the universe of meaning, thought, dream and language of the kids must be included in the curriculum. In this sense, the most effective way is to be able to raise the individuals who have gained the habit of reading book. Keeping in mind that listening, speaking, reading and writing skills require separate objectives, process, approach and method, the actions must be carried out. But it must be remembered that these actions may be realized spirally. Good and correct writing skill can be gained through a writing education progressing systematically.

Key Words: Turkish language teaching prospective teachers, written expression skills, language sensitivity.

Giriş

Aksan'a (1995) göre dil, insana ait niteliklerin başında gelir. İnsanın duygularını, düşüncelerini, isteklerini bütün incelikleriyle anlatmasına, yaşamını sürdürebilmesine olanak sağlar. Yalçın (2002) ise dil becerileri gelişmemiş insanların düşüncelerini doğru ve açık belirtmeyeceğine, anlatılanları doğru algılayamayacağına dikkat çeker. Toplumun her bir bireyinin yaşamını kendi istekleri doğrultusunda biçimlendirmesi için dil eğitimi ve öğretiminin başarılı bir biçimde yapılması gereklidir.

Özbay (2003) dil eğitiminin öncelikli amacının, bireylerin niteliklerini çağın gereklerine uygun duruma getirebilmek olarak belirtir. İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda (MEB 2000: 7) bir dili kazanmış varsayılmak için, duygu ve düşüncelerin sözlü ya da yazılı olarak o dilde ifade edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Karatay'a (2011) göre ise yazma sürecinde en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler, öğrencilerine yazı yazmanın kişilere özgü bir yetenek olmadığı; yazma deneyimleri ve alıştırımlarla geliştirilebilen bir beceri olduğu konusunda gerekli ve onları ikna edici bilgiler sunmalı, örnek yaşantılarla bu savını desteklemelidir. Jones and East (2010) de yazılı anlatımın etkili bir biçimde gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin sorumluluklarına değinir. Öğretmenlerin öğrencilere anlamlı yazma deneyimleri sağlaması, onları yazmaya yönlendirmesi ve onların öğrenme sürecine etkin katılımlarını sağlaması öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirme sürecinde etkili uygulamalar olabilir. Karadağ ve Kayabaşı (2011) ise yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara gerekli özen ve önemin verilmediğine; bu becerilerin ihmal edilen temel akademik becerilerden biri olarak kabul edildiğine dikkat çeker.

Konuşma ve yazma bireylerin kendilerini anlatmaları bağlamında gerçekleştirdikleri eylemlerdir. Bu iki eylem bireyin yaşamının biçimlenmesi sürecinde son derece etkilidir. Kendini, duygu, düşünce ve isteklerini gerek konuşmayla gerekse yazıyla doğru ifade edebilen bir bireyin yaşamı da anlattıkları doğrultusunda biçimlenebilecektir. İlköğretimi bitiren her öğrencinin duygu, düşünce ve isteklerini yanlış anlaşılma yer vermeyecek biçimde anlatabilmesi beklenir. Bu nedenle bireye doğru ve amacına uygun yazılı anlatım becerisi kazandırabilme ana dili eğitiminin öncelikli amaçlarından olmalıdır. Özdemir ve Binyazar (2006) yazılı anlatımı bireyin kendini doğru

ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biri olarak nitelendirir. Özdemir ve Binyazar'a (2006: 15) göre; insan olarak duygularımızı, düşüncelerimizi, tasarılarımızı, sezgilerimizi, görüşlerimizi çeşitli yollarla dışa vururuz. Bu yollardan biri de "yazma"dır. Kendimizi dışa vurmanın nedeni ise var oluş gerçeğimizdir. Yazma bundan dolayı kişisel bir zorunluluk, kişisel bir gereksinim ve bir tutkudur. Graham ve Perin (2007) yazılı anlatımın yalnızca yaşamsal etkinliklere katılımın temel bir gerekliliği değil; aynı zamanda yaşam boyu başarının bir göstergesi olduğuna değinir.

Doğru ve başarılı bir yazı oluşturabilme önemli bir eğitim sorunudur. Witte and Faigley'e (1981)göre; yazı yazma bir süreçtir ve bu süreç son derece karmaşık bir yapıdadır. Hillocks'a (1987: 71) göre yazma süreci, yazılan *konunun içeriğini bilme*, içeriği işlemeye yarayan *süreç bilgisi*, yazı türünü belirleyen *plan*, sözdizimsel formları ve noktalama işaretlerinin kullanımını kapsayan *yazı üretme bilgisini* uygulama aşamalarından oluşur. Zamel (1982: 196) ise bu sürecin yalnızca yazma değil, aynı zamanda dilbilgisi, analiz, söz sanatlarını kullanma vb. çalışmaları içine alan bir süreç olduğuna dikkat çeker. Deniz (2003) başarılı bir yazılı anlatımın gerçekleşebilmesini öğrencilerin sözcüklerinin zenginliğine bağlar; bu ise çok okumakla, iyi gözlemlemekle, dilin özelliklerini ve inceliklerini bilmekle mümkündür. Deniz'e (2003: 242) göre iyi yazabilmek ayrıca; geniş düşünmeye, duygu ve düşünceleri mantıklı ve uyumlu bir düzen içinde sunabilmeye, özgün olmaya ve yazma işini zevkle yapabilmeye bağlıdır. Pritchard ve Honeycutt (2007: 29) yazılı anlatımı hem gelişimsel özellik gösteren bilişsel bir süreç hem de sosyal bir davranış olarak tanımlar.

Türkçe öğretmeni adaylarının anlama ve anlatım becerilerine yönelik eksikliklerin olmaması beklenmektedir. Bu beklentilerin karşılanması için Türkçe öğretmeni adaylarının alan eğitiminde yeterli yetişip yetişmediğinin araştırılması gerekir. Bu gereklilik bağlamında yapılacak çalışmanın konusunu Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerileri ve dil duyarlılıklarının değerlendirilmesi oluşturmaktadır. Doğan'a (1999) göre öğretmen adaylarına meslekleriyle ilgili olumlu tutumlar üniversite eğitimleri sırasında kazandırılmalıdır; çünkü öğretmen adaylarının bu süreçte edindikleri davranışlar, öğretmenlik yaşamlarındaki uygulamalarda öncül yol gösterici olacaktır. Bunun için öğretmen adaylarının tutum ve davranışlarının bilimsel çerçevede ele alınması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Kavcar (1998) ise öğrencilere ana dili eğitimi verecek olan Türkçe öğretmenlerinin ana dilini etkili bir biçimde sözlü ve yazılı olarak kullanabilmesi gerekli ve önemlidir. Ana dili öğretmenlerinin amacına uygun yetiştirilmesinin önemini Marshall (1994: 12-13) şu belirlemelerle sunar; bütün derslerin öğretmenlerinin yetiştirilmesi önemlidir; Ama ana dili öğretmenlerinin yetiştirilmesi daha da önemlidir; çünkü ana dili öğretimi bir dört yol kavşağıdır. Oraya uğramadan geçen hiçbir ders yoktur. Bütün dersler ana diliyle anlatılır.

Türkçenin anlatım olanaklarının ve kurallarının kavratılmasında öğretmenlere önemli sorumluluklar düştüğü bir gerçektir; başka bir deyişle, ana dilini en yetkin ve doğru biçimde kullanma tüm öğretmenlerin taşıması gereken bir yeterliktir. Türkçe öğretimi, ilköğretimde ana dili öğretiminin başlıca ve en önemli evresidir. Göğüş'e (1993:6) göre insanların temel söz dağarcıkları bu yaşlarda (7-14) oluşur. Sözcüklerin ve terimlerin anlamları bu yaşlarda ne ölçüde duru, dilin kullanımı ne ölçüde doğru olursa, insan kendi hayatı boyunca ana dilini o ölçüde iyi kullanır. Bu durumda Türkçeye ilişkin dilsel becerileri kazandıran Türkçe öğretmenlerinin Türkçeyi doğru ve etkili kullanma becerisi edinmiş olması gerekir.

Amacı Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerini ve dile karşı duyarlılıklarını belirleyebilmek olan çalışmanın problem cümlesi "Türkçe öğretmenliği son sınıf öğrencileri anadillerine duyarlık kazanmış ve yazılı anlatım becerilerini istendik düzeyde geliştirebilmiş midir?" olarak belirlenmiştir. Bu çalışma, Türkçe öğretmeni adaylarının dilsel yeterliklerine ilişkin dönüt sunacak olması nedeniyle önemli görülmektedir.

Araştırmanın problemi ışığında çözümü aranan alt problemler şunlardır:

1. Türkçe öğretmenliği son sınıf 1. ve 2. öğretim öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ne oranda Türkçenin kullanım ilkeleriyle örtüşmektedir?
2. Türkçe öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin 1. ve 2. öğretim olmaları bağlamında yazılı anlatım becerilerini doğru kullanmalarında anlamlı farklılıklar var mıdır?
3. Türkçe öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin sınav sorularının bilgi ölçmeye ve yaratıcı yazmaya dayalı olması, bu öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini kullanma başarılarını etkilemekte midir?

Alanyazında yazılı anlatımı konu alan çok sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Köstekçi (1992), Özbay (1995), Sağır (1995), Kayman (1997), Duman (1997), Deniz (2000), Doğan (2002), Uludağ (2002), Temizkan (2003), Babacan (2003), Uça (2003), Bağcı (2007), Aslan (2007), Şahin ve Topuzkanamış (2008), Bağcı (2010), Göçer (2010), Sever ve Aslan (2011), Bayat (2011) yaptıkları çalışmalarda örneklemi farklı olsa da genel olarak yazılı anlatım becerilerinin istendik düzeyde geliştirilemediği sonucuna ulaşmışlardır.

Yöntem

Bu araştırma, üretilmiş bir yapı üzerinde tarama modelinde betimsel bir araştırmadır.

Veri Kaynağı

Tarama modeline dayalı bu çalışmanın veri kaynağı, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Ana bilim Dalının 4. sınıfında öğrenim gören 1. öğretimden 47 ve 2. öğretimden 53 olmak üzere toplam 100 öğretmen adayının “Tiyatro ve Drama Uygulamaları” dersinin dönem sonu sınav sorularına verdikleri yazılı yanıtlardır. Kâğıtlarda toplam 4 açık uçlu soru yer almaktadır. 100 öğrencinin yalnızca 3. ve 4. sorulara verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Bu soruların seçilmesindeki gerekçe ise, öğrencilerin tamamının 3. ve 4. sorulara yanıt vermiş olmalarıdır.

Seçeneklerin (Kategorilerin) ve Alt Seçeneklerin Oluşturulması

Seçenekler ve alt seçenekler oluşturulurken araştırmacılar öncelikle alan bilgisinden ve aynı amaçla yapılan başka çalışmalardan yararlanmışlardır (Esengül, 2006; Aslan, 2007; Sever ve Aslan 2011). Bu çalışmada, Özbay’ın “İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri” (2000) adlı araştırmasında yapmış olduğu sınıflama benimsenmiş ve kâğıtlar bu sınıflamaya uygun biçimde çözümlenmiştir. Buna göre adayların kâğıtları; “noktalama işaretleri bilgisi”, “yazım kuralları bilgisi”, “uyumsuzluk”, “sıra yanlışlığı”, “aykırı sözcük kullanımı”, “tekrar sıklığı”, “eksiklik”, “fazlalık”, “muğlak ifadeler”, “çelişkili ifadeler” olmak üzere 10 başlık altında incelenmiştir.

Güvenirlilik ve Verilerin Çözümlenmesi

Araştırma için kullanılan kodlamanın güvenilirliğini ortaya koymak amacıyla 100 kâğıt içerisinden rastlantısal olarak seçilen 10’u, iki araştırmacı tarafından da çözümlenmiş; araştırmacılar arasındaki tutarlığın güvenilir olduğu (%94) görülmüştür (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bunun için aşağıdaki formül kullanılmıştır:

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Uzlaşma sayısı}}{\text{Uzlaşma} + \text{Uzlaşmama sayısı}}$$

Kâğıtlar, “içerik çözümlemesi” yöntemiyle incelenmiştir.

İçerik çözümlemesi, birbirine benzeyen verileri belli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları anlaşılabilir bir düzene sokarak yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 227).

Araştırmada, çözümleme birimi olarak “sözcük” ve “cümle” seçilmiştir. Her bir kâğıtta Türkçenin kuralları açısından ne tür dilsel yanlışlar olduğu işaretlenmiş; buna göre sıklık (frekans) kayıtları tutulmuştur. Kimi cümlelerde birden fazla yanlış bulunması nedeniyle bu yanlışların her biri ayrı ayrı sayılmış ve sıklık çizelgesindeki ilgili başlığın altına işaretlenmiştir.

Bulgular

Birinci alt problem ilişkin bulgular Çizelge 1’de verilmiştir: Türkçe öğretmenliği son sınıf 1. ve 2. öğretim öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ne oranda Türkçenin kullanım ilkeleriyle örtüşmektedir?

1. ve 2. öğretim öğrencilerinin belirlenen yazılı anlatım yanlışları başlıklarına göre ayrıntılı yanlış sıklıkları Çizelge 1’de verilmiştir. Çizelge 1’deki veriler, sıklıklar arasındaki farklılıkların çoktan aza doğru sıralanmasına göre düzenlenmiştir.

Çizelge 1. *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kâğıtlarındaki Dilsel Yanlışların Alt Seçeneklere Göre Sıklık Dağılımları*

Yanlış Türü	f (1. Öğretim)	f (2. Öğretim)
01- Virgül İşaretinin Kullanılışı	67	111
02- Fazlalıklardan Kaynaklı	18	54
03- İki Nokta İşaretinin Kullanılışı	14	39
04- Sözcüğün Yanlış Yazılması, Yerel Söyleyiş, Konuşma Dilinin Yazıya Aktarılması	151	131
05- Özne, Nesne, Tümluç, Edat ya da Zarf Eksikliğinden Kaynaklı	8	24
06- Kısa Çizgi İşaretinin Kullanılışı	0	14
07- Cümle Başında Küçük Harfin Kullanılması	48	35
08- Eksik Sözcük ve Ek Kullanımı	39	51
09- Batı Kökenli Sözcüklerin Yazımı	5	15
10- Özel Adların Yazılışı	0	10
11- Büyük Harfin Kullanılması	40	31
12- Tırnak İşaretinin Kullanılışı	12	21
13- Kip Kullanımı ile İlgili Uyumsuzluklar	12	3
14- Kesme İşaretinin Kullanılışı	15	23
15- Özne-Yüklem Uyumsuzluğu	9	2
16- Cümleye Bağlaçla Başlanması	0	7
17- Noktanın Kullanılışı	26	20
18- Ayrı Yazılması Gerekirken Bitişik Yazılan Sözcükler	14	20
19- Sıra Yanlışlığı	13	18
20- Hece Bölünmesi	12	7
21- Yüklem, Eylem Eksikliği, Ortak Eylem Kullanılması	7	11
22- Bağlaç Kullanımı	5	1
23- -de Ekinin Yazımı	1	5
24- Ünlü Düşmesi	5	9
25- Yanlış ya da Gereksiz Ek Kullanımı	24	21
26- Aynı Eylemin ya da Aynı Sözcüğün Yinelenmesi	16	13
27- Dilin Çevriminde Olmayan Sözcük Kullanımı	4	1
28- Çelişkili Anlatımlar	1	4

29- Düzeltme İşaretinin Kullanılışı	68	71
30- Noktalı Virgülün Kullanılışı	28	30
31- de Bağlacının Yazımı	26	28
32- Ad Tamlamalarındaki Uyumsuzluklar	3	1
33- Ünsüz Uyumu	3	1
34- Hal Ekleri ile İlgili Uyumsuzluklar	2	0
35- Aynı Cümlede Birden Fazla Eylemsinin Bulunması	2	0
36- Üç Nokta İşaretinin Kullanılışı	2	0
37- ki Bağlacının Yazımı	2	4
38- -ki Ekinin Yazımı	0	2
39- Soru İşaretinin Kullanılışı	0	2
40- Aykırı Sözcük Kullanımı	20	19
41- Bitişik Yazılması Gerekirken Ayrı Yazılan Sözcükler	6	7
42- ya da Bağlacının Bitişik Yazılması	1	0
43- Sıfat Tamlamalarındaki Uyumsuzluklar	1	2
44- Muğlâk Anlatımlar	14	13
45- Ayraç İşaretinin Kullanılışı	0	0
46- Ünlem İşaretinin Kullanılışı	0	0
47-Bağlı ve Sıralı Cümlelerde Zaman Uyumsuzluğu	7	7
TOPLAM	751	888

Öğrencilerin incelenen kâğıtlarındaki yanlışlıklar, belirlenen ana başlıklar ve alt başlıklar listesine bağlı kalınarak sırasıyla aşağıda örneklendirilmiştir. Alt başlıklar birer cümle ile örneklendirilmiştir.

Aşağıda “noktalama işaretlerinin kullanımı ile ilgili yanlışlar” örneklendirilmiştir. Örneklerde ayraç () içinde verilen noktalama işaretleri aday tarafından kullanılmamıştır. Belirtilen işaretler araştırmacı tarafından, cümlelerin kurgusunda olması gerektiği için kullanılmıştır.

Çizelge 2. İncelenen sınav kâğıtlarındaki “noktalama işaretlerinin kullanımı ile ilgili yanlışlar” başlığına ilişkin örnek kullanımlar

1. NOKTALAMA İŞARETLERİNİN KULLANIMI İLE İLGİLİ YANLIŞLAR

1.1. Nokta	“Tiyatro dili konuşma dili olmalıdır. ve tiyatro dili oynandığı çağın diline uygun olmalıdır.” (N23)
1.2. Noktalı Virgül	“Sahnede oyunumuzu sergilediğimiz anda çok heyecanlanacağımı düşündüm(;) fakat öyle olmadı.” (İ14)
1.3. İki Nokta	“Sahnelenecek eserde dikkat edilecek hususlar genel anlamda şu şekildedir (:)” (N4)
1.4. Tırnak İşareti	Sevgili, duygusal masallar anlatan “Ak Masalçı’nın” yarışmaları konu edilir. (İ28)
1.5. Virgül	“Fazla nükte, vb. şeyler kullanılmamalıdır.” (N14)
1.6. Kesme İşareti	“Örneğin Şair Evlenmesinde mahalle çöpçüsü aydın değildir.” (İ1)
1.7. Düzeltme İşareti	“Konuyu işler hale getirmek 3 aşamadan oluşur.” (N27)
1.8. Üç Nokta	“Farklı bir heyecan ve deneyim oldu...” (N32)
1.9. Soru İşareti	“Alır mısınız bizi aranızda yeniden(?)” (İ23)
1.10. Ünlem	-
1.11. Kısa Çizgi	“Çünkü –ışıklar, dekor, ses, oyuncular ve oyun uyumlu bir bütün olduğunda verilmek istenen ortaya çıkıyor.” (İ4)

Aşağıda “yazım yanlışları” ana başlığında yer alan 20 alt başlıkta belirlenen örneklerle yer verilmiştir:

Çizelge 3. İncelenen sınav kâğıtlarındaki “yazım yanlışları” başlığına ilişkin örnek kullanımlar

2. YAZIM İLE İLGİLİ YANLIŞLAR

2.1. Bağlaç Kullanımı	“Konuşmanın kısa ve net ve anlaşılır olması gerekir.” (N23)
2.2. Cümleye Bağlaça Başlanması	“Sesini hiç duymadığım arkadaşlarımın sesini duydum. Ve bence en önemlisi tiyatro ortaya bir edebiyat ürünü çıkarabileceğimi gösterdi.” (İ5)
2.3. ki Bağlacının Yazımı	“O kadar güzel anılarımız olduki bazen hep birlikte bir kahvaltı yaptık provada.” (İ45)
2.4. de Bağlacının Yazımı	“Benim daha öncede tiyatro tecrübem olduğu için bu dersi en baştan beri aldığım için çok mutluyum.” (N11)
2.5. ya da Bağlacının Bitişik Yazılması	“Tiyatro metninin seyirciye vermek istediği ders yada mesajdır.” (N25)
2.6. Ayrı Yazılması Gerekirken Bitişik Yazılan Sözcükler	“Fakat farkedilmedi. ” (İ1)
2.7. Bitişik Yazılması Gerekirken Ayrı Yazılan Sözcükler	“Bu sahnede doktor kılığına giren arkadaşlarımız, kırmızı başlığı, büyük annesini ve sineği kurdun midesinden çıkardı.” (İ17)
2.8. Cümle Başında Küçük Harfin Kullanılması	“ lehçe ve şivelerden yerinde faydalanılmalıdır.” (N27)
2.9. Özel Adların Yazılışı	“Klasik kırmızı başlıklı kızdan tek farkı; büyükanneye pasta götürmek yerine gözlük götürmekti ve kurt’un normalden daha iyi olmasıydı.” (İ6)
2.10. Hece Bölünmesi	“Gün yüzüne çıkmamış du-yguları seyircilerle en önemlisi kendimle paylaştım.” (N47)
2.11. Büyük Harfin Kullanılması	“İlk sahnede Oyuncular hep birlikte şarkı söyleyerek pasta yapıyorlar.” (N15)
2.12. Ünsüz Uyumu	“Oyun içi hareketlilik dir.” (N24)
2.13. Batı Kökenli Sözcüklerin Yazımı	“Üzerinde pastane amplemi , pastane yazısı ve bir pasta resmi olan kartona yaptığım çalışmam. (İ 1)
2.14. Sözcüğün Yanlış Yazılması, Yerel Söyleyiş, Konuşma Dilinin Yazıya Aktarılması ve Kültür Diline Uygun Olmayan Kullanımlar	“Oyun provalarında gurup arkadaşlarımla güçlü iletişim kurabilme imkanı verdi.” (İ 2) “ Böyleli durumlarda yaratıcı düşünebileceğimi gösterdi.” (İ 17) “Buradaki en güzel şey dekor unsurunun bir insanda olacağını gösterebilmektir.” (N14)
2.15. –mi Soru Ekinin Yazılışı	-
2.16. Dilin Çevriminde Olmayan Sözcük Kullanımı	“Anlıyorum ve biliyorum ki öğretmen olmamda tiyatronun etkiselliği fazladır.” (N20)
2.17. ki Ekinin Yazımı	“Eserdeki karakter sayısı bizde ki oyuncu sayısından çokça fazla olduğu için5 tane karakter canlandırımdım.” (İ26)
2.18. de Ekinin Yazımı	“ Oyun da herkesin oynayabileceği rollere bölünüp kimin hangi rolü daha iyi oynayabileceğinin seçildiği kısımdır.” (N11)
2.19. Yanlış ya da Gereksiz Ek Kullanımı	“ Dervişin rastlanması doruk noktası, dervişin verdiği nasihatle de çözüme adım adım gidilir.” (N42)
2.20. Ünlü Düşmesi	“Konuşurken konuşma dilini kullanmalı yani ağızı zorlayacak bir dil kullanmamalıdır.” (N42)

Aşağıda “uyumsuzluk” ana başlığında incelenen yanlış kullanımlar 7 alt başlıkta örneklendirilmiştir:

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015

Çizelge 4. *İncelenen sınav kâğıtlarındaki “uyumsuzluk” başlığına ilişkin örnek kullanımlar*

3. UYUMSUZLUK

3.1. Özne-Yüklem Uyumsuzluğu	“Onun için diğer arkadaşlarım sanki henüz hazırlık yapılmamış gibi askıları sahnede bıraktık. ” (N11)
3.2. Bağlı ve Sıralı Cümlelerde Zaman Uyumsuzluğu	“Sahnelenecek eserde öncelikle roller kişiye uygun şekilde dağıtılmalıdır ve dekor, ses, ışık gibi kavramların iyi uygulanması gerekiyor. ” (İ21)
3.3. Hal Ekleri ile İlgili Uyumsuzluklar	“Tiyatro benimde dikkatim çekmiştir.” (N27)
3.4. Ad Tamlamalarındaki Uyumsuzluklar	“Her insan gruptaki arkadaşlarına karşı bazı sorumlulukları vardır.” (N21)
3.5. Sıfat Tamlamalarındaki Uyumsuzluklar	“Bunun özgüveni her şeylere değer.” (N18)
3.6. Kip Kullanımı ile İlgili Uyumsuzluklar	“Ancak oyun yazarı(nın) dikkat etmesi gereken şey, (oyuncuların) birinci kişi, yardımcı kişiler ve karşıt kişiler olarak belirt(il)mesidir. (N44)
3.7. Aynı Cümlede Birden Fazla Fiilimsinin Bulunmasıyla İlgili Uyumsuzluklar	“Yazar yine de kişileri seçerken önemli olan kişi/kişileri seçmek, kişi ve kişilerin karşısında yer alacak olan kişi/kişileri seçmek ve yardımcı olan kişileri seçmektir.” (N27)

Aşağıda “sıra yanlışlığı” ana başlığında belirlenen yanlış kullanımlar örneklendirilmiştir:

Çizelge 5. *İncelenen sınav kâğıtlarındaki “sıra yanlışlığı” başlığına ilişkin örnek kullanımlar*

4. SIRA YANLIŞLIĞI

4.1. Sıra Yanlışlığı	“Düşünce zenginliğinin de arttığını düşünüyorum bu konuda. ” (N12)

Aşağıda “sözcüklerin anlamlarının ayrıntısını iyi bilmemekten doğan yanlışlıklar” (Özbay 2000) örneklendirilmiştir:

Çizelge 6. *İncelenen sınav kâğıtlarındaki “aykırı sözcük kullanımı” başlığına ilişkin örnek kullanımlar*

5. AYKIRI SÖZCÜK KULLANIMI (YANLIŞ SÖZCÜK SEÇİMİ)

5.1. Aykırı Sözcük Kullanımı	“Bunun ötesinde topluluk huzuruna çıkabilme ve o rahatlığı kazanmama sebeplidir. ” (İ31)

Aşağıda “bir anlatımda aynı sözcük ya da sözcük grubunu gereksiz olarak sıkça yinelemek”ten (Özbay 2000) kaynaklanan yanlışlar örneklendirilmiştir:

Çizelge 7. *İncelenen sınav kâğıtlarındaki “yineleme sıklığı” başlığına ilişkin örnek kullanımlar*

6. YİNELEME SIKLIĞI

6.1. Aynı Eylemin ya da Sözcüğün Yinelenmesi	“Sahnede hiçbir dekor anlamsız ve manasız olmamalıdır.(İ2)

Özbay’ın (2000) da belirttiği gibi önemli bir anlatım bozukluğu olan ve doğrudan anlam yanlışına yol açan “eksiklik” ana başlığında 3 alt başlıktaki yanlış kullanımlar aşağıda örneklendirilmiştir. Örneklerde ayraç () içinde verilen sözcükler aday tarafından kullanılmamıştır.

Belirtilen sözcükler araştırmacı tarafından, cümlelerin kurgusunda olması gerektiği için kullanılmıştır.

Çizelge 8. *İncelenen sınav kâğıtlarındaki “eksiklik” başlığına ilişkin örnek kullanımlar*

7. EKSİKLİK

7.1. Yüklem, Ekeylem Eksikliği, Ortak Eylem Kullanılması,	“Uyum ise oyunun metni, ışık, ses vs. ile uyumlu (olmalıdır). ” (İ22)
7.2. Özne, Nesne, Tümleç, Edat ya da Zarf Eksikliğinden Kaynaklı Yanlışlar	“Bu Keloğlan’a karşılık beklemeden yardım eden, (onu) gelebilecek tehlikelere karşı uyarın bir karakterdi.” (İ18)
7.3. Eksik Sözcük ve Ek Kullanımından Kaynaklı Yanlışlar	“Gereksiz ayrıntılara girmemiş olması (nedeniyle), (oyunun) seyirciyi sıkmadığını fark ettim.” (İ15)

Aşağıda “fazlalık” ana başlığında belirlenen yanlış kullanımlar örneklendirilmiştir:

Çizelge 9. *İncelenen sınav kâğıtlarındaki “fazlalık” başlığına ilişkin örnek kullanımlar*

8. FAZLALIK

8.1. Fazlalıklardan Kaynaklı Yanlışlar	“Sadece bir hafta süre prova yaptık.” (İ13)

Aşağıda “muğlak anlatımlar” ana başlığında belirlenen yanlış kullanımlar örneklendirilmiştir:

Çizelge 10. *İncelenen sınav kâğıtlarındaki “muğlâk anlatımlar” başlığına ilişkin örnek kullanımlar*

9. MUĞLÂK ANLATIMLAR

9.1. Muğlâk Anlatımlar	“Çünkü sahne, kalabalık insan topluluğu, sorumluluk, zaman vb. özelliklerin hepsinden gereğince taviz vermemiz gerekiyordu.” (N27)

Aşağıda “çelişkili anlatımlar” ana başlığında belirlenen yanlış kullanımlar örneklendirilmiştir:

Çizelge 11. *İncelenen sınav kâğıtlarındaki “çelişkili anlatımlar” başlığına ilişkin örnek kullanımlar*

10. ÇELİŞKİLİ ANLATIMLAR

10.1. Çelişkili Anlatımlar	“Eserin tamamını incelediğimizde ve yaptığımız provaların da bize kattıkları sayesinde oyuna baktığımızda, eser çocuk oyunu olmasına rağmen çocukları eğitir cinstendi.” (İ17)

İkinci alt problem ilişkin bulgular Çizelge 12’de verilmiştir: Türkçe öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin 1. ve 2. öğretim olmaları bağlamında yazılı anlatım becerilerini doğru kullanmalarında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Türkçe öğretmenliği son sınıf öğrencisi 100 öğretmen adayının sınav kâğıtları Çizelge 12’de belirtilen 10 ana başlıkta incelenmiştir. Bu ana başlıklar da kendi içinde alt başlıklara ayrılmıştır. Çizelge 12’deki veriler, sıklıklar arasındaki farklılıkların çoktan aza doğru sıralanmasına göre düzenlenmiştir.

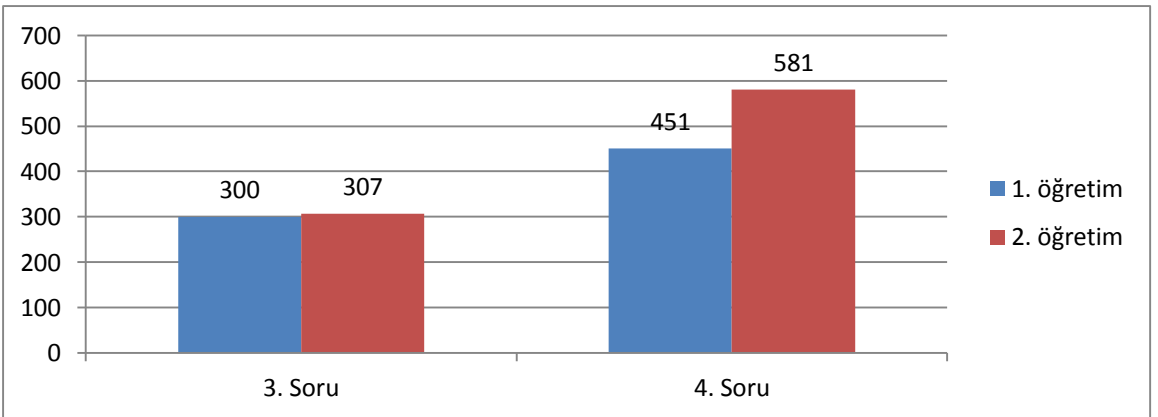
Çizelge 12. *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kâğıtlarındaki Dilsel Yanlışların Ana Seçeneklere Göre Sıklık ve Yüzde Dağılımları*

Yanlış Türü	f (1. Öğretim)	% (1. Öğretim)	f (2. Öğretim)	% (2. Öğretim)
01- Noktalama İşaretlerinin Kullanımı ile İlgili Yanlışlar	232	31	331	37
02- Fazlalık	18	2	54	6
03- Eksiklik	54	7	86	10
04- Uyumsuzluk	36	5	15	2
05- Yazım ile İlgili Yanlışlar	347	46	335	38
06- Sıra Yanlışlığı	13	2	18	2
07- Yineleme Sıklığı	16	2	13	1
08- Çelişkili Anlatımlar	1	0.1	4	1
09- Aykırı Sözcük Kullanımı	20	3	19	2
10- Muğlâk Anlatımlar	14	2	13	1
TOPLAM	751	100	888	100

Çizelge 12’de sunulan veriler ışığında 1. ve 2.öğretimde okuyan Türkçe öğretmen adaylarının, sınav kâğıtlarındaki yazılı anlatım yanlışlıklarının önemli varsayılabilecek oranda farklılık gösterdiği belirlenmiştir. 1. öğretim öğrencilerinin kullandıkları toplam cümle sayısı 1.559; 2. öğretim öğrencilerinin kullandıkları toplam cümle sayısı 1.794’tür. 1.559 cümlede 751; 1.794 cümlede 888 yanlış belirlenmiştir. 2. öğretim öğrencilerinin 1. öğretim öğrencilerine oranla 235 cümle fazla kullandıkları ve bu cümlelerde de 137 fazla yanlış kullanıma yer verdikleri belirlenmiştir.

Ayrıca incelemede 2. öğretim öğrencilerinin birleşik ve sıralı cümleleri daha sıklıkla kullandıkları görülmüştür. Ancak bu cümlelerin kullanım ilkelerine uygun kurgulanıp kurgulanmadığı da önemli bir tartışmaya zemin hazırlayacak özelliktedir.

Üçüncü alt problem ilişkin bulgular Şekil 1’de verilmiştir: Türkçe öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin sınav sorularının bilgi ölçmeye ve yaratıcı yazmaya dayalı olması, bu öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini kullanma başarılarını etkilemekte midir?



Şekil 1: 1. ve 2. Öğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kâğıtlarındaki Dilsel Yanlışların Sorular Bağlamında Değerlendirilmesi

Çalışmada incelenen 3. sorunun öğrencilerin bilgilerini ölçmeyi amaçladığı, 4. sorunun ise öğrencinin yorum yapma ve yaratıcı yazma becerilerini sınavdığı görülmüştür. Sınav sorularının bu

özellikleri ışığında, öğrencilerin yaratıcı yazma ve bilgilendirici yazma süreçlerinde yanlış oranları dikkat çekici biçimde farklılık göstermiştir. Her iki grupta da 4. soruda, yaratıcı yazma sürecinde öğrenci, yazılı anlatım yanlışlarını daha çok yapmıştır. 1. öğretimde 3. soruda 778 cümlede 300 yanlış belirlenirken; 4. soruda 781 cümlede 451 yanlış belirlenmiştir. 2. öğretimde ise 3. soruda 968 cümlede 307 yanlış belirlenirken; 4. soruda 826 cümlede 581 yanlış belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Alanyazında yükseköğretimdeki öğrencilerin okuduğunu anlama, sözlü ve yazılı anlatım becerilerinde yetersizlikler olduğu Topbaş (1998) tarafından belirtilir. Küçük (2006) ise öğretmenlerin, yazılı anlatımda kendilerinden beklenen görevleri yerine getiremediklerine dikkat çeker. Yurtdışında yapılan araştırmalar da yazılı anlatımın okullarda en fazla ihmal edilen temel becerilerden biri olduğunu göstermektedir (National Committee on Writing 2003). İyi ve güzel yazmak bir yetenek gerektirse de doğru yazmak, eğitimle kazanılan bir beceridir.

Türkçe eğitimi sürecinin öncelikli amacı dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin etkili kullanımını sağlayabilmektir. Bu temel amaç bağlamında da yazma becerisinde yazım ve noktalama kurallarını bilmek ve uygulamak, yazdığını anlama ve değerlendirme süreçlerine katkıda bulunacağı gibi, dilde de birlik sağlayacaktır. Bu araştırma, Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerini ve dile karşı duyarlılıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Türkçe öğretmen adaylarının öğrencilerine doğru yazmayı öğretebilmeleri, öncelikle kendi eksiklerini gidermeleri ile mümkün olabilir. Doğru ve güzel yazma sürecinde de en önemli adım zihinsel hazırlıktır. Türkçe programında da yazı yazma sürecinin zihinsel hazırlıkla başlayacağı özellikle vurgulanır. Bu araştırmada, Türkçe öğretmen adaylarının yazma becerilerine ilişkin, farklı başlıklarda yeterlilikleri sınanmıştır.

Türkçe öğretmenliği son sınıf öğrencilerinden 47'si 1. öğretim, 53'ü 2. öğretim toplamda 100 öğrencinin "Tiyatro ve Drama Uygulamaları" dersinin dönem sonu sınav sorularından ikisine verdikleri yanıtların incelendiği çalışmada, 1. öğretim öğrencilerinin toplam cümle sayısı 1.559; 2. öğretim öğrencilerinin toplam cümle sayısı 1.794 olarak belirlenmiştir. Toplamda 3353 cümle incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda 1.559 cümlede 751; 1.794 cümlede 888 yanlış belirlenmiştir. Toplamda 3353 cümlede ise 1639 yanlış belirlenmiştir. Araştırmada ana başlıklar bağlamında öğrencilerin kâğıtlarındaki toplam yanlış sayıları şöyledir: 100 öğrencinin 3353 cümlesinde belirlenen 1639 yanlışta "yazım ile ilgili yanlışlar"ı 682, "noktalama işaretlerinin kullanımı ile ilgili yanlışlar"ı 563, "eksiklik"ten kaynaklanan yanlışları 140, "fazlalık"tan kaynaklanan yanlışları 72, "uyumsuzluk"tan kaynaklanan yanlışları 51, "aykırı sözcük kullanımları"ndan kaynaklanan yanlışlar 39, "sıra yanlışlık"ları 31, "yineleme sıklıkları" 29, "muğlak ifadeler" ise 27, "çelişkili anlatım"lar 5 tanedir. Sever ve Aslan'ın (2011) sınıf öğretmenliği 2. sınıf öğrencisi 40 öğretmen adayıyla yaptıkları ve bu öğrencilerin beş açık uçlu soruya verdikleri yazılı yanıtların Türkçeyi kullanma yeterlikleri bakımından "içerik çözümlemesi" yöntemiyle incelendiği çalışmalarında ise toplamda 4353 yanlış belirlenmiştir. Bu araştırmanın bulguları incelendiğinde yapılan yanlışların ilk ikisi noktalama işaretleri (1044) ve eksiklik (864) olarak belirlenmiştir. Oysa Türkçe Öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin kâğıtlarında belirlenen ilk iki sıradaki yanlış türleri yazım ile ilgili (682) yanlışlıklar ve noktalama işaretlerinin kullanımına ilişkin (563) yanlışlardır. İncelenen iki gruptaki öğrencilerin okudukları bölüm, sınıf özelliklerinin farklılığı, incelemeye konu olan öğrenci ve soru sayılarının farklılıkları araştırma sonuçlarının örtüşmemesinde temel nedenler olarak gösterilebilir. Torrance, Thomas ve Robinson (1992) bu iki araştırma verisini, üniversite düzeyinde eğitim almış bireylerin sınırlı yazma deneyimlerine sahip olduğu ve yazılı anlatım için gereken becerileri tam olarak edinemeyip kullanamadıkları belirlemeleriyle destekler.

Özbay'ın (2000) çalışmasında ise, ilköğretimin ikinci kademesinde öğrenim gören 515 öğrenci ile çalışılmıştır. Sonuçta da yapılan yanırlarda ilk sırayı “yazım yanırları” ikinci sırayı ise uyumsuzluk” almaktadır. Ancak Özbay (2000) çalışmasında cümleleri basit, birleşik, bağı ve sıralı ile isim-fiil cümleleri olarak sınıflandırmış ve bu bağlamda yanırlıkları belirlemiştir. Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan çalışma sonuçlarında da en sık görülen yanırlı biçimi “yazım ile ilgili” olanlardır ve bu sonuç Özbay'ın (2000) araştırma sonuçlarını destekler özelliktedir.

Türkçe öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin dönem sonu sınavlarında verdikleri yanırlarda karşılaşılan yazılı anlatım yanırlarının oranları azımsanmayacak orandadır. Öğrencilerin özellikle sınavda 4. soruya verdikleri yanırlarda yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmemiş olduğu görülmüştür. Maltepe'ye (2006: 5-6) göre, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeyen, yaratıcılığı öldüren, baskıcı bir eğitim sistemi içinde yazma becerisinin geliştirilmesi ve öğrencilerde yazma isteğinin uyandırılması oldukça zor görülmektedir. Bu bağlamda, Yangın (2002) öğrencilerin düşünce dünyalarını kurabilecekleri ve özgün düşünceler üretebilecekleri yazma çalışmalarına yönlendirilmelerini önerir. 3. ve 4. sorulara verilen yanırlarda ise öğrencilerin ele aldıkları konu hakkında derine inemedikleri, düşüncelerini destekleyecek örneklere yer veremedikleri, konulara tek yönlü baktıkları ve farklı bakış açılarını yakalayamadıkları, söz varlıklarının çok sınırlı olduğu, kullanılan sözcüklerin gündelik yaşantıların ötesine geçemediği görülmüştür. Bu belirlemeler Ayyıldız ve Bozkurt'un (2006) çalışmalarındaki belirlemelerle örtüşmektedir.

Çalışmada adayların dil duyarlıklarına; başka bir söyleyişle, Türkçe sözcük kullanma durumlarına da bakılmıştır. Buna göre adaylar yazılı anlatımlarında Türkçe karşılıkları olmasına karşın 132 sözcüğün yabancı karşılığını kullanmıştır. Bu sözcüklerden bazıları şunlardır:sempatik, mesaj, mana, idrak, şekil, vesile, hitap etmek, aksiyon, unsur, net, faktör, akabinde, adapte olmak, tecrübe, nasihat, icra etmek, temin etmek, müsait, külfet, meziyet, senkron, zira, mizaç, eftal, katiyen, hüviyet, celbetmek...

Türkçe öğretmenliği son sınıf öğrencisi 100 adayın sınav kâğıtları incelendiğinde bu öğrencilerin çoğunun yazma becerilerinin eksik olduğu, bu becerilerin gelişimlerine yönelik sorunların yaşandığı belirlenmiştir. Bu belirlemeler Kellogg ve Whiteford'un (2009: 250), Temizkan'ın (2007), Bağcı'nın (2007) ve Oğuz'un (2009) çalışmalarındaki yükseköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine yönelik belirlemelerini desteklemektedir. Kellogg ve Whiteford (2009) temel sorunun ilkokuldan başlayarak yüksek öğretim programlarına kadar uzanan yazma becerilerine yönelik uygulamaların yetersiz olmasından kaynaklandığını belirtmektedir. Temizkan (2007) ise, eğitim fakültelerinde ana dili eğitime yönelik yeni yöntemlerin kullanılmadığına değinir; ayrıca yazılı anlatımdaki eksikliklerin giderilmesinde de farklı yöntemlerin kullanılmasının gerekliliğini vurgular. Bu çalışmalara koşut olarak Bağcı (2007) da Türkçe öğretmenliği son sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında, yazılı anlatım becerilerindeki yetersizliklerin uygulamalı çalışmalarla giderilebileceğine değinmektedir. Oğuz (2009) tarafından yapılan çalışmada yazılı anlatım derslerinin yetersizliği nedeniyle öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerini geliştiremedikleri vurgulanmaktadır. Bu çalışmada, Temizkan'ın (2007) yazma becerisini geliştirici öğretim yöntemlerine üniversite eğitimi sürecinde yeterince yer verilmediği görüşü de desteklenmektedir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının öğrenimini gördükleri öğretmen eğitimi programlarından sözlü ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi için en çok; derse katılma, sunumlar ve ders anlatımları yapma; ödevler, kompozisyon, şiir, gazete vb. gibi yazılı anlatım etkinliklerinde bulunma gibi uygulamalı çalışmalar yapılması ile ilgili beklentileri olduğu ortaya çıkmıştır. Özbay'a (2005) göre de yazma becerisi, öğretim sürecinde uygulamalı çalışmaların sıkça yapılmasıyla gelişebilir. Bu bağlamda Oğuz (2009: 40) şu uygulamaları önerir; öğretmen adaylarının, anlatım becerilerini geliştirmelerini ve etkili iletişim kurmalarını sağlayacak öğrenme ortamları düzenlenmeli; öğrenci merkezli,

uygulamalı etkinliklere öğretmen eğitimi programlarının ilk sınıflarından itibaren yer verilmelidir. Yazma becerilerinin geliştirilmesinde yaşanan bu sorunların temel nedeni, çoktan seçmeli sınav sisteminin öğrencilerin yazı yazma yeteneğini öldürmesi olarak gösterilebilir; ayrıca dil bilgisi öğretimine ağırlık verilmesi, dil bilgisi öğretiminin amacına uygun yapılmaması da yazma eğitimi olumsuz etkiler. Bulut'a (2014) göre, üniversitelerde gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminde, farklı bakış açıları sergilenmesi, üniversiteden üniversiteye öğretmen adaylarının dil bilgisi öğretiminde farklı yaklaşımlarla yetiştirilmesi, MEB öğretim programındaki dil bilgisi öğretimi ile YÖK ders içerikleri arasındaki farklılıkların olması dil bilgisinde kavram kargaşasına yol açan etkenlerin başında gelir ve yazma becerisinin başarılı ilerlemesini sağlayan kurallar bütünü olarak tanımlanan dil bilgisi öğretimi başarısız kılar. Öğrencilerin kendilerinin yazılı ifade edebilmelerine olanak sağlayan en önemli yer olan yazılı sınavların öğrenciyi yaratıcı yazmaya, kendini ve bildiklerini doğru, düzgün ve özenli anlatmasına olanak veren özellik ve önemde yapılması da yazılı anlatım becerilerinin geliştirilebilmesi için önemlidir. Tok ve Gönülal'a (2014) göre, yazma çalışmalarında öğrencilere yazma tutarlılığı gibi temel bir konuda eğitim verildiği süreçte dahi yazma tutumlarının olumlu yönde değişebileceğini söylemek mümkündür.

Yazı yazma sürecinde tek uyaran zihinsel hazırlık, ön bilgi ve deneyimlerdir. Çocukların anlam, düşünce, düş, dil evrenlerini geliştirecek çalışmalara, etkinliklere yer verilmelidir. Bu bağlamda en etkili yol ise kitap okuma alışkanlığını kazanmış bireyler yetiştirebilmektir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin ayrı amaç, süreç, yaklaşım, yöntem içerdiğini bilerek; bu doğrultuda çalışmalar yapılması gerektiği; ancak bu çalışmaların da sarmal gerçekleştirileceğine dikkat çekilmelidir. İyi ve doğru yazma becerisi sistemli ilerleyen bir yazma eğitimiyle olanaklıdır.

KAYNAKÇA

- AKSAN, Doğan. (1995). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- ASLAN, Canan. (2007). Content Analysis on Language Mistakes Made by Turkish, Turkish Language and Literature Teachers in Internet (Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Bilgisayar [İnternet] Ortamında Yaptıkları Dilsel Yanlışlar Üzerine Bir Çözümleme), 7. *International Educational Technology Conference, Educational Technology for Innovation and Change in Education*, (II), 90-98. Edited by H. Uzunboylu ve N. Çavuş.
- AYYILDIZ, Mustafa ve BOZKURT, Ümit. (2006). Edebiyat ve Kompozisyon Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 45-52.
- BABACAN, Mahmut. (2003), Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yazılı Anlatım-1 Dersi Sınav Cevap Kağıtları ve Dönem Ödev Metinlerinde Görülen İfade ve Yazım Yanlışlar. *Yaşadıkça Eğitim*, 79, 33-38.
- BAĞCI, Hasan. (2007). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatıma ve Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *TÜBAR*, XXI, 29-61.
- BAĞCI, Hasan. (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Yeterlilik Düzeyleri, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 45-68.
- BAYAT, Nihat. (2011). Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında sözcük seçimi ve sözdizimi hataları. 4. *Uluslararası Türkçenin eğitimi-öğretimi kurultayı (Program ve Sunu Özetleri kitabı)*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 8-9 Eylül 2011. s.77.

- BULUT, Mesut. (2014). Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Kavram Kargaşasının Türkçe Öğretimine Etkisi. *Turkish Studies*, 9/12, 43- 55.
- DENİZ, Kemalettin. (2000). Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DENİZ, Kemalettin. (2003). Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı)*, 13, 233-255.
- DOĞAN, Mustafa. (1999). İlköğretim Aday öğretmenlerinin Matematiğe Karşı Olan Tutumlarındaki Değişmeler. *MEGP Doktora Bursiyerleri Tez Özetleri*. Ankara: YÖK. 64-70.
- DOĞAN, Yasemin. (2002). Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Okuma ve Yazma Becerileri ile Genel Kültür Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- DUMAN, Asiye. (1997). Üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri Dışındaki Bölümlerinde Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ESENGÜL, Mevlüt. (2006). İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Dil ve Anlatım Yanlışları, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- GÖÇER, Ali. (2010). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Süreç Yaklaşımı ve Metinsellik Ölçütleri Ekseninde Değerlendirilmesi, Niğde Üniversitesi Örneği, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18, 1, 271-290.
- GÖĞÜŞ, Beşir. (1993). Türkçe Eğitimine Genel Bir Bakış, İlköğretim Okullarında Türkçe Eğitimi ve Sorunları, *Türk Eğitim Derneği Yayınları*. Ankara.
- GRAHAM, Steve. and PERIN, Dolores. (2007). *Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools-A Report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- HILLOCKS, George. (1987). Synthesis of research on teaching writing. *Educational Leadership*, May 1987, 71-82.
- JONES, Jill and EAST, Jill. (2010). Empowering Primary Writers Through Daily Journal Writing, *Journal of Research in Childhood Education*, 24 (2), 112-122.
- KARADAĞ, Ruhan ve KAYABAŞI, Bekir. (2011). Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Okuma Metinleri Olarak Gazete Köşe Yazılarının Kullanılması. *Turkish Studies*, 6/3, 989-1010.
- KARATAY, Halit. (2011). Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme, (Ed. M. Özbay). *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem.
- KAVCAR, Cahit. (1998). Türkçe Eğitimi ve Sorunları. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 65, 5-17.
- KAYMAN, Fatma. (1997). Ortaokullarda Türkçe Öğretiminde En Çok Kullanılan Öğretim Metotları ve Bu Metotların Uygulanmasında Karşılaşılan Problemler. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- KELLOGG, Ronald and WHITEFORD, Alison. (2009). Training Advanced Writing Skills: The Case for Deliberate Practice. *Educational Psychologist*, 44 (4), 250-266.
- KÖSTEKÇİ, M. (1992). Üniversite Öğrencilerinin Cümle Hataları Üzerine Bir Analiz Çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KÜÇÜK, Salim. (2006). Türkçe Öğretiminde Yazılı Anlatım Çalışmalarının Sorularla Yönlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 181-198.
- MALTEPE, Saadet. (2006). Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi.
- MARSHALL, Julia. (1994). *Ana dili ve Yazın Öğretimi*. (Çev: Cahit Külebi). Ankara: Başak Yayınları.
- MEB. (2000). *İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- National Committee on Writing in America's Schools and Colleges (2003). The neglected "R": The Need for a Writing Revolution. http://www.writingcommission.org/prod_downloads/writingcom/neglectedr.pfd. adresinden 03.07.2012 tarihinde edinilmiştir.
- OĞUZ, Aytunga. (2009). Trainee Teachers' Self-Efficacy Perceptions Regarding Their Written and Oral Expression Skills. *Electronic Journal of Social Sciences*, 8 (30), 18-42.
- ÖZBAY, Murat. (1995). Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖZBAY, Murat. (2000). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri*. Ankara: Bizim Büro Basım Evi.
- ÖZBAY, Murat. (2003). *Türkçe Öğretimi Bibliyografyası*. Ankara: PegemA Yayınları.
- ÖZBAY, Murat. (2005). Ana Dili Eğitiminde Konuşma Becerisini Geliştirme Teknikleri. *Qafqaz Üniversitesi Dergisi*, 16. http://journal.qu.edu.az/article_pdf/1037_486.pdf adlı siteden 12.04.2011 tarihinde alınmıştır.
- ÖZDEMİR Emin ve BİNYAZAR Adnan. (2006). *Yazma Öğretimi/Yazma Sanatı*. İstanbul: Papiürs.
- PRITCHARD, Ruie, HONEYCUTT, Ronald. (2007). Best practices in Implementing a Process Approach to Teaching Writing. In S. Graham, C. A. MacArthur, J. Fitzgerald (Eds.). *Best Practices in Writing Instruction*. (28-49). New York: Guilford Press.
- SAĞIR, Mukim. (1995). Bazı Yazım Yanlışları ile Anlatım Bozukluklarının Sorumluları. *Türk Dili*, 513, 238-245.
- SEVER, Sedat ve ASLAN, Canan. (2011). Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Becerileri ve Dil Duyarlılıkları Üzerine Bir İnceleme. 4. Uluslararası Türkçenin Eğitimi- Öğretimi Kurultayı. 4. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı (Program ve Sunu Özetleri kitabı). Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 8-9 Eylül 2011. s.77.
- ŞAHİN, G. ve TOPUZKANAMIŞ, E. (2008). Öğretmen Adaylarının İmla ve Noktalama Kurallarını Uygulama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma, Balıkesir Üniversitesi Örneği, VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Bildiriler. Ankara: Nobel Bilim ve Araştırma Merkezi Yayını, No: 27.

- TAVŞANCIL, Ezel ve ASLAN, Esra. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller için İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*, İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- TEMİZKAN, Mehmet. (2003). Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Türkçe Öğretmenlerinin Çalışmalarına İlişkin Bir Değerlendirme. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. M.K.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TEMİZKAN, Mehmet. (2007). Türkçe Öğretmenlerinin Yazılı Anlatım Etkinlikleri Çerçevesinde Yaptıkları Uygulamaların Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 36, 174.
- TOK, Mehmet ve GÖNÜLAL Mustafa. (2014). 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Taslakları Aracılığıyla Metin Tutarlıklarının Sağlanması: Bir Eylem Araştırması. *Turkish Studies*, 9/6, 1005-1021.
- TOPBAŞ, Seyhun. (1998). Dil, ana dili ve Türkçe öğretimi. *Türkçe Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1066, Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 587, ss:1-21.
- TORRANCE, M. THOMAS, G. V. and ROBİNSON, E. J. (1992). The Writing Experiences of Social Science Research Students. *Studies in Higher Education*, 17 (2), 155-167.
- UÇA, Mine. (2003). İstanbul'da Seçilen İlköğretim Okullarının 6. Sınıf Türkçe Derslerinde Tespit Edilen Yazılı anlatım Bozuklukları ve Öneriler. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ULUDAĞ, Erdoğan. (2002). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bazı Yazım Kurallarını Uygulama Becerilerinin Kayıtlı Olunan Program ve Cinsiyet Bakımından İncelenmesi, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 2, 23-43.
- WİTTE, Stephen & LESTER, Faigley. (1981). Coherence, cohesion and writing quality. *College Composition and Communication*, 32 (2), 189-204.
- YALÇIN, Alemdar. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemlerine Yeni Bir Yaklaşım*. Ankara: Akçağ yayınları.
- YANGIN, Banu. (2002). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Mersin: Dersal Yayıncılık.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- ZAMEL, Vivian. (1982). Writing: the process of discovering meaning. *Tesol Quarterly*, 16 (2), 195-209.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

LÜLE MERT, E., Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Becerileri ve Dil Duyarlılıkları Üzerine Bir İnceleme, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/7 Spring 2015, p. 689-708, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8007>, ANKARA-TURKEY



ÖĞRETMENLERİN ÇOKÜLTÜRLÜ EĞİTİME KARŞI ALGISI*

Gülsüm MARANGOZ**

Hasan AYDIN***

Tufan ADIGÜZEL****

ÖZET

Çokkültürlü ve çokkültürlülük kavramları son dönemlerde birçok alanda tartışılan ve önemsenen bir fenomen durumundadır. Çokkültürlülük bir sosyal felsefe ve politika olarak, çeşitliliği kabul edip, değer vermek farklı kültürel gruplardan ve farklı etnik gruplardan uyumlu bir toplum oluşturma çabasını ifade eder (Aydın, 2013). Çokkültürlü eğitim, çokkültürlülüğün eğitim boyutunu ifade eder. Çokkültürlü eğitim, hangi kültürden olursa olsun bütün bireylerin eşit eğitim imkânına sahip olması gerektiğini savunur. Bu eğitim türü hangi cinsiyet, sosyal sınıf, ırk ve kültürden olursa olsun bireylerin okulda eşit eğitim imkânına sahip olmaları gerektiğini savunur. Çokkültürlü eğitim, farklı kültürlerin zenginlik olduğunu, bir milleti zenginleştirdiğini, yaşanan bireysel veya toplumsal sorunlarda çözüm yöntemlerini artırdığını savunur (Aydın, 2013). Bu araştırmanın amacı, İstanbul ilinde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, kendini çokkültürlü eğitim konusunda yeterli hissetme, çokkültürlü eğitim hakkındaki algılarını belirlemektir. Bu amaçla oluşturulan ölçek İstanbul ilinde görev yapan 382 öğretmen, 38 Okul yöneticisi olmak üzere toplam 420 katılımcıya uygulanmıştır. Ölçeğin Cranbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve bu katsayı **.90** olarak bulunmuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda, ölçekteki 20 maddenin tek boyutu için varyansın % 44'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Verilerin analizi ortalamalara bakılarak yorumlanmış, ayrıca demografik değişkenlerle olan ilişkileri Mann Whitney U ve Kruskal Wallis Testleri yapılarak incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çokkültürlülük, Çokkültürlü Eğitim, Öğretmenlerin Algıları

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Öğretmen-MEB, El-mek: marangozgulsum@gmail.com

*** Yrd. Doç. Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri, El-mek: aydinhytu@gmail.com

**** Doç. Dr. Bahcesehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, El-mek: tufan.adiguzel@de.bahcesehir.edu.tr



THE PERCEPTION OF TEACHERS TOWARDS MULTICULTURAL EDUCATION

STRUCTURED ABSRACT

Multicultural education is a reform movement which will bring about basis changes in education system(Aydın, 2013). Culture has become a phenomenon which includes multiculturalism and education concepts, is discussed and cared about in a lot of field from sociology to political science, from philosophy to education science. According to Uygur (2013), culture means reality which people exist in and produce. Multiculturalism is an alternative education reform against assimilation which accepts the presence of different culture in a country (Aydın, 2013).

Multicultural education has been a matter come into question and discussed in all of the countries recently. While lots of countries are making applications of multicultural education, most of the countries are experiencing the discussing extent and trying to find ways for the applications. Multiculturalism subjects have come into question also in Turkey lately. The aim of this study is to define the perception of school administrators and teachers about the applications of multicultural education and to feel themselves sufficient about the multicultural education. For this purpose, Multicultural Education Perception Scale has been developed for school administrators and teachers by regarding the view of experts.

Lots of research have been done about the multicultural education in the world. It is also clear that the research about the multicultural education in Turkey have increased in the last ten years. The perception and view of school administrators and teachers working at state schools in Turkey, which doesn't sit by to these improvements in the world, is also a mystery. So school administrators and teachers, who work at state schools in one of the county of Istanbul, were chosen for the study. At the end of this study, it is thought that lots of new study can be done in the light of results obtained from the study. Furthermore, in the light of answers given by school administrators and teachers, this study results will be effective in a likely multicultural education program and in the applicaiton of the multicultural education which will come true in Turkey.

The questions of this research were constituted to learn what the school administrators and teachers' views are about the multicultural education and to learn their perception towards the multicultural education. The questions of the research are below:

- What is the perception of school administrators and teachers working at primary and secondary school towards the multicultural education generally?
- Is there a meaningful difference between the perception of school administrators and teachers working at primary and secondary school towards the multicultural education and age, sex, ethnic origin, educational status, anteriority variable?

- What are the opinions of school administrators and teachers working at primary and secondary schools about the disadvantages of multicultural education?
- What are the opinions of school administrators and teachers, working at secondary and primary schools, about transferring multicultural education to curriculum and education system?

This research was carried out with the mixed method in which quantitative and qualitative techniques were used together. Mixed method and latitude projection in which quantitative and qualitative data collected together and two kinds of data in order to answer research questions were chosen.

Mixed research is powerful research method as it unites quantitative and qualitative data (Creswell, 2012). While closed-ended questions were used to define the level of perception about the multicultural education and the variables related to this level, the views about the disadvantages of multicultural education and transferring this to education system were collected with two open-ended questions. Option was added to two open-ended questions. On the other hand, by adding the 'others' option, a chance was given to participants to write their view different from the given options.

2213 teachers and 151 school administrators who work at a primary and secondary school in a county of Istanbul constitute of the universe of this research. 38 school administrators (12 women, 26 men), 382 teachers (215 women, 167 men) constitute sample, too. It is 420 (227 women, 193 men) participants in total for sample. The type of sample of research is disproportionate factor sample (Simple Random Sample). With the chosen samples, predictions about the universe parameter can be done. Multicultural education perception scale was applied by going to schools in a county of school. In the research, 550 scales were distributed, 450 scales were given back and 420 of them were accepted as valid. No participation were provided in 30 scales. They were given back without any sign and view. The answers of all of the school administrators and teachers who participated to the research were evaluated.

Multiculturalism and multicultural education has been a subject placed in Turkey recently. Most of the researches about multicultural education done in Turkey and in the world are about the relationship of students in classroom each other in terms of multicultural education content, the perception of school administrators and teachers towards multicultural education and desires for education. Multicultural thought have more importance in global world. In this research focused group is school administrators and teachers. In the researches done before about the multicultural education, the researches which measure the view and attitude of school administrators and teachers took place. The difference of this research from the others is that; just one research was applied to school administrators, operators of education, and teachers and then their perception were calculated. So, this is an important research which measure the perception towards multicultural education. Quantitative and qualitative questions were prepared in this research. This research based on the indications of

scale which was applied to 38 school administrators and 382 teachers in a county of Istanbul, includes 20 item and 2 open-ended questions.

Finally the perception of school administrators and teachers towards multicultural education is positive. In literature it is expresses that multicultural educaiton is paralel with the democracy and peace education and it is an education type which removes the problems because of the cultural differences, provides equal education opportunities. Because of this people should be informed about the multicultural education before making this education. Multicultural education should start in young ages (Banks, 2013). The application of education should be controlled by experts as it is a sensitive topic.

If multicultural education comes true, it is aimed to grow up people whose academic success is high. Also it is aimed to grow up people who respect each other and support peace. When we look at the countries which have multicultural education, the countries like America, Sweden, Finland and Norway, solves some problems thanks to multicultural education. On the other hand, it is observed that it has a positive effect on students and help them increase the academic success (Aydın,2013). Thus, it is hoped to bring solutions to not only experienced educational problems but also experienced social problems by applying multicultural education in Turkey.

Key Words: multiculturalism, multicultural education, the perceptions of the teachers

GİRİŞ

Çokkültürlü eğitim, eğitim sisteminde temel değişiklikleri meydana getirecek bir reform hareketidir (Aydın, 2013). Kültür, çokkültürlülük ve eğitim kavramlarını içinde barındıran, sosyolojiden siyaset bilimine, felsefeden eğitim bilimine birçok alanda tartışılan ve önemsenen bir fenomen haline gelmiştir. Çokkültürlü eğitim, çokkültürlülüğün eğitim boyutunu ifade etmekle beraber, toplumdaki farklı etnik köken, sosyal sınıf veya kültürlere sahip bireylerin eğitimden eşit bir şekilde faydalanmaları amacını güden bir çalışma alanıdır (Banks, 1993). Çokkültürlü eğitim, farklı kültürlerden gelen öğrencilere eşit eğitim imkânı sağlayan bir eğitim türüdür. (Aydın, 2013). Çokkültürlü eğitim dünyada, başta çokkültürlülüğü yasal olarak kabul etmiş ülkeler olmak üzere, birçok ülkenin eğitim sisteminde yer alan bir eğitim türüdür. Çokkültürlü ve çokdilli eğitimle Amerika, Kanada, İsveç v.b. gibi ülkeler, bünyelerinde barındırdıkları çeşitli kültürel grupların yaşadıkları sosyal ve eğitimsel sorunlarını çözüme ulaştırmayı başarmışlardır (İ. Kaya ve Aydın, 2013). Bunun yanı sıra çokkültürlü eğitim yapan ülkelerde, bu eğitim türünün öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etki oluşturduğu saptanmıştır. Birçok araştırmacıya göre, Türkiye çokkültürlü ve çokdilli bir ülkedir. Bünyesinde 36 farklı etnik kimliği barındırmaktadır (KONDA, 2011). Bu nedenle bu araştırma, dünyadaki ve Türkiye’deki değişimleri araştırmaya, İstanbul ilinin devlet okullarında görev yapan Öğretmenlerin bu konudaki algılarını ortaya koymaya, analiz etmeye, dünyada giderek yayılan çokkültürlü eğitim politikalarının yansımalarının neler olduğunu ortaya koymaya çalışmaktadır.

Çokkültürlülük, neyin kültür olarak tanımlanacağı, bu kültürün kamusal alanda ne kadar temsil ve katılım hakkına sahip olabileceğini kararlaştıran, tek bir kültürün sahip olamayacağı yönünde siyasal bir savdır. Toplumun değişim ve dönüşümünü hedefleyen politika, kültürel çoğulculuğu tanıyarak yetinemez ayrıca bu noktada kalamaz. Yani herkesin kültürü kendine

şeklinde bir tutum sergileyemez. Bu bağlamda bireyin özgürleşmesini, her türlü baskı ve sömürünün ortadan kaldırılmasını tanımlayan evrensel değerlerle örtüşmeyi hedefler (Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası [Eğitimsen], 2004). Kymlicka (1998) Çokkültürlülüğün, insan hakları üzerine bina edilmiş demokratik modelleri geliştirmekle ilgili olduğunu savunur. Çokkültürlülük, insanların farklılıklarının ve sahip oldukları değerlerin bir artışı veya eksiği olmadığını, tüm insanların eşit haklar doğrultusunda barış içinde yaşaması gerektiğini hedefler (Banks, 2004). Çokkültürlü bir yaşam güvencesi, toplum içerisinde farklı kültürel grupların varlığını sürdürmesinin onaylanması, yaşamın tüm alanlarında güvence altına alınmasıdır. Aynı zaman da ortak bir kültürün sürdürülmesi olarak da düşünülebilir (Eğitimsen, 2004).

Çokkültürlü eğitim, çokkültürlülüğün eğitim boyutunu ifade eder. Tüm öğrencilerin farklılıklarına bakılmadan (dil, din, ırk, yaş, cinsiyet, ekonomik düzey, sosyal sınıf) eğitimden eşit bir şekilde faydalanmayı sağlayacak eğitim reformudur (Banks, 2013). Çokkültürlü eğitim, eğitim sisteminde bir takım temel değişiklikler meydana getirmek için hazırlanmış bir reform hareketidir (Aydın, 2013). Bir fikir ya da kavram olarak eğitimsel bir yenilik ve süreçtir (Banks, 2013). Çokkültürlü eğitim, hangi kültürden olursa olsun bütün bireylerin eşit eğitim imkânına sahip olması gerektiğini savunur. Bu eğitim türü hangi cinsiyet, sosyal sınıf, ırk ve kültürden olursa olsun bireylerin okulda eşit eğitim imkânına sahip olmaları gerektiğini savunur (Aydın, 2013). Çokkültürlü eğitim, farklı kültürlerin zenginlik olduğunu, bir milleti zenginleştirdiğini, yaşanan bireysel veya toplumsal sorunlarda çözüm yöntemlerini artırdığını savunur (Aydın, 2013). Çokkültürlülüğün temel dinamiklerini temel alan çokkültürlü eğitim, sadece toplumun baskın kültüründen farklı kültürdeki öğrencilere verilen eğitim değil, ayrıca tüm öğrencilere eşit eğitim olanağı sağlayan bir eğitim türüdür (Banks, 2013).

Çokkültürlü eğitim, toplum içerisinde tüm öğrencilerin, katılım göstermeleri için bilgi, beceri ve davranışları geliştirmelerini sağlarken farklı ve çeşitli gruplardan gelen öğrencilere eşit eğitim imkânı sağlayan bir eğitim türüdür (Banks, 2013).

Çokkültürlü eğitimin avantajlarını Aydın (2013) şu şekilde ifade eder:

1. İnsanların gelişimini sağlayarak eğitimde verimliliği artırır.
2. Farklı bakış açıları kazandırarak, yaratıcı problem çözme becerilerini artırır.
3. Çokkültürlü eğitim, olumlu ilişkileri güçlendirir.
4. Çokkültürlü eğitim, önyargıları ortadan kaldırır.
5. Çokkültürlü eğitim sayesinde çok yönlü ve daha geniş dünya görüşünün gelişimi sağlanmış olur.

Çokkültürlü eğitim, tüm kültürleri bir araya toplayarak, bireylerin toplum içerisinde uyumlu bir şekilde yaşamalarına olanak sağlar. Farklı kültürel gruplardan gelen öğrenciler arasında hoşgörü ve anlayışı teşvik etmesi en önemli avantajları arasında yer alır. Çokkültürlü eğitim kültürel bir kabullenıştır. Öğrencilerin farklı ırk, dil, din, gelenek, görenek hakkında bilgi edinmesini sağlayarak kendisinden farklı olanı kabul etmeyi öğrenir (Aydın, 2013).

Çokkültürlü eğitimin en yakından ilişkili olduğu alanın müfredat olduğu açıktır. Çokkültürlü bir müfredatın gerçekleştirilmesi için iki koşulu karşılaması gerekir. Bunlardan ilki dar olmaması gerektiğidir. Hiçbir müfredat her şeyi kapsamaz fakat öğrencilere söz konusu dersin temsil biçimleri tanıtılmalı, üzerinde odaklanılmalı diğerlerini ise kendi başlarına inceleme imkânları sağlanmalıdır. Diğer bir koşul ise, öğretilme biçimiyle ilgilidir. Müfredatı genişleterek farklı kültürleri, dinleri, dâhil etmek yeterli değildir. Ayrıca bunlar arasında verimli bir iletişim kurulması gerekir. Yaşanılan olaylar doğrultusunda farklı yorumlar ve görüşler vardır. Kişinin bu

konular üzerinde dengeli bir karara varabilmesinin tek yolu farklı bakış açıları içerisindeki iletişimidir (Parekh, 2002).

Birçok uzman, çokkültürlü faaliyetlerin sosyal çalışmalar, bilim, dil sanatları ve benzeri çalışmalarda müfredata entegre edilmesi gerektiğini önerir. Yöneticiler, öğretmenler, öğretim görevlileri ve okul çalışanları farklı kültürel, etnik, dil öğelerinin müfredatın tamamında kabul edildiği, desteklendiği bir eğitim ortamı oluşturulmalıdır. Çokkültürlü müfredat önerileri her yaştan çocuğu kapsar. Öğretmenlerin esnek, duyarlı, eşitlikçi ve destekçi olması gerekir. Sınıf içinde sağlanacak bütünleşme her öğrenci için kendi eşsizliğini görmesine olanak sağlayacaktır. Çokkültürlü eğitim programları; ayrımcılığı, ırkçılığı, bağnazlığı, azaltmanın yanında aidiyet hissi oluşturmalıdır (Aydın, 2013).

Çokkültürlü bir öğretmenin özelliklerini Banks (2005) şu şekilde sıralamaktadır:

1. Demokratik bir öğrenme ortamı oluşturarak, öğrencilerin kültürel farklılıklara saygı göstermesi,
2. Kendi önyargılarını ortadan kaldırabilmesi ve mücadele edebilmesi,
3. Tüm öğrenciler için, eğitimde eşitliğin gerektirdiği uygulamalar yapılabilmesi.

Gay (1994), Herring-White (1995) ve Bennett (2001) ise çokkültürlü öğretmenlerin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Öğretmenlerin sınıflarda etnik ve kültürel gibi kişisel özelliklere dayalı ayrımcılıktan uzak durma,
2. Farklı kültürleri zenginlik olarak kabul edip, sınıf ortamına entegre edebilme,
3. İşbirlikli öğrenme teknikleri ile kültürler arası iletişimi sağlayarak farklı kültürleri ortak noktada buluşturma,

Tüm bu özellikler dikkate alındığında eğitim öğretimin uygulayıcısı olan öğretmenler, sınıf içerisinde demokrasi kültürünün gelişmesi için bir takım uygulamalara yer vermelidirler. Çokkültürlü eğitim bir demokrasi eğitimidir. Öğretmenler, her öğrencinin fikrine saygı duymalı, her öğrencinin değerli olduğunu hissettirmelidirler (Aydın, 2013). Öğretmenler, sınıf içinde birbirinden farklı nitelikte ve özellikte olan öğrencilere ulaşabilmek için uygun ortamı yaratması ve bireysel farklılıkları sorun olarak değil, öğrenme ortamını zenginleştiren unsurlardan biri olarak görmesi gerekir. Böyle bir sürecin tasarlanması öğretmenler için temel mesleki beceridir. Bundan dolayı öğretmenlerin, kültürün eğitim üzerindeki etkilerini, çokkültürlülüğü, öğrenme ve öğretme süreci içerisinde eşitlik kavramını anlayabilmeleri önemli görülmektedir (Başbay, 2014).

Öğretmen adaylarının, kültürel farklılıklara sahip olan öğrencilerin, geçmişlerini ve deneyimlerini göz önünde bulundurarak evrensel ve çokkültürlü bir bakış açısına sahip olmaları beklenmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretmen adaylarına, kültürün eğitim üzerindeki etkilerini, çokkültürlülüğü, eğitim ve öğretim süreci içerisindeki demokrasi ve eşitlik kavramlarını içine alan derslerin yer alması gerekmektedir (Kelm, Warring ve Rau, 2001). Ülkemizde çokkültürlü öğretmen yeterlilikleri ve bu yeterlilikler doğrultusunda öğretmen yetiştirme çabası henüz yeni bir çalışma alanı olarak görülmektedir (Başbay, 2014). Çokkültürlü öğretmen eğitimi programları dünyada çeşitli ülkelerde uygulanmaktadır. Aynı zamanda bu programlar üzerinde birçok araştırmalarda gerçekleştirilmektedir. Bu programlarda öğretmenlere çokkültürlülük, eşitlik ve demokrasi dersleri okutulmaktadır (Montecinos ve Rios, 1999).

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma nicel ve nitel yöntemlerin beraber kullanıldığı, karma yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem, nicel ve nitel verilerin beraber toplandığı ve araştırma sorularına cevap vermek için iki veri türünden yararlanılan birbirine yaklaşan paralel tasarım seçilmiştir. Karma araştırma yöntemi, nicel veriler ile nitel verileri birleştirmesinden dolayı güçlü bir araştırma yöntemidir (Creswell, 2012). Çokkültürlü eğitim hakkındaki algıların düzeyi ile bu düzeyle ilişkili olan değişkenlerin belirlenmesine yönelik kapalı uçlu sorularla toplanırken, çokkültürlü eğitimin dezavantajları ve eğitim sistemine aktarılmasına ilişkin görüşler açık uçlu iki soru ile toplanmıştır. Açık uçlu iki soruya şık eklenmiştir. Ayrıca diğer şıkki eklenerek katılımcıların şıklardan farklı olarak görüşlerini yazabilmeleri sağlanmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini İstanbul ilinin bir İlçesinde, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 2213 öğretmen ile 151 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Örneklemi ise 38 Okul yöneticisi (12 kadın, 26 erkek), 382 Öğretmen (215 kadın, 167 erkek) olmak üzere toplam 420 (227 kadın, 193 erkek) katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem türü *Oransız Eleman Örneklemidir* (Basit Tesadüfî Örnekleme). Seçilen örneklem dâhilin de evren parametresi ile ilgili tahminlerde bulunulabilmektedir. İstanbul ilinin bir ilçesinde bulunan okullara gidilerek “Çokkültürlü Eğitim Algısı Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmada 550 ölçek dağıtılmış, 450 tanesi geri gelmiş, bunlardan 420 tanesi geçerli sayılmıştır. 30 ölçekte herhangi bir katılım sağlanmamıştır. Hiçbir işaretleme yapılmadan ve görüş bildirilmeden geri gelmiştir. Araştırmaya katılan bütün okul yöneticileri ve öğretmenlerin cevabı değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırma için hazırlanan ölçek 420 katılımcıya uygulanmıştır. Okul yöneticileri ve Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Algılarını tespit etmek için ölçekte yer alan maddelerin aritmetik ortalaması alınmıştır. Bu ortalamalar 0.80 (5/4)'lik aralıklarla yorumlanmıştır (1.00-1.80 *çok düşük*, 1.81-2.60 *düşük*, 2.61-3.40 *orta*, 3.41-4.20 *yüksek*, 4.21-5.00 *çok yüksek*) (Y. Kaya ve Söylemez, 2014, s.132). Elde edilen veriler Sosyal Bilimler için istatistiksel program (SPSS) ile analiz edilmiştir. Ayrıca, yapılan analizler sonucunda hangi testin kullanılacağına karar vermek için ölçek maddelerinin normalliğine bakılmıştır. Maddeler normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U-testi ile Kruskal Wallis H-testi kullanılarak analiz gerçekleştirilmiştir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin algılarını incelemek için her bir katılımcının maddelere verdiği cevaplar puanlandırılmış ve aritmetik ortalamaları ile standart sapma değerleri bulunmuştur. Elde edilen sonuçların hangi aralıkta (1.00-1.80 *çok düşük*, 1.81-2.60 *düşük*, 2.61-3.40 *orta*, 3.41-4.20 *yüksek*, 4.21-5.00 *çok yüksek*) (Y. Kaya ve Söylemez, 2014, s.132) olduklarına bakılmış çokkültürlü eğitime ilişkin algıları yorumlanmıştır. Ayrıca katılımcıların algıları ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Araştırmanın nitel kısmında, sorulan açık uçlu sorulara (1. Sizce çokkültürlü eğitimin dezavantajları nelerdir? 2. Sizce çokkültürlü eğitim müfredata eğitim sistemine aktarılsa bu durumun en büyük getirisi ne olur ?) verilen cevaplar *içerik analizi yöntemi* ile derinlemesine analiz edilmiş ve katılımcıların ortak ya da birbirinden farklılaşan görüşleri değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Tablo 1. Çokkültürlü Eğitim Algı Ölçeği Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler	$\bar{X}$	SS	N
1. Çokkültürlü eğitimin gerekliliğine inanıyorum.	3,90	1,15	420
2. Türkiye’deki çokkültürlü eğitim çalışmalarını yeterli bulmuyorum.	3,58	1,13	420
3. Bir öğretmen olarak kendimi çokkültürlü eğitimci olarak görüyorum.	3,58	1,05	420
4. Öğretmenlerin çokkültürlülük konusunda eğitim almaları gereklidir.	3,76	1,08	420
5. Okullarda uygulanan eğitim-öğretim faaliyetleri, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır.	3,77	1,11	420
6. Okul yöneticilerinin çokkültürlülük konusunda eğitim almaları gereklidir.	3,81	1,06	420
7. Sınıf içindeki öğrencilerin farklı kültürlere sahip olmasının öğretmenlerin işini zorlaştıracağını düşünüyorum.	3,07	1,24	420
8. Farklı kültürlere sahip öğrencilerin yaşadıkları sorunları, çokkültürlü eğitim çerçevesinde çözülebileceğini düşünüyorum.	3,65	1,07	420
9. Çokkültürlü eğitim ile, sınıfta bulunan farklı etnik köklerdeki öğrenciler arasında empati yeteneğinin gelişeceğini düşünüyorum.	3,76	1,05	420
10. Etkili bir öğretmen olmak için sınıf içinde var olan kültürel farklılığın bilincinde olmak gerekir.	3,90	1,06	420
11. Çokkültürlü eğitim ile farklı kültürlere karşı ön yargıların ortadan kalkacağını düşünüyorum.	3,69	1,08	420
12. Sınıf içinde kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunlara çözüm üretebilirim.	3,68	1,00	420
13. Ülkemizde farklı kültürlere saygı duyulduğunu düşünüyorum.	2,83	1,28	420
14. Birden fazla kültürün hâkim olduğu sınıflarda çatışma olacağını düşünüyorum.	2,67	1,07	420
15. Ülkemizde anadilde eğitim yapılması gerektiğine inanıyorum.	3,00	1,31	420
16. Ülkemizde kadın eğitimi, erkeklere oranla daha düşük bir düzeyde kalmıştır.	3,75	1,07	420
17. Üniversitelerde, çokkültürlü eğitim ile ilgili derslerin verilmesi gerektiğini düşünüyorum.	3,67	1,12	420
18. Kültürler-arası iletişimin ilerlemesinde, sosyal medyanın önemi büyüktür.	4,00	,91	420
19. Kitle iletişim araçlarının (gazete, tv, radyo...vb) gelişmesi, ve yaygın kullanılması kültürlerin birbirlerini yakından tanımasını sağlar.	4,01	,93	420
20. Okullarda uygulanan öğretim teknolojilerinin tasarımlarında kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçları göz önüne alınmalıdır.	3,89	,95	420

Öğretmenlerin “ Çokkültürlü Eğitim Algısı Ölçeği” ndeki maddelerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olan maddelerin 18. ($\bar{X}=4.00$) ve ($\bar{X}=4.01$) 19. maddeler olduğu görülmektedir. Yani öğretmenler kültürler arası etkileşimde medyanın etkili olduğu konusuna yüksek oranda katılmaktadırlar.

Tablo 1’deki standart sapma değerlerine bakacak olursak, en yüksek standart sapmaya sahip olan maddenin 1.31 ile 15. madde olduğu görülmektedir. En düşük standart sapmaya sahip olan maddenin ise 0.91 ile 18. madde olduğu görülmektedir. “ Ülkemizde anadilde eğitim yapılması gerektiğine inanıyorum. ” İfadesinin bulunduğu 15. madde en fazla farklılaşmanın olduğu maddeyken, “Kültürler-arası iletişimin ilerlemesinde, sosyal medyanın önemi büyüktür.” İfadesinin bulunduğu 18. madde farklılaşmanın en az olduğu maddedir. Standart sapma

değerlerinin genel olarak yüksek olması, grubun heterojen bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Aşağıda araştırma kapsamında sorulan iki açık uçlu soru şıklı olarak yazılmış, şıklardaki ifadelerden başka bir cevap vermek isteyenler için “Diğer” şıkkı da eklenmiştir. Ayrıca birden fazla şık işaretleme olanağı da sağlanmıştır. Verilerin analizi birden fazla işaretlenen şıklar dikkate alınarak yapıp, tablo halinde gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Sizce Çokkültürlü Eğitimin Dezavantajları Nelerdir Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı

Şıklar	Katılımcı sayısı	Yüzde
Uygulanması zordur.	105	% 21,9
Suistimale açık bir konudur.	239	% 50
Ülkeye olan aidiyet hissini azaltabilir.	63	% 13,1
Eğitim öncesi hazırlık daha çok zaman gerektirir.	62	% 12,9
Diğer kısmını yazan Öğretmenler	9	% 1,8
Toplam	478	

Birden fazla şık işaretleme olanağı sağlanmıştır.

Tablo 2’de birden fazla şık işaretleyen öğretmenlerin cevaplarının dağılımına yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde 382 öğretmenin yanıtlamış olduğu bu soruda 105 öğretmenin (% 21,9) uygulanması zor şeklinde, 239 öğretmenin (% 50) suistimale açık bir konu şeklinde, 63 öğretmenin (% 13,1) ülkeye olan aidiyet hissini azaltabileceği şeklinde, 62 öğretmenin (% 12,9) de eğitim öncesi hazırlık daha çok zaman gerektirir şeklinde cevap verdiği, ayrıca diğer kısmını yazan 9 (% 1,8) öğretmen olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Müfredata Eğitim Sistemine Aktarılsa Bunun En Büyük Getirisi Ne Olur Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı

Şıklar	Katılımcı Sayısı	Yüzde
Eleştirel düşünme yetisi kazandırır	82	% 17,5
Eğitimde eşitliği ön plana çıkarır	164	% 35,1
Olayların çok yönlü değerlendirilmesini sağlar.	123	% 26,3
Evrensel değerleri ön plana çıkarır.	75	% 16
Diğer kısmını yazan Öğretmenler	23	% 4,9
Toplam	467	

Birden fazla şık işaretleme olanağı sağlanmıştır.

Tablo 3’de birden fazla şık işaretleyen öğretmenlerin cevaplarının dağılımına yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde 382 Öğretmenin yanıtlamış olduğu bu soruya 82 öğretmenin yani öğretmenlerin (% 17,5) i eleştirel düşünme yetisi kazandırır, 164 öğretmenin (% 35,1) eğitimde eşitliği ön plana çıkarır şeklinde, 123 öğretmenin (% 26,3) olayların çok yönlü değerlendirmesini sağlar şeklinde, 75 öğretmenin (% 16) de evrensel değerleri ön plana çıkarır şeklinde, diğer kısmını yazan 23 öğretmenin (% 4,9) olduğu tespit edilmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim, Türkiye’nin son dönemlerinde yer almış bir konudur. Dünya’da ve Türkiye’de çokkültürlü eğitimle ilgili gerçekleştirilmiş olan araştırmaların çoğu; çokkültürlü eğitim içeriği açısından sınıfta öğrencilerin birbiriyle olan ilişkileri, öğretmen ya

da okul yöneticilerinin çokkültürlü eğitime karşı algıları ve eğitim talepleri ile ilgilidir. Küreselleşen dünyada çokkültürlü düşünme önem kazanmıştır. Bu çalışmada odaklanılan grup okul yöneticileri ve öğretmenlerdir. Daha önceden çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılan çalışmalarda okul yöneticileri ve öğretmenler için tutum veya görüş ölçeği araştırmalar yer almaktadır. Bu çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak eğitimin uygulayıcısı olan okul yöneticileri ve öğretmenler tek bir çalışma kapsamına ele alınarak algıları ölçülmüştür. Bu sebeple bu çalışma çokkültürlü eğitime ilişkin algıyı ölçeği önemli bir çalışmadır. Bu çalışmada nicel ve nitel sorular hazırlanmıştır. Yapılan çalışma İstanbul ilinin bir ilçesindeki 38 okul yöneticisi ve 382 öğretmene uygulanan 20 maddeden ve iki açık uçlu sorudan oluşan ölçeğin bulgularına dayanmaktadır.

Sonuç olarak bu çalışmada yer alan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun çokkültürlü eğitime ilişkin algılarının olumlu yönde olduğu görülmüştür. Literatürde, çokkültürlü eğitimin demokrasi ve barış eğitimi ile paralel olduğu, tüm öğrenciler için eşit eğitim imkânı sağlayan, kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunları ortadan kaldıran bir eğitim türü olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle bu eğitimi gerçekleştirmeden önce insanlar, çokkültürlü eğitim konusunda bilgilendirilmelidir. Çokkültürlü eğitime çok küçük yaşlardan itibaren başlanmalıdır (Banks, 2013). Hassas bir konu olması nedeniyle eğitim uygulamaları uzmanlar tarafından denetlenmelidir.

Çokkültürlü eğitimin gerçekleşmesi durumunda, akademik başarısı yüksek bireyler yetişmesi hedeflenmektedir. Buna paralel olarak birbirine saygı duyan, empati ile yaklaşan, barışı savunan bireyler yetişmesi beklenmektedir. Dünya’da çokkültürlü eğitim yapan ülkelere bakıldığında Amerika, Kanada, İsveç, Finlandiya, Norveç gibi ülkelerin çokkültürlü eğitim sayesinde yaşanan bir takım sorunları çözdüğü görülmektedir. Ayrıca Öğrenciler üzerinde olumlu bir etki sağlayarak akademik düzeyde başarının arttığı görülmektedir (Aydın, 2013). Bu bağlamda Türkiye’de uygulanacak çokkültürlü eğitim ile gerek sosyal olarak gerekse eğitimsel olarak yaşanan sorunlarda çözüm getireceği umulmaktadır.

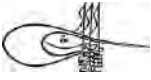
KAYNAKÇA

- AYDIN, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim Tartışmaları ve Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- BANKS, A. J. (2013). *Çokkültürlü Eğitime Giriş*. H.Aydın Çev. Ankara: Anı Yayıncılık.
- BANKS, A. J, C.A.McGeeBanks. (1993). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. 2. Bs. Boston: Allyn and Bacon.
- BANKS, A. J. (2004). *Teaching for Social Justice, Diversity and Citizenship in a Global Word*. The Educetional Forum. s. 68
- BANKS, A. J. (2005). *Improving Multicultural Education: Lessons From The Intergroup Education Movement*. New York: Teachers College Press.
- BANKS, A. J. (2013). *Multicultural Education: Characteristics and goals*. In J. A. Banks& C. A. M. Banks (Eds), *Multicultural education: Issues and perspectives* (8th ed., pp. 3-23). Hoboken. NJ: Wiley
- BAŞBAY, A. (2014). *Çokkültürlü Eğitim Kapsamındaki Derslerinin İncelenmesi*: Georgia State Üniversitesi Örneği. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 14(2). 1-24.
- BENNET, C. M. (2001). *Genres of Researc in Multicultural Education. Review of Educational Research*. C.7. s. 2: 171-217.

- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇOKLUK, Ö., KÖKLÜ, N. (2013). *Sosyal Bilimler için İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- CRESSWELL, J. (2012). *Education Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- EĞİTİM SEN, (2004). Aralık. Çokdilli, Çokkültürlü Toplumlarda Eğitim: Eğitimde Çokkültürlülük: Anadil, Çokdillilik ve Kültürel Kimlikler. 4. Demokratik Eğitim Kurultayı.
- GAY, G. (1994). *A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education*. <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrsph/le0gay.htm>.
- HERRİNG, R. D., White, L. M. (1995). *School Counselors, Teacher and teh Culturally Compatible Classroom: Partnerships in Multicultural Education*. Journal of Humanistic Education and Development. C.34. s. 2: 52-65
- KAYA, İ., AYDIN, H.(2013). *Türkiye’de Anadilde Eğitim Sorunu: Zorluklar, Deneyimler ve İkidilli Eğitim Modeli Önerileri*. İstanbul: UKAM Yayınları.
- KAYA, Y., SÖYLEMEZ, M., (2014). *Öğretmenlerin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi: (Diyarbakır Örneği)*. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. (DÜSBED) ISSN: 1308-6219.
- KONDA, (2011). *Kürt Meselesi’nde Algı ve Beklentiler*. (Perceptions and Expectations in the Kurdish Question). İstanbul, Turkey: İletişim Yayınları.
- KYMLİCKA, W. (1998). *Çokkültürlü Yurttaşlık: Azınlık Haklarının Liberal Teorisi*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- KELM, J., Warring, D. R., Rau, R. (2001). *Impact of Multicultural Training on School Psycholog and Education Student*. Journal of Instructional Psycholog. c. 2. s. 4: 249-252.
- PAREKH, B. (2002). *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek* (kültürel çeşitlilik ve siyasi teori). B. Tanrıseven, Çev. Ankara: phoenix Yayınevi.
- MONTECİNOS, C., RİOS, F. (1999). *Assessing Preservice Teachers’ Zones of Concern and Comfort with Multicultural Education*. Teacher Education Quarterly. c. 26. s. 3: 7-24.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

MARANGOZ, G., AYDIN, H., ADIGÜZEL, T., Makale Adı, **Turkish Studies** - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/7 Spring 2015, p. 709-720, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8025>, ANKARA-TURKEY



TARİH DERSLERİNDE DEĞER EĞİTİMİNDE HİKÂYELERİN KULLANIMI*

*Celal MUTLUER***

ÖZET

Değerler, genelde inanılan, arzu edilen ve davranışlar için bir ölçüt olarak kullanılan olgulardır. Değer, belirli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi olarak tanımlanmakla beraber davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlar olarak da gösterilmektedir. Değerler, bireylerin topluma uyumunu sağlayan standartlardır (Elbir ve Bağcı, 2013). Bu çerçevede, bireylere değerlerin öğretilmesinde farklı öğrenme araçlarının kullanılması büyük bir öneme sahiptir. Bu çalışmanın amacı, tarih derslerinde değer eğitiminde hikâyelerden nasıl yararlanılabileceğini ortaya koymaktır. Tarih dersleri değer eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Tarih dersi içerisinde bulundurduğu zengin konuları ile öğrencilere değerlerin kazandırılmasında önemli rol oynamaktadır. Geçmişte yaşanmış olayları günümüze taşıyarak öğrencilere sunan tarih dersleri, milli kültürünün aktarımı ve devamlılığının sağlanması, hak ve sorumluluklarını bilen, insanlara sevgi ve saygı duyan iyi vatandaşların yetiştirilmesi, yaratıcı, eleştirel ve empatik düşünme becerilerini geliştirici özellikleri ile eğitimcilere değer eğitimi ve öğretimi için önemli fırsatlar sunar (Demircioğlu, 2014). Tarih derslerinde değer eğitimi sürecinde öğrenciye kazandırmak istediğimiz bilgi, tutum ve becerilerin kalıcı olabilmesi için öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarının kullanılması gerekmektedir. Bu bağlamda, tarih derslerinde öğrencilere değerleri öğretmede kullanılacak yöntemlerden birisi de hikâyelerin kullanımıdır. Tarih derslerinde kullanılacak hikâyeler ile öğrenciler ahlaki, kültürel ve toplumsal değerleri öğrenebilir. Ayrıca hikâyeler yaşamın gerçeklerini yansıttığı için öğrencilerin hayata hazırlanmasında önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda çalışmada, değer eğitiminin ne olduğu ve tarih derslerinde değer eğitiminde hikâyelerden nasıl yararlanılabileceği sorularına cevap aranmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değer Eğitimi, Tarih Eğitimi, Hikâye

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Dr. Gediz Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, El-mek: cllmtr@hotmail.com

USING STORIES IN VALUE EDUCATION IN HISTORY CLASSES

STRUCTURED ABSTRACT

The values are generally the phenomenons which are believed, desired and used as a criteria for the behaviors. Besides being defined as the tendency of preferring a certain situation to another, value is also presented as the understandings that both causes the behaviors and that helps to judge them. Values are the standards that enables individuals unity with society. Using different materials has great importance in teaching values to individuals (Elbir and Bağcı, 2013). The aim of this study is to reveal how one could took advantage from stories in value education in history classes. The history classes have an important position in value education. The history class has played an essential role to gain values to students with its rich subjects. The history classes which have presented the past incidents into present time by relocating, they have proposed the great opportunities for transferring national culture and keep it sustainable. They have also proposed opportunities for raising citizens who know their rights and responsibilities and have a strong liking and respecting for other people. The history classes have presented some opportunities to educators for value education and training with the ability of creative, critical, and empathetic (Demircioglu, 2014). In history classes, in the process of value education, the knowledge that we want to gain to the students, it is required to use student-oriented education approaches for making the attitudes and abilities permanent. In this sense, using stories is one of the methods to teach the students values in history classes. The students may learn the moral, cultural, and social values with the stories that will be used in history classes. In this context, it has looked for an answer to the question that what the value education is, and how one took advantage from stories in value education in history classes could.

The aim of this study is to reveal how one could took advantage from stories in value education in history classes in the view of related literature. In this sense, in the research, it has been looked for answer to the questions below:

- What is value and value education?
- How one can take advantage from stories in value education in history classes?

Beside being an integral part that keeps a society together, values are the realities that enables people to obtain their existence as a part of it within this universe. Transferring these realities without corruption occurs as a result of the education of values given to the people (Merter and Şekerci, 2015). Thanks to the education, an individual notices certain values and produces new values from those values. While an individual embracing the values which it produced, at the same time, an individual forms its character based on these values. This education is referred as “value education” (Yesil and Aydın, 2007). The history classes have a significant role for teaching values. The history classes are not

classes that are only transferred number, digit, and information. They are also sentimental to students because of the rich subjects they have. Thus, the history classes contribute the affective area of students. Stories are one of the instruments that can be used in value education in history classes. In history classes, in the process of value education, the knowledge that we want to gain to the students, it is required to use student-oriented education approaches for making the attitudes and abilities permanent. In this context, stories are the primary for instruments that make easier for students to learn the values with the help of addressing the students' affective area. According to Demircioglu (2010), with regard to education and training, the stories are seen as important elements for telling the overtaken new generations what is right and wrong. They are also seen as an important element for transmitting some certain societal and cultural values. The historical stories tell about a memory or a certain moment which took place in the time of past. However, they can present the experiences of individual in a meaningful way that any history textbook can not present well.

It is basis for a certain ground that students play an active role. It is presented to the students as a story which is actually related to the real life. At the end, it is basis for any kind of problems, notions, and incidents, which are needed to examined. The incidents that take place in the historical stories are paid by the students, and provide students ask some questions about values (Kabapınar, 2002, 2004). It is getable to students see the values that take place in the stories and encourage them to think over these values. However, in this way with the stories, students can see how good and bad behaviors which are not taught by telling actually take place in real life. Students realize the values that are accepted by all over the world and think about over them thanks to the stories.

Stories are one of the major learning instruments in history classes. With the stories which are used for learning instrument in history classes, making the class more interesting and exciting could be possible. It is possible to teach students many values with the stories which are prepared according to their levels in the history classes. Students can easily learn the values like truness, righteousness, tolerance, right, justice thanks to the stories while the history subjects are covering. According to Ulusoy (2005), by means of stories, it is mentioned, however, that abilities of thinking and feeling like the people who lived in the past and the significance of philanthropy, respect, merit, and also enhancement of the culture of society could be advanced.

As Demircioglu (2010) mentioned, with regard to education and training, the stories are seen as important elements for telling the overtaken new generations what is right and wrong. They are also seen as an important element for transmitting some certain societal and cultural values. Thus, these propositions can be made:

- Using stories in value education in history classes could be generalize.
- It could be helpful to give teachers informations about how stories will be used in value education.

- It could also be helpful to compare the outcomes towards using stories with the enhancement of studies in value education.
- It must be allowed for stories more frequent in that historical stories are seen as a significant source for learning.

Key Words: Value Education, History Education, Story

Introduction

The history classes have an important position in value education. In present time, when the objectives of history education are examined, it can be clearly seen that value education has significant roles. There are two approaches that base on in history education. The first approach (Demircioglu, 2010, Dilek, 2002) suggests that the history must be taught through a traditional understanding with the aim of transmission the citizenship and identity. With this approach, it has been aimed to teach the students what had been done in the past. Thus, they can be aware of their history, society, and values. The second approach that accepted in history education is such an approach that is based on gaining scientific point of view, senior thinking skills, and qualifications to the students.

According to Dewey (2000), the objective of teaching history is not only to establish a sound connection network among people, but also making individuals appreciate the social life's values. The another objective of teaching history is to adopt the types of characters who cause to people go back and forward. These objectives of teaching history that Dewey explains is based on raising good individuals. In addition to this, there are some values which underlies the society that can be taught in history classes: justice, goodness, trueness, right, respect, tolerance, conciliation. (Ulusoy, 2005).

Students' standard of judgments should be advanced besides that teach them only memorising and chronological knowledge. It must be provided that make students learn values which take a place in their lives with the different learning instruments that will be used in history classes.

Method

The aim of this study is to reveal how one could took advantage from stories in value education in history classes in the view of related literature. In this sense, in the research, it has been looked for answer to the questions below:

- What is value and value education?
- How one can take advantage from stories in value education in history classes?

Value

The term "value" is explained in Turkish Dictionary as high-grade quality and dignity. (TDK, 2005). According to Demircioglu and Tokdemir (2008), value is the cognitive facts that lead to our thoughts and actions which are situated in affective field. Doganay (2007) has explained the value as a way of existence or mobility which is accepted ideal by an individual or society. The value, based on an another description, is described as a tendency that preferring a certain event to an another different event. The values are understandings that sourcing behaviors and are used for judging them. Yet, the values show requests, preferences, desired and undesired incidents with the help of describing to what individuals pay attention. (Erdem, 2003). On the other hand, Oncul (2000) defines the value as a recognized significance or comparative degree to an object or an action in terms of mental, moral, and societal or esthetic aspects. When the descriptions about the term value have been

examined, it has been seen that the term value has these features below (Yesil and Aydın, 2007, Aydın, 2003, Genc and Eryaman, 2007, Akbas, 2008):

- They are the facts that have subjective and abstract features.
- They have dimensions of social, psychological, moral, and esthetic.
- They must be found in every individual or society.
- They are the “effectives” that lead the direction of individual’s and society’s behaviours.
- They are the facts that include habits because of beliefs.
- They are believed that the values are standards that satisfy the needs of society and they seek people’s favour.
- They are generally things that desired and interested.
- The values are the facts that lead people in all aspects, and are found in all areas in human life.
- Values are among the dynamics that ensure unity and solidarity of a society.

Value Education

Beside being an integral part that keeps a society together, values are the realities that enables people to obtain their existence as a part of it within this universe. Transferring these realities without corruption occurs as a result of the education of values given to the people (Merter and Şekerci, 2015). Thanks to the education, an individual notices certain values and produces new values from those values. While an individual embracing the values which it produced, at the same time, an individual forms its character based on these values. This education is referred as “value education” (Yesil and Aydın, 2007). According to Stephenson (1998), the value education helps individuals to advance their moral codes and to be interested in the other individuals’ moral codes. Also, the values help individuals think about their own experiences and search for the meaning of these experiences and their examples. Furthermore, the value education also provides the formation of individual’s self-esteem and respect for certain default values such as righteousness, truness, and justice. As a result of the value education an individual covered, social responsibility judgment, ability to assess the decisions and actions of the individuals are formed (Akt.Can, 2008,12).

When one talks about value education, it is actually talked about the teaching social, political, cultural, and esthetic values which a society has (Balci and Yelken, 2010). The value education has an important position in a society in that it helps the societies be far from wars and make close them for peace and happiness. According to Tozlu and Topsakal (2007), as one thinks about the functions of values, the defensive functions, the roles in ruman relations and roles in the formation of national identity, and also raising the individuals correctly, it is explained that its roles are very significant. With the value education, there are some qualifications that can be gained to the students (Demircioglu, 2014, Kale, 2007, Doganay, 2012):

- To raise democratic individuals.
- To raise individuals which have high social conformity.
- To raise individuals which have the culture of “living together”.
- To make people have the good personality.
- To raise individuals which are fair, honest, conscientious, and merciful.

- To develop empathy.
- To develop collaboration.

The features explained above, every individual has to have these values for “living together” in today’s world.

History Education and Value

The history classes have a significant role for teaching values. The history classes are not classes that are only transferred number, digit, and information. They are also sentimental to students because of the rich subjects they have. Thus, the history classes contribute the affective area of students.

The history classes form a basis for consisting values. Dilek (2002) classifies the objectives of history education into two categories in her work: objectives of history’s inner discipline and their educational objectives. According to Dilek, when the propositions which are classified under these two categories and are claimed toward to objectives of history teaching are examined, she points out that these propositions focus on three main points: contributing the self-improvement of a student, being transponder of cultural heritage as a socializing instrument, and helping the citizenship training. In this sense, it is seen that the large part of these objectives are related to the individualistic and societal values.

For Nichol (1996) point of view, he has expressed that the tendency of different feels and behaviors may advance, like attention, attitude, dignify somebody or something thanks to the history classes. He has also explained that it should be taught some values in history classes. For instance; being respectful to elder people, patriotism, discharging responsibilities towards society, commitment to national ideals, self-confidence, showing tolerance to others and different ideas, being fair and independence.

Using Stories In Value Education In History Classes

Stories are one of the instruments that can be used in value education in history classes. In history classes, in the process of value education, the knowledge that we want to gain to the students, it is required to use student-oriented education approaches for making the attitudes and abilities permanent. In this context, stories are the primary for instruments that make easier for students to learn the values with the help of addressing the students’ affective area. According to Demircioglu (2010), with regard to education and training, the stories are seen as important elements for telling the overtaken new generations what is right and wrong. They are also seen as an important element for transmitting some certain societal and cultural values. The historical stories tell about a memory or a certain moment which took place in the time of past. However, they can present the experiences of individual in a meaningful way that any history textbook can not present well (Middendorp and Lee, 1994).

According to Simsek (2011), stories support the value education with the help of reflecting some value perceptions in a society. In this sense, the historical stories are the instruments which could generally help the value education with its messages. With the historical stories, it is possible to being understood social, cultural, and economic structure by students. And it is also possible to understand the societal values, historical notion and facts more easily.

It is basis for a certain ground that students play an active role. It is presented to the students as a story which is actually related to the real life. At the end, it is basis for any kind of problems, notions, and incidents, which are needed to examined. The incidents that take place in the historical stories are paid by the students, and provide students ask some questions about values (Kabapınar,

2002, 2004). It is getable to students see the values that take place in the stories and encourage them to think over these values. However, in this way with the stories, students can see how good and bad behaviors which are not taught by telling actually take place in real life. Students realize the values that are accepted by all over the world and think about over them thanks to the stories.

Stories helps students to recognize both themselves and the world, to easily understand emotions and needs, and also helps to behave respectfully to others. Through stories student can also gain behaviours such as being tolerant of others, loving your country, nation, family, friends and being respectful to the elders (Batur and Yücel).

It can be explained the benefits of stories that can be used in value education in history classes (Demircioglu, 2008, 2010, Simsek, 2004, Sirin, 2010, Dilek and Yapıcı, 2005, Ata, 2000, Sımsek, 2006, Cencen, 2011):

- It helps to transfer the moral, cultural, and societal values.
- The value education is fulfilled with the historical stories.
- It presents the different emotions to children beyond experiences.
- It helps students to realize different events and people in different time and location.
- It advances the students' ability of thinking critical.
- It provides a deep understanding related to different lives and experiences of different people.
- By discovering the beliefs and actions of main characters in the story, it gives children an opportunity to evaluate how ordinary and powerful people act.
- It helps to how historical abilities can be gained and how historical facts can be learned.
- It helps students to know about past times in the light of evidence.
- It could gain students to make dreams and ability of problem solving.
- Students can easily learn the values such as truness, righteousness, helpfulness, and patriotism.

We can have a possibility to teach easily that the many values which we seek to gain the students with the effectively use of stories in value education in history classes. As Simsek (2011) has mentioned, stories do not only present the special facts related to the past times but more. Yet, it can be given some opportunities to students to discover the effective dimension of experiences by means of historical characters' lives in stories. Also, it can be provided to the students that sharing others' experiences about people and places. In this sense, it can be fulfilled the value education on the basis of the behaviors of characters in stories.

The Story Analysis In Value Education

It is proposed the three basic approaches in the analysis of stories that are used in value education: Moral analysis, intellectual examination, and emphatic thinking (Kabapınar, 2005). These analysis methods can be explained this way:

Moral Analysis

In the process of moral analysis, the moral elements that are taught and explained in the class must be examined by students. In addition to this, it helps to release the ideas and assessments of

students related to those elements. Thus, the questions that are asked by teachers in class will help understand the trueness or badness of moral behaviors of characters in the story (Kabapınar, 2005).

Intellectual Examination

At this stage, the questions that can be asked in the analysis of the story are related to the thoughts and facts of story's characters. These facts which are generally abstract are becoming concrete by means of the incidents that take place in the story (Kabapınar, 2005).

Emphatic Thinking

The emphatic thinking is the emphatic analysis that made by students. The objective of emphatic thinking is to make students replace with the story's characters and make them assessment of story with the characters' point of views. With this, it will become more easy to understand the other people if the students have a thinking emphatic ability. It will become more easy to teach the values which are aimed if the questions prepared well for analysis of stories' moral, intellectual, and emphatic aspects. As a result, the story which is prepared for teaching values to the students with the objective of respect for diversity, being tolerant, sensitive, and fair is presented in the attachment.

Conclusion And Propositions

Stories are one of the major learning instruments in history classes. With the stories which are used for learning instrument in history classes, making the class more interesting and exciting could be possible. It is possible to teach students many values with the stories which are prepared according to their levels in the history classes. Students can easily learn the values like trueness, righteousness, tolerance, right, justice thanks to the stories while the history subjects are covering. According to Ulusoy (2005), by means of stories, it is mentioned, however, that abilities of thinking and feeling like the people who lived in the past and the significance of philanthropy, respect, merit, and also enhancement of the culture of society could be advanced.

As Demircioglu (2010) mentioned, with regard to education and training, the stories are seen as important elements for telling the overtaken new generations what is right and wrong. They are also seen as an important element for transmitting some certain societal and cultural values. Thus, these propositions can be made:

- Using stories in value education in history classes could be generalize.
- It could be helpful to give teachers informations about how stories will be used in value education.
- It could also be helpful to compare the outcomes towards using stories with the enhancement of studies in value education.
- It must be allowed for stories more frequent in that historical stories are seen as a significant source for learning.

A Sample Story Which Can Be Used In Value Education And Its Analysis

“A Request From Sultan”

“The Ottoman Empire which was established in 1299 grew with the passing years and became an empire that shelterer different nations. With the days passing, the number of people who believed different religions, spoke different languages had increased with the enlargement of lands. In 1857, Sultan Abdulmecid was the person who had declared the Imperial Edict of Reorganization and Edict of Reform ascended the Ottoman Throne. An incident took place within the borders of empire during this year. The non-muslims who lived in the Bayburt township within Erzurum

province, which was far away from the capital of empire, Istanbul, had have a request from Sultan Abdulmecid about the issue of the bazaar which set up on saturdays and sundays hindered the non-muslims' worship. The Sultan Abdulmecid who was muslim declared the prerogative writ for considering the non-muslims' worship problem, and he decided to change the days of bazaar to on wednesdays and thursdays. Thus, the people of non- muslims who lived in this area, in spite of the fact that they belonged to a different religion, they expressed their gratitude towards Sultan for the happiness of making their worships freely."

The Character Analysis Of Story

- 1- Who are the main characters of the story?
- 2- What are the names of main characters?
- 3- What are the religions of characters?
- 4- What are their professions?
- 5- Had you known anything about the main character before you read?

Moral Analysis

- 1- What do you think about the main character have a different religion and ethnic origin?
- 2- What is your opinion about whether the main character shows good behavior?
- 3- The intellectual dimension.
- 4- Try to explain the major facts of story.
- 5- Is there any tolerance among characters?
- 6- Which feature of Sultan Abdulmecid were explained in story?
- 7- What is the major problem in story?
- 8- How the problems have been solved?
- 9- What would you think if the major character rejected the request?

Emphatic Dimension

- 1- How would you react the request if you were Sultan Abdulmecid?
- 2- How can you explain your feelings if you put yourself into major character's place?

REFERENCES

- AKBAŞ, O. (2008) Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış, Değer Eğitimi Dergisi, 6 (16), s.9-27.
- ATA, B. (2000) Tarih Öğretiminde Bir Araç Olarak Tarihi Romanlar, Türk Yurdu Dergisi, (153), s.158-165.
- AYDIN, M. (2003) Gençlerin Değer Algısı, Değerler Eğitimi Dergisi,3, s.121-144.
- BALCI, F. &YELKEN, T.(2010) İlköğretim Öğretmenlerinin Değer Kavramına Yükladıkları Anlamlar. Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi, (39) s. 81-90.

- BATUR, Z. & YÜCEL, Z. (2012) Ahmet Efe'nin Çocuk Hikâyelerinde Değer Eğitimi ve Hikâyelerin Türkçe Eğitimine Katkısı, Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/4 Fall 2012, p. 1031-1049, ISSN: 1308- 2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: [http:// dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3396](http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3396), ANKARA- TURKEY
- CAN, O. (2008) Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Eğitimi İlişkin Görüşleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- ÇENCEN, N. (2011) 11. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Tarih Öğretmenlerinin Edebi Ürün Kullanımına İlişkin Görüşleri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara
- DEMİRCİOĞLU, İ.H. (2008) Using Historical Stories to Teach Tolerance the Experiences of Turkish Eight Grade Students, The Social Studies, May/June, s. 105-110.
- DEMİRCİOĞLU, İ.H.&DEMİRCİOĞLU, E. (2014) Türk Dünyası Bilgeleri ve Değer Eğitimi, Türk Dünyası Bilgeler Zirvesi: Gönül Sultanları Buluşması, 26-28 Mayıs 2014, Türk Dünyası Kültür Başkenti Ajansı Yayınları, Eskişehir.
- DEMİRCİOĞLU, İ.H. (2010) Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar. Ankara, Anı Yayıncılık
- DEWEY, J. (2000) Temel Eğitiminde Tarihin Amacı. (Çev. Bahri Ata), Milli Eğitim Dergisi, 147.
- DİLEK, D.&YAPICI, G. (2005) Öykülerle Tarih Öğretimi Yaklaşımı. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (18) s.115-130.
- DİLEK, D. (2002) Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi, Ankara, Pegem Yayınları.
- DOĞANAY, A. (2007) “Değerler Eğitimi”, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, (Ed. Cemil Öztürk) Ankara, Pegem Yayıncılık.
- DOĞANAY, A. (2012) “Değerler Eğitimi” Sosyal Bilgiler Öğretimi, (Ed. Cemil Öztürk) Ankara, Pegem Yayıncılık.
- ELBİR, B. & BAĞCI, C. (2013) Değerler Eğitimi Üzerine Yapılmış Lisansüstündeki Çalışmaların Değerlendirilmesi, Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/1 Winter 2013, p. 1321-1333, ISSN: 1308- 2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: [http:// dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4250](http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4250), ANKARA- TURKEY
- ERDEM, A. (2003) Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur; Değer, Değerler Eğitimi Dergisi, 1(4)s.55-72.
- GENÇ, S. & ERYAMAN, Y. (2007) Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(1), s. 89-102.
- GÜLTEKİN, F.(2011) “Tarih Öğretiminde Değerler”, Tarih Nasıl Öğretilir, (Ed. Mustafa Safran), İstanbul, Yeni İnsan Yayınevi.
- KABAPINAR, Y. (2005) “İlköğretim Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılabilecek bir Öğretim Yöntemi Olarak Çözümlemeli Öykü”, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (Ed. Cemil Öztürk) Ankara, Pegem Yayıncılık.

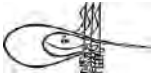
- KABAPINAR, Y. (2002) İlköğretim Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Öğretim Materyalleri Açısından Türkiye ve İngiltere Örneği, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(1)s.240-247.
- METER, F. &ŞEKERCİ, H. (2015) Değerlerin Kaybolma Durumuna İlişkin Sınıf Öğretmeni Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/3 Winter 2015, p. 851-877, ISSN: 1308- 2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: [http:// dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7987](http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7987), ANKARA- TURKEY
- MIDDENDORP, J. &LEE, S. (1994) Literature for Children and Young Adults in History Classroom, The Social Studies, May/June.
- NICHOL, J. (1996) Tarih Eğitimi, (Çev. Mustafa Safran) Ankara, Çağrı Matbaası.
- ÖNCÜL, R. (2000) Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü, İstanbul, Meb Yayınları.
- ŞİMŞEK, A. (2004) İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Hikâye Anlatım Yönteminin Etkililiği, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, (4) s.495-509.
- ŞİMŞEK, A. (2011) “Tarih Öğretiminde Tarihsel Hikâye ve Roman”,Tarih Nasıl Öğretilir (Ed. Mustafa Safran) İstanbul, Yeni İnsan Yayınları.
- TOKDEMİR, A. &DEMİRCİOĞLU İ. (2008) Değerlerin Oluşması Sürecinde Tarih Öğretimi; Amaç, İşlev ve İçerik, Değerler Eğitimi Dergisi, 6(15)s.69-88.
- TOKDEMİR, A. (2007) Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- TOZLU N. &TOPSAKAL, C. (2007) Avrupa Birliğine Uyum Çerçevesinde Değerler Eğitimi, Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu, İstanbul, Dem Yayınları.
- TÜRK DİL KURUMU (2005) Türkçe Sözlük, Ankara, TDK Yayınları.
- ULUSOY, K. (2005) Tarih Derslerinde Ahlaki Değerlerin Aktarımı, Bir Okuma Paraçası Örneği, Milli Eğitim, 168, s. 126-133.
- YEŞİL, R.& AYDIN, D. (2007) Demokratik Değerlerin Eğitiminde Yöntem ve Zamanlama, Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11(2) s.66-84.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- MUTLUER, C., Tarih Derslerinde Değer Eğitiminde Hikâyelerin Kullanımı, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/7 Spring 2015, p. 721-732, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8260>, ANKARA-TURKEY

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015



ORTAOKUL SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE 12 YILLIK ZORUNLU EĞİTİMİN ETKİLERİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ*

*Gürbüz OCAK***

*Muzaffer ÇATAK****

ÖZET

12 yıllık zorunlu eğitim modelinin sosyal bilgiler öğretimine önemli etkileri vardır. Bu etkilerin en önemli yapı taşlarından biri 5. sınıf sosyal bilgiler dersine modelden önce sınıf öğretmenleri girmekteyken, modelden sonra sosyal bilgiler öğretmenlerinin girmeye başlamasıdır. Ayrıca 12 yıllık zorunlu eğitim ile altı olan günlük ders saati sayısı yedi ders saatine çıkarılmıştır. Araştırmada yedinci ders saatinde işlenen sosyal bilgiler dersinin öğrenciler üzerine etkisi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin yeni yapılanma ile gerçekleşen değişimin sosyal etkileşim üzerine etkileri incelenmeye çalışılmıştır. Yine araştırmada öğrencilerin beşinci sınıftan altıncı sınıfa geçerken sosyal bilgiler dersinin hazırbulunuşluk yönünden beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerini nasıl etkiledikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Beşinci ve altıncı sınıftan toplam on beş öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Beşinci ve altıncı sınıflar ayrı olarak değerlendirmekle beraber genel toplamda da değerlendirilme yapılmıştır. Araştırmada alt boyut olarak hazırbulunuşlukta branşlaşma; sosyal etkileşimde öğretmen ile iletişim, çevre ile etkileşim; yedinci ders saati ise zihinsel, ruhsal, fiziksel yönden incelenmiştir. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden özel durum (örnek olay) yöntemi ve veri analizinde betimsel analiz ağırlıklı olmakla beraber içerik analizi de kullanılmıştır. Öğrencilerin genel toplamına baktığımızda, öğrencilerin yaklaşık % 73,33'ü branşlaşmayı olumlu görürken, % 26,66'sı olumsuz bulmaktadır. Bu öğrencilerin yaklaşık % 93,33'ü sosyal etkileşimi olumlu bulurken, sosyal etkileşim hakkında olumsuz öğrenci bulunmamaktadır. Yine öğrencilerin yaklaşık % 20'si 7. ders saatini olumlu bulurken, % 80'i ise olumsuz bulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, 12 Yıllık Zorunlu Eğitim, Hazırbulunuşluk, Sosyal Etkileşim, 7. Ders Saati

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Doç. Dr. Afyonkocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri-Eğitim Programları ve Öğr., El-mek: gurbuzocak@gmail.com

*** Dr. Öğretmen-MEB, El-mek: mucaffer@hotmail.com



THE STUDENTS' CONCEPTIONS CONCERNING THE EFFECTS OF 12-YEAR COMPULSORY EDUCATION ON SECONDARY SCHOOL SOCIAL SCIENCES LESSON

STRUCTURED ABSTRACT

1. Introduction

In Turkey in 1997, 8 year of continuous compulsory basic education was implemented. Basic education started to last for eight years imposed by this law and that new form of basic education was created by compounding primary school and secondary school. Social Studies curriculum has been shaped by the constructivist approach. Activities has been prepared according to the individual differences of students. Social participation in educational programs, decision-making, empathy, critical thinking, creative thinking, technology, research, monitoring and so on. It is devoted to basic skills such (Ocak & Küçükilhan, 2014). Being confirmed by Turkish Grand National Assembly (TBMM), 12-year graded compulsory education has been brought into action on April the 11th, 2012. It is designed as first step consisting of 4-year primary education (1st, 2nd, 3rd and 4th grades), second step consisting of 4- year secondary school (5th, 6th, 7th and 8th grades) and third step consisting of 4-year high school (9th, 10th, 11th, 12th grades) (Durmuşçelebi & Bilgili, 2014).

This model, 12 years of compulsory education from grade 1 to grade 12, directly affects primary, secondary and high school steps. One of the most important ones of these effects belongs to social sciences education. During 8 year of compulsory education, primary school teachers used to teach social sciences at fifth grade; however it has been changed drastically with 12 year of compulsory education and social science teachers has started to teach at 5th grade (Çatak, 2014). Absolutely, both teachers and students have been influenced in a negative or positive way. In this study, it is tried to figure out the results by observing the factors (given as subthemes and codes) which have been clarified through students' thoughts. In brief, the effects of 12 year of compulsory education upon the students are observed in accordance with the students' views and thoughts.

2. Method

2.1. Model of Research (Research Model)

In this research, Case Study approach which is one of the qualitative methods is used. To analyze data, mostly descriptive analysis and content analysis are used.

2.2. Research Group:

The chosen group is from Niğde Bor town. It is important that not only students have economical and cultural diversity but also one of the researcher works at this school. At this large school which also has class system, physical situation, education-instruction, teacher, student and school management were all affected because another school moved into this building as a result of the implementation of the

new model. To sum up, the reason why the researchers preferred this school is that this school has been entirely affected either in a positive or negative manner.

In our research typical case sampling which is one of the purposive sampling methods is used. To be objective, researcher chose the interview group from the students of 5th and 6th grades whom he/she doesn't teach. Of the 5th grades 3 classes and of this each class 3 people, of the 6 grades 2 classes and 3 people were chosen from each class.

While choosing students, their academic achievement was taken into account. To be able create a heterogenous group, academically the most succesful, the least successful and the moderate successful three students were selected from each classes.

2.3 Data Collection Method and Data Collection:

In this analysis, interview method was preferred to be used. Less-structured two interview forms were developed and used by the researchers. In practice each of the 5th and 6th graders was asked six questions.

Each day an interviewee was questioned between 45 minutes and an hour on average. The conclusion of the interviews was texted. Significant data were found, classified and coded. The links among the codes were determined to develop a theme. In addition, describing, explaining, illustration and criticism process of the data were handled by the researchers.

Students' feedbacks are structured in "Effects of the Model" theme. When the codes are observed, it is obvious that three sub themes are promoted. These are " Branching (out)", "Social Interaction", "7th Lesson Hour".

Students' responses to the questions of the interview are monitored by the expert and the researcher in different times. To test the reliability between coding system and decoders and also the compliance, adaptation among decoders are discovered by using formulas below.

3. Result and Discussion

Approximately 100 % of the successful and unsuccessful 5th grade student groups feel positive about branching, nearly 33,33 % of the average group feel positive about branching at social sciences. Compared to other group, 100 % of the unsuccessful group feel more positive about readiness.

One of the results of Gömleksiz, Kan and Biçer's study "Primary School Teachers' Self Efficacy on Teaching Science and Technology" (172 primary school teachers teaching 4th and 5th grades) is that no matter how much primary school teachers are self confident in teaching science and technology, they sometimes have problems. The result of this research also figured out that primary school teachers have difficulty in teaching not only science and technology but also in teaching of other subjects and primary school teachers want branch

teachers to teach these variable subjects. This research supports our branching part.

The study "Teachers' Opinions About The Effects Of Students' Readiness Levels On Classroom Management" (24 teachers) which was conducted by Özgan and Tekin (2011) pointed out that secondary school teachers explained the reason why students are lack of the required readiness as "students are not qualified enough when graduated from primary schools". Moreover, this situation is often emphasized by teachers. This view of the research incites our inquiry.

At Çelik (2010)'s research "Efficacy of a Suggested Curriculum to Increase the Readiness Level Of Students At 7th Grade Mathematics Lesson"; if five senses are represented in a topic, topic is presented with visual materials and instruction is organized to teach effectively, joyful learning occurs, students' interest increases and teacher ensures learning. When these qualifications taken into account, highly confident teachers possibly handle this case more effectively and might be able boost the readiness levels.

When 5th grade students' social interaction is evaluated, it can be said that 100 % of the successful and unsuccessful students groups are more positive than the average students group. The average students with 33 % find teacher interaction more negative than the other group students. With 100 %, the successful students feel more positive about environmental interaction.

At Özgençli (2009)'s research "Communication and Social Interaction Abilities at Primary School Social Sciences Lesson" 50 primary school teachers and 90 students are inquired with a questionnaire. According to the results of this study, both male and female primary school teachers state that students are not able to acquire communication and social interaction abilities with the available structure of social sciences curriculum. This encourages students' opinions about that social sciences teachers improve them socially much better than primary school teachers.

None of the groups has positive feelings about the social sciences at 7th lesson hour, besides it can be said that successful students are more negative about 7th hour social sciences classes than other groups. When psychological, physical and mental influences of the 7th hour social sciences lesson at 5th grades are analyzed, students are said to consider these effects negative.

6th grade student groups consider social interaction, interaction with teacher and environment sub themes and codes positive with 100 %. Students feel psychologically, mentally and physically negative about social sciences class at 7th lesson hour. When we evaluate social sciences by the view of branching, successful students are observed to be more positive than other student groups.

Overall 15 students are interviewed. While nearly 73,33 % of the students are positive about branching, 26,66 % of them feel negative. On the another hand, approximately 93,33 % of these students find positive social interactions. Likewise, while 20 % of the students are in favor of 7th lesson hour, 80 % of them are not in favor.

Key Words: Social Sciences, 12-Year Compulsory Education, Readiness, Social Interaction, 7th Lesson Hour.

1.Giriş

Eğitim, insanın doğumuyla başlar ve ölümüne dek sürer. Zaman ilerledikçe eğitimin önemi daha da artmaktadır. Eğitimin hedefinde ise birey vardır (Yıldız ve Akbaba, 2013). Eğitim, bireyin davranışlarını biçimlendirme ve değiştirme süreci olarak ifade edilebilir. Bu süreçte özellikle bireyin, yaşadığı toplum için gerekli olan bilgi, beceri ve değerlerle donatılması gerekmektedir. Bireyin bu özellikleri kazanması başta sosyal bilgiler olmak üzere diğer derslerle de sağlanmaktadır (Tay, 2014).

2005 yılında uygulamaya konulan Sosyal Bilgiler öğretim programı yapılandırmacı anlayışa göre şekillenmiş, öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak etkinlikler hazırlanmıştır. Yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenen programda sosyal katılım, karar verme, empati, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, teknolojiden yararlanma, araştırma, gözlem vb. gibi temel beceriler yer almaktadır (Ocak, Küçükilhan 2014).

Türkiye’de 1997 yılında 4306 Sayılı Kanun ile sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmiştir. Bu yasa ile ilköğretim okulları sekiz yıllık olmuş, ilk ve ortaokul birleşerek ilköğretim okulunu oluşturmuştur. 12 yıllık zorunlu kademeli eğitim sistemi 11 Nisan 2012 tarihinde TBMM tarafından 6287 sayılı kanun onaylanarak yürürlüğe girerek, birinci kademe 4 yıl süreli ilkokul (1. 2. 3. ve 4. sınıf), ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul (5. 6. 7. ve 8. sınıf) ve üçüncü kademe 4 yıl süreli lise (9. 10. 11. ve 12. sınıf) olarak düzenlenmiştir (Durmuşçelebi ve Bilgili, 2014) .

Bu model yani “12 Yıllık Zorunlu Eğitim” ilkokul, ortaokul ve lise kademelerini doğrudan etkilemiştir. Bu etkilerin en önemlilerinden biri de sosyal bilgiler öğretiminde yaşanmıştır. 8 yıllık zorunlu eğitimde beşinci sınıfta sosyal bilgiler dersine sınıf öğretmenleri girmekteyken; 12 yıllık zorunlu eğitim ile bu durum değişmiş ve beşinci sınıf sosyal bilgiler dersine branş öğretmenleri yani sosyal bilgiler öğretmenleri girmeye başlamıştır (Çatak, 2014). Öğrenciler ve öğretmenlerin modelin uygulanmasıyla birlikte etkilenmemeleri mümkün değildir. Bu nedenle bu çalışmada 12 yıllık zorunlu eğitimin öğrenciler üzerindeki etkileri öğrenci görüş ve düşüncelerine göre incelenmiştir.

2.Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden özel durum (örnek olay) yöntemi kullanılmıştır. Veri analizinde betimsel analiz ağırlıklı olmakla beraber içerik analizi de kullanılmıştır.

Durum çalışması a) olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek, b) olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek, c) olayı değerlendirmek gibi üç amaç için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Nitel durum çalışmasının en temel özelliği ise bir ya da bir kaç durumun derinlemesine incelenmesidir. Yani bir duruma ilişkin etkenler bir bütün olarak araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Barelson (1952)'a göre içerik analizi, iletişimin görünen içeriğinin objektif sistematik ve nicel yollardan betimlenmesidir (Akt. Bilgin, 2006) Betimsel analiz ise nitel çalışmada elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmak amacıyla yapılır. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve

yorumlanır, neden sonuç ilişkileri irdelenir ve bir takım sonuçlara ulaşılır. Betimsel analizde, bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

2.2. Çalışma Grubu:

Seçilen ortaokul Niğde'nin Bor İlçe merkezindedir. Okul, öğrenci bakımından farklı ekonomik ve kültürel özelliklere sahip olması hem de araştırmacıların birinin görev yaptığı okul olması bakımından önemlidir. Büyük ve derslik sistemi olan bu okulun öğrencileri; modelin uygulanmasıyla birlikte, aynı binayı başka bir okulun öğrencileriyle paylaşmaya başlamışlardır. Bu durumdan fiziki yapı, eğitim - öğretim, öğretmen, öğrenci ve okul yönetimi olumsuz etkilenmiştir. Kısaca araştırma yapılan okul, modelin olumlu - olumsuz olarak değerlendirilebilecek etkilere sahip olması gibi tipik özellikleri barındırması bakımından araştırmacılar tarafından tercih edilmiştir.

Araştırmamızda yöntem olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılmıştır.

Araştırmacı yeni bir uygulamayı veya bir yeniliği tanıtmak istiyorsa, bu uygulamanın yapıldığı veya yeniliğin olduğu bir dizi durum arasından en tipik bir veya birkaç tanesini belirleyerek bunları çalışabilir. Buradaki amaç ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmak veya bu alan, konu, uygulama veya yenilik hakkında yeterli bilgi sahibi olmayanları bilgilendirmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmacı yanlılığı en aza indirmek için görüşme yapacağı öğrencilerin, derslerine girmedikleri 5. ve 6. sınıf öğrencilerinden seçmiştir. 5. sınıflardan üç şube ve her şubeden üçer kişi, 6. sınıflardan ise iki şube ve her şubeden üçer kişi seçilmiştir.

Nitel araştırmaların genelleme kaygısının olmaması, örneklem sayısının belirlenmesi üzerinde önemli bir etkidir. Daha az sayıda elamandan oluşan örneklem üzerinde çalışılabilir. Bunun önemli bir sebebi ise nitel araştırmaların genişliğine değil derinliğine bir çalışma mantığı içermesidir. Araştırmacı az sayıda varlık ya da olay üzerinde çalışabilir ancak bu sayede derin araştırmalar yapar (Yeşil, 2010).

Öğrenciler seçilirken akademik başarıları dikkate alınmıştır. Heterojen bir grup oluşturmak amacıyla sosyal bilgiler dersinden not olarak en başarılı, en başarısız ve orta derecede olan üç öğrenci her bir sınıftan seçilmiştir.

Öğrencilere ait kodlama yöntemi ve bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcı Öğrencilerin Kişisel Bilgileri ve Kodlama

KOD	SINIF	ŞUBE	CİNSİYET	NOT DEĞERLENDİRİLMESİ
Ö5X↑	5	X	KIZ	↑ (BAŞARILI)
Ö5X→	5	X	ERKEK	→ (ORTA)
Ö5X↓	5	X	ERKEK	↓ (BAŞARISIZ)
Ö5Y↑	5	Y	KIZ	↑ (BAŞARILI)
Ö5Y→	5	Y	ERKEK	→ (ORTA)
Ö5Y↓	5	Y	KIZ	↓ (BAŞARISIZ)
Ö5Z↑	5	Z	ERKEK	↑ (BAŞARILI)
Ö5Z→	5	Z	KIZ	→ (ORTA)
Ö5Z↓	5	Z	KIZ	↓ (BAŞARISIZ)
Ö6M↑	6	M	ERKEK	↑ (BAŞARILI)
Ö6M→	6	M	KIZ	→ (ORTA)
Ö6M↓	6	M	KIZ	↓ (BAŞARISIZ)

Ö6L↑	6	L	KIZ	↑ (BAŞARILI)
Ö6L→	6	L	ERKEK	→ (ORTA)
Ö6L↓	6	L	ERKEK	↓ (BAŞARISIZ)

2.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması:

Bu araştırmada görüşme (mülakat) tekniğinin çeşitlerinden biri olan ve araştırmacılar tarafından geliştirilmiş iki adet yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Mülakat sorularının kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla sorular konu alanı uzmanlarına gösterilmiş, uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşünden sonra amacına uygun olamayan iki soru taslaktan çıkarılmıştır. Taslak halindeki yarı-yapılandırılmış görüşme formu, öğrenciler için geliştirildiği için beşinci sınıf ve altıncı sınıf öğrencilerle ayrı ayrı görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmeler doğrultusunda formlarda tespit edilen üç adet soru değiştirilmiştir. Ek olarak görüşmede verimi arttırmak, istenilen bilgilere ulaşmak için kullanılan sondalarda ekleme, değiştirme ve çıkarmalar yapılarak forma son şekil verilmiştir. Asıl uygulamada altışar soru beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerine sorulmuştur.

Görüşme yapılacak öğrencilerle her gün bir öğrenci ile ortalama olarak en az kırk beş dakika ile bir saat arasında görüşme yapılmıştır. Gözlemlerimiz doğrultusunda, sıkılan, heyecanlanan, bir süre sonra konuşma hevesi azalan öğrencilerle görüşme kesilerek, görüşme başka bir gün tekrarlanmıştır. Görüşmede araştırmacı öğrencinin düşüncelerini yazdıktan sonra saklanması açısından bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Öğrencilerden elde edilen görüşme sonuçları metin haline getirilmiştir. Metinde elde edilen anlamlı veriler belirlenerek, sınıflama ve kodlama yapılmıştır. Kodlar arasındaki ilişki belirlenerek tema oluşturulmuştur. Ek olarak, verileri betimleme, açıklama, görsel hale getirme ve yorumlama aşamaları araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar “Modelin Etkileri” ismi ile temalandırılmıştır. Kodlamalar incelendiğinde üç alt temaya yüklemeler yapıldığı görülmüştür. Bunlar “Branşlaşma”, “Sosyal Etkileşim”, “7. Ders Saati” dir.

TEMA	ALT TEMA / KOD
MODELİN ETKİLERİ	Branşlaşma
	a) Hazırbulunuşluk
	Sosyal Etkileşim
	a) Öğretmen ile İletişim
	b) Çevre ile Etkileşim
	7. Ders Saati
	a) Zihinsel Yönden
	b) Ruhsal yönden
	c) Fiziksel Yönden

Öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar araştırmacı ve uzman tarafından farklı sürelerde incelenmiştir. Kodlamalar ve kodlayıcılar arasındaki güvenilirliği ayrıca uygunluğu test etmek için aşağıdaki formül (Miles ve Huberman, 1994: 64). kullanılarak kodlayıcılar arası uyum incelenmiştir.

$$\text{Güvenirlik} = [\text{Uzlaşma Sayısı} / (\text{Uzlaşma} + \text{Uzlaşmama Sayısı})] * 100$$

Branşlaşma, sosyal etkileşim ve 7. ders saati alt temaların uyum yüzdesi .100 olarak hesaplanırken; hazırbulunuşluk, öğretmenle iletişim, çevre ile etkileşim, zihinsel yönden, ruhsal yönden, fiziksel yönden kodları formül dikkate alınarak hesaplandığında kodlayıcılar arası uyum yüzdesi .96 olarak hesaplanmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Tablo 2: Alt Boyutların Beşinci Sınıf Öğrencileri Açısından Değerlendirilmesi

Alt Tema / Kod	Ö5X↑	Ö5Z↑	Ö5Y↑	Ö5X→	Ö5Z→	Ö5Y→	Ö5X↓	Ö5Z↓	Ö5Y↓
Branşlaşma	+	+	+	+	-	-	+	+	+
Hazırbulunuşluk	+	+	-	-	+	+	+	+	+
Sosyal Etkileşim	+	+	+	+	+	0	+	+	+
Öğretmen ile İletişim	+	-	+	-	+	+	-	+	+
Çevre ile Etkileşim	+	+	+	+	+	0	0	+	0
7. Ders Saati	+	-	-	-	+	-	+	-	-
Ruhsal Yönden	0	-	-	0	0	0	0	-	-
Zihinsel Yönden	-	-	-	0	0	-	0	0	-
Fiziksel Yönden	0	-	-	-	0	-	0	0	-

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğrenci tarafından (+) olarak belirtilen olumlu, (-) olarak belirtilen olumsuz, (0) olarak belirtilen semboller ise kodların ne olumlu ne de olumsuz olduğuna dair görüş bildirmektedir.

Aşağıdaki tabloda öğrenci görüşlerini daha iyi değerlendirmek için yukarıdaki tabloya bağlı kalınarak 5. sınıf öğrencilerinin yaklaşık yüzde değerleri verilmiştir.

Tablo 3: Alt Boyutların 5. Sınıf Öğrencileri Açısından Yüzde Olarak Değerlendirilmesi

Alt Tema / Kod	Başarılı Öğrenciler		Orta Dereceli Öğrenciler		Başarısız Öğrenciler		Toplam	
	Olumlu (%)	Olumsuz (%)	Olumlu (%)	Olumsuz (%)	Olumlu (%)	Olumsuz (%)	Olumlu (%)	Olumsuz (%)
Branşlaşma	100	-	33,33	66,33	100	-	77,77	22,22
Hazırbulunuşluk	66,66	33,33	66,66	33,33	100	-	77,77	22,22
Sosyal Etkileşim	100	-	66,66	-	100	-	88,88	-
Öğretmen ile İletişim	66,66	33,33	33,33	66,33	66,66	-	66,66	33,33
Çevre ile Etkileşim	100	-	66,33	-	33,33	-	66,66	-
7. Ders Saati	33,33	66,33	33,33	66,33	33,33	66,33	33,33	66,33
Ruhsal Yönden	-	66,33	-	-	-	66,33	-	44,44
Zihinsel Yönden	-	100	-	33,33	-	33,33	-	55,55
Fiziksel Yönden	-	66,33	-	66,33	-	33,33	-	55,55

Yüzde hesaplamalar yapılırken tablo 2’de (0) olarak gösterilen semboller, olumsuzlar ve olumlular arasına dâhil edilmemiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, başarılı ve başarısız öğrencilerin % 100’ü branşlaşmayı olumlu görürken, orta dereceli öğrencilerin % 66,33’ü ise branşlaşmayı olumsuz görmektedir. Sosyal etkileşim yönünden başarılı ve başarısız öğrencilerin %100’ü kendilerini olumlu görürken, orta

dereceli öğrencilerin % 66,66'sı ise kendilerini hazır görmektedirler. 7. ders saatinde işlenen sosyal bilgiler dersini öğrencilerin % 66,33'ü olumsuz karşılarken, % 33,33'ü olumlu karşılamaktadır. Aşağıda bu konular daha ayrıntılı olarak işlenecektir.

5. sınıf öğrencilerinden başarılı öğrencilerin yaklaşık olarak % 100'ü branşlaşmayı olumlu bulmaktadır.

Ö5X↑: 5. sınıfta sosyal bilgiler dersinde branş öğretmenimizi daha çok tercih ederim. Branş öğretmenini benim için daha doyurucu bilgi vermektedir. Mesela sınıf öğretmenimize bir soru sorduğumda genel ifadelerle cevap alırken, sosyal bilgiler öğretmenine sorduğumda daha ayrıntılı cevaplar almaktayım.

Ö5Z↑: Branşlaşmanın iyi olduğunu düşünüyorum. Sınıf öğretmeni her derse girdiğinden bilgilerin hepsi birbirine giriyordu. Sosyal bilgiler dersine sadece sosyal hocasının girmesi iyi oldu. Bilgilerimi bir kalıba sokabiliyorum.

Ö5Y↑: Sosyal bilgiler dersinde branşlaşmanın iyi olduğunu düşünüyorum. Çünkü sürekli sınıf öğretmeni ile çoğu dersi işlemek bana sıkıcı gelmekteydi. Branş öğretmeni sosyal bilgiler dersin de bize daha faydalı ve ayrıntılı bilgi vermektedir. Mesela çalışma kâğıtları dağıtıp eğitimimizi desteklemektedir. 4. sınıfta en çok sevdiğim ders müzikti. Şu anda ise en sevdiğim ders sosyal bilgiler dersi bunu da sosyal bilgiler öğretmenine borçluyum.

5. sınıf öğrencilerinden orta dereceli öğrencilerin yaklaşık olarak % 33,33'ü branşlaşmayı olumlu bulurken, % 66,66'sı olumsuz bulmaktadır.

Ö5X→: Olumlu oldu. Çünkü sosyal bilgiler öğretmenimiz alanında daha uzman ve bana daha çok bilgi veriyor. Sınıf öğretmenimiz, sosyal bilgiler öğretmeni kadar dersine hâkim değildi.

Ö5Z→: Olumsuz olduğunu düşünüyorum. Sınıf öğretmenim olsaydı daha başarılı olabileceğimi düşünüyorum çünkü onu daha çok seviyordum. Sosyal öğretmenimle de aramız iyi ancak sınıf öğretmeni ile iletişimim daha iyiydi.

Ö5Y→: Sınıf öğretmenimizin sosyal dersine girmesini daha çok isterdim. Sınıf öğretmenimi daha çok seviyordum. Ders anlatımı olarak, derse karşı ilgi bakımından sınıf öğretmenim daha iyiydi.

5. sınıf öğrencilerinden, başarısız olan öğrencilerin % 100'ü branşlaşmayı olumlu bulmaktadır.

Ö5X↓: 5. sınıf sosyal bilgiler dersine branş öğretmenin girmesi daha iyi oldu. Sosyal bilgiler öğretmeni dersinde, sınıf öğretmenine göre daha bilgili.

Ö5Z↓: İyi oldu. Sosyal bilgiler öğretmenim daha iyi ders anlatıyor eskisine göre daha çok dinliyorum. Bizi sıkmadan ders anlatıyor.

Ö5Y↓: 5. sınıfta sosyal bilgiler dersine sosyal bilgiler öğretmenin girmesi daha iyi oldu çünkü dersi daha iyi anlatıyor.

Branşlaşmayı en olumlu bulanlar başarılı ve başarısız grup iken en olumsuz bulan ise orta dereceli öğrenciler olduğu söylenebilir.

5. sınıf öğrencilerinden başarılı ve orta dereceli öğrencilerin yaklaşık olarak % 66,66'sı hazırbulunuşluğu olumlu bulurken, % 33,33'ü olumsuz bulmaktadır. Başarısız olan öğrencilerin ise % 100'ü hazırbulunuşluğu olumlu bulmaktadır.

Ö5Y↑: 6. sınıfa geçtiğimde sosyal bilgiler dersi için biraz endişe duyuyorum. Konular zor olur veya notlarım kötü olur mu diye endişeleniyorum.

Ö5Z↑:6. sınıf sosyal bilgiler dersine kendimi hazır hissediyorum. Şimdiki notlarım çok iyi başaracağıma inanıyorum.

Ö5X→: Kendimi 6. sınıf sosyal bilgiler dersine hazır hissetmiyorum. Bir bakıma 5. sınıf dersini daha tam öğrenemedim. Kendimin ders konularında eksik olduğumu ve 6. sınıf konularının daha zor olduğunu düşünüyorum.

Ö5Z→:Sosyal bilgiler dersim iyi ve sosyal bilgiler dersini seviyorum. 6. sınıfta başarılı olacağıma inanıyorum.

Ö5Y↓:Dersi seviyorum ve kendimi hazır hissediyorum.

Ö5X↓: Sosyal dersini başaracağıma inanıyorum. Sosyal dersini seviyorum.

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşıldığı gibi başarısız öğrenci gurubu hazırbulunuşluk yönünden diğer gruptakilere göre kendilerinden daha eminler. Bunun sebebi görüşmelerden elde edilen genel bulgulara göre başarısız öğrencilerin sosyal bilgiler öğretmenlerini, sınıf öğretmenlerine kıyasla daha çok sevmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Daha ayrıntılı belirtmek gerekirse, başarısızlıklarının sebebi olarak sınıf öğretmenlerini gördüklerinden yada öğretmenleri tarafından dışlandıklarını hissettiklerinden sınıf öğretmelerine göre branş öğretmenlerini daha çok sevdikleri söylenebilir.

Öğrenci gruplarını sosyal etkileşim olarak değerlendirdiğimizde başarısız ve başarılı öğrencilerin, orta dereceli öğrencilere göre daha olumlu oldukları söylenebilir.

Öğrenci ifadelerinden örnekler:

Ö5Z↑: Öğretmenimiz iyi bir öğretmen bizi çok seviyor bizde onu çok seviyoruz. Onun için öğretmenimizle iletişimimiz gayet güzel. Sosyal ilişkilerim önceki yıllara göre daha olumlu. Bunda sosyal bilgilerin ve Türkçe dersinin katkısı olduğunu düşünüyorum hatta sosyal bilgiler dersinin daha ağır bastığını düşünüyorum. Çünkü sosyal bilgiler hayatın içinden geliyor. Önceden hakkımı arayamazdım şimdi ise sosyal bilgiler dersi sayesinde hakkımı arayabilirim.

Ö5Y↑:Öğretmenimle iletişimim çok iyi. Benimle kurduğu iletişimden dolayı dersi bana çok sevdirdi. Çok fazla empati kurduğuna inanıyorum. Öğretmenimiz de bir de çocuk sevgisi var o da iletişimimizi olumlu etkiliyor. Sosyal bilgiler dersinin özellikle arkadaş ilişkilerimde yada herhangi bir sorunda çözüm üretmeme yardımcı olduğunu düşünüyorum.

Ö5X↑: Sınıf öğretmenimle iletişimim çok daha iyiydi. Sınıf öğretmenim beni her türlü anlardı. Mesela, sınıf öğretmenimize soru sorarken daha rahattım ama branş öğretmenine soru sorarken biraz çekiniyorum. Sosyal etkileşim yönünden olumlu etkilendiğimi düşünüyorum. Sosyal bilgiler sayesinde haber izleyip büyüklerime karşı daha rahat yorum yapabiliyorum.

Ö5Y→: Sınıf öğretmenimizle iletişimim daha iyiydi. Uzun süre birlikteydik. Şimdiki sosyal hocamız da bize sıkılmayalım diye şakalar yapıyor. Bu benim hoşuma gidiyor ama yine de iletişimimiz iyi değil. Kendimi ifade etmede sıkıntılarım var. Önceden de vardı sosyal bilgilerin bana bir katkısının olup olmadığını bilmiyorum.

Ö5Z→: Sınıf öğretmenimiz kadar olmasa da sosyal bilgiler öğretmenimizle iletişimimizin iyi olduğunu düşünüyorum yani öğretmenimi seviyorum. Arkadaş, çevrem ve büyüklerimle ilişkilerim de önemli derecede gelişme sağladığımı düşünüyorum.

Ö5X→:Branş öğretmenimle iletişimim çok iyi değil. Çünkü ders saatimizin az olmasından dolayı çok fazla görüşemiyoruz. Bundan dolayı da derste de iletişimimiz iyi değil. Sınıf öğretmenimle iletişimim daha iyiydi zaten bu çok normal çünkü sınıf öğretmenimizle çok zaman geçiriyorduk. Bence sosyal bilgiler dersi ve öğretmenim sosyal yönden beni olumlu etkiliyor.

Ö5Z↓: Sınıf öğretmenime göre sosyal öğretmenimle, iletişimimiz çok daha iyi. Öğretmenimi çok seviyorum. Evet ben bütün yönlerden olumlu etkileniyorum daha da iyi olacağım.

Ö5Y↓: Sosyal bilgiler öğretmenimle iletişimimiz gayet iyi. Ses tonunu seviyorum. Kalbinin iyi olduğunu düşünüyorum. Sosyal yönden etkileşiminin iyi olup olmadığını bilmiyorum.

Ö5X↓: Sınıf Öğretmenime göre biraz daha seviyorum. İletişim olarak ikisi arasında bir fark yok. Açıkçası sosyal bilgiler öğretmenimizle iletişimim çok iyi değil çünkü ara sıra tembellik yapıyorum. Sosyal ve çevre yönünden bilmiyorum ama iletişimimde bir gelişme var.

7. ders saatini olumlu karşılayan grup bulunmamakla beraber 7. ders sosyal bilgiler dersini başarılı grubunun diğer gruplara göre daha olumsuz bulduğu söylenebilir.

Öğrenci ifadelerinden örnekler:

Ö5Z↑: 7. ders saatini seviyorum. Hatta 8. 9. ders olsa da benim için fark etmez. Bilgi edinmeyi seviyorum. Evden zaten sıkılıyorum. Okulda olmayı tercih ederim. 7. ders saatiyle ilgili tek sıkıntım sınıfta disiplin azalıyor öğrenciler konuşuyor. Bu da benim derse karşı dikkatimi dağıtıyor.

Ö5Y↑: Fiziksel yönden çok yoruluyorum. Uyku hali yaşıyorum. Zihin yönünden sürekli başka bir yöndeyim. Derin düşüncelere dalıyorum. Sosyal bilgilerde 7. ders saatinin verimli geçtiğini düşünmüyorum. Biran önce eve gitmek istiyorum. Öğretmeninde çok yorulduğunu görüyorum. İsteksiz ders anlattığını hissediyorum. Bu da bizi olumsuz etkiliyor. 7. ders saatinde disiplinsizlik artıyor. Özellikle erkek öğrenciler birbirlerine vuruyorlar söz dalaşı yapıyorlar. Olumlu olarak hiç bir şey görmüyorum ama yavaş yavaş bu olumsuz duruma alışıyorum galiba.

Ö5X↑: Sosyal bilgilerin 7. ders saatinden çok sıkılıyorum ve çok da gıcık oluyorum. Bunaldığımı hissediyorum. Sinirli oluyorum. Derse motive olamıyorum. İlğim çabuk dağılıyor. Fiziksel yönden kendimi yorgun hissediyorum. Derste uykum veya uyku hali geliyor. Şunu da belirtmek isterim. Evde okuldan daha çok sıkılıyorum. Hiç değilse okulda durmak bana daha eğlenceli geliyor. Sosyal bilgiler 7. ders saatinde azda olsa bir şeyler öğreniyoruz.

Ö5Y→: Fiziksel yönden yorgunluk hissediyorum. Zihin yönünden dalgın oluyorum. Derse dikkatimi vermiyorum. Ruhsal yönden ise hiçbir olumsuzluk hissetmiyorum.

Ö5Z→: 7. ders saatine karşı hiçbir olumsuz durum yaşamadım.

Ö5X→: Ruhsal yönden sakinim. Zihin yönünden ilgim dağılmıyor. Fiziksel yönden ise yorgun hissediyorum ve uykum geliyor. Başka bir sıkıntım yok.

Ö5Z↓: Ruhsal yönden sıkılıyorum. Eve gidip hikâye okumak istiyorum. Diğer yönlerden bir rahatsızlığım yok.

Ö5Y↓: Ruhsal yönden 7. ders saatinde eve gitmek istiyorum. Bu saatte özellikle bende sinirlilik artıyor. Zihinsel yönünden sosyal dersini pek dinleyemiyorum. Kafam dalıyor ve yaramazlık yapıyorum. 7. saatinde disiplinsizlik hallerim artıyor. İkide bir çöp atmaya kalkıyorum. Çünkü bacaklarım oturmaktan ağrıyor. Fiziksel yönden ise kendimi yorgun hissediyorum. Vücudumun ağrıdığını hissediyorum.

Ö5X↓: Sosyal bilgiler 7. ders saatinin benim üzerimde hiçbir olumsuz etkisi bulunmamaktadır.

Tablo 4: Alt Boyutların 6. Sınıf Öğrencileri Açısından Değerlendirilmesi

Alt Tema / Kod	Ö6L↑	Ö6M↑	Ö6L→	Ö6M→	Ö6L↓	Ö6M↓
BRANŞLAŞMA	+	+	+	-	+	-
Hazırbulunuşluk	+	-	+	-	-	+
SOSYAL ETKİLEŞİM	+	+	+	+	+	+
Öğretmen ile İletişim	+	+	+	+	+	+
Çevre ile Etkileşim	+	+	+	+	+	+
7. DERS SAATİ	-	-	-	-	-	-
Ruhsal Yönden	-	0	-	-	-	-
Zihinsel Yönden	-	-	0	-	-	-
Fiziksel Yönden	-	-	-	-	-	-

Tabloya göre branşlaşmayı çalışkan öğrenciler daha olumlu karşılarken, sosyal etkileşim yönünden bütün öğrenci grubunun olumlu olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler dersinin 7. ders saatine gelmesi açısından bütün öğrencilerin olumsuz görüş bildirdikleri de sonuç olarak görülmektedir. Derinlemesine inceleme aşağıda yapılmıştır.

6. sınıf öğrenci gruplarından, başarılı öğrenciler branşlaşmayı diğer öğrenci grubuna göre daha olumlu bulmaktadırlar.

Öğrenci ifadelerinden örnekler:

Ö6L↑: Branşlaşmanın iyi olduğunu düşünüyorum. Çünkü branş öğretmenleri konuları eşit düzeyde anlatıyor. Mesela bizim sınıf öğretmenimiz haftalık ders saatini işlerken matematik ağırlıklı işliyordu. Bu da sosyal bilgiler dersinde geri kalmamıza neden olmuştu. Kısaca, branşlaşma ile sosyal bilgilerdeki verimin ve başarının arttığını düşünüyorum.

Ö6M↑: Branşlaşmanın olumlu olduğunu düşünüyorum. Çünkü sosyal bilgiler öğretmeni alanıyla ilgili olarak bize daha teknik bilgiler vermektedir. Sosyal bilgiler öğretmeni sadece bu alan da uzman olduğu için alan tecrübesinin daha fazla olduğunu düşünüyorum. Bunun içindir ki sosyal bilgiler öğretmenin vermiş olduğu bilgilerin benim için daha doyurucu olduğunu söyleyebilirim. Bunun sonucunda derste verim ve bende başarı artıyor.

Ö6L→: Branşlaşmanın iyi olduğuna inanıyorum. Sosyal bilgiler öğretmeni sosyal dersini bana, sınıf öğretmenime göre çok daha iyi anlattı.

Ö6M→: Sosyal bilgiler dersinin 5. sınıflarda branşlaşılmasını olumlu bulmuyorum. Çünkü sınıf öğretmenimiz bizi daha yakinen tanıyordu ve bizimle daha iyi bir iletişime sahipti branşlaşma olunca öğretmen de yeni olduğu için bir dönem sosyal bilgiler dersine ısınamadım.

Ö6L↓: Sosyal bilgiler dersine branş öğretmenin girmesini isterdim. Değişik öğretmenleri görmek derste sıkıcılığı engelliyor. Sınıf öğretmenimiz sosyal bilgiler öğretmeni kadar çok bilgiliydi ama sınıf öğretmenimiz dersi çok sıkıcı anlatıyordu. Branş öğretmeni ise dersi çok eğlenceli anlatıyor. Bu bile benim için yeterli geliyor.

Ö6M↓: 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde branşlaşılmasını olumlu bulmuyorum. Her öğretmen değişimi bana farklı geliyor ve buna alışamıyorum. Bu da bende derse karşı olumsuzluk meydana getiriyor.

Hazırbulunuşlukta 6. sınıf öğrencilerinin grup olarak aynı oranda görüş bildirdiği söylenebilir.

Öğrenci ifadelerinden örnekler:

Ö6L↑: *5. sınıftan 6. sınıfa geçtiğimde sosyal bilgiler dersine kendimi hazır hissettim herhangi bir sıkıntı yaşamadım. Zaten ilgi duyduğum bir ders.*

Ö6M↑: *5. sınıf konularıyla 6. sınıf konuları arasında çok farklılık var. Özellikle 6. sınıf tarih konuları çok daha ağır ve bu da bende sıkıntı oluşturdu.*

Ö6L→: *Bir sıkıntı yaşamadım.*

Ö6M→: *6. sınıfa geçtiğimde kendimi derse karşı pek hazır hissetmedim. Çünkü 5. sınıfta sosyal bilgiler dersi coğrafya ağırlıklıyken 6. sınıfta tarih ağırlıklı bu yönden bana garip geldi ve kendimi bir türlü hazır hissedemedim.*

Ö6L↓: *6. sınıf sosyal bilgiler dersine girdiğimde kendimi hazır hissetmedim. Bilgi eksikliklerim vardı. Bilgi eksikim ise söz alma korkumdan dolayı oldu.*

Ö6M↓: *Kendimi hazır hissettim. Sanki bana 5. sınıfın sosyal konuları ile 6. sınıfın konuları aynıymış gibi geldi.*

6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgilerdeki branşlaşma sonucunda sosyal etkileşim yönünden gelişimlerini olumlu buldukları söylenebilir.

Ö6L↑: *Öğretmenimizle iletişimimiz gayet iyi. Özellikle ruh halimize göre ders işlemesi iletişimimizi artırıyor. Sosyal bilgiler dersinde, sınıf öğretmenime kıyasla branş öğretmenimle daha iyi iletişim kurmaktayım. Sosyal bilgiler dersinden aldığımız eğitimin sosyal hayatta çok faydasını gördüm. İnsanlarla veya kendimle ilgili her hangi bir problemi rahatlıkla aşabileceğimi düşünüyorum. Şu anda bire bir aklıma gelmiyor ama büyüklerimiz benim için büyümüşe geri küçülmüş diyorlar.*

Ö6M↑: *Sosyal bilgiler, sosyal hayata dair bilgiler verdiğinden insanlarla olan iletişimimi olumlu etkilediğini düşünüyorum. Mesela arkadaşlarımla bir sorun yaşadığımda hemen çözüme gidebiliyorum. Bunda da sosyal bilgiler dersinin olumlu katkısı olduğunu söyleyebilirim.*

Ö6L→: *Sosyal bilgiler öğretmenimle aramız çok iyi. Derse katılıyorum ve öğretmenimde beni destekliyor. Sosyal bilgiler dersinin sosyal etkileşim yönünden de bana birçok katkısı olduğunu hissediyorum.*

Ö6M→: *Aramız çok iyi arkadaş gibiyiz. Hocamız şen şakrak bir insan olduğundan kendimi yakın hissediyorum. Önceki öğretmenimiz ise ağır başlı ve disiplinli idi. onun için çok fazla iletişimimiz gelişmedi. Etkileşim yönünden çok olumlu olduğunu düşünüyorum. Aile içinde veya akraba arasında toplumsal konularda büyüklerimiz konuşurken hiçbir şey anlamıyordum. Sosyal bilgiler ve dersin öğretmenleri sayesinde artık tartışma konularına rahatlıkla girebiliyorum.*

Ö6L↓: *Sosyal bilgiler öğretmenimizle iletişimimiz çok iyi. Dersi şaka yoluyla işlediği için onu seviyorum. Hatta ben arkadaşlarımla ve çevremle iletişim kurarken öğretmenimi model alıyorum. Sosyal bilgiler dersi bana günlük hayatta çok yardımcı oluyor. Bunu somut örneklerle görüyorum.*

Ö6M↓: *Sosyal yaşantımda sosyal bilgiler dersinin faydasını gördüm. Sosyal hayata dair bilgiler öğrendikçe insanlarla olan iletişimim daha da arttı.*

Sosyal bilgilerin 7. ders saatini; 6. sınıf öğrenci gruplarından başarısız öğrenciler, diğer gruplara göre daha olumsuz buldukları söylenebilir.

Ö6L↑: Ruhsal yönden sosyal bilgilerin 7. ders saatinde strese giriyorum. Özellikle ders çıkışından sonra dershaneye gideceğim zaman stres daha artıyor. Orada da 3 saat ders görüyorum. Dışarıya çıkıp oynayamıyorum. Sürekli test, ders tekrarı beni bunaltıyor. Ben sadece yaz tatillerinde oynayabiliyorum. Dışarıda oynayan yaşlılarımı görünce üzülüyorum.

Zihinsel yönden ise 7. saat zihnen bulanıklık yaşıyorum. Dikkat eksikliği bende çok fazla olamamasına rağmen yedinci ders saatinde bu artıyor. Sabah saatlerinde ki sosyal bilgiler dersine göre yedinci ders saatinde verim düşüyor.

Fiziksel yönden halsizlik ve kafamda ağrı hissediyorum. Vücudumda yorgunluk oluşuyor.

Ö6M↑: Ruhsal yönden sosyal bilgiler ders saatiyle ilgili herhangi bir sıkıntım olmamakla beraber. Zihin yönünden ise dikkat eksikliği oluşuyor. Dersin verimsiz geçtiğini ara sıra düşünüyorum. Fiziksel yönden ise yorgunluk hissediyorum ve derse karşı istekli değilim.

Ö6L→: Ruhsal yönden Özellikle hasta olduğum veya herhangi sıkıntım olduğunda 7. ders saati sosyal bilgiler dersinde bunaliyorum. Sosyal dersini seviyorum ama 6. derste diğer öğrencilerin gitmesi moralimi bozuyor. Bazen derse girmek istemiyorum. Fiziksel yönden sıkıntılı olduğumda yoruluyorum ve vücudum ağrıyor.

Ö6M→: Ruhsal durumun öğretmenine göre değişmekte ben iki sosyal bilgiler öğretmeni değiştirdim. Mesela biri derste şaka yapıyor. Böylelikle onun dersi eğlenceli geçerken diğer öğretmenimizin şakacı olmaması dersi daha sıkıcı hale getiriyordu. Derste daha çok bunalıyoruz ve bu şekilde dersin verimsiz geçtiğine inanıyorum.

Zihnen bende dikkat dağınıklığı meydana geliyor. Ayrıca ben sayısal derslerini sevdiğimden 7. ders saatinde ki sosyal bilgiler dersi bana iyice itici geliyor.

Fiziksel yönden ise yorgunluk hissediyorum ve uykum geliyor. Mesela sosyal bilgiler dersi genellikle tarih konuları içerdiğinden iyice uykum geliyor. Sosyal bilgiler dersinde öğretmenin bizi boş bırakmasını ve oyun oynatmasını içimden özellikle diliyorum.

Ö6L↓: Biz sosyal dersine girerken, üst sınıflar erkenden evlerine gidiyorlar. Hatta bizimle alay ediyorlar bu da beni olumsuz etkiliyor.

Zihin yönünden; canım ders işlemek istemiyor. Eve erken gitmek istiyorum. Evim de birkaç tane tavuğum var. 7. ders saatlerinde genellikle onları düşünüyorum. Dersi pek dinlemiyorum.

Fiziksel yönden ise sosyal bilgiler 7. ders saatinde yoruluyorum ve kendimi yorgun hissediyorum.

Ö6M↓: Ruhsal yönden sosyal bilgiler dersinin özellikle son 5- 10 dakikası geçmek bilmiyor. Sürekli saate bakıyorum. Yorgun olduğumdan bir an önce eve gitmek istiyorum.

Zihin yönünden ise dersi dinlemek istiyorum ama anlamadığım bir şekilde arkadaşlar arasındaki konuşmalara odaklanıyorum ve ister istemez dersten kopuyorum.

Fiziksel yönden kendimi çok yorgun hissediyorum. Bu dersi sevdiğim halde benim için bu derse katlanması güç oluyor.

Tablo 5:5 ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Yüzde ve Genel Toplam Açısından Yüzde Olarak Değerlendirilmesi

Alt Tema / Kod	Başarılı Öğrenciler		Orta Dereceli Öğrenciler		Başarısız Öğrenciler		Genel Toplam (5. ve 6. sınıf)	
	Olumlu (%)	Olumsuz (%)	Olumlu (%)	Olumsuz (%)	Olumlu (%)	Olumsuz (%)	Olumlu (%)	Olumsuz (%)
Branşlaşma	100	-	40	60	80	20	73,33	26,66
Hazırbulunuşluk	60	40	60	40	80	20	66,66	33,33
Sosyal Etkileşim	100	-	80	-	100	-	93,33	-
Öğretmen ile İletişim	80	20	80	20	80	20	80	20
Çevre ile Etkileşim	100	-	80	-	60	-	80	-
7. Ders Saati	20	80	20	80	20	80	20	80
Ruhsal Yönden	-	60	-	40	-	80	-	60
Zihinsel Yönden	-	100	-	40	-	60	-	66,66
Fiziksel Yönden	-	80	-	80	-	60	-	73,33

Genel toplamda on beş öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin yaklaşık % 73,33'ü branşlaşmayı olumlu görürken, % 26,66'sı olumsuz bulmaktadır. Bu öğrencilerin yaklaşık % 93,33'ü sosyal etkileşimi olumlu bulurken, olumsuz öğrenci bulunmamaktadır. Yine öğrencilerin yaklaşık % 20'si 7. ders saatini olumlu bulurken, % 80'i ise olumsuz bulmaktadır.

4. Sonuç ve Tartışma

5. sınıf öğrencilerinden başarılı ve başarısız öğrenci gruplarının yaklaşık olarak % 100'ü branşlaşmayı olumlu, orta dereceli öğrenci gurubunun yaklaşık olarak % 33,33'ü sosyal bilgiler dersinde branşlaşmayı olumlu bulmaktadır. Başarısız olan öğrenci gurubunun ise % 100 ile diğer öğrenci gurubuna göre hazırbulunuşluğu daha olumlu bulmaktadır.

Gömlüksiz, Kan ve Biçer (2010)'da yaptığı “Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersini Yürütmeye Yönelik Özyeterlikleri” adlı araştırmada (4. ve 5. sınıfları okutan 172 sınıf öğretmeni) Araştırmada ulaşılan sonuçlardan biri de sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji dersi öğretiminde her ne kadar kendilerini yeterli hissetseler de zaman zaman sıkıntı yaşadıkları ortaya konulmuştur. Yine bu araştırmada, Fen ve teknoloji dersinin yanı sıra sınıf öğretmenlerinin başka derslerde de sıkıntı yaşadıkları ve bu derslerin branş öğretmenleri tarafından verilmesini istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya baktığımızda branşlaşma yönünden bu çalışmayı desteklemektedir.

Özgan ve Tekin (2011)'de yaptığı “Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Sınıf Yönetimine Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmada (24 öğretmen) ikinci kademe öğretmenleri, öğrencilerdeki hazırbulunuşluk düzeylerinde yaşanan yetersizliğe neden olarak “öğrencilerin bir alt kademeden yetersiz gelmesi” göstermişlerdir. Ayrıca bu durum öğretmenlerce sıkça vurgulanmıştır. Bu yönüyle çalışılmış araştırmayı desteklemektedir.

Çelik (2010)'da yaptığı “İlköğretim 7. Sınıf Matematik Dersinde Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Düzeyini Arttırmaya Yönelik Bir Program Önerisi ve Etkililiği” konulu araştırmada; Konunun daha fazla duyu organına hitap edebilecek şekilde somutlaştırılması, görsel materyallerle desteklenmesi ve konuyu mümkün olduğunca öğrencinin anlayacağı şekilde etkinliklerle öğretilmesi; öğrencilerin derslerden zevk almalarını, derse olan ilgilerinin artmasını, derste eğlenmelerini; hem de öğrenmelerini sağladığını belirtmiştir. Özellikle yukarıda verilen özellikler dikkate aldığımızda alan hakimiyetine sahip olan bir öğretmenin bu durumu daha iyi gerçekleştirebileceği ve hazırbulunuşluğu arttıracakı söylenebilir.

5. sınıf öğrenci gruplarını sosyal etkileşim açısından değerlendirdiğimizde başarısız ve başarılı öğrenci gurubunun % 100 ile orta dereceli öğrencilere göre daha olumlu oldukları söylenebilir. Orta dereceli öğrenciler, öğretmen ile iletişimi % 33 ile diğer gruptaki öğrencilere göre daha olumsuz bulmaktadır. Çevre ile etkileşimi ise % 100 ile başarılı öğrenciler daha olumlu bulmaktadır.

Özgençli (2009) “İlköğretim I. Kademe Sosyal Bilgiler Dersindeki İletişim ve Sosyal Etkileşim Becerileri” konulu araştırmada 50 sınıf öğretmeni ve 90 öğrenciye uyguladığı anket sonuçlarına göre, araştırmaya katılan hem bayan hem de erkek sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler programının bugünkü yapısıyla iletişim ve sosyal etkileşim becerilerini kazandıracak davranış değişiklikleri oluşturma yolunda istenilen hedeflere ulaşamadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin sınıf öğretmenlerine göre sosyal bilgiler branş öğretmenlerinin kendilerini iletişim ve sosyal etkileşim yönünden daha fazla geliştirdikleri yönündeki düşüncelerini destekler niteliktedir.

Sosyal bilgiler 7. ders saatini olumlu karşılayan grup bulunmamakla beraber 7. ders saatinde işlenen sosyal bilgiler dersini çalışkan grubun diğer gruplara göre daha olumsuz bulduğu söylenebilir. Yine 5. sınıf öğrenci guruplarını 7. ders saatinde işlenen sosyal bilgiler ders saatini ruhsal, fiziksel ve zihinsel etkileri yönünden değerlendirdiğimizde öğrencilerin bu etkileri olumsuz olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

Sosyal etkileşim, öğretmen ile iletişim ve çevre ile etkileşim alt tema ve kodlarını 6. sınıf öğrenci gurupları % 100 olumlu bulmaktadır. Sosyal bilgiler 7. ders saatinde işlenen sosyal bilgiler dersini, yine bu ders saatinde öğrenciler ruhsal, zihinsel ve fiziksel yönden kendilerini olumsuz hissetmektedir. Sosyal bilgiler dersini branşlaşma açısından değerlendirdiğimizde başarılı öğrenci grubunun diğer öğrenci guruplarına göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Durmuşçelebi ve Bilgili (2014)'te yaptığı “Yeni (12 Yıllık) Eğitim Sistemi, Karşılaşılan Sorunlar ve Dünyadaki Uygulamalardan Bazılarının İncelenmesi” konulu araştırmada öğretmen ve yönetici görüşlerine göre, araştırmada 12 yıllık zorunlu eğitimde ne yönetici, ne uygulayıcı, ne öğrenci ne de velinin sistemi yeterince tanımadığı belirtilmiştir. Özellikle hem ilköğretim hem de ortaokulu bünyesinde barındıran ilköğretim kurumlarında beşinci sınıflardaki ders saati sayısındaki gerçekleştirilen artış neticesinde, öncelikle 5. ve 6. sınıftaki öğrencilerin yoruldukları, öğleden sonraki grubun derse geç başlayıp ve geç bıraktıklarını bunların sonucunda öğrencilerin yorgunluk ve okul isteği eksikliğine neden olduğu belirtilmiştir. Burada ki verilere bakıldığında araştırmayı destekler nitelikte olduğu söylenilebilir.

Genel toplamda on beş öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin yaklaşık % 73,33'ü branşlaşmayı olumlu görürken, % 26,66'sı olumsuz bulmaktadır. Bu öğrencilerin yaklaşık % 93,33'ü sosyal etkileşimi olumlu bulurken, olumsuz öğrenci bulunmamaktadır. Yine öğrencilerin yaklaşık % 20'si 7. ders saatini olumlu bulurken, % 80'i ise olumsuz bulmaktadır.

KAYNAKÇA

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7Spring2015



- BİLGİN, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi Teknikler ve Örnek Çalışmalar*. (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, E. K., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş., DEMİREL, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- ÇATAK, M. (2014). Ortaokullarda Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- ÇELİK, H. (2010). İlköğretim 7. Sınıf Matematik Dersinde Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Düzeyini Arttırmaya Yönelik Bir Program Önerisi ve Etkililiği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- DURMUŞÇELEBİ, M. ve BİLGİLİ, A. (2014). "Yeni (12 Yıllık) Eğitim Sistemi, Karşılaşılan Sorunlar ve Dünyadaki Uygulamalardan Bazılarının İncelenmesi". *TURKISH STUDIES - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, Volume 9/2, Winter 2014, ANKARA-TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number : <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6122>, p. 603- 621.
- GÖMLEKSİZ, M. N., KAN A. Ü. ve BİÇER S. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersini Yürütmeye Yönelik Özyeterlikleri*. C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt 34, Sayı 2, 21- 30. 11.03.15. <http://dergi.cumhuriyet.edu.tr/cumusosbil/article/view/1008000357/1008000644>
- MİLES, M. B. & HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Source Book*. (2. Edition), London: Sage Publications.
- OCAK, GÜRBÜZ & KÜÇÜKİLHAN, S. (2014). The Effects of Students Teams-Achievement Divisions Method on Academic Success and Permanence in Social Sciences Lesson. *e-International Journal of Educational Research*. Volume: 5 Issue: 4 Autumn 2014 pp 17-40 01.06.2015. (<http://www.e-ijer.com/ijer/index.php/files/article/view/542/170>)
- ÖZGENÇLİ, M. (2009). İlköğretim I. Kademe Sosyal Bilgiler Dersindeki İletişim ve Sosyal Etkileşim Becerileri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- ÖZGAN, H. ve TEKİN, A. (2011). *Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Sınıf Yönetimine Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt 8, Sayı 15, 421- 434. 11.03.2015. <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000671/1038000450>
- TAY, B. (2014). "Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejileri", *TURKISH STUDIES - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, Volume 9/2, Winter 2014, ANKARA-TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number : <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5509>, p. 1499-1515.
- YEŞİL, R. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Kıncal, R. Y., (Ed.), *Nitel ve Nitel Araştırma Yöntemleri içinde* (49- 78). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- YILDIRIM, A. ŞİMŞEK, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILDIZ S. ve AKBABA B. (2013). "Okul Öncesi Eğitiminin Zorunlu Eğitim Kapsamına Alınmasına İlişkin Alanda Görevli Öğretmen ve Yönetici Görüşleri", *TURKISH STUDIES*

- International PeriodicalForTheLanguages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic-, ISSN: 1308- 2140, Volume 8/13 Fall 2013, ANKARA-TURKEY, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5945>, p. 1743-1773,

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

OCAK, G., ÇATAK, M.,Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersinde 12 Yıllık Zorunlu Eğitimin Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşleri, **Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic** Volume 10/7Spring2015, p. 733-750, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8016>, ANKARA-TURKEY



ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUKLARIN MÜKEMMELİYETÇİLİK ÖZELLİKLERİNİN AİLE TUTUMU İLE İLİŞKİSİ*

*Üzeyir OGURLU***

*Hatun SEVGİ YALIN****

*Fazilet YAVUZ BİRBEN*****

ÖZET

Bu araştırma; üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin mükemmeliyetçilik özellikleri ile ailelerin çocuklarına karşı tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ilişkisel tarama deseninde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaya beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeyinde, İstanbul İli, Bağcılar İlçesinde, Bağcılar Belediyesi tarafından üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi için açılan Enderun Yetenekli Çocuklar Merkezinde zenginleştirilmiş destek eğitimi alan 106 üstün yetenek tanısı almış öğrenci ve aileleri katılmıştır. Verilerin toplanmasında Kırdök (2004) tarafından geliştirilen Olumlu-Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği ile Schaefer ve Bell (1958) tarafından geliştirilen, Le Compte, Le Compte ve Özer (1978) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve Vapur (2006) tarafından tekrar geçerlik-güvenirlilik çalışması yapılan Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği kullanılmıştır. Veriler, değişkenler arası korelasyon ile Pearson Çarpım Moment Korelasyon katsayısı hesaplanarak analiz edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla ilişkisiz t testi kullanılmıştır. Üstün yetenekli çocuklarda olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ve aile tutumu arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma sonucunda, üstün yetenekli çocukların olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik özellikleri ile aile tutumları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ayrıca yapılan ilişkisiz t testi sonucunda olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı da tespit edilmiştir. Fakat olumlu mükemmeliyetçilikte kızların puan ortalamaları erkeklerden daha yüksek iken olumsuz mükemmeliyetçilikte ise erkeklerin puan ortalamalarının kızlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan bulgular değerlendirilerek bulgular üzerine öneriler sunulmuştur.

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, E-mail: uzeyirogurlu@gmail.com

*** Psikolog, Enderun Yetenekli Çocuklar Merkezi, E-mail: hatunsevgiyalin@gmail.com

**** Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi, E-mail: faziletavuz@hotmail.com

Anahtar Kelimeler: üstün yetenekli öğrenciler, mükemmeliyetçilik, anne-baba tutumları

THE RELATIONSHIP BETWEEN PERFECTIONISM OF GIFTED STUDENTS AND PARENTAL ATTITUDE

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction and Purpose

Perfectionism has been defined as a personality variable that underlies properties such as effort to become better, intolerance to faulty, getting acceptance through only success (Hollendar, 1965; Silverman, 1995). Although, it is claimed that there is a connection between perfectionism and giftedness, some factors that affect perfectionism among gifted children are stated as well. It is also accepted that the positive and negative dimensions of perfectionism.

Examining the relationship between positive and negative perfectionism of gifted children and their parental attitudes carries vital importance in terms of counseling both gifted children and their parents for difficulties they might face. Additionally, healthy family relation and child-parent interaction play a crucial role in development of gifted children. The purpose of this study was to investigate the relationship between perfectionism of gifted students and parental attitude towards child rearing. The gender related difference in positive and negative perfectionism of gifted students was also examined.

Theoretical Framework

Some researchers considered perfectionism in two dimensions, one of which leads for better and the other leads for despair as positive and negative perfectionism, adaptive and maladaptive perfectionism, healthy and neurotic perfectionism (Parker, 1997; Rice, Ashby and Slaney, 1998; Roedell 1984; Slade & Owens, 1998). Considering the personality development, acquisition of perfectionism has been examined by several researchers and various factors including genetics, education, modeling, rewards and punishments and parenting styles have been claimed to have influence on development of perfectionism (Antony & Swinson, 2009; Rice & Dellwo, 2001).

Many researchers state that the relation between the parents and child especially during the childhood period plays an important role for development of perfectionism (Blatt, 1995; Enns, Cox, & Clara, 2002; Hamachek, 1978; Rice, Ashby, & Preusser, 1996; Rice & Sorotzkin, 1998; Tire, 2011). For instance, Sorotzkin (1998) found that people who had positive perfectionism had also family with supporting and encouraging attitudes. In another research, results showed that there was a significant relation between the negative perfectionism and high expectations of family (Rice, Lopez, & Vergara, 2005).

Perfectionism has been also cited as a major characteristic associated with children and adolescents who have been identified as gifted and talented (NAGC, 2008). Gifted child is any child naturally

endowed with a high degree of ability in areas such as cognitive, creative, art, leadership or special academic abilities (MEB, 2013). Many researchers have shared the idea that there is a relation between the giftedness and perfectionism (Baker, 1996; Kenney-Benson & Pomerantz, 2005; Kline & Short, 1991; Kornblum & Ainley, 2005; Kramer, 1988; Roberts & Lovett, 1994; Schuler, 1997). However, Parker and Mills (1996) claimed that there were few amounts of research supporting the idea that perfectionism is one of the characteristic of giftedness. Some findings revealed that there was no significant relation between the adolescents who are identified as gifted and non-gifted in terms of perfectionism (Mendaglio 2007; Parker (1997).

Method

This study was carried out using correlational research design and involved 106 gifted middle school students who participated an enriched program in Enderun Talented Children Center in Istanbul and their parents. Sample was determined by convenient sampling. For collection of data, Positive-Negative Perfectionism Scale measuring positive and negative perfectionism with 17 items and developed by Kirdök (2004) was used. Other instrument was Parent Attitude Research Instrument (Schaefer & Bell, 1958) that measures parental attitude with 60 items under 5 subcategories. After informed consent from parents, data collection was carried out with the voluntary participation of students. The scale for families was given to students in closed envelope and asked them return to center in the same way. In order to analyze the relation between the perfectionism and parental attitude, Pearson Product-Moment Correlation Coefficient was used. For investigating the gender difference, unrelated samples t-test was conducted between the variables.

Findings and Discussion

As a result of the study, it was not found a significant relation between positive and negative perfectionism of gifted students and parental attitude towards gifted students by their parents. This finding is not in line with other studies which found a significant relation between these two variables (Kenney-Benson & Pomerantz, 2005; Rice, Lopez, & Vergara, 2005; Tire, 2011). The reason for that might be the multidimensional structure of perfectionism. For instance, Adderholt and Golberg (1992) stated that perfectionism was life-long process and influenced by many factors such as family pressure, social pressure, media and unrealistic role models. Silverman (1998) also issued that features like unsynchronized development, establishing friendships with adults rather than peers and ease of school classes were among the reasons why gifted students have the characteristics of perfectionism. Moreover, Tozzi and his friends (2004) claimed that perfectionism is genetic. Considering all these factors, it is seen that there are many factors influencing the development of perfectionism.

In addition, it was also found that the mean of positive perfectionism of gifted students is higher than the mean of negative perfectionism. Similar to this finding, Parker (1997) and LoCicero & Ashby, (2000) concluded that most of the gifted students inclined to have positive perfectionism. Gifted students' high ability in problem solving, reasoning and creativity might enable them to actualize

Turkish Studies

themselves, determine the reachable and healthy standards and therefore make them have high motivation. It is one of the features of positive perfectionism to be aware of one's potential and effort to improve it.

Parents who participated in this research stated that they showed more democratic attitude among other subscales of Parent Attitude Research Instrument. Researchers indicated that parents of gifted students have high level of compatibility, give more importance to mutual encouraging relations and have open relations with other members of family (Abelman, 1991; Cornell & Grossberg, 1987; Karnes & Shwedel, 1987; Strom, Strom, Strom, & Collinsworth, 1994).

Another finding of this study is that there was no significant difference between the positive and negative perfectionism according to gender. However, it was found that mean of females was higher than males in positive perfectionism, while mean of males is higher than females in negative perfectionism. In accordance with this result, Chan (2009) also found that the gender had no significant difference on positive or negative perfectionism; however males have higher level of negative perfectionism than females. Stoeber and Stoeber (2009) concluded that perfectionism was not differed by gender variable.

Results and Recommendations

Even though this research contributes to the field with its results; enrollment of the sample in special education program for gifted limits the generalization of the findings. Besides, the perfectionism and parental attitude have determined by self-evaluating scales. Since the perfectionism has a multidimensional structure, other factors that influence the perfectionism should be also investigated. Moreover, comparative studies examining both gifted students and non-gifted students will contribute more to the field. Cross-cultural studies will also give another sight for understanding the perfectionism in gifted.

Key Words: gifted students, perfectionism, parental attitude

Giriş

İnsanlar, olduğundan daha iyi hale gelmek için doğal bir çaba gösterir. Oldüğünden daha iyi hale gelme çabası mükemmel olmayı akla getirmektedir. Türk Dil Kurumu (TDK, 2004), mükemmeliyetçilik sözcüğünü mükemmeliyetçi olma durumu ve hayatta en önemli amacın ahlaki olgunluğa erişmek olduğunu savunan kuram şeklinde açıklarken mükemmeliyetçi sözcüğünü ise aşırı titiz davranan kimse, ahlaki olgunluğa erişmeyi amaç edinen kimse ve mükemmel olma yolunda çaba sarf eden kimse olarak tanımlamaktadır. Sözcük anlamı açısından olumsuz bir duygu uyandırmayan mükemmeliyetçilik kavramının psikoloji ve eğitim bilimleri açısından incelendiğinde daha farklı anlamlar içerdiği görülmektedir.

Hollender'a (1965) göre mükemmeliyetçilik, hatasız davranış ve başarı yoluyla ailenin kabulünü sağlama çabası olarak tanımlanırken; Silverman (1995), mükemmeliyetçiliğin bireyi daha iyiye yönlendiren veya umutsuzluğa sürükleyen iki ucu keskin bir kılıca benzediğini belirtmektedir. Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate'e göre (1990), mükemmeliyetçilik; aşırı derecede yüksek ve gerçekçi olmayan hedeflere ulaşma gayreti ile kendini yenilgiye uğratici (self-defeating) düşünce ve davranışları kapsar. Roedell (1984) ise mükemmeliyetçilik davranışının hem olumlu hem de

olumsuz boyutları olduğunu, dolayısıyla mükemmeliyetçiliğin olumlu ya da olumsuz sonuçlara yol açabildiğini belirtmiştir.

Görüldüğü üzere bazı araştırmacılar mükemmeliyetçilik kavramının sadece olumsuz yönüne dikkat çekse de günümüzde yaygın olarak birçok araştırmacının mükemmeliyetçilik kavramını iki boyutlu olarak ele alması söz konusudur. Örneğin araştırmacılar mükemmeliyetçiliğin uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik (Rice, Ashby ve Slaney, 1998); normal ve nevrotik mükemmeliyetçilik (Hamacheck, 1978); sağlıklı ve sağlıksız mükemmeliyetçilik (Parker, 1997); olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik (Slade ve Owens, 1998) olarak kategorilere ayrılabilirliğini ifade etmişlerdir. Yüksek kişisel standartlara sahip olma, performanstaki küçük hatalara karşı hoşgörülü olma ve performanslarını başarılı kabul etme gibi özellikler olumlu mükemmeliyetçilik olarak görülürken; ulaşılmaz standartlar koyma, performansından memnun olmama ve yetenekleri konusunda kararsızlık ve endişe duyma olumsuz mükemmeliyetçilik olarak görülür (Enns, Cox ve Clara, 2002). Ram (2005), olumlu mükemmeliyetçiliğin başarıyı pozitif; olumsuz mükemmeliyetçiliğin ise negatif yönde etkilediğini belirtmektedir.

İnsanın kişilik gelişimi göz önüne alındığında belirtilen bu olumlu ya da olumsuz yöndeki eğilimin nasıl edinildiği önemli bir inceleme konusudur. Mükemmeliyetçilik son yıllarda araştırmacılar tarafından çok boyutlu bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Rice ve Dellwo (2001), mükemmeliyetçiliğin kalıcı bir kişilik özelliği olduğunu kabul etmektedir. Antony ve Swinson (2009) ise, mükemmeliyetçiliğin oluşumunda genetik etkenler, ödül ve ceza, model alma ve bilgi sahibi olma gibi faktörlerin etkili olduğunu belirtmektedir. Frost ve arkadaşları (1990) mükemmeliyetçiliği açıklamada kişisel standartlar, düzen, hatalarla aşırı ilgilenme, yaptığı işlere şüpheyile bakma, ebeveynlerin beklentileri ve eleştirileri olmak üzere 6 farklı boyuttan bahsetmektedir.

Adler (2001), olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçiliğin oluşumunda aile ve çevreden edinilen bilgilerin önemli bir etken olduğunu belirtmektedir. Bacanlı'ya (1997) göre, ana-babanın çocuğa yaklaşım biçimi ve uyguladığı disiplin tarzı çocuğun kişiliğini ve diğer bireysel özelliklerini etkiler. Darling ve Steinberg (1993), ebeveynlerin çocukları ile iletişim biçimleri, stilleri ve onlara sağladıkları duygusal ortam içindeki davranışları olarak tanımlanan anne-baba tutumu açısından ebeveynler arasında farklılık olduğunu ifade etmektedir. Birçok araştırmacı mükemmeliyetçiliğin temelinde özellikle çocukluk dönemdeki ebeveyn-çocuk ilişkisinin olduğunu vurgulamaktadır (Rice, Ashby ve Preusser, 1996; Blatt, 1995; Enns, Cox ve Clara, 2002; Hamacheck, 1978; Rice, Sorotzkin, 1998; Tire, 2011).

Ebeveynlerin tutumunun olumlu veya olumsuz mükemmeliyetçiliğe etkisi de araştırmalarda ele alınmıştır. Örneğin, Rice, Lopez ve Vergara (2005), yaptıkları bir çalışmada ebeveyn ve sosyal performans beklentilerinin uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçiliğin anlamlı yordayıcıları olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Yine Kenney-Benson ve Pomerantz (2005) tarafından yapılan araştırma sonucunda denetimi fazla olan annelerin mükemmeliyetçilik kaygısı taşıyan çocuklara sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Sorotzkin (1998), olumlu mükemmeliyetçilerin anne ve babalarının destekleyici ve cesaretlendirici ebeveyn tutumuna sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bireylerin olumsuz mükemmeliyetçilikleri ile ebeveynlerinin kendilerinden yüksek beklentileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu da bulunmuştur (Rice, Lopez ve Vergara, 2005). Soenens, Vansteenkiste, Luyten, Duriez ve Goossens (2005), anne ve kızlarının olumsuz mükemmeliyetçilikleri arasında anlamlı bir ilişki bulmuş ve ebeveynlerin yaklaşımının olumsuz mükemmeliyetçilik özelliklerini geliştirmede etkili olduğu belirtmişlerdir. Ülkemizde yapılan çalışmada Tire (2011), tarafından ön ergenlerden oluşan örneklem ile yapılan araştırma sonucunda, anne ve baba tutumlarına göre olumlu mükemmeliyetçilik düzeylerinin farklılaştığı ve bu

farklılığın demokratik anne baba tutumları lehine, ihmalkâr anne baba tutumları aleyhine olduğu belirlenmiştir. Cenkseven ve Kırdök'ün (2009), altı, yedi ve sekizinci sınıfa devam eden 350 öğrenci ile yaptıkları araştırma sonucunda anneleriyle ilişkilerinden algıladıkları sıcaklık ve sevgi düzeyi yüksek olan ön ergenlerin daha fazla olumlu mükemmeliyetçilik özelliği sergiledikleri belirlenmiştir. Fakat olumsuz mükemmeliyetçilik açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Mükemmeliyetçilik ile bağlantılı olduğu düşünülen bir diğer boyutun ise üstün yeteneklilik olduğu düşünülmektedir (NAGC, 2008). Üstün yetenekli çocuklar; zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen kişiler olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2012). Üstün yetenekli çocukların kendilerine özgü özellikleri bulunmaktadır. Mükemmeliyetçilik ve üstün yetenekliler arasındaki bağlantı olduğu düşünülmekte ve üstün yeteneklilerin mükemmeliyetçi olduklarına dair genel bir düşünce bulunmaktadır (Baker, 1996; Kline ve Short, 1991; Kornblum ve Ainley, 2005; Kramer, 1988; Roberts ve Lovett, 1994; Schuler, 1997). Fakat Parker ve Mills (1996), mükemmeliyetçiliği üstün yeteneğin bir özelliği olduğunu destekleyecek araştırma sayısının çok az olduğunu belirtmektedir. Yine Parker (1997), yaptığı çalışmada üstün yetenekli olan ve olmayan gençler arasında eşit düzeyde mükemmeliyetçilik olduğunu ortaya koymuştur. Mendaglio (2007), mükemmeliyetçiliğin, ne tek başına ne de genel olarak üstün yetenekliliğin tanılayıcı özelliği olmadığını vurgulamaktadır.

LoCicero ve Ashby (2000), tarafından 12-15 yaş arası 83 (34 erkek, 49 kız) üstün yetenekli çocukla yapılan bir çalışmada üstün yetenekli çocukların çoğunluğunun uyumlu mükemmeliyetçi olduğu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Parker ve Mills (1996), altıncı sınıf düzeyindeki 600 üstün yetenekli öğrenciyi, normal yeteneğe sahip 418 normal öğrenci örneklemeyle karşılaştırmıştır ve üstün yetenekli öğrencilerin, yüksek kişisel standartlara sahip sağlıklı mükemmeliyetçilik sergileme eğiliminde olduğunu bulmuştur. Roberts ve Lovett (1994), üstün yetenekli çocukların mükemmel olmaları için iç ve dış baskılara maruz kaldıklarını öne sürmektedir. Örneğin Ablard ve Parker (1997) yaptıkları çalışmada üstün yetenekli çocukların ebeveynlerinin akademik başarıya odaklanmış olduklarını ve ebeveynlerin bu tutumunun çocuklarının olumsuz mükemmeliyetçi olma olasılıklarını arttırdığını ortaya koymaktadır.

Üstün yeteneklilerde mükemmeliyetçilik ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Bazı araştırmalarda üstün yeteneklilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır (Schuler, 1997; Mısırlı-Taşdemir, 2003; Bencik, 2006). Fakat Kahraman (2013), üstün yetenekli kız öğrencilerin olumlu mükemmeliyetçilik düzeylerinin, üstün yetenekli erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Siegle ve Schuler (2000) ise üstün yetenekli kız öğrencilerin, düzen açısından erkeklerden daha yüksek; erkek öğrencilerin ebeveyn beklentileri açısından kızlardan daha yüksek mükemmeliyetçilik özelliklerine sahip olduğunu tespit etmişlerdir.

Ebeveynlerin çocuklarına karşı eleştiri ve beklentilerinin, mükemmeliyetçi tutumun önemli yordayıcıları olduğu düşünülmektedir (Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate, 1990). Bununla birlikte Silverman (1993) mükemmeliyetçiliğin, üstün yetenekliliğin en az anlaşılan yönü olduğunu vurgulamaktadır. Bundan dolayı üstün yetenekli çocukların olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik özellikleri ile ana-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi, üstün yetenekli öğrencilerin ve ailelerinin yaşayacakları zorlukları azaltmaya yönelik uygulamalara rehberlik etmesi açısından oldukça önemlidir. Ayrıca sağlıklı aile ilişkisi ve çocuk-aile etkileşimi üstün yetenekli çocukların gelişiminde en önemli faktörlerdir (May, 1994). Çünkü üstün yeteneklilik aileden etkilendiği gibi aileyi de etkilemektedir. Bundan dolayı üstün yetenekli çocuğa sahip ailelerin çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi, bu çocukların aileleriyle sağlık iletişim kurması ve destekleyici hizmetlerin geliştirilmesi açısından da önemlidir. Bu araştırmanın amacı üstün yetenekli

çocuklardaki olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyi ile ailenin çocuk yetiştirme tutumu arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca öğrencilerin cinsiyetine göre olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçiliğin farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenecektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama deseni, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek ve değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisi hakkında ipuçları elde etmek amacıyla tercih edilir (Büyüköztürk, Kılıç- Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Bu çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilikleri ile ailelerin çocuk yetiştirme tutumu arasındaki ilişki incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada çalışma grubu elverişli örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Bu tür örnekleme, araştırmacının kolaylıkla ulaşabileceği örneklem elemanlarını almayı içerir. Elverişli örnekleme, pratik ve ekonomik olması açısından tercih edilir (Monette, Sullivan ve De Jong, 1990). Üstün yetenekli öğrencilere ulaşmak zor ve evren elemanlarının hepsini belirlemek imkânsız olduğu için bu örnekleme yöntemi seçilmiştir. Araştırmaya; İstanbul İli, Bağcılar İlçesinde, Bağcılar Belediyesi tarafından üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi için açılan Enderun Yetenekli Çocuklar Merkezi'ne devam eden 106 öğrenci dâhil edilmiştir. Enderun Yetenekli Çocuklar Merkezi, üstün yetenekli öğrencilerin okul dışı zamanlarda devam ettikleri bir kurumdur. Merkeze kabul edilecek üstün yetenekli öğrenciler belirlenirken öncelikle öğretmenler, öğrencileri aday göstermektedir. Aday öğrenciler grup zekâ testine alındıktan sonra grup zekâ testinden %75 ve üstü yüzdelik dilime sahip öğrencilere bireysel zeka testi uygulanmaktadır. Bireysel zekâ testi olan WISC-R testinden, 130 ve üstü puan alan öğrenciler merkeze doğrudan kabul edilmektedir. Ayrıca WISC-R toplam puanı 120-129 aralığında olan öğrenciler ise; tüm öğrenci adaylarına uygulanmakta olan Torrance (1966) tarafından geliştirilen Torrance Şekilsel Yaratıcı Düşünme Testinden (TYDT) %70 ve üstü puan alması durumunda programa kabul edilmektedir.

Araştırmanın çalışma grubu, Enderun Yetenekli Çocuklar Merkezine devam eden 106 öğrenci ve ailesinden oluşmaktadır. Bu üstün yetenekli öğrencilerin 51 (%48.1)'i kız ve 55 (%51.9)'i erkektir. Sınıf düzeyi bakımından ise, 33 (%31.1) öğrenci beşinci sınıfa; 31 (%29.2) öğrenci altıncı sınıfa; 24 (%22.6) öğrenci yedinci sınıfa ve 18 (%17) öğrenci ise sekizinci sınıfa devam etmektedir. Aile grubu ise 81 anne ve 25 babadan oluşmaktadır. Ailelerin yaş ortalaması 37.3 olarak bulunmuştur. Katılan ailelerden 3'ü boşanmış aile iken diğerleri birlikte yaşamaktadır. Ailelerin %5.3'ü tek çocuk ; %59.3'ü 2 çocuk ve %35.4'ü ise 3 ve daha fazla çocuk sahibidir. Araştırmaya katılan ailelerin %57.2'si ilköğretim; %31.8'i lise ve % 23.3'ü ise üniversite ve üstü mezunudur. Ailelerin % 4.2'si ekonomik düzeyini düşük; %90.1'i orta ve %5.7'si ise yüksek olarak belirtmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçilik durumlarını değerlendirmek amacıyla Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği ve üstün yetenekliliklerin ailelerinin çocuklarına karşı tutumlarını belirlemek için de Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği (PARI) kullanılmıştır.

Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği: Kırdök (2004) tarafından geliştirilen 17 maddelik ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine yönelik ölçek 4'lü likert tipinde hazırlanmıştır. Yapılan geçerlilik çalışmasında olumlu mükemmeliyetçilik (10 madde) ve olumsuz mükemmeliyetçilik (7 madde) olarak adlandırılan iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Kırdök

(2004) tarafından yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, olumlu mükemmeliyetçilik alt ölçeği için .81 ve olumsuz mükemmeliyetçilik alt ölçeği için .78 olarak hesaplanmıştır. Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik alt ölçekleri için bu çalışmada hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla .85 ve .71 olarak bulunmuştur.

Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği (PARI): Schaefer ve Bell (1958) tarafından geliştirilen Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği (Parental Attitude Research Instrument-PARI), Le Compte, Le Compte ve Özer (1978) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 115 maddelik orijinal ölçek, Le Compte, Le Compte ve Özer (1978) tarafından 60 maddelik 5 alt boyuttan meydana gelen ölçek haline getirilmiştir. Alt boyutları aşırı koruyucu annelik, demokratik tutum ve eşitlik tanıma, ev kadınlığı rolünü reddetme, evlilik çatışması-geçimsizlik ve sıkı disiplin olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Vapur (2006) tarafından tekrar geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmış ve Cronbach Alfa değeri 0.69 olarak bulunmuştur. 4'lü likert tipindeki ölçekte toplam puan yoktur. Alt boyuttan alınan puanın yüksek olması o boyutun yansıttığı tutumun onaylandığını gösterir. İkinci alt boyuttan alınan yüksek puan olumlu, diğer alt boyutlardan alınan yüksek puan ise olumsuz olarak değerlendirilir (Öner, 1997). Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı aşırı koruyucu annelik için .87, demokratik tutum ve eşitlik tanıma için .55, ev kadınlığı rolünü reddetme için .72, evlilik çatışması-geçimsizlik için .66 ve sıkı disiplin için .55 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Veri toplama araçları hazırlandıktan sonra merkez yöneticileriyle görüşülmüş ve hangi sınıflarda hangi tarihlerde uygulama yapılacağı belirlenmiştir. Ailelerden ölçek uygulama için onay alınmıştır. Veri toplama işlemi belirlenen tarihlerde sınıflara girilip gerekli açıklamalar yapılarak gönüllü olan öğrencilerin katılımıyla bizzat araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama araçlarını cevaplandırırken içten olmalarını sağlamak amacıyla araştırmanın önemi öğrencilere anlatılmış ve isim yazmalarına gerek olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin ailelerinin doldurması gereken tutum ölçeği kapalı bir zarfı öğrenciye ailesine iletmek üzere verilmiştir. Daha sonra ailelere mesaj yoluyla araştırma hakkında bilgi verilmiş ve zarf içindeki ölçeği doldurup yine kapalı bir şekilde öğrenci ile merkeze göndermesi gerektiği belirtilmiştir. Çalışma için belirlenen 120 öğrenciden 14 öğrencinin ailesi formları geri göndermediği için bu 14 öğrenci araştırma kapsamından çıkarılmıştır.

Verilerin Analizi

Üstün yetenekli öğrencilerin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarının ve ailelerinin çocuk yetiştirme tutum puanlarının betimsel istatistik verileri incelenmiştir. Her iki ölçeğin alt ölçeklerindeki madde sayılarının farkı olmasından dolayı ağırlıklı aritmetik ortalama hesaplanmıştır. Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile aile hayatı ve çocuk yetiştirme tutumu arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla, bu iki sürekli değişken arasındaki Pearson Çarpım Moment Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla ilişkisiz t testi kullanılmıştır.

Bulgular

Üstün yetenekli çocuklarda olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ve aile tutumu arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmada elde edilen sonuçlar bu bölümde sunulmuştur. Yapılan analizlerde öncelikle olumlu olumsuz mükemmeliyetçilik ölçeğinden elde edilen puanlar ile aile tutumu puanları arasındaki korelasyona bakılmıştır. Ayrıca olumlu olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarının, cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. İlk olarak olumlu ve

olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarına ilişkin minimum ve maksimum puanlar, ağırlıklı ortalama, standart sapma değerleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. *Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği Puanlarının Açıklayıcı İstatistik Tablosu*

Değişkenler	n	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss
Olumlu Mükemmeliyetçilik	106	1.5	4	2.96	.64
Olumsuz Mükemmeliyetçilik	106	1	4	2.57	.74

Tablo 1’de görüldüğü üzere; öğrencilerin olumlu mükemmeliyetçilik puanlarının ağırlıklı aritmetik ortalamasının 2.96, Ss=.64; olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarının ağırlıklı aritmetik ortalaması ise 2.57, Ss=.74 olduğu bulunmuştur. Tabloya göre üstün yetenekli çocukların olumlu mükemmeliyetçilik puan ortalamasının olumsuz mükemmeliyetçilik puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 2’de üstün yetenekli öğrencilerin ailelerinin aile hayatı ve çocuk yetiştirme tutum ölçeği puanlarına ilişkin minimum ve maksimum puanlar, ağırlıklı ortalama, standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 2. *Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği Puanlarının Açıklayıcı İstatistik Tablosu*

Alt Ölçekler	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss
Aşırı Koruyuculuk	106	1.25	3.94	2.66	.59
Demokratik Tutum	106	2	4	3.24	.33
Kadınlığı Reddetme	106	1	3.31	2.10	.48
Geçimsizlik	106	1	3.83	2.23	.64
Sıkı Disiplin	106	1.25	3.75	2.28	.49

Tablo 2’de, üstün yetenekli öğrencilerinin ailelerinin Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği alt ölçeklerinin açıklayıcı istatistik değerleri verilmiştir. Aşırı Koruyuculuk alt ölçeği ağırlıklı ortalaması 2.66, Ss=.59; Demokratik Tutum alt ölçeği ağırlıklı ortalaması 3.24, Ss=.33; Kadınlığı Reddetme alt ölçeği ağırlıklı ortalaması 2.10, Ss=.48; Geçimsizlik alt ölçeği ağırlıklı ortalaması 2.23, Ss=.64; Sıkı Disiplin alt ölçeğin ağırlıklı ortalaması ise 2.28, Ss=.49 olarak bulunmuştur. Ağırlıklı ortalamalara bakıldığında üstün yetenekli çocukların ailelerinin demokratik tutum ortalamasının diğerlerinden yüksek olduğu görülmektedir. Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği alt ölçekleri arasındaki korelasyonu belirlemek amacıyla Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. *Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik İle Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Arasındaki Korelasyon*

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1-Olumlu Mükemmeliyetçilik	-						
2-Olumsuz Mükemmeliyetçilik	-.41	-					
3-Aşırı Koruyuculuk	.34	.34	-				
4-Demokratik Tutum	.61	.30	.14	-			
5-Kadınlığı Reddetme	.61	.14	.00**	.29	-		
6-Geçimsizlik	.22	.14	.00**	.29	.00**	-	
7-Sıkı Disiplin	.28	.15	.00**	.17	.00**	.00**	-

n = 106 **p< .01.

Tablo 3 incelendiğinde, hem olumlu mükemmeliyetçilik hem de olumsuz mükemmeliyetçilik ile Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu alt ölçekleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Üstün yetenekli öğrencilerde olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz t-testi yapılmış ve bulgular Tablo 4’de gösterilmiştir.

Turkish Studies

Tablo 4. *Cinsiyete Göre Öğrencilerin Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin t-testi Sonuçları*

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Olumlu Mükemmeliyetçilik	Kız	51	30.71	6.82	104	-	.12
	Erkek	55	28.76	6.05		1.553	
Olumsuz Mükemmeliyetçilik	Kız	51	17.96	4.86	104	0.145	.88
	Erkek	55	18.11	5.62			

Tablo 4 incelendiğinde, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik özelliğinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (olumlu mükemmeliyetçilik için $t=-1.555$, $p>.05$; olumsuz mükemmeliyetçilik için $t=0.145$, $p>.05$). Fakat olumlu mükemmeliyetçilikte kızların puan ortalamaları erkeklerden daha yüksek iken olumsuz mükemmeliyetçilikte ise erkeklerin puan ortalamaları kızlardan daha yüksektir.

Tartışma

Bu araştırmada, üstün yetenekli çocuklardaki olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik özellikleri ile bu çocukların ailelerinin tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre ilk olarak üstün yetenekli çocukların olumlu mükemmeliyetçilik puan ortalamasının olumsuz mükemmeliyetçilik puan ortalamasından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Parker (1997), üstün yetenekli altıncı sınıf öğrencilerle yaptığı çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin çoğunluğunun olumlu mükemmeliyetçi özellikleri taşıdığını tespit etmiştir. Yine LoCicero ve Ashby, (2000) tarafından 12-15 yaş arası 83 üstün yetenekli çocukla yapılan çalışmada üstün yetenekli çocukların daha çok olumlu mükemmeliyetçi olduğu ortaya konulmuştur. Parker (2000), yaygın inancın aksine üstün yeteneklilerin olumsuz mükemmeliyetçiliklerinin daha fazla olmadığını birçok deneysel araştırmanın sonuçlarının tartışıldığı araştırmasında dile getirmiştir. Araştırma kapsamındaki üstün yetenekli öğrencilerin kendilerine yüksek standartlar belirleyerek sorumluluk ve azimle ilişkilendirilen olumlu mükemmeliyetçi olma eğilimleri olduğu sonucuna ulaşılabilir. Üstün yetenekli öğrencilerin sahip oldukları yüksek problem çözme, akıl yürütme ve yaratıcılık becerileri kendisinden gerçekleştirilmesi istenen beklentilerin gerçekçiliğini değerlendirip ulaşılabilir doğru hedefler belirlemelerine ve dolayısıyla yüksek motivasyonla hareket etmelerine olanak sağlayabilir. Çünkü kendi potansiyelinin farkında olup bu potansiyeli artırmaya çalışmak olumlu mükemmeliyetçilik özelliğidir.

Araştırmanın diğer bir sonucuna göre üstün yetenekli çocukların aileleri, Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu alt ölçekleri arasında daha fazla demokratik tutum sergilediklerini belirtmişlerdir. Araştırmalar üstün yetenekli çocukların ailelerinde daha yüksek düzeyde uyum olduğunu, karşılıklı destekleyici ilişkilere önem verildiğini ve aile üyelerinin açık bir iletişim sergilediklerini ortaya koymuştur (Abelman, 1991; Cornell ve Grossberg, 1987; Karnes ve Shwedel, 1987). Bu özellikler ailelerin demokratik tutum sergilemesini etkilemiş olabilir. Yine bu sonuçla bağlantılı olarak üstün yetenekli çocukların aileleri kendilerini ebeveyn rollerinde ve çocuğu ile ilişkilerinde başarılı olduklarını algılama eğiliminde oldukları bulunmuştur (Strom, Strom, Strom ve Collinsworth, 1994).

Araştırma bulgularına göre ne olumlu mükemmeliyetçilik ne de olumsuz mükemmeliyetçilik ile anne baba tutumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Mükemmeliyetçilik ile anne baba tutumu arasında anlamlı ilişki bulan araştırmaların (Rice, Lopez ve Vergara, 2005; Kenney-Benson ve Pomerantz, 2005; Tire, 2011) aksine bu araştırma da anne baba tutumu ile olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bu durum, mükemmeliyetçiliğin oluşumunda çok boyutlu faktörlerin etkili

olmasından kaynaklanmış olabilir. Örneğin Adderholt ve Golberg (1992), mükemmeliyetçiliğin çocuklukta başlayıp, aile baskısı, öz baskı, sosyal baskı, medya baskısı ve gerçekçi olmayan rol modellerin birleşimi ile yaşam boyu devam eden bir durum olduğunu ifade etmektedir. Silverman (1998), üstün yetenekli çocukların mükemmeliyetçi olmalarını mükemmeliyetçilik kavramının soyut olması, üstün yetenekli çocuklarda senkronize olmayan gelişim, kendilerinden yaşça büyük arkadaşlarının olması, okul derslerinin kolay olması gibi nedenlere dayandırmaktadır. Hatta Tozzi ve arkadaşları (2004) mükemmeliyetçiliğin kalıtsal olduğunu belirtmişlerdir. Tüm bu faktörler göz önüne alındığında mükemmeliyetçiliği etkileyen çok sayıda faktör olduğu görülecektir. Parker, (2000)'ın aktardığına göre Parker ve Stumpf (1999), mükemmeliyetçilik puanlarında aile etkisinin çok küçük bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu ve çocuğun mükemmeliyetçilik puanlarında aile etkisinin %4'den daha az varyansa sahip olduğunu bulmuştur. Ayrıca üstün yetenekli çocukların duygusal ve zihinsel gelişimlerinin farklı olması ve özellikle bu iki gelişim alanının eşzamanlı olmayan bir ilerleme göstermesi gibi faktörlerin aile tutumuna göre üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçi yapıya sahip olmalarını daha fazla etkileyebileceği ihtimalini akla getirmektedir.

Araştırma sonucuna göre olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde Chan (2009) araştırmasında, olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilikte cinsiyet değişkeninin anlamlı bir fark ortaya koymadığını, ancak olumsuz mükemmeliyetçiliğin erkeklerde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada da anlamlı farklılık olmamasına rağmen üstün yetenekli erkeklerin olumsuz mükemmeliyetçilik puanları daha yüksek bulunmuştur. Yine Stoeber ve Stoeber (2009), mükemmeliyetçilik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını bulmuşlardır.

Araştırma, alana katkı sağlayacak sonuçlar ortaya koymasına rağmen çalışmada belli sınırlılıklar bulunmaktadır. Araştırma grubunun üstün yeteneklilere özel farklılaştırılmış bir eğitim alıyor olması sonuçların genelleştirilebilmesi için bir sınırlılık oluşturmaktadır. Herhangi bir özel destek almayan üstün yetenekli öğrencilerin de böyle bir çalışmaya dâhil edilmesi çalışmanın genellenebilirliği açısından önemlidir. Ayrıca hem mükemmeliyetçilik hem de anne baba tutumu öz-değerlendirmeye dayalı ölçeklerle belirlenmiştir. Öz değerlendirmeye dayalı ölçeklerde var olan durumdan ziyade ideal olanı yansıtırma riski taşır. Öz-değerlendirme ölçeklerinin dezavantajlarını dikkate alarak daha nesnel değerlendirme araçlarıyla yapılacak çalışmalar daha nesnel sonuçlar verecektir. Mükemmeliyetçiliğin çok boyutlu olmasından dolayı mükemmeliyetçiliği etkileyen diğer faktörlerin de çalışmaya dâhil edilmesi gereklidir. Ayrıca üstün yeteneklilerdeki ve olmayan öğrencilerin olduğu bir örneklemde karşılaştırılmalı çalışmaların yapılması alana katkı sağlayacaktır. Yine mükemmeliyetçiliğin kültürle bağlantısı olduğu düşünülerek kültürler arası karşılaştırma çalışması üstün yeteneklilerdeki mükemmeliyetçilik özelliğinin anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- ABLARD K. E., & PARKER W. D. (1997). Parents' achievement goals and perfectionism in their academically talented children. *Journal of Youth and Adolescence*. 26(6), 651-667.
- ADLER, A. (2001). *Psikolojik aktivite, üstünlük duygusu ve toplumsal ilgi*, (Çev. B. Çorakçı). İstanbul: Say Yayınları. (Özgün çalışma, 1956).
- ADDERHOLT, M., & GOLBERG, J. (1992). *Perfectionism: What's bad about being too good?* Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- ANTONY, M. M., & SWINSON R. P. (2009). *When perfect isn't good enough: Strategies for coping with perfectionism*. New Harbinger Publications (2nd Ed.): CA.

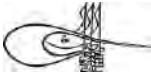
- ABELMAN, R. (1991). Parental communication style and its influence on exceptional children's television viewing. *Roeper Review*, 14, 23–27.
- BACANLI, H. (1997). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- BAKER, J. A. (1996). Everyday stressors of academically gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 7, 356-368.
- BENCİK, S. (2006). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik ve benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- BLATT, S. J. (1995). The destructiveness of perfectionism. Implications for the treatment of depression. *American Psychologist*, 50, 1003–1020.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ ÇAKMAK. E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş., & DEMİREL, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- CENKSEVEN, F., & KIRDÖK, O. (2009). Ön Ergenlerin olumlu-olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerinin anne-çocuk ilişkisini algılamaları açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(2) 263-274.
- CHAN, D. W. (2009). Perfectionism and goal orientations among Chinese gifted student in Hong Kong. *Roeper Review*, 31, 9–17.
- CORNELL, D. G., & GROSSBERG, I. W. (1987). Family environment and personality adjustment in gifted program children. *Gifted Child Quarterly*, 31, 59–64.
- DARLİNG, N., & STEINBERG, L. (1993). Parenting styles as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- ENNS, M. W., COX, B. J., & CLARA, I. (2002). Adaptive and maladaptive perfectionism: Developmental origins and association with depression proneness. *Personality and Individual Differences*, 33, 921-935.
- FROST, R. O., MARTEN, P., LAHART, C., & ROSENBLATE, R. (1990). The Dimensional of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468.
- HAMACHEK, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 15, 27-33.
- HOLLENDER, M. H. (1965). Perfectionism. *Comprehensive Psychiatry*, 6, 94-103.
- KAHRAMAN, S. (2013). *Üstün yetenekli 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarına göre mükemmeliyetçilik düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Üniversitesi, İstanbul.
- KARNES, M. B., & SHWEDEL, A. (1987). Differences in attitudes and practices between fathers of young gifted and fathers of young nongifted children: A pilot study. *Gifted Child Quarterly*, 31, 79–82.
- KENNEY-BENSON, G. A., & POMERANTZ, E. M. (2005). The role of mothers' use of control in children's perfectionism: Implications for the development of depressive symptoms. *Journal of Personality*, 73, 23-46.
- KIRDÖK, O. (2004). *Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ölçeği geliştirme çalışması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- KLİNE, B. E., & SHORT, E. B. (1991). Changes in emotional resilience: Gifted adolescent girls. *Roeper Review*, 13, 184-187.
- KORNBLUM, M., & AINLEY, M. (2005). Perfectionism and the gifted: A study of an Australian school sample. *International Education Journal*, 6(2), 232-239.

- KRAMER, H. J. (1988). Anxiety, perfectionism and attributions for failure in gifted and non-gifted junior high school students. *Dissertation Abstracts International*, 48, 3077.
- LE COMPTE, G., LE COMPTE, A., & ÖZER, A. (1978). Üç sosyoekonomik düzeyde Ankaralı annelerin çocuk yetiştirme tutumları: Bir ölçek uyarlaması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 1, 5-8.
- LOCICERO, K. A., & ASHBY, J.S. (2000). Multidimensional perfectionism in middle school age gifted students: A comparison to peers from the general cohort. *Roeper Review*, 22(3), 182-191.
- MAY, K. M. (1994). A developmental view of a gifted child's social and emotional adjustment. *Roeper Review*, 17, 105-109.
- MENDAGLIO, S. (2007). Should perfectionism be a characteristic of giftedness?. *Gifted Education International*, 23(3), 89-100.
- MISIRLI TAŞDEMİR, Ö. (2003). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, sınav kaygısı, benlik saygısı, kontrol odağı, öz yeterlilik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*.
- MONETLE, D. R., SULLIVAN, T., & DE JONG, C. R. (1990). *Applied social research*. New York: Harcourt Broce Jovanovich, Inc.
- NATIONAL Association for Gifted Children [NAGC], (2014). Perfectionism, 20.01.2014 tarihinde <http://www.nagc.org/index.aspx?id=1214> adresinden alınmıştır
- ÖNER, N. (1997). *Türkiye'de kullanılan psikolojik testler*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, 538-542.
- PARKER, W. D. (1997). An emprical typology of perfectionism in academically talented children. *American Educational Research Journal*, 34(3), 545-562.
- PARKER, W. D. (2000). Healthy perfectionism in the gifted. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 173-182.
- PARKER, W. D., & MILLS, C. J. (1996). The insidence of perfectionism in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 40, 194-199.
- RAM, A. (2005). *The Relationship of positive and negative perfectionism to academic achievement, achievement motivation, and well-being in tertiary students*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). University of Canterbury, New Zealand.
- RİCE, K. G., ASHBY, J. S., & SLANEY, R. B. (1998). Self-esteem as a mediator between perfectionism and depression: A structural equations analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 5, 304-314.
- RİCE, K. G., ASHBY, J., & PREUSSER, K. (1996). Perfectionism, Relationships with Parents and Self-esteem. *Journal of Individual Psychology*, 52, 246-260.
- RİCE, G. K., & DELLWO, P. J. (2001). Within-semester stability and adjustment correlates of the multidimensional perfectionism scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 146-156.
- RİCE, K. G., LOPEZ, F. G., & VERGARA, D. (2005). Parental/social influence on perfectionism and adult attachment orientations. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(4), 580-605.

- ROBERTS, S. M., & LOVETT, S. B. (1994). Examining the AF in gifted: Academically gifted adolescents' physiological and affective responses to scholastic failure. *Journal for the Education of the Gifted*, 17(3), 241-259.
- ROEDEL, W. C. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. *Roeper Review*, 6(3), 127-130.
- SCHULER, P. A. (1997). *Characteristics and perceptions of perfectionism in gifted adolescents in a rural school environment*. (Yayınlanmamış doktora tezi). University of Connecticut, U.S
- SİEGEL, D., & SCHULER, P. A. (2000). Perfectionism differences in gifted middle school students. *Roeper Review*, 23(1), 39-51.
- SİLVERMAN, L. K. (1993). *Counseling the gifted & talented*. Colaredi: Love Publishing Company.
- SİLVERMAN, L. K. (1995). *Perfectionism*. Paper presented at the 11th world conference on gifted and talented children, Hong Kong.
- SİLVERMAN, L. K. (1998). Perfectionism. *Gifted Education International*, 13, 216-225.
- SLADE, P. D., & OWENS, R. G. (1998). A dual process model of perfectionism based on reinforcement theory. *Behavioral Modification*, 22, 372-390.
- SOENENS, B., VANSTEENKISTE, M., LUYTEN, P., DURİEZ, B., & GOOSSENS, L. (2005). Maladaptive perfectionistic self-representations: The mediational link between psychological control and adjustment. *Personality and Individual Differences*, 38(2), 487-498.
- SOROTZKİN, B. (1998). Understanding and treating perfectionism in religious adolescents. *Psychotherapy*, 35, 87-95.
- STOEBER, J., & STOEBER, F.S. (2009). Domains of perfectionism: Prevalence and relationships with perfectionism, gender, age and satisfaction with life. *Personality and Individual Differences*, 46, 530-535.
- STROM, R., STROM, S., STROM, P., & COLLİNSWORTH, P. (1994). Parents' competence in families with gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 18, 39-54.
- TİRE, Y. (2011). *Ön ergenlerde olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ile algılanan anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- TOZZİ, F., AGGEN, S. H., NEALE, B. M., ANDERSON, C. B., MAZZEO, S. E., NEALE, M. C., & BULİK, C. (2004). The structure of perfectionism: A twin study. *Behavior Genetics*, 34, 483-494.
- Türk Dil Kurumu (TDK), (2004). *Türkçe Sözlük*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- VAPUR, R. (2006). *Dört-altı yaş grubu çocuklarının anne-babaları ile büyükanne-büyükbabalarının çocuk yetiştirme tutumlarının sosyoekonomik düzeylerine göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

OGURLU, Ü., SEVGİ YALIN, H., YAVUZ BİRBEN, F., Üstün Yetenekli Çocukların Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin Aile Tutumu İle İlişkisi, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/7 Spring 2015, p. 751-764, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8314>, ANKARA-TURKEY



ÖĞRETMEN ADAYLARININ SÖZLÜ ANLATIM ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ*

*Aytunga OĞUZ***

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarını belirlemek ve bunları çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının; cinsiyete, öğrenim gördükleri programa ve sınıfa göre anlamlı olarak değişip değişmediği araştırılmıştır. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, 2012-2013 öğretim yılında Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Fen Bilgisi, Okul öncesi, Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenliği programlarında öğrenim gören ve seçkisiz olarak belirlenen 802 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 541'i kadın, 261'i erkektir. Veri toplama aracı olarak Oğuz (2013) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adaylarına Yönelik Sözlü Anlatım Öz Yeterlik İnancı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, 29 maddeden ve dört alt faktörden oluşmaktadır. Cronbach alfa katsayısı 0.93'tür. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t testi ve tek yönlü ANOVA teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının genel olarak, sözlü anlatım öz yeterlik inançlarını «arasıra» düzeyinde yeterli gördükleri belirlenmiştir. Sözlü Anlatım Gücü, Anlatım Akışı, Anlatım Rahatlığı, Anlatım Düzeni boyutlarında ise öğretmen adaylarının kendilerini «çoğu zaman» düzeyinde yeterli buldukları saptanmıştır. Öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançları, öğrenim gördükleri sınıflara göre incelendiğinde, 4. sınıf lehine anlamlı fark bulunmuştur; öğrenim gördükleri programlara ve cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Farklı öğretmenlik programlarında öğrenim gören kadın ve erkek öğretmen adaylarının benzer öz yeterlik inançlarına sahip oldukları söylenebilir. Araştırma bulguları diğer araştırmaların bulgularıyla tartışılmış ve öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayı, öğretmen eğitimi, sözlü anlatım, öz yeterlik

* Bu çalışma, 25-27 Haziran 2014 tarihinde Paris, Fransa'da düzenlenen International Conference on New Horizons 2014'de sunulan bildirinin geliştirilmiş şeklidir.

Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Doç. Dr. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: aytungaoguz@hotmail.com

INVESTIGATION OF PROSPECTIVE TEACHERS' SELF EFFICACY BELIEFS OF ORAL EXPRESSION

STRUCTURED ABSTRACT

Teachers' effective communication with students depends on their effective use of oral and written expression skills. Oral expression skill is the basis of written expression (Kavcar Oğuzkan and Sever 1995). Teachers whose oral expression skills are insufficient cannot be expected to be a model and guide for students by organizing an effective learning environment. Therefore, teacher candidates' oral expression skills and their oral expression self-efficacy beliefs need to be developed. Oral expression self-efficacy belief is an individual's judgment about capacity to realize oral expression skills. An individual's own experiences influence development of self-efficacy (Bandura, 1994). The development of self-efficacy beliefs also affect the learning and the performance of the individual (Coutinho, 2008; Lane, Lane and Kyprianou, 2004; Linnenbrink and Printrich, 2003). Teacher candidates' oral expression self-efficacy beliefs could influence their motivation, behaviors they display during roles based on oral expression and their success. Teachers with strong oral expression self-efficacy beliefs can use oral expression skills effectively. In the literature there are several studies focusing on oral expression skills. However, there are no studies examining prospective teachers' self-efficacy beliefs of oral expression.

The aim of this study is to determine the prospective teachers' self-efficacy beliefs of oral expression and examine them according to different variables. In accordance with this general aim, answers were sought to the following questions:

1. What is prospective teachers' level of self-efficacy beliefs of oral expression?
2. Does prospective teachers' level of self-efficacy beliefs of oral expression significantly change according to gender, program and class?

Method

The study is in survey method. The population of the study consisted of Dumlupınar University students studying in the Faculty of Education. The sample of the study consisted of 802 students selected randomly and studied at Department of Science Teaching, Early Childhood Education Teaching, Primary School Teaching, Social Science Teaching and Turkish Teaching in Faculty of Education in Dumlupınar University in 2012-2013 academic year. 541 of the students are women and 261 of the students are men. "Oral Expression Self-Efficacy Belief Scale" developed by Oğuz (2013) was used as a means of data collection. Factor loadings of items were between 0.50-0.76. Total item scores correlation range between .30 and .69. The scale consists of 29 items and four sub-factors. These factors are Expression Power (11 items), Expression Fluency (8 items), Expression Comfort (6 items), Expression Coherence (4 items). The total variance explained by four factors is 52 %. Cronbach's alpha coefficient was 0.93. In the data

analysis; descriptive statistics, t-test, one-way ANOVA and Tukey HSD test techniques were used.

Results

According to findings obtained in this study, when the mean related to prospective teachers' level of self-efficacy beliefs of oral expression, it was determined that prospective teachers "mostly" find themselves efficient in the dimension of Expression Power ($\bar{x} = 3.60$, $S=6.55$), Expression Fluency ($\bar{x} = 3.84$, $S=4.22$), Expression Comfort ($\bar{x} = 3.48$, $S=4.24$), Expression Coherence ($\bar{x} = 3.79$, $S=2.41$). Expression Fluency and Expression Coherence comes ahead of the dimensions of prospective teachers' oral expression self-efficacy beliefs; Expression Power and Expression Comfort dimensions follow them. When the total mean score ($\bar{x} = 3.07$, $S= 12$) was examined, it was determined that prospective teachers' self-efficacy beliefs of oral expression was on "sometimes" level in general. In accordance with these findings, it can be said that prospective teachers' self-efficacy beliefs of oral expression is on medium-level. However, it cannot be said that prospective teacher "always" perceive their oral expression adequate. When prospective teachers' self-efficacy beliefs of oral expression was analyzed according to the class they studied, prospective teachers' self-efficacy beliefs of oral expression shows significant differences in the dimension of Expression Power [$F(3-801)= 3.33$; $p<0.05$], Expression Fluency [$F(3-801)=4.54$; $p<0.05$], Expression Comfort [$F(3-801)=6.68$; $p<0.05$], Expression Coherence [$F(3-801)=2.91$; $p<0.05$] and total score [$F(3-801)=4.99$; $p<0.05$] according to ANOVA results. In the results of Tukey HSD test, it was found significant differences between 4th grade and 1st grade in Expression Power dimension; between 4th grade and 1st, 2nd, 3rd grade in Expression Fluency Dimension; between 4th grade and 1st grade in Expression Comfort dimension; between 4th and 1st, 2nd grade in Expression Coherence dimension; between 4th grade and 1st, 2nd, 3rd grade in total score and in favor of the 4th grade. It is said that prospective teachers in 4th grade see themselves more efficient than the prospective teachers in lower class in terms of oral expression. The reason of this can be that prospective teachers develop their oral expression skills in the activities assigned to them speaking opportunities in their learning experience from 1st grade to 4th grade.

There was no significant difference on prospective teachers' self-efficacy beliefs of oral expression according to program and gender. According to these findings, it can be said that men and women studying in different teaching program have similar self-efficacy beliefs. Furthermore, it can be thought that programs don't differentiate self-efficacy beliefs.

Discussion

The reason why prospective teachers generally cannot develop self-efficacy beliefs of oral expression at higher level can be that they aren't enabled opportunities to strengthen their oral expression in their educational experiences and that methods and techniques which strengthen their oral expression aren't used enough in the course. They might not have received oral expression or similar courses or these courses may have been inadequate to improve their oral expression skills. In accordance with the findings of the study, it is said that

prospective teachers need to develop their self-efficacy beliefs of oral expression. Because individual's own experiences, others model behavior, verbal persuasion and psychological conditions affect the development of self-efficacy beliefs (Bandura, 1994), learning environment that enable prospective teachers to have experience based on oral expression and to see model behavior should be organized. In these environments, giving place to a range of activities to individual needs, doing collaborative work and refraining from comparing them with each other during evaluation can strengthen their self-efficacy (Senemoğlu, 2009). It can be suggested that prospective teachers are promoted to speak effectively, relaxed and their motivation is increased in teacher training programs. Prospective teachers' self-efficacy beliefs can be investigated in relation to other variables such as communication skills, success, and motivation in later studies. Moreover, the effect of using methods and techniques such as case study, debate and drama mainly in courses on prospective teachers' self-efficacy beliefs of oral expression can be researched.

Key Words: Prospective teachers, teacher training, oral expression, self-efficacy

Giriş

Öğretmenlerde bulunması gereken becerilerden birisi iletişimdir. Öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip olmaları hem öğrencilere örnek olmaları hem de onlara etkili bir öğrenme ortamı sağlamaları açısından önem taşımaktadır. İletişim becerilerinden birisi olan sözlü anlatım her alanda ve her öğretmen tarafından sürekli olarak kullanılan bir beceridir. Öğretmen öğrencileriyle, velilerle, diğer öğretmenlerle, yöneticilerle vb. bireylerle çoğu kez konuşarak iletişim kurmaktadır. Konuşma, bireyin bilgilerini, duygu ve düşüncelerini seslerden oluşan dil aracılığıyla (Demirel ve Şahinel, 2006, 98), yani sözlü olarak aktarmasıdır (Güneş, 2013). Öğretmenin konuşma esnasında bu aktarmayı etkili bir biçimde yapması başkalarıyla etkili iletişim kurmasını, duygu ve düşüncelerini onlarla paylaşabilmesini sağlar. Anlatanla anlayan arasında tam bir anlaşmanın sağlanamaması durumunda ise anlatımın bozuk ve yetersiz olduğu düşünülebilir. Anlatımın düzgün ve anlaşılır olması için bireyin doğru ve düzgün cümleler kurarak kendisini ifade etmesi gerekir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995). Sözlü iletişim olarak da adlandırılabilen konuşma bireysel ve toplumsal yaşamda iletişimi önemli ölçüde belirlemektedir. Bireyin güzel konuşması anlaşılır olması ve sesi etkili kullanması başarılı iletişimin anahtarı olarak görülmektedir (Özbay, 2005). Bu durumda öğretmenin düzgün ve anlaşılır bir biçimde konuşarak çevresiyle etkili iletişim kurabilmesinin sözlü anlatım becerisinin gelişmesine bağlı olduğu düşünülebilir.

Sözlü anlatım eğitimle geliştirilebilen bir beceridir. Okulların her kademesinde çeşitli derslerde sözlü anlatım becerisinin geliştirilmesini sağlayacak etkinliklere yer verilmesi öğrencilerin daha düzgün, rahat ve etkili konuşmasını sağlayabilir. Öğrencinin konuşma becerisinin gelişimi düşünme sürecinin gelişimi açısından da önem taşımaktadır. Çünkü dil ve düşünce süreçleri birbiriyle ilişkili süreçlerdir (Demirel ve Şahinel, 2006). Düşünme konuşmayı konuşma da düşünmeyi etkileyebilmektedir. Bireyin konuşabilmesi düşünmesinin hem koşulu hem de göstergesi olarak görülmektedir (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2006). Birey konuşarak düşüncelerini ifade edebildiği gibi dili kullanarak yeni düşünceler de geliştirebilir. Bireyin konuşma becerisinin gelişimi iletişim ve düşünme becerilerinin gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Ayrıca, doğru ve düzgün konuşma doğru ve düzgün yazmayı da etkilemektedir (Kavcar vd., 1995). Buna göre, öğrencilerin sözlü anlatım becerilerinin çeşitli etkinliklerle

geliştirilmesi yazma becerilerinin gelişimini de destekleyebilir. Öğrenci öğrenme sürecinde hem konuşma hem de yazma becerisini etkili kullanabildiğinde daha etkili öğrenebilir ve akademik başarısı artabilir. Konuşma, bireyin bireysel ve toplumsal yaşamında, başarı ya da başarısızlığını belirleyen önemli etmenlerden birisidir (Kurudayıoğlu, 2003, 290). Bu açılarından, öğrenme ortamlarında öğrencilerin sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesi önem taşımaktadır.

Sözlü anlatım becerisi gelişmiş olan bireyler konuşma ilkelerine uygun etkili, doğru ve düzgün bir biçimde duygu ve düşüncelerini ifade edebilirler. Konuşma esnasında amaca ve dinleyicilere uygun, belli bir mantık sırası ve plan izleyerek açık ve anlaşılır sözlerle, gerektiğinde örneklendirmeler ve materyaller kullanarak, ses tonunu ayarlayarak, vurgulamalara ve konuşma hızına dikkat ederek, hareket jest ve mimiklerini uygun şekilde kullanarak duygu ve düşüncelerini anlatabilirler. Bu özellikler dikkate alındığında, konuşma sadece duygu ve düşüncelerin aktarılmasından öte, aynı zamanda; öğrenme, anlama, zihinsel, duygusal ve sosyal becerileri geliştirmeyi gerektiren çok yönlü ve karmaşık işlemleri içeren bir süreçtir. Yani bu süreç fiziksel, psikolojik ve toplumsal özellikler taşımaktadır (Güneş, 2013, 106-107). Bu özelliklerin eğitim sürecinde dikkate alınması gerekir (Özbay, 2005). Başka bir deyişle, konuşma becerisi, anlamlı, doğru ve etkili konuşma ilkeleri kazandıracak eğitim öğretim yaşantılarıyla istenilen düzeye getirilebilir (Erdem, 2012, 43). Öğretmenler bu yaşantıları sadece Türkçe ya da Sözlü Anlatım gibi dil ile ilgili derslerde değil, her dersin öğretiminde öğrenme ortamını etkili biçimde düzenleyerek öğrencilerin sözlü anlatımlarının gelişimini destekleyebilirler. Orhan, Kırbaz ve Topal'ın (2012) da belirttikleri gibi, konuşma becerisinin geliştirilmesi öğretmenin en önemli görevlerinden birisidir. Ancak, bu ortamları düzenleyebilecek ve öğrencilere model olabilecek öğretmenlerin öncelikle kendilerinin etkili konuşma becerisi geliştirmiş olmaları gerekir.

Öğretmenlerin iletişim ve buna bağlı olarak eğitim sorunları yaşamamaları için konuşma yetersizlikleri olmamalıdır (Akkaya, 2012). Bir araştırmada öğretmen adayları öğretmenlerin; sözcük dağarcıklarının yetersiz olduğunu, ders kitabına ve kılavuz kitaba bağlı etkisiz ve düzensiz anlatım sergilediklerini belirtmişlerdir (Er ve Demir, 2013). Öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adaylarının sözlü anlatım becerileri geliştirilmeli ve konuşma yetersizlikleri belirlenip giderilmelidir. Bunun için konuşmaya dayalı çeşitli etkinlikler düzenlenebilir. Örneğin; görülen, yaşanan, incelenen olayları anlatma; tartışma, drama, oyunlaştırma, grup çalışmaları, yarışmalı oyunlar, eğitsel oyunlar vb. gibi çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanılabilir (Kavcar vd., 1995; Kurudayıoğlu, 2003; Özbay, 2005). Böylece çeşitli eğitim çalışmaları düzenlenerek konuşma eğitimi rastlantıya bırakılmadan geliştirilebilir. Öğrenciler konuşma becerilerini geliştirici etkinlikler esnasında bazı işlemlerde bulunurlar. Öncelikle bilgilerini gözden geçirerek, tasarımıyarak zihinsel hazırlık yaparlar, sonra bu tasarıma dayalı konuşmayı yapılandırırılar daha sonra da hazırlıkları doğrultusunda konuşmayı gerçekleştirirler. Ancak konuşmada etkileşim ve güdüleme boyutlarına da dikkat edilmelidir. Etkileşimin nerede nasıl ve ne zaman gerçekleştirilebileceği planlanmalı, yönetilmeli ve değerlendirilmelidir. Ayrıca, konuşmacı konuşmasının sonunda dinleyicileri bir işe ya da etkinliğe yönelterek güdülemelidir (Güneş, 2013). Öğretmen eğitimi programlarında gerçekleştirilebilecek bu etkinlikler esnasında öğretmen adayları sözlü anlatım öz yeterlik inancı da geliştirebilirler.

Bandura, öz yeterlik kavramını, “bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısı” (Akt.; Senemoğlu 2009) olarak tanımlamaktadır. Öz yeterlik, bireylerin yaşamlarında ne düzeyde performans göstereceklerini belirten yeterlikleriyle ilgili inançlarıdır. Bireylerin; duygularını, düşüncelerini kendilerini nasıl güdülediklerini ve davranışlarını belirleyen bu inançlar, geçirdikleri yaşantılar, başkalarının yaşantılarından model alma, sözel ikna ve psikolojik durumlar yoluyla gelişmektedir (Bandura, 1994, 1-3). Bireyler bu etkenlere dayalı olarak, çeşitli durumlarla başa çıkabilme, belli bir görevi başarıyla gerçekleştirebilme yeteneklerine, kapasitelerine ilişkin

kendilerine yönelik algılamalar ya da yargılar geliştirmektedirler (Senemoğlu, 2009). Bireyler çeşitli alanlarda ve farklı düzeylerde öz yeterlik inançları geliştirebilirler. Örneğin; bir kompozisyon yazma, bir Kimya problemini çözme ya da bir metni İngilizceye çevirme gibi etkinlikleri ya da becerileri yapabileceklerine ilişkin öz yeterlik inançları geliştirebilirler. Bireyin sözlü anlatım becerisi gerektiren işleri gerçekleştirebilme kapasitesine ilişkin yargısı ise sözlü anlatım öz yeterlik inancı, olarak tanımlanabilir (Oğuz, 2013). Bu görevleri yapabileceklerine inanan bireylerin yüksek öz yeterlik inancına sahip oldukları, bunları yapamayacaklarına inananların ise düşük öz yeterliğe sahip oldukları düşünülmektedir (Oğuz, 2009a).

Alanyazında öz yeterlik inançlarını farklı alanlarda ve düzeylerde inceleyen araştırmalar (Coutinho, 2008; Lane, Lane ve Kyprianou, 2004; Linnenbrink ve Printrich, 2003; Pajares ve Johnson 1996; Zimmerman 2000) bulunmaktadır. Bu araştırmalarda, bireylerin geliştirdikleri öz yeterlik inançlarının; öğrenme sürecini etkilediği; akademik başarı, performans ve motivasyonla ilişkili olduğu belirtilmektedir. Bireyler, öz yeterlik inançları aracılığıyla hedeflerini belirlemede ve deneyimde bulundukları çevreyi denetim altına almaktadır (Hazır Bıkmaz, 2004, 290). Böylece birey bir işi yapmadan önce yapacağı iş ile kendi kapasitesi arasında bir karşılaştırma yaptıktan sonra duruma göre hareket etmektedir. Öz yeterliği yüksek ise karmaşık olaylarla baş edebilmekte, problemlerin üstesinden gelebilmekte, çalışmalarında sabırlı olmakta, başaracağına güvenmekte ve okul ve iş yaşamında başarı elde edebilmektedir (Korkmaz, 2012). Birey geliştirdiği öz yeterlik inancı sayesinde bir işi ne ölçüde gerçekleştirebileceğine ilişkin kendi kapasitesini tartarak hareket etmekte ve mücadele edebilmektedir. Öz yeterlik inancının yüksek olması, bireye güçlüklerin üstesinden gelmesi için direnme gücü vermekte engeller karşısında yılmamasını sağlamaktadır.

Bu çerçevede, sözlü anlatım öz yeterlik inancı geliştiren öğretmenlerin sözlü anlatım gerektiren görevlerde daha başarılı olmaları, karşılaştıkları problemleri ve güçlükleri aşabilme sabrı ve direnci göstermeleri beklenebilir. Ayrıca, gelecekte öğrencilerine de rol model olarak sözlü anlatım öz yeterlik inançları geliştirmelerine de yardım edebilirler. Bu nedenle, öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının geliştirilmesi önem taşımaktadır. Türkiye’de öğretmen adaylarının sözlü anlatım ya da konuşma becerilerini çeşitli yönlerden inceleyen araştırmalar (Akkaya, 2012; Arslan, 2012; Aykaç ve Çetinkaya, 2013; Başaran ve Erdem 2009; Ceran, 2012; Er ve Demir, 2013; Gedik ve Orhan, 2014; Orhan vd., 2012; Sevim 2012; Temiz, 2015; Yelok ve Sallabaş, 2009) bulunmakla birlikte, sözlü anlatım öz yeterlik inançlarıyla ilgili sınırlı sayıda araştırmaya (Çintaş-Yıldız ve Yavuz 2012; Katrancı, 2014; Oğuz, 2009b) rastlanmıştır. Bazı araştırma bulguları (Akkaya, 2012; Oğuz, 2009b; Pehlivan Baykara, 2005) öğretmen adaylarının iletişim ya da sözlü anlatımla ilgili sorunlarının olduğuna işaret etmektedir. Arslan’ın (2012) araştırmasında üniversite öğrencileri, derslerde konuşmaya dayalı etkinliklere yeterince yer verilmemesi ya da çoğunlukla başarılı öğrencilere konuşma olanaklarının verilmesi ve merkezi sınavların önem taşıması gibi nedenlerle konuşma becerisini geliştiremediklerini belirtmişlerdir.

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarını belirlemek ve bu inançları çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançları; cinsiyete, öğrenim gördükleri programa ve sınıfa göre anlamlı olarak değişmekte midir?

2. Yöntem

Araştırma tarama modelindedir. Bu modele göre gerçekleştirilen araştırmalarda geçmişte ve halen var olan durum var olduğu gibi ortaya konulmaya çalışılmaktadır (Karasar, 1991). Bu araştırmada da öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançları var olduğu şekliyle belirlenmeye çalışılmıştır.

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreninde Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 1697 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmanın örneklemini seçkisiz olarak belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğü % 95 güven düzeyi için 313 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geri dönüşünde eksiklikler ve kayıplar olabileceği düşünülerek evrenin yarısına ulaşılmaya karar verilmiş ve ölçme aracı 850 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulanan ölçeklerden 802 tanesinin değerlendirilebilir olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 Eğitim-öğretim yılı Bahar yarıyılında Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin; Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Programlarında öğrenim gören toplam 802 lisans öğrencisi oluşturmuştur. Örnekleme giren öğrencilerin programlarına, sınıflarına ve cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Örneklemen Program, Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Değişkenler	f	%
Program	Fen Bilgisi Öğretmenliği	114
	Okul Öncesi Öğretmenliği	127
	Sınıf Öğretmenliği	200
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	187
	Türkçe Öğretmenliği	174
Sınıf	1. Sınıf	247
	2. Sınıf	251
	3. Sınıf	196
	4. Sınıf	108
Cinsiyet	Erkek	261
	Kadın	541
Toplam	802	100

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarını belirlemek için kişisel bilgi formu ve Oğuz (2013) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarına Yönelik Sözlü Anlatım Öz Yeterlik İnancı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekteki maddeler “1-Hiçbir zaman, 2- Çok seyrek, 3-Ara sıra, 4-Çoğu zaman ve 5-Her zaman şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri 0.50-0.76 arasındadır. Ölçek, 29 maddeden ve dört alt faktörden oluşmaktadır. Bunlar: Anlatım Gücü (11 madde), Anlatım Akışı (8 madde), Anlatım Rahatlığı (6 madde) ve

Anlatım Düzeni (4 madde) adlarını taşımaktadır. Bu dört faktörün açıkladığı toplam varyans % 52'dir. Ölçeğin ki-kare değeri ile serbestlik derecesi oranı ($\chi^2/sd= 3.05$); uyum iyiliği değerleri ise, CFI değeri .97, IFI değeri .97, SRMR değeri .06 ve RMSEA değeri .07 (% 90, GA = .065; .074) olarak belirlenmiştir. Faktörlerin Cronbach alfa katsayıları sırasıyla; 0.89, 0.85, 0.85 ve 0.70'dir. Tüm ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0.94'dür (Oğuz 2013). Bu araştırmada hesaplanan alfa katsayıları ise, sırasıyla; 0.88, 0.83, 0.84, 0.69 ve ölçeğin tamamı için 0.93'dür.

2.3. Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistikler, puanların cinsiyete göre karşılaştırılmasında t testi, çoklu karşılaştırmalarda Varyans analizi (ANOVA), farkın kaynağını belirlemede Tukey HSD testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak 0.05 alınmıştır. Ölçek aralıkları 1.00-1.80 “hiçbir zaman”, 1.81-2.60 “çok seyrek”, 2.61-3.40 “ara sıra”, 3.41-4.20 “çoğu zaman”, 4.20-5.00 “her zaman” olarak değerlendirilmiştir.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde amaçlar doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Buna göre önce öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarına, sonra sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının bazı değişkenlere göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarına ilişkin betimsel analizler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Sözlü Anlatım Öz Yeterlik İnançlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	N	K	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	$\bar{x}$	s	$\bar{x} / K$
Anlatım Gücü	802	11	18	55	39.61	6.55	3.60
Anlatım Akışı	802	8	11	40	30.76	4.22	3.84
Anlatım Rahatlığı	802	6	9	30	20.87	4.24	3.48
Anlatım Düzeni	802	4	6	20	15.15	2.41	3.79
Toplam	802	29	45	118	88.99	12.00	3.07

Öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançları ile ilgili ortalamalar incelendiğinde; Anlatım Gücü ($\bar{x} = 3.60$, $S=6.55$), Anlatım Akışı ($\bar{x} = 3.84$, $S=4.22$), Anlatım Rahatlığı ($\bar{x} = 3.48$, $S=4.24$), Anlatım Düzeni ($\bar{x} = 3.79$, $S=2.41$) boyutlarında «çoğu zaman» kendilerini yeterli buldukları saptanmıştır. Sözlü anlatım inancı boyutları arasında; Anlatım Akışı ve Anlatım Düzenine ilişkin boyutlar önde gelmekte; bunları, Anlatım gücü ve Anlatım Rahatlığı boyutları izlemektedir. Toplam ortalama puanları ($\bar{x} = 3.07$, $S=12$) incelendiğinde, öğretmen adaylarının genel olarak, sözlü anlatım özyeterlik inançlarının «arasıra» düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci alt amacına göre, öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının, öğrenim gördükleri programlara göre değişip değişmediği incelenmiştir. Sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının programlarına göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Sözlü Anlatım Öz Yeterlik İnanç Puanlarının Programlarına Göre (ANOVA) Analiz Sonuçları

Değişken	Program	N	s	sd	F	p
Anlatım Gücü	Sınıf Öğr.	200	3.58	.62	4-801	.27
	Sosyal Bilgiler Öğr.	187	3.60	.66		
	Türkçe Öğr.	174	3.64	.50		
	Okul Öncesi Öğr.	127	3.58	.60		
	Fen Bilgisi Öğr.	114	3.61	.58		
Anlatım Akışı	Sınıf Öğr.	200	3.80	.60	4-801	.97
	Sosyal Bilgiler Öğr.	187	3.86	.50		
	Türkçe Öğr.	174	3.89	.47		
	Okul Öncesi Öğr.	127	3.80	.51		
	Fen Bilgisi Öğr.	114	3.87	.53		
Anlatım Rahatlığı	Sınıf Öğr.	200	3.49	.73	4-801	.59
	Sosyal Bilgiler Öğr.	187	3.49	.75		
	Türkçe Öğr.	174	3.52	.64		
	Okul Öncesi Öğr.	127	3.40	.71		
	Fen Bilgisi Öğr.	114	3.45	.69		
Anlatım Düzeni	Sınıf Öğr.	200	3.76	.66	4-801	1.12
	Sosyal Bilgiler Öğr.	187	3.76	.66		
	Türkçe Öğr.	174	3.85	.52		
	Okul Öncesi Öğr.	127	3.74	.55		
	Fen Bilgisi Öğr.	114	3.84	.57		
Toplam	Sınıf Öğr.	200	3.05	.45	4-801	.71
	Sosyal Bilgiler Öğr.	187	3.07	.45		
	Türkçe Öğr.	174	3.11	.33		
	Okul Öncesi Öğr.	127	3.04	.42		
	Fen Bilgisi Öğr.	114	3.08	.40		

Tablo 3'te görüldüğü gibi analiz sonucu; öğretmen adaylarının; Anlatım Gücü [F(4-801)=0.27; p>0.05], Anlatım Akışı [F(4-801)=0.97; p>0.05], Anlatım Rahatlığı [F(4-801)=0.59; p>0.05], Anlatım Düzeni [F(4-801)=1.12; p>0.05], boyutlarında ve toplam puanda [F(4-801)=0.71; p>0.05], sözlü anlatım özyeterlik inançları öğrenim gördükleri programlara göre anlamlı farklılık

göstermemektedir. Öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının, öğrenim gördükleri sınıflara göre değişip değişmediği incelenmiştir (Tablo 4).

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Sözlü Anlatım Öz yeterlik İnanç Puanlarının Sınıflarına Göre (ANOVA) Analiz Sonuçları

Değişken	Sınıf	N	s	sd	F	p	Tukey
Anlatım Gücü	1. Sınıf	247	3.55	.59	3-801	3.35	.019*
	2. Sınıf	251	3.57	.61			
	3. Sınıf	196	3.60	.61			
	4. Sınıf	108	3.76	.54			
Anlatım Akışı	1. Sınıf	247	3.81	.52	3-801	4.54	.004*
	2. Sınıf	251	3.81	.55			
	3. Sınıf	196	3.83	.50			
	4. Sınıf	108	4.01	.52			
Anlatım Rahatlığı	1. Sınıf	247	3.41	.72	3-801	6.68	.000*
	2. Sınıf	251	3.40	.70			
	3. Sınıf	196	3.53	.73			
	4. Sınıf	108	3.73	.60			
Anlatım Düzeni	1. Sınıf	247	3.75	.61	3-801	2.91	.034*
	2. Sınıf	251	3.76	.60			
	3. Sınıf	196	3.80	.61			
	4. Sınıf	108	3.94	.55			
Toplam	1. Sınıf	247	3.03	.41	3-801	4.99	.002*
	2. Sınıf	251	3.04	.41			
	3. Sınıf	196	3.06	.42			
	4. Sınıf	108	3.21	.38			

Tablo 4 incelendiğinde, tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonucu; öğretmen adaylarının; Anlatım Gücü [F(3-801)= 3.33; p<0.05], Anlatım Akışı [F(3-801)=4.54; p<0.05], Anlatım Rahatlığı [F(3-801)=6.68; p<0.05], Anlatım Düzeni [F(3-801)=2.91; p<0.05], boyutlarında ve toplam puanda [F(3-801)=4.99; p<0.05], sözlü anlatım öz yeterlik inançları anlamlı farklılık göstermektedir. Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey HSD testi sonucu; Anlatım Gücü boyutunda 4. sınıf ile 1. ve 2. sınıf; Anlatım Akışı boyutunda 4. sınıf ile 1., 2., ve 3. sınıf; Anlatım Rahatlığı boyutunda 4. sınıf ile 1. ve 2. sınıf; Anlatım Düzeni boyutunda 4. sınıf ile 1. ve 2. sınıf arasında ve toplam puanda da 4. sınıf ile 1, 2 ve 3. sınıflar arasında, 4. sınıf lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının, cinsiyete göre değişip değişmediği t testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Sözlü Anlatım Öz yeterlik İnanç Puanlarının Cinsiyete Göre «t» testi Analiz Sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	N	s	sd	t	p
Anlatım Gücü	Erkek	261	3.65	.66	800	1.65
	Kadın	541	3.58	.56		
Anlatım Akışı	Erkek	261	3.82	.57	800	.81
	Kadın	541	3.85	.51		
Anlatım Rahatlığı	Erkek	261	3.51	.75	800	.97
	Kadın	541	3.46	.69		
Anlatım Düzeni	Erkek	261	3.74	.66	800	1.50
	Kadın	541	3.81	.57		
Toplam	Erkek	261	3.08	.46	800	.37
	Kadın	541	3.06	.39		

Analiz sonucu, öğretmen adaylarının; Anlatım Gücü [$t_{(800)} = 1.65$; $p > 0.05$], Anlatım Akışı [$t_{(800)} = 0.81$; $p > 0.05$], Anlatım Rahatlığı [$t_{(800)} = 0.97$; $p > 0.05$], Anlatım Düzeni [$t_{(800)} = 1.50$; $p > 0.05$], boyutlarında ve toplam puanda [$t_{(800)} = 0.37$; $p > 0.05$] sözlü anlatım öz yeterlik inançları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgulara göre öğretmen adayları genel olarak sözlü anlatımlarını «arasıra» düzeyinde yeterli bulmaktadırlar. Öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarında en yüksek katılım gösterdikleri boyutlar sırasıyla; Anlatım Akışı, Anlatım Düzeni, Anlatım Gücü, Anlatım Rahatlığı boyutlarıdır. Adaylar bu boyutlardaki sözlü anlatımlarını «çoğu zaman» düzeyinde yeterli bulmaktadırlar. Sözlü Anlatım Akışı ve Anlatım Düzenine ilişkin kendilerini biraz daha yeterli olarak gördükleri söylenebilir. Anlatım Rahatlığına ilişkin inançları ise diğer boyutlara göre biraz daha düşük düzeydedir. Bu bulgular doğrultusunda genel olarak, öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Ancak, öğretmen adaylarının sözlü anlatımlarını «her zaman» yeterli olarak algıladıkları söylenemez. Benzer şekilde, başka bir araştırmada da (Oğuz, 2009b) öğretmen adayları sözlü anlatım becerilerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşılık Katrancı’nın (2014) araştırmasında öğretmen adaylarının sözlü anlatım becerileri yüksek düzeyde bulunmuştur. Yelok ve Sallabaş (2009) da araştırmalarında öğretmen adaylarının Sözlü Anlatım dersine ve sözlü anlatıma yönelik olumlu tutum geliştirdikleri sonucunu elde etmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının farklı öğrenme ortamlarında yetişmelerinden kaynaklanmış olabilir.

Öğretmen adaylarının daha üst düzeyde sözlü anlatım öz yeterlik inançları geliştirememeleri, geçirdikleri eğitim yaşantılarında kendilerine sözlü anlatımlarını güçlendirme olanaklarının tanınmamasından ve derslerde sözlü anlatımlarını güçlendirebilecek yöntem ve tekniklere yeterince yer verilmemesinden kaynaklanmış olabilir. Öğretmen adayları Sözlü Anlatım ya da benzeri dersler almamış ya da aldıkları bu dersler sözlü anlatım becerilerini geliştirmede

yetersiz kalmış olabilir. Nitekim bir araştırmada, öğretmen adaylarının yarısı Sözlü Anlatım dersinin yetersiz olduğunu belirtmiştir (Başaran ve Erdem, 2009). Sözlü anlatım esnasında olumsuz eleştiriler alma, alay edilme, kınanma, küçük düşme vb. gibi psikolojik nedenler de öğretmen adaylarının sözlü anlatımlarını olumsuz yönde etkilemiş ve bu inançların daha üst düzeyde gelişmesine engel olmuş olabilir. Arslan'ın (2012) araştırmasında da üniversite öğrencilerinin topluluk önünde konuşmayı istemelerine rağmen çeşitli nedenlerle konuşamadıkları ya da konuşmaya dayalı görevleri almaktan kaçındıkları belirtilmektedir. Bunun nedenleri olarak öğrencilerin; Türkçeye hakim olmamaları ya da sonradan öğrenmeleri; yanlış anlaşılma ya da anlaşılma; eleştirilme, alay edilme kaygısı; özgüvenlerinin olmaması ya da çekingenlik, utangaçlık duymaları vb. gibi nedenler sıralanmaktadır.

Öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançları öğrenim gördükleri programa ve cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Bu bulguya göre, çeşitli programlarda öğrenim gören kadın ve erkek öğretmen adaylarının benzer öz yeterlik inançlarına sahip oldukları söylenebilir. Ancak bu bulgular, Katrancı'nın (2014) cinsiyete ve öğrenim gördükleri programa göre fark olduğunu belirten araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları sınıflara göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu farklılık tüm boyutlarda ve toplam puanda 4. sınıflar lehine anlamlı bulunmuştur. Buna göre, 4. sınıftaki öğretmen adayları alt sınıflardaki adaylara göre sözlü anlatım bakımından kendilerinin daha yeterli olduklarına inanmaktadırlar. Bunun nedeni, öğretmen adaylarının sözlü anlatım becerilerini, 1. sınıftan 4. sınıfa kadar geçirdikleri öğrenme yaşantılarında, kendilerine konuşma olanakları verilen etkinliklerle geliştirmelerinden kaynaklanmış olabilir. Konuşma becerisi ancak konuşarak kazanılabilir; tartışma, görülen yaşanan ya da incelenen olayların anlatılması vb. gibi konuşmayı gerektiren etkinliklerle geliştirilebilir (Kavcar vd., 1995). Öğretmen adayları son sınıfa kadar geçirdikleri öğrenme sürecinin sonunda sözlü anlatımlarını daha etkili kullanabilir duruma gelmiş olabilirler. Öğretmen adayları özellikle de son sınıflarda Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması gibi derslerdeki etkinliklerle sözlü anlatım becerilerini geliştirmiş ve böylece daha rahat konuşabiliyor ve konuşmaktan daha az kaygı duyuyor olabilirler. Nitekim, Temiz'in (2015) araştırmasında da pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının çok az olduğu belirtilmektedir. Bu adayların mezun durumda ya da dördüncü sınıfta öğrenim gören adaylar olduğu dikkate alındığında, bu aşamaya geldiklerinde kendilerini sözel olarak daha rahat ifade edebildikleri düşünülebilir. Yine bazı araştırmalarda (Çetinkaya, 2011; Yılmaz ve Çimen, 2008; Yılmaz, Üstün ve Odacı, 2009) öğretmen adaylarının sözlü anlatım ya da iletişim becerilerinde sınıflarına göre anlamlı farklar olduğu bulguları elde edilirken bazı araştırmalarda (Dilekmen, Başçı ve Bektaş, 2008; Katrancı, 2014; Pehlivan Baykara, 2005; Yılmaz ve Çimen, 2008) ise sınıflarına göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Öz yeterlik inancının gelişmesini bireyin kendi deneyimleri, başkalarının model davranışları, sözel ikna ve psikolojik durumlar etkilediğinden (Bandura 1994), öğretmen adaylarının sözlü anlatıma dayalı deneyimler geçirmelerini ve model davranışlar görmelerini sağlayacak öğrenme ortamları düzenlenmelidir. Bu ortamlarda, bireysel gereksinimlerine uygun çeşitli etkinliklere yer verilmesi, işbirliğine dayalı çalışmalar yapılması ve değerlendirme esnasında birbirleriyle karşılaştırmaktan kaçınılması öz yeterliklerini güçlendirebilir (Senemoğlu, 2009). Ayrıca, sözlü anlatım süreci; fiziksel, fizyolojik, psikolojik ve toplumsal nitelikler taşıdığından (Demirel ve Şahinel 2006; Temizyürek, Erdem ve Temizkan 2012) bu nitelikler dikkate alınarak derslerde öğrencilerin sözlü anlatımlarını güçlendiren etkinliklere daha fazla yer verilebilir. Örneğin, öğrenciler kitap okumaya teşvik edilirlse sözcük dağarcıkları ve konuşma becerileri de gelişerek kendilerini sözel olarak daha iyi ifade edebilirler. Drama ve işbirlikli grup çalışmaları da düzenlenebilir. Öğrencilere seslendirme/söyleme, doğru konuşma,

etkili ve güzel konuşma öğretimi kapsamında birçok etkinlik düzenlenebilir (Yıldız vd., 2006). Araştırmalarda derste görsellerle desteklenmiş altı şapkalı düşünme (Orhan vd., 2012), beyin fırtınası (Yaman ve Karaarslan, 2012) ve yaratıcı drama (Aykaç ve Çetinkaya, 2013) tekniklerinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiği; sosyal etkinliklerde görev alan öğrencilerin daha düzgün ve ortama uygun konuştukları (Gedik ve Orhan, 2014) belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının konuşma becerilerinin geliştirilmesi ve öz yeterlik inançlarının güçlendirilmesi için derslerde bu tekniklerden yararlanılabilir.

Bu çerçevede, öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adaylarının etkili konuşmaya teşvik edilmeleri, rahatlatılmaları ve motivasyonlarının artırılması önerilebilir. Ayrıca, Türkçe ve Sınıf öğretmenliği programlarında olduğu gibi, diğer öğretmen eğitimi programlarında da sözlü anlatım, etkili konuşma gibi derslere yer verilmelidir. Gelecek araştırmalarda öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançları; iletişim becerisi, başarı, motivasyon vb. gibi başka değişkenlerle ilişkili olarak araştırılabilir. Derslerde örnek olay, tartışma, drama gibi sözlü anlatım ağırlıklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasının öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarına etkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- AKKAYA, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (20), 405-420.
- ARSLAN, A., (2012). Üniversite öğrencilerinin “topluluk karşısında konuşma” ile ilgili çeşitli görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği), *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 221-231, ISSN:1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3360>, ANKARA-TURKEY.
- AYKAÇ, M. ve ÇETİNKAYA, G. (2013), Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 671-682, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5503>, ANKARA-TURKEY
- BANDURA, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia Of Human Behavior*, 4, 71-81, New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998). Retrieved from <http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.doc>
- BAŞARAN, M., ve Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 743-754.
- CERAN, D. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 337-358.
- COUTINHO, S. (2008). Self-efficacy, metacognition, and performance. *North American Journal of Psychology*. 10 (1), 165–172.
- ÇETİNKAYA, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 567-576.
- ÇİNTAŞ-YILDIZ, D. ve YAVUZ, M. (2012). etkili konuşma ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and*

History of Turkish or Turkic, 7(2), 319-334, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3279>, ANKARA/TURKEY.

- DEMİREL, Ö. ve ŞAHİNEL, M. (2006). *Türkçe öğretimi*. 7. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- DİLEKMEN, M., BAŞÇI, Z. ve BEKTAŞ, F. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2), 223-231.
- ER, O., DEMİR, Ö. (2013). Konuşma becerisinin Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılabilirliğine ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinin incelenmesi, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1), 1417-1436, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3696>, ANKARA-TURKEY
- ERDEM, A. (2012). Yapılandırmacı karma öğrenme ortamlarının dinleme ve konuşma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, yayımlanmamış doktora tezi.
- GEDİK, M., ORHAN, S. (2014). Öğrencilerin sosyal etkinliklere katılımlarının konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 967-978, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6835>, ANKARA-TURKEY.
- GÜNEŞ, F. (2013). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- HAZIR BIKMAZ, F. (2004). Öz Yeterlik İnançları. (Ed.: Kuzgun, Y. & Deryakulu, D.) İçinde: *Eğitimde bireysel farklılıklar*, 289-314, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KARASAR, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (4. Basım) Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. Şti.
- KATRANCI, M. (2014). Öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 174 – 195.
- KAVCAR, C., OĞUZKAN, F. ve SEVER, S. (1995). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- KORKMAZ, İ. (2012). Sosyal öğrenme kuramı. (Ed.: Yeşilyaprak, B.) İçinde: *Eğitim psikolojisi: gelişim öğrenme öğretim*, 245-269, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- KURUDAYIOĞLU, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler, *TÜBAR-XIII*, 287-309.
- LANE, J., LANE, A. M. & KYPRIANOU, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality*. 32(3), 247–256.
- LINNENBRINK, E. A. & PINTRICH, P. R. (2003). The role of self efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*. 19, 119–137.
- OĞUZ, A. (2013). Sözlü anlatım öz yeterlik inancı ölçeği'nin geliştirilmesi. 6th International Conference on New Trends, ICONTE, 2014, yayımlanmamış bildiri, 25-27 Haziran 2014, Paris, Fransa.
- OĞUZ, A. (2009a). Öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik inançlarının incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 281-290.
- OĞUZ, A. (2009b). Öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 18-42.

- ORHAN, S., KIRBAŞ, A., TOPAL, Y. (2012). Görsellerle desteklenmiş altı şapka düşünme tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmesine etkisi, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 1893-1909, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3264>, ANKARA-TURKEY.
- ÖZBAY, M. (2005). Ana dili eğitiminde konuşma becerisini geliştirme teknikleri, *Journal Of Qafkaz University*, 177-184.
- PAJARES, F. & JOHNSON, M. J. (1996). Self efficacy belief in writing of high school students: a path analysis. *Psychology in the Schools*, 33, 163-175.
- PEHLİVAN BAYKARA, K. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 4(2), 17-23.
- SENEMOĞLU, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Geliştirilmiş 14. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- SEVİM, O. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği: Bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 927-937, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2981>, ANKARA-TURKEY.
- TEMİZ, N. (2015). Pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının konuşma kaygıları, *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 985-992, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7767>, ANKARA-TURKEY.
- TEMİZYÜREK, F., ERDEM, İ. ve TEMİZKAN, M. (2012). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- YAMAN, H., KARAARSLAN, F. (2012). Konuşma becerisinin geliştirilmesinde beyin fırtınası tekniğinin etkisi: Bir eylem araştırması, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 545-563, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3467>, ANKARA-TURKEY.
- YELOK, V. S. ve SALLABAŞ, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü anlatım dersine ve sözlü anlatıma yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 581-606.
- YILDIZ, C., OKUR, A., ARI, G. ve YILMAZ, Y. (2006). (Ed. Yıldız, C.) *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- YILMAZ, M., ÜSTÜN, A. ve ODACI, H. (2009). Okul öncesi öğretmen adaylarının iletişim becerileri düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Giresun Üniversitesi Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 8-19.
- YILMAZ, İ. ve ÇİMEN, Z. (2008). Beden eğitimi öğretmen adaylarının iletişim beceri düzeyleri. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(3), 3-14.
- ZIMMERMAN, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

OĞUZ, A., Öğretmen Adaylarının Sözlü Anlatım Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi, **Turkish Studies** - *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/7 Spring 2015, p. 765-780, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8243>, ANKARA-TURKEY



ÇOKKÜLTÜRLÜ PSİKOLOJİK DANIŞMA YETERLİKLERİ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ*

Ömer ÖZER**

Tahsin İLHAN***

ÖZET

Bu çalışmada psikolojik danışmanların çokkültürlü psikolojik danışma yeterlikleri algılarını ölçebilecek bir ölçek geliştirilmiş ve geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği araştırılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde madde havuzunu oluşturmak amacıyla ilgili alanyazın taranmış, yurt dışındaki benzer ölçme araçları incelenmiş ve odak grup çalışması yapılmıştır. Madde havuzundaki maddelere uzman görüşü ile son şekli verilmiş ve 62 maddeden oluşan ölçek formu ile 332 psikolojik danışmandan veri toplanmıştır. Elde edilen veriler açımlayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Tüm analizler sonucunda ÇPDYÖ için 11 maddeden oluşan beceri, 9 maddeden oluşan farkındalık ve 6 maddeden oluşan bilgi alt boyutları şeklinde 3 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Aynı veri seti ile birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, gerçekleştirilen bazı modifikasyonlarla üç faktörlü yapı doğrulanmış, yapıya ilişkin uyum indekslerinin iyi uyum değerlerine sahip olduğu görülmüştür (X^2/sd : 2.51; RMSEA: .07; NFI: .92; NNFI: .95; CFI: .95; IFI: .95; GFI: .85; AGFI: .83; SRMR: .06). Gerçekleştirilen ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizinde ise üç faktörün çokkültürlü yeterlik olarak isimlendirilen üst faktörde birleştiği gözlenmiştir. Sonuç olarak Çokkültürlü Psikolojik Danışma Yeterlikleri Ölçeğinin, psikolojik danışmanların çokkültürlü psikolojik danışma yeterliklerini değerlendirme de geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çokkültürlülük, çokkültürlü psikolojik danışma, çokkültürlü psikolojik danışma yeterlikleri, çokkültürlü psikolojik danışma yeterlikleri ölçeği, ölçek geliştirme.

* Bu çalışma ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Uzman, Anadolu Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezi, El-mek:omer_ozar@anadolu.edu.tr

*** Doç. Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, El-mek: tahsin.ilhan@gop.edu.tr

**** Bu çalışmanın ilk aşamaları 04-06 Eylül 2014 tarihlerinde Kocaeli Üniversitesi'nde düzenlenen 23. Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sözel bildiri olarak sunulmuştur.

DEVELOPING OF MULTICULTURAL COUNSELING COMPETENCIES SCALE*

STRUCTURED ABSTRACT

In the most basic sense, multiculturalism is a sociological concept and refers to the coexistence of multiple different cultures in the same area (Kymlicka, 1998). However, the coexistence of cultures should not only be considered as the coexistence of just the different races or ethnic origins. American Psychological Association (APA, 2002) defines multiculturalism as a concept that recognizes the broad scope of dimensions of race, ethnicity, language, sexual orientation, gender, age, disability, class status, education, religious/spiritual orientation, and other cultural dimensions.

Recognition of the multicultural nature of societies is also reflected in the field of psychology. The multiculturalism in the field of counseling is expressed as multicultural counseling or culture-sensitive counseling, which is preferred term in Turkey. According to Arredondo et al. (1996), multicultural counseling refers to practices that require multicultural and culture-specific knowledge, skills and awareness in the counseling interaction. Sue and Torino (2005) define multicultural counseling and therapy as both a helping role and a process that uses modalities and defines goals consistent with the life experiences and cultural values of clients; recognizes client identities to include individual, group, and universal dimensions; advocates the use of universal and culture-specific strategies and roles in the healing process.

Multicultural counseling approaches have been studied since the 1950s. Initially, the research has focused only on ethnicity (Christensen, 1975; Pedersen, 1978; Sue & Sue, 1972; Sue & Sue, 1977; Vontress, 1976) however, the concepts that cover factors such as sexual orientation and disability have also been studied in time (Davis, 2014, Lewis, 2006; Mpofu & Harley, 2006, Swanson, 1993, Whitman & Bidell, 2014). In Turkey, it can be said that studies on multicultural counseling are very limited. Available studies are theoretical assessments in general (Bektaş, 2006; Kağnıcı, 2013; Kararmak, 2008; Koç, 2003). Professional organizations such as American Counseling Association (ACA) and American Psychological Association (APA) have stated that mental health professionals should have cultural competencies when dealing with clients of different cultures. On the other hand, the Ethical Rules Booklet published (2011) by the Turkish Psychological Counseling and Guidance Association, which have professional activities in counseling and guidance area in Turkey, states the awareness on the cultural characteristics of the clients as an ethical necessity.

Multicultural counseling competencies consist of three main domains. These are expressed as counselor awareness of own assumptions, values and biases, counselor awareness of worldview of clients from different cultures, and ability to use culturally appropriate intervention strategies (Arredondo et al., 1996). And, each sub-domain is divided into beliefs and attitudes, knowledge and skills subscales. Attitudes and beliefs refers to counselor awareness of their own biases

against other ethnic and racial groups, respect for differences, understanding of the cultural equality rather than cultural superiority, and knowing that traditional counseling approaches may not be suitable for all people (Corey, 2008). The multicultural knowledge refers to worldviews of counselor and clients and counselor's understanding of the information implied by these views. And, the multicultural skills covers competencies such as ability to apply culture-specific interventions, ability to analyze counselor's biases and cultural values about different cultures, ability to make appropriate guidance, and ability to follow studies on multiculturalism (Toporek & Reza, 2001).

Determining the standards for multicultural counseling competencies also implies the issue of the evaluation of the multicultural counseling competencies. The measurement of multicultural competencies is a topic of discussion in the literature, and although there are different opinions on this issue, there is no consensus on how to measure competencies exactly (Constantine & Ladany, 1996; Dunn et al., 2006; Ponterotto, Rieger, Barrett, & Sparks, 1994; Ponterotto et al., 1996). In the evaluation of the multicultural counseling competencies, methods such as individual assessment tools, institutional and program evaluation tools and portfolio methods are used (Dunn, Smith & Montoya, 2006; Hays, 2008).

In the scale development process, first the related literature was reviewed, and the individual assessment tools and focus group interviews, which are commonly used in the literature, were utilized in the current study. An item pool consisting of 93 items was created by making use of the feedback obtained from the related literature and focus group interviews. After performing the necessary corrections, the number of items was reduced to 62. Since it is aimed to make the scale a self-assessment tool for counselors to evaluate themselves; the items were designed in a 5 point Likert-type scale, ranging from 1 - Strongly Agree to 5 - Strongly Disagree. In addition to the early form of the scale, a Personal Information Form developed by the researchers with the questions to learn demographic information and whether the participants had any education on multicultural counseling was also given. The early form of the scale was applied to 332 counselors, and the data was evaluated by exploratory and confirmatory factor analysis. Looking at the factor eigenvalues resulting after Varimax rotation, variance and cumulative variance values together with the scree plot graph, it was found that there are 3 factors with eigenvalues greater than 1, the scree plot graph indicates a three-factor structure, and at least three items were grouped under these factors, also the items grouped under these factors have the same conceptual meaning. The factors obtained after analysis were named as skills (11 items), awareness (9 items), and knowledge (6 items). It was observed that these three factors explain 50.86% of the total variance. A first-order confirmatory factor analysis was carried out with the same data set, and after some modifications the three-factor model structure was confirmed, and it was observed that it has good fit indicates (X^2 : 2.51; RMSEA: .07; NFI: .92; NNFI: .95; CFI: .95; IFI: .95; GFI: .85; AGFI: .83; SRMR: .06). In the second order confirmatory analysis, the three-factor construct was found to merge with an upper-construct which named Multicultural Counseling Competency.

As a result, it is thought that the Multicultural Psychological Consulting Competencies Scale is consistent with the scales in the literature in terms of subscales, and it is a valid and reliable tool to be used for assessing multicultural competencies of counselors.

Key Words: Multiculturalism, multicultural counseling, multicultural counseling competencies, multicultural counseling competencies scale, scale development

Giriş

Sosyolojik bir kavram olan çokkültürlülük en temel anlamı ile aynı bölgede birden fazla farklı kültürün bir arada yaşamasını ifade eder (Kymlicka, 1998). Ancak bu kavram sadece kültürlerin bir arada bulunması olarak nitelendirilmemelidir. Taylor (1996), çokkültürlülüğün sadece farklı kültürlerin yaşamasına izin vermek değil, onları kabul etmek ve onların değerlerini tanımak anlamlarına geldiğini ifade etmektedir. Çokkültürlülük sadece etnik köken ve ırk olarak da değerlendirilmemelidir. Amerikan Psikologlar Derneği (Amerikan Psychological Assosocation, APA) çokkültürlülüğü ırk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engellilik, sosyal sınıf, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutları içeren çok yönlü bir kavram olarak tanımlamaktadır.

Toplumların çokkültürlü yapısının kabul edilmesi psikoloji alanına da yansımıştır. Kültürel psikoloji, yerlilik psikolojisi ve kültürlerarası psikoloji gibi kültüre vurgu yapan alanlar ortaya çıkmıştır. Psikolojik danışma alanında çokkültürlülük, çokkültürlü psikolojik danışma ya da Türkiye’de kullanılan ifadesi ile kültüre duyarlı psikolojik danışma olarak ifade edilmektedir. Arredondo ve diğerlerine (1996), göre çokkültürlü psikolojik danışma, psikolojik danışma etkileşiminde çokkültürlü ve kültüre özgü farkındalık, bilgi ve beceri sahibi olunmasını içeren uygulamaları ifade eder. Sue ve Torino (2005), çokkültürlü psikolojik danışma ve terapiyi danışanların değerlendirme, teşhis ve terapisinde danışanların değerleri ve yaşan deneyimlerinde oluşan hedefler belirleme, bu deneyimlere uygun yardım rolleri sergileyebilme, danışanların kişiliklerinin bireysel, grup ve evrensel boyutlarını bilme, evrensel ve kültüre özgü stratejileri kullanma olarak tanımlamışlardır.

Çokkültürlü psikolojik danışma yaklaşımı 1950’li yıllardan beri üzerinde çalışılan bir alandır. Başlangıçta sadece etnik kökene odaklanan araştırmalar (Christensen, 1975; Pedersen, 1978; Sue ve Sue, 1972; Sue ve Sue, 1977; Vontress, 1976) var olsa dahi cinsel yönelim, engellilik gibi öğeleri de içine alan kavramlar araştırmalara konu edinilmeye başlanmıştır (Davis, 2014; Lewis, 2006; Mpofu ve Harley, 2006; Swanson, 1993; Whitman ve Bidell, 2014). Türkiye’deki alanyazın değerlendirildiğinde ise çokkültürlü psikolojik danışmaya ilişkin çalışmaların sınırlı olduğu söylenebilir. Bu alanda gerçekleştirilen ilk çalışmalardan biri, çokkültürlü psikolojik danışmaya ilişkin kuramsal bir derleme (Koç, 2003) çalışmasıdır. Çalışma kapsamında çokkültürlü psikolojik danışma alanyazını ele alınmış, çokkültürlü psikolojik danışmanın kuramsal temelleri ve uygulamaları ifade edilmiştir. Başka bir çalışmada ise Bektaş (2006), çokkültürlü psikolojik danışma yeterliklerini ülkemizdeki psikolojik danışman eğitimi bağlamında değerlendirmiştir. Çalışma kapsamında çokkültürlü psikolojik danışma yeterlikleri açıklanmış, çokkültürlü psikolojik danışmanın, Türkiye’deki mevcut rehberlik ve psikolojik danışman eğitimindeki yeri incelenmiştir. Bu konuda rastlanan diğer bir araştırmada ise (Kararımak, 2008) çokkültürlülük kavramının psikolojik danışma alanına ve uygulamalarına etkisi konu edinilmiştir. Kağncı (2011), kültüre duyarlı psikolojik danışma dersinin, öğrencilerin çokkültürlü psikolojik danışma yeterlikleri üzerindeki etkisini değerlendirilmiş, yaşantusal öğretim etkinliklerinin çokkültürlü psikolojik danışma yeterliklerinin geliştirilmesinde etkili olduğu ifade etmiştir. Bir diğer çalışmada (Kağncı,

2013) ise çokkültürlü psikolojik danışma eğitiminin nasıl verilmesi konusunda değerlendirmelerde bulunulmuş, rehberlik ve psikolojik danışma eğitiminde çokkültürlü psikolojik danışma yeterliklerinin nasıl kazandırılabilceğine ilişkin öneriler sunulmuştur. Psikolojik danışma ve rehberlik alanı dışında ancak yine eğitim bilimleri alanının da çokkültürlülüğü konu edinen çalışmalar yapıldığı gözlenmektedir. Öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlikleri ve çokkültürlü eğitime bakış açılarının değerlendirildiği çalışmalar (Başbay, Kağnıcı ve Sarsar, 2013; Demir, 2012) ve öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumlarına yönelik çalışmalar (Çekin, 2013; Çoban, Karaman ve Doğan, 2010; Polat ve Kılıç, 2013; Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009) değerlendirildiğinde Türkiye’de çokkültürlülükle ilişkili çalışmaların son dönemde artış gösterdiği ifade edilebilir.

Çokkültürlü Psikolojik Danışma Yeterlikleri

Amerikan Psikolojik Danışmanlar Derneği (ACA), Amerikan Psikologlar Derneği (APA) gibi meslek kuruluşları ruh sağlığı çalışanlarının farklı kültüre mensup danışanları ile çalışırken kültürel yeterliklere sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. Diğer yandan Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanında faaliyet gösteren ve mesleki çalışmalar yapan Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği tarafından yayımlanan (2011) etik kurallar kitapçığında da danışanların kültürel özelliklerinin farkında olma gerekliliği bir etik kural olarak ifade edilmiştir. Alanyazında çokkültürlü psikolojik danışma yeterlikleri bir gelişim süreci göstermiştir. Bu alanda ilk olarak Sue ve diğerleri (1982), kültürlerarası psikolojik danışma yeterlikleri isimli çalışması ile çokkültürlü psikolojik danışma yeterliklerini ifade etmeye çalışmıştır. Daha sonraki süreçte Sue, Arredondo ve McDavis (1992) ve Arredondo ve diğerleri (1996) tarafından çokkültürlü psikolojik danışma yeterlikleri standartları ifade edilmiştir. Arredondo ve diğerleri (1996) tarafından ifade edilen yeterlikler ACA’nın bir kolu olan Çokkültürlü Psikolojik Danışma ve Gelişim Derneği (Association for Multicultural Counseling and Development - AMCD) tarafından yeterlikler standartları olarak kabul edilmiştir.

Çokkültürlü psikolojik danışma yeterlikleri üç ana alandan meydana gelir. Bunlar psikolojik danışmanların kendi varsayım, değer ve önyargılarının farkında olması, farklı kültüre mensup danışanların dünya görüşlerini anlayabilme ile kültüre özgü ve evrensel müdahale stratejilerini kullanabilme olarak ifade edilmiştir (Arredondo ve diğerleri, 1996). Her alt alan ise kendi içerisinde inanç ve tutumlar, bilgi ve beceri boyutlarına ayrılır. Tutumlar ve İnançlar alt boyutu; psikolojik danışmanların diğer etnik ve ırksal gruplara ilişkin önyargılarının farkında olmasını, farklılıklara saygı duymasını, kültürel üstünlük yerine kültürel eşitlik anlayışına sahip olmasını, geleneksel danışma yaklaşımlarının tüm insanlar için uygun olamayabileceğinin bilinmesini ifade etmektedir (Corey, 2008). Ayrıca bu alt alan, çokkültürlü farkındalık olarak da ifade edilebilir. Çokkültürlü bilgi alt boyutu psikolojik danışmanın ve danışanların dünya görüşlerini ve bu görüşlerin yansımaları olan bilgileri anlayabilmesini ifade eder. Çokkültürlü beceri alt boyutu ise; kültüre özgü müdahaleleri uygulayabilme, psikolojik danışmanın farklı kültürlere ilişkin önyargılarını ve kültürel değerlerini analiz edebilme, uygun yönlendirmeler yapabilme, çokkültürlülük ile ilgili araştırmaları takip edebilme gibi yetkinlikleri içerir. Beceri boyutu en genel anlatımı ile spesifik becerileri ve müdahale stratejilerini kapsar ve tüm alt boyutlar kişisel ve kurumsal yetkinlikleri ifade eder (Toporek ve Reza, 2001).

Çokkültürlü Psikolojik Danışma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi

Çokkültürlü psikolojik danışma yeterlikleri standartlarının belirlenmesi çokkültürlü psikolojik danışma yeterliklerinin değerlendirilmesi konusunu da beraberinde getirmektedir. Çokkültürlü yeterliklerin ölçülmesi alanyazında tartışılan bir konu olup bu konuda farklı görüşlere rastlanılmakla birlikte, yeterliklerin tam olarak nasıl ölçülebileceği konusunda bir fikir birliği yoktur (Constantine ve Ladany, 1996; Dunn ve diğerleri, 2006; Ponterotto, Rieger, Barrett, ve Sparks, 1994;

Ponterotto ve diğerleri, 1996). Çokkültürlü psikolojik danışma yeterliklerinin değerlendirilmesinde, bireysel değerlendirme araçları, kurumsal / program değerlendirme araçları ve portfolyo gibi yöntemler kullanılmaktadır (Dunn, Smith ve Montoya, 2006; Hays, 2008). Bireysel değerlendirme araçları uzmanların kendi yeterlik algıları ile değerlendirme yaptıkları özyeterlik araçlarından oluşur (LaFromboise, Coleman ve Hernandez, 1991; Sodowsky, Taffe, Gutkin ve Wise, 1994; Kim, Cartwright, Asay ve D'Andrea, 2003; Ponterotto, Gretchen, Utsey, Rieger ve Austin, 2002; Holcomb-McCoy ve Myers, 1999). Kurumsal değerlendirme araçları ise sunulan eğitim programları ve müfredatlarının çokkültürlü psikolojik danışma yeterlikleri kapsamında değerlendirilmesini içerir (Ponterotto, Alexander ve Ingrid, 1995; Pope-Davis, Liu, Nevitt ve Toporek, 2000). Portfolyo yöntemi ise psikolojik danışmanların danışma süreçleri ile ilgili hazırladıkları portfolyoların değerlendirilmesini ifade eder. Bu portfolyo içerisinde danışmalara ilişkin ses ve video kayıtları, vaka raporları ve süpervizör değerlendirmeleri bulunabilir (Coleman, Morris ve Norton, 2006).

Çokkültürlü psikolojik danışma ile ilgili az da olsa araştırma bulunmasına rağmen, Türkiye’de bu yeterlikleri değerlendirecek bir ölçme aracına rastlanamamıştır. Bu sebeple psikolojik danışmanların çokkültürlü psikolojik danışma yeterliklerine ilişkin bir ölçek geliştirilmesi ihtiyacı doğmuştur. Bu çalışma kapsamında psikolojik danışmanların çokkültürlü psikolojik danışma yeterliklerine ilişkin değerlendirmede bulunulabilecek bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Veri Toplama Aracının Hazırlanması

Ölçek geliştirme sürecinde ilk olarak ilgili alanyazın taranmış ve alanyazında sıklıkla kullanılan bireysel değerlendirme araçları değerlendirilmiştir. Ek olarak üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezinde uzman olarak çalışmakta olan beş psikolojik danışman ile iki saat süren bir odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşmede öncelikli olarak psikolojik danışmanların farklı kültüre mensup danışan kavramından ne anladığı, hangi öğeleri kültürel farklılık olarak gördüğü, farklı kültüre mensup danışanlarla çalışırken karşılaştıkları güçlüklerin olup olmadığı, varsa bu güçlüklerin üstesinden gelme yöntemleri, çokkültürlü psikolojik danışma konusu hakkında bilgi sahibi olup olmadıkları ve bu konu hakkındaki görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Bu görüşler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İlgili alanyazın ve odak grup görüşmesinden elde edilen geribildirimlerle birlikte 93 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu, kültürel psikoloji ve çokkültürlü psikolojik danışma ile ilgili çalışmaları bulunan yurtiçinden dört, yurtdışından Türk kökenli bir öğretim üyesine gönderilmiş, maddeleri çokkültürlü yeterlikleri değerlendirme yönünden değerlendirmeleri istenmiştir. Ancak yurtiçindeki iki öğretim elemanından geri dönüş alınamamıştır. Aynı madde havuzu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda rehber öğretmen/psikolojik danışman olarak çalışan 96 psikolojik danışmana sorulmuş maddelerin anlaşılabilirliği ve uygunluğu değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri ile birlikte en az iki öğretim üyesinin uygun olmadığı yönünde puanladığı maddeler ölçek formundan çıkarılmış, gerekli düzeltmeler gerçekleştirilerek madde sayısı 62’ye indirilmiştir. Ölçeğin deneme formunda maddelerin kolay okunması için maddeler başlangıç cümlelerine göre gruplanmış, ‘bir psikolojik danışman olarak’, ‘farklı kültüre mensup danışanlarımın’ ve ‘farklı kültüre mensup danışanlarımla çalışırken’ şeklinde üç başlangıç cümlesi ile gruplandırılmıştır. Ölçek psikolojik danışmanların kendi kendilerini değerlendirecekleri bir öz değerlendirme aracı olarak tasarlandığından maddelerin 1: Beni Hiç Tanımlamıyor, 5: Beni Tamamen Tanımlıyor arasında değişen beşli likert tipi şeklinde cevaplanmasına karar verilmiştir. Ölçek deneme formuna ek olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen, demografik bilgileri ve katılımcıların çokkültürlü psikolojik danışma ile ilgili eğitim alıp almadıklarını öğrenmeye yönelik sorulardan oluşan kişisel bilgi formu da ölçek deneme formu ile birlikte katılımcılara verilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmının çalışma grubu 332 psikolojik danışmandan oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan bireylerden 230'una, farklı illerdeki (Gaziantep, Eskişehir, Van, Yozgat, Tokat, Ardahan, İstanbul, Muğla) rehber öğretmenler toplantılarında, geriye kalan 102 kişiye ise elektronik posta adreslerine ölçeği yanıtlamaları için bir bağlantı gönderilerek ulaşılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan psikolojik danışmanların, kişisel bilgi formundan elde edilen bilgileri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1 Çalışma Grubunun Profili

Katılımcı Profili	Kategoriler	N	%	Katılımcı Profili	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kadın	195	58.70	Okul Öncesi	Okul Öncesi	14	4.22
	Erkek	137	41.30		İlkokul	98	29.50
	Lisans	269	81.00		Ortaokul	98	29.50
Eğitim Düzeyi	Yüksek	57	17.20	Lise	Lise	59	17.80
	Lisans						
	Doktora	6	1.81				
Daha önce çokkültürlü psikolojik danışmaya ilişkin bir ders aldım	Evet	65	19.60	Çalışılan Kurum	Rehberlik ve Araş. Merkezi	28	8.43
	Hayır	267	80.40		Özel Eğt. Ve Rehabilitasyon Merkezleri	10	3.01
					Üniversite (Akademik Personel)	22	6.63
Daha önce çokkültürlü psikolojik danışmaya ilişkin bir eğitim aldım	Evet	33	9.90	Özel Psikolojik Danışma Merkezi/Aile Danışa Merkezi	Özel Psikolojik Danışma Merkezi/Aile Danışa Merkezi	3	.90
	Hayır	299	90.10				

Çalışma grubundaki psikolojik danışmanların mesleki deneyim süreleri, 1 ile 31 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların sekizi kişi eğitimde psikolojik hizmetler programında lisans, 261 kişi ise psikolojik danışma ve rehberlik lisans programlarında lisans eğitimini tamamlamıştır. 57 kişi psikolojik danışma ve rehberlik programında yüksek lisans, altı kişi ise psikolojik danışma ve rehberlik programında doktora düzeyinde eğitim almıştır. Çalışma grubu içerisinde farklı alanlarda çalışan psikolojik danışmanlar olsa da, katılımcıların büyük çoğunluğu MEB'e bağlı kurumlarda psikolojik danışman/rehber öğretmen olarak çalışmaktadır (N=297, %89.46).

Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizi

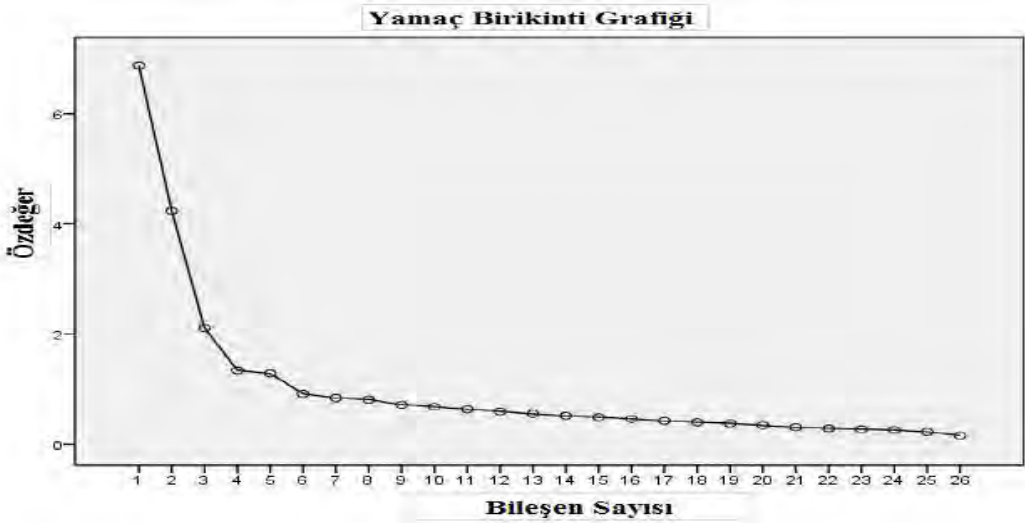
Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek üzere KMO değeri ve Bartlett Küresellik testi anlamlılık düzeyi incelenmiştir. KMO değerinin .70'den yüksek olması ve Bartlett Küresellik Testinin anlamlı olması gerektiği ifade edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Yapılan analizde ölçek maddelerine ait KMO değeri .90 ve Bartlett Küresellik testi anlamlılık düzeyi .00 çıkmıştır ($X^2=9158.03$, $p<0.001$). Bu değerler verilerin faktör analizine uygun olduğu göstermektedir.

Faktör analizi kapsamında faktörleştirme tekniği seçilirken, hangi faktörleştirme tekniği seçilirse seçilsin, döndürme teknikleri kullanılmaksızın analizin yorumlanabilir sonuçlar vermeyebileceği ifade edilmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2012). Araştırma kapsamında varimax döndürme yöntemi kullanılmış ve ölçek kuramsal görüşlere (Arredondo ve diğerleri, 1996; Sue ve diğerleri, 1992) ve yamaç birikinti grafiği sonuçlarına göre üç faktörlü yapıya zorlanmıştır. Faktör

analizinde maddelerin faktör yükleri alt sınırı .40 olarak alınmıştır (Çokluk ve diğerleri, 2012; Şencan, 2005). Bu sınırın altında kalan maddeler, kuramsal olarak beklenmeyen alt boyuta yerleşen ve birden fazla faktöre arasında .10'den daha az faktör yükü bulunan maddeler ölçekten çıkarılmış bu çerçevede 26 maddeden oluşan 3 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Analiz sonrası elde edilen özdeğer, varyans ve yığılımlı varyans değerleri Tablo 2'de, yamaç birikinti grafiği Şekil 1'de, maddelerin faktörlere dağılımı ve madde faktör yükleri ise Tablo 3'te, gösterilmiştir.

Tablo 2 Varimax döndürme sonrası faktörlere ilişkin özdeğer, varyans ve yığılımlı varyans değerleri

Faktör	Özdeğer	Açıklanan Varyans	Yığılımlı Varyans
1	6.88	26.47	26.47
2	4.24	16.29	42.76
3	2.11	8.10	50.86



Şekil 1. Varimax döndürme sonrası yamaç birikinti grafiği (Scree plot)

Tablo 3 Maddelerin faktörlere dağılımı

Madde Numarası	Faktörler		
	Beceri	Farkındalık	Bilgi
Madde 26	.80	.10	
Madde 23	.77		
Madde 18	.72		.22
Madde 11	.71	.13	.15
Madde 5	.66		.19
Madde 14	.66		.21
Madde 6	.65		
Madde 9	.61		.21
Madde 21	.56		.21
Madde 22	.56		.14
Madde 3	.50		.14
Madde 12		.81	.11
Madde 7	.12	.79	
Madde 10		.78	
Madde 24	.11	.78	
Madde 17		.74	
Madde 4	.11	.73	
Madde 2		.63	
Madde 19		.61	
Madde 15		.50	
Madde 16	.21		.81
Madde 8	.18		.81
Madde 13	.20		.80
Madde 25	.37		.68
Madde 1			.54
Madde 20	.39		.54

Şencan (2005), her faktörün altında en az üç madde olması gerektiğini ifade etmektedir. Varimax döndürme sonucunda oluşan faktör özdeğerleri, varyans ve yığılımlı varyans değerleri ile yamaç-birikinti grafiği birlikte incelendiğinde özdeğeri 1'den büyük üç faktör olduğu, yamaç-birikinti grafiğinin üç faktörlü yapıyı gösterdiği, bu faktörler altında en az üç maddenin bulunduğu ve faktörler altında toplanan maddelerin aynı kavramsal anlama sahip olduğu belirlenmiştir. Tespit edilen bu üç faktörün toplam varyansın % 50.86'sını açıkladığı görülmektedir. Ölçeğin birinci faktörü on bir maddeden oluşmaktadır. Maddeler toplam varyansın % 26.47'sini açıklamaktadır. Bu faktördeki maddeler çokkültürlü psikolojik danışma becerisi ile ilgili maddelerden oluştuğu gözlenmiştir. Birinci faktörde bulunan maddelerin faktör yükleri .50 ile .80 arasında değişmektedir. İkinci faktör dokuz maddeden oluşmaktadır. İkinci faktör toplam varyansın %16.29'unu açıklamaktadır. Bu faktördeki maddeler çokkültürlü farkındalık olarak nitelendirilebilecek maddelerden oluşmaktadır. İkinci faktörde bulunan maddelerin faktör yükleri .50 ile .81 arasında değişmektedir. Üçüncü faktör ise altı maddeden oluşmaktadır. Üçüncü faktör toplam varyansın % 8.10'unu açıklamaktadır. Bu faktördeki maddeler çokkültürlü bilgi ile ilgili maddelerden oluşmaktadır. Üçüncü faktörde bulunan maddelerin faktör yükleri ise .54 ile .81 arasında değişmektedir.

Doğrulamalı Faktör Analizi

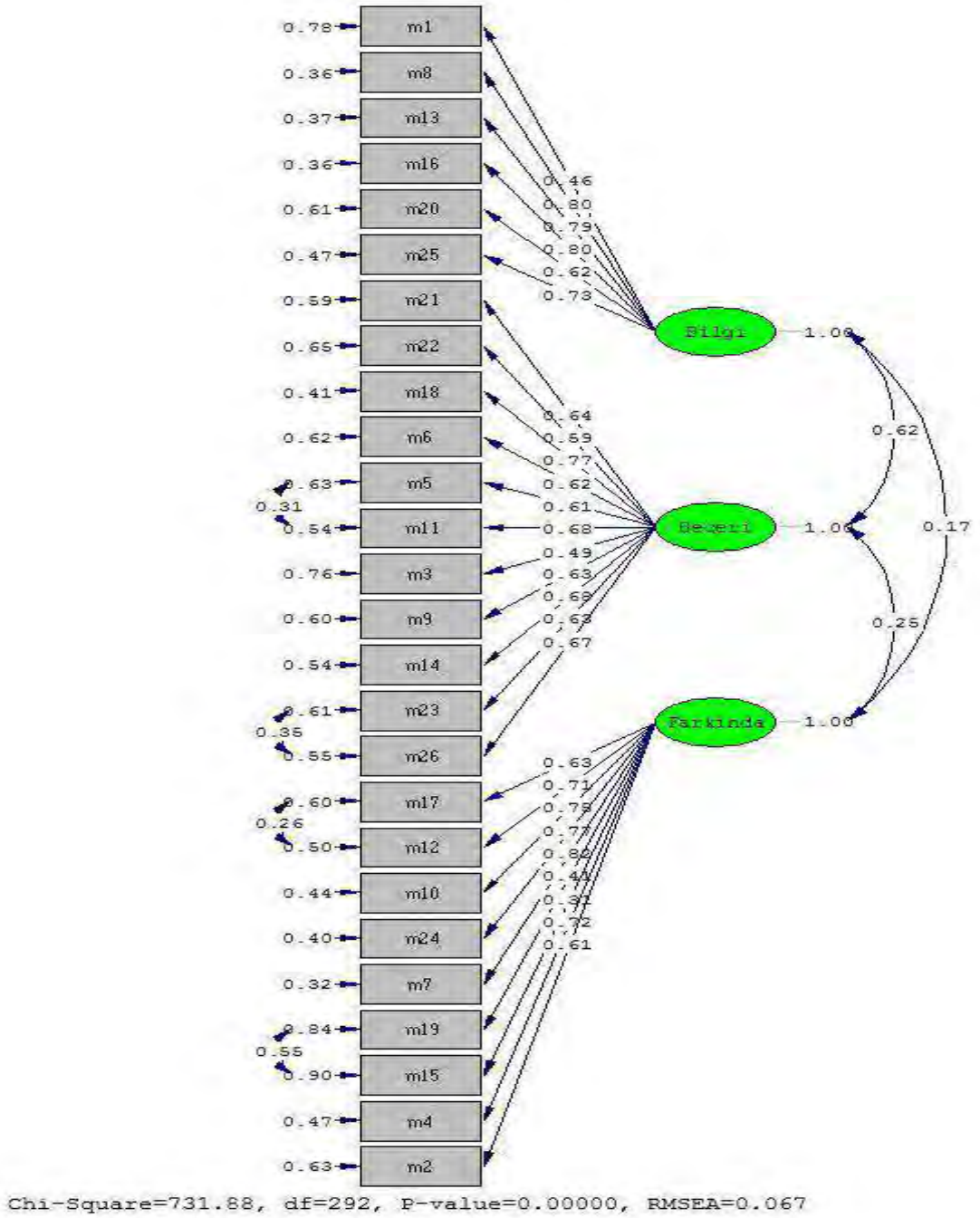
Doğrulamalı faktör analizi (DFA) araştırmaların ileri aşamalarında, bir teoremin test edilmesinde kullanılan gelişmiş bir tekniktir (Tabachnick ve Fidell, 2013). DFA, yapısal eşitlik modeline dayanan bir hipotez testidir ve bu teknik uyum istatistiklerine dayanır. DFA, öngörülen modelin gözlenen değişkenlerle ne derece örtüştüğünü ortaya koyar (Şencan, 2005). Çokkültürlü Psikolojik Danışma Yeterlikleri Ölçeğinin faktör yapısını test etmek amacıyla yapılan DFA için AFA'nın yapıldığı veri seti kullanılmıştır. DFA ile Çok Kültürlü Psikolojik Danışma Yeterlikleri ölçeği faktör yapısı LISREL 8.51 (Jöreskog ve Sörbom, 1996) programında incelenmiştir. DFA'nın kullanıldığı faktör analizi yöntemlerinde modelin istatistiksel uygunluğunu gösteren bazı referans değerleri kullanılmaktadır. Bu çalışmada; sıklıkla kullanılan ki-karenin serbestlik derecesine bölümünden elde edilen değer (X^2/ sd), Uyum İyiliği Endeksi (Goodness of Fit Index; GFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum Testi (Adjusted Goodness of Fit Index; AGFI), Karşılaştırmalı Uyum Endeksi (Comparative Fit Index; CFI), Artan Uyum Endeksi (Incremental Fit Index; IFI), ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Squared Error of Approximation; RMSEA), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index; NFI), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-Normed Fit Index; NNFI), Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (Standardized Root Mean Square Residual; SRMR) ölçütlerinden yararlanılmıştır. Bir modelin iyi uyum göstermesi için RMSEA değerinin .06'dan küçük olması gerekmekte ancak bu değer .08'e kadar çıkması da kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer almaktadır (Hu ve Bentler, 1998). Ki-karenin serbestlik derecesine bölümünden çıkan sonucun 5'ten küçük olması yeterli görülürken, 2'den küçük olması modelin mükemmel uyumunun işareti olarak kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ayrıca, GFI, CFI, IFI, NNFI değerlerinin .90'ın üzerinde çıkması kabul edilebilir olduğu, .95 ile 1.00 arasında olması ise modelin mükemmel uyum gösterdiği anlamına gelmektedir (Hu ve Bentler, 1999).

DFA sürecinde, ilk olarak hiçbir modifikasyon gerçekleştirilmeden birinci düzey DFA gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçme modelinde yer alan göstergelere ait *t* değerlerinin 8.33 ile 16.91 arasında değiştiği ve bu değerlerin .05 düzeyinde anlamlı oldukları belirlenmiştir. Analizlere bağlı olarak ortaya çıkan uyum indeksleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4 Modifikasyon Öncesi Birinci Düzey Doğrulamalı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	Değerler	Uyum İndeksi	Değerler
X ² / sd (1208.46 / 296)	4.08	IFI	0.91
RMSEA (0.091; 0.10)	0.10	AGFI	0.74
NFI	0.88	GFI	0.78
NNFI	0.90	SRMR	0.07
CFI	0.91		

Tablo 4'teki sonuçlar incelendiğinde, ÇPDYÖ'nün bazı uyum indekslerinin (RMSEA, GFI, AGFI ve NFI) kabul edilebilir sınırlar içinde yer almadığı gözlenmiştir. Bu nedenle analizin sonucunda ortaya çıkan modifikasyon önerileri incelenmiş ve model üzerinde gerçekleştirilecek dört modifikasyon ile ölçme modeline ait uyum değerlerinin iyileştirilebileceği belirlenmiştir. Modifikasyon önerilerine göre madde 12 ile madde 17 arasına eklenecek hata kovaryansının Ki-Kare üzerinde 63.0'lık, madde 5 ile madde 11 arasına eklenecek hata kovaryansının Ki-Kare üzerinde 76.10'lık, madde 23 ile madde 26 arasına eklenecek hata kovaryansının ise Ki-Kare üzerinde 110.80'lik; madde 19 ile madde 15 arasına eklenecek hata kovaryansının ise Ki-Kare üzerinde 133.90'luk bir azalmaya yol açacağı gözlenmiştir. Bu maddeler incelendiğinde içerik bakımından da birbirlerine benzer nitelikte oldukları görülmüştür. Bu doğrultuda, söz konusu maddeler arasına hata kovaryansları eklenerek ölçüm modeli yeniden test edilmiştir. Birinci düzey DFA sonuçları, Tablo 5'te; birinci düzey DFA diyagramı Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Birinci Düzey DFA Diyagramı

Tablo 5 Modifikasyon Sonrası Birinci Düzey DFA Uyum İndeksleri

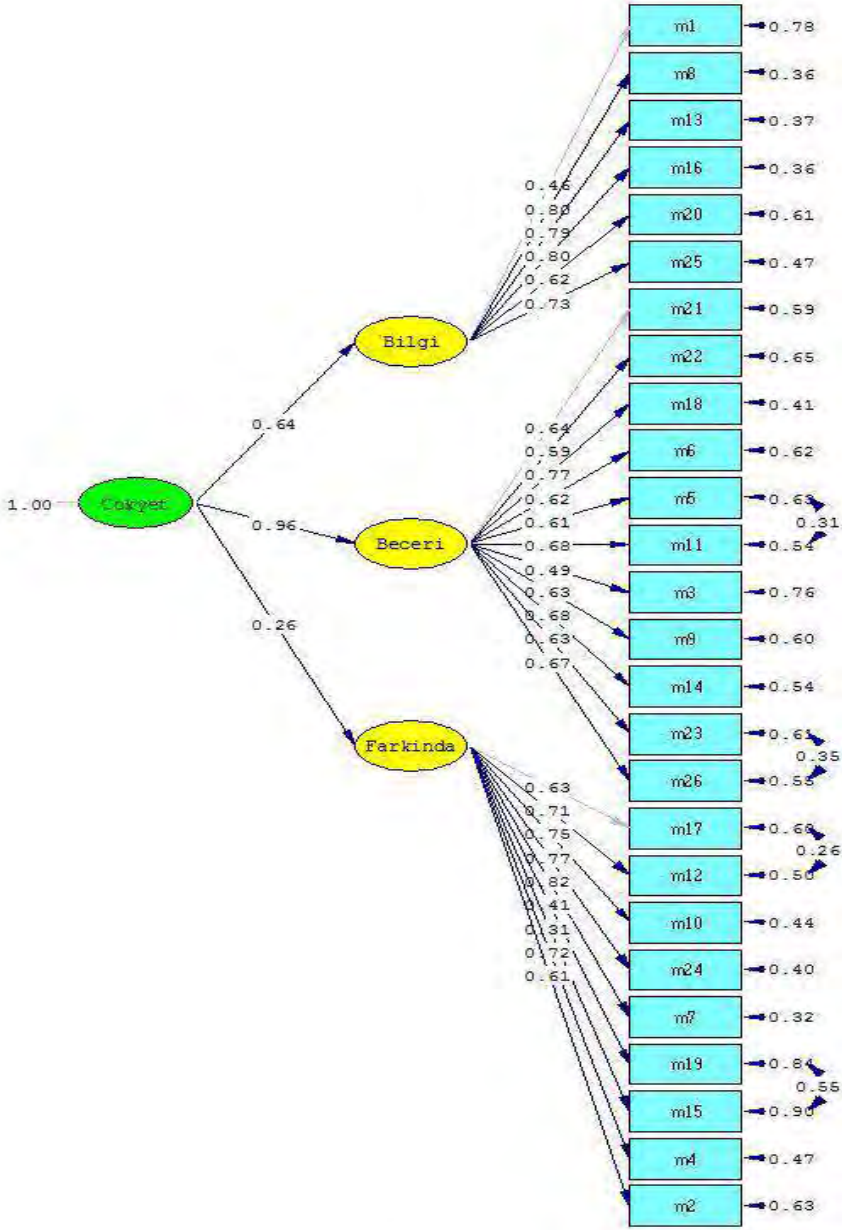
Uyum İndeksi	Değerler	Uyum İndeksi	Değerler
X^2/ sd (731.88 / 292)	2.51	IFI	0.95
RMSEA (0.061 ; 0.074)	0.07	AGFI	0.83
NFI	0.92	GFI	0.85
NNFI	0.95	SRMR	0.06
CFI	0.95		

Tablo 5’de görülen birinci düzey DFA sonuçları değerlendirildiğinde, modifikasyon öncesi kabul edilebilir sınırlarda olmayan uyum değerlerinin (RMSEA, NFI, AGFI, GFI) diğer uyum indeksleri ile birlikte değerlendirildiğinde kabul edilebilir uyuma işaret ettiği gözlenmiştir.

Araştırma kapsamında ikinci düzey DFA yapılarak alt boyutların bir üst faktörde birleşip birleşmediği test edilmiştir. Yapılan analizler farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutlarının bir üst yapıda birleştiğini doğrulamıştır. İkinci düzey DFA’ya ilişkin uyum değerleri Tablo 6’da, ikinci düzey DFA diyagramı Şekil 3’te gösterilmiştir.

Tablo 6 İkinci Düzey DFA Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	Değerler	Uyum İndeksi	Değerler
X^2/ sd (731.88 / 292)	2.51	IFI	0.95
RMSEA (0.061 ; 0.074)	0.07	AGFI	0.83
NFI	0.92	GFI	0.85
NNFI	0.95	SRMR	0.06
CFI	0.95		



Chi-Square=731.88, df=292, P-value=0.00000, RMSEA=0.067

Şekil 3 İkinci Düzey DFA Diyagramı

Çokkültürlü Psikolojik Danışma Yeterlikleri Ölçeğinin güvenirliğinin belirlenmesi için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, uygulamanın yapıldığı 332 kişilik çalışma grubu verileriyle değerlendirilmiştir. Tüm ölçek maddeleriyle, alt faktörlere ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı değerleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7 ÇPDYÖ ve Alt Boyutların Cronbach Alfa Katsayıları

	Faktörler			
	Beceri	Farkındalık	Bilgi	ÇPDYÖ
Cronbach Alfa	.88	.88	.84	.88

Tablo incelendiğinde ölçeğin iç tutarlılık katsayısının .88, birinci faktör olan beceri alt ölçeği için iç tutarlılık katsayısı .88, ikinci faktör olan farkındalık alt ölçeği için .88 ve üçüncü faktör olan bilgi alt ölçeği için .84 olduğu gözlenmektedir. Ölçeğin tamamı için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise .88'dir. Bir ölçme aracı için hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2008). Buna göre Çokkültürlü Psikolojik Danışma Yeterlikleri Ölçeği'nin ve alt ölçeklerinden elde edilen katsayılar, ölçeğin yeterli oranda güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Testin güvenilirliği anlaşıldıktan sonra, test maddelerinin güvenilirliğini sınamak üzere Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Tekniği kullanılarak madde analiz işlemleri gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda her bir madde ile test toplam puanı arasındaki ilişkiye bakılarak madde-toplam korelasyonu değerleri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8 Madde - Toplam Korelasyonu

Madde	Madde – Toplam Korelasyonu	Madde	Madde – Toplam Korelasyonu
Madde 1	.27**	Madde 14	.49**
Madde 2	.50**	Madde 15	.39**
Madde 3	.42**	Madde 16	.47**
Madde 4	.52**	Madde 17	.56**
Madde 5	.51**	Madde 18	.57**
Madde 6	.45**	Madde 19	.42**
Madde 7	.58**	Madde 20	.50**
Madde 8	.43**	Madde 21	.48**
Madde 9	.49**	Madde 22	.38**
Madde 10	.59**	Madde 23	.50**
Madde 11	.56**	Madde 24	.56**
Madde 12	.60**	Madde 25	.52**
Madde 13	.46**	Madde 26	.57**

**p<.01

Tablo 8'de de gözlendiği üzere her bir madde için madde toplam puan arasındaki korelasyonlar .27 ile .60 arasında değişmektedir. Ve tüm değerler .01 düzeyinde anlamlıdır.

Diğer bir güvenilirlik analizi yöntemi ise maddeler arası korelasyonları değerlendirmektir. Maddeler arası korelasyonlarda ise .90'dan büyük olan değerlerin çoklu bağlantı problemini

gösterdiği bu yüzden ölçekte bu düzeyde ilişkiye sahip maddelerin olmaması gerektiği ifade edilmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2012). Maddeler arası korelasyonlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Maddeler arası Korelasyon

Madde	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	M15	M16	M17	M18	M19	M20	M21	M22	M23	M24	M25	M26
M1	0.05																								
M2	-	0.09																							
M3		-	0.06																						
M4			-	.12*	.29**	.64*	.20**	.36**	.53*	.17*	.45*	.20**	.37**	.28*	.21**	.43*	.35**	.36*	.34*	.25**	.36**	.14*	.26**	.38*	.25**
M5				-	.32*	.12*	.39*	.28*	.11*	.42*	.12*	.37*	.40*	.14*	.15*	.45*	.12*	.32*	.25*	.36*	.22*	.41*	.57*	.16*	.47*
M6					-	.09	.15*	.30*	.65*	.21*	.56*	.01	.32*	.29*	.17*	.60*	.31*	.03	.17*	.36*	.00	.16*	.14*	.12*	.57*
M7						-	.00	.11*	.25*	.34*	.12*	.62*	.52*	.14*	.28*	.71*	.45*	.04	.47*	.11	.27*	.09	.54*	.07	.30*
M8							-	.13*	.06	.25*	.09	.27*	.32*	.24*	.60*	.14*	.11	.32*	.47*	.05	.04	.21*	.09	.00	.48*
M9								-	.13*	.08	.12*	.04	.40*	.09	.11	.33*	.14*	.08	.32*	.00	.37*	.17*	.32*	.11	.36*
M10									-	.16*	.27*	.27*	.07	.07	.30*	.07	.11	.32*	.47*	.05	.17*	.09	.09	.00	.48*
M11										-	.12*	.09	.40*	.09	.03	.09	.11	.08	.32*	.05	.00	.36*	.17*	.14*	.36*
M12											-	.24*	.09	.07	.33*	.07	.14*	.04	.47*	.05	.04	.25*	.32*	.04	.48*
M13												-	.24*	.09	.33*	.07	.14*	.04	.47*	.05	.04	.25*	.32*	.04	.48*
M14													-	.07	.09	.33*	.07	.14*	.04	.47*	.05	.04	.25*	.32*	.04
M15														-	.03	.30*	.71*	.14*	.08	.32*	.05	.04	.25*	.32*	.04
M16															-	.09	.35*	.05	.47*	.02	.17*	.03	.14*	.14*	.36*
M17																-	.14*	.35*	.05	.47*	.02	.17*	.03	.14*	.36*
M18																	-	.03	.34*	.08	.52*	.17*	.09	.09	.48*
M19																		-	.05	.50*	.17*	.03	.14*	.14*	.36*
M20																			-	.26*	.36*	.17*	.09	.09	.48*
M21																				-	.36*	.17*	.09	.09	.48*
M22																					-	.30*	.32*	.04	.48*
M23																						-	.11	.30*	.36*
M24																							-	.07	.34*
M25																								-	.34*
M26																									-

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

Tablo 9’da gözlemlendiği üzere maddelerin hiç biri diğeri ile .90’dan daha yüksek korelasyona sahip değildir. Maddeler arası korelasyonlar anlamlı düzeyde ve .01 ile .77 arasında değişmektedir.

Ölçek maddelerinin ayırt ediciliğinin değerlendirilmesi için, ölçek toplam puanında en yüksek puan alan üst yüzde 27’lik grup ile toplam puanda en düşük puan alan alt yüzde 27’lik grup arasında bağımsız grup *t* testi yapılmıştır. Bu bağlamda her bir maddenin ayırt edici, dolayısıyla güvenilir olabilmesi için *t* değerinin en az 0.05 düzeyinde anlamlı bir sonuç vermesi beklenmektedir. Ulaşılan *t* testi sonuçları Tablo 10’de görülmektedir.

Tablo 10 ÇPDYÖ’den alınan toplam puana göre alt %27 ve üst %27’lik Grupların Madde Ortalamaları İçin *t* Testi Sonuçları

Madde	Grup	N	Ss	<i>p</i>	<i>t</i>	Madde	Grup	N	Ss	p	t		
M1	Üst Grup	90	3.84	1.09	0.00	5.27	M14	Üst Grup	90	4.41	0.73	0.00	8.88
	Alt Grup	90	3.03	0.97			M14	Alt Grup	90	3.32	0.91		
M2	Üst Grup	90	4.22	1.13	0.00	10.24	M15	Üst Grup	90	3.82	1.30	0.00	7.28
	Alt Grup	90	2.45	1.19			M15	Alt Grup	90	2.55	1.03		
M3	Üst Grup	90	4.09	1.09	0.00	6.26	M16	Üst Grup	90	4.08	0.84	0.00	7.87
	Alt Grup	90	3.04	1.15			M16	Alt Grup	90	3.01	0.97		
M4	Üst Grup	90	4.17	1.04	0.00	10.45	M17	Üst Grup	90	4.43	0.96	0.00	12.65
	Alt Grup	90	2.47	1.14			M17	Alt Grup	90	2.47	1.12		
M5	Üst Grup	90	4.43	0.62	0.00	8.29	M18	Üst Grup	90	4.51	0.55	0.00	9.87
	Alt Grup	90	3.48	0.90			M18	Alt Grup	90	3.38	0.94		
M6	Üst Grup	90	4.53	0.72	0.00	7.08	M19	Üst Grup	90	3.96	1.23	0.00	7.92
	Alt Grup	90	3.59	1.04			M19	Alt Grup	90	2.56	1.14		
M7	Üst Grup	90	4.58	0.87	0.00	12.45	M20	Üst Grup	90	4.42	0.67	0.00	9.12
	Alt Grup	90	2.52	1.30			M20	Alt Grup	90	3.32	0.93		
M8	Üst Grup	90	3.89	0.89	0.00	6.52	M21	Üst Grup	90	4.34	0.74	0.00	7.83
	Alt Grup	90	3.02	0.91			M21	Alt Grup	90	3.35	0.95		
M9	Üst Grup	90	4.18	0.80	0.00	7.61	M22	Üst Grup	90	4.51	0.82	0.00	6.32
	Alt Grup	90	3.18	0.95			M22	Alt Grup	90	3.50	1.27		
M10	Üst Grup	90	4.87	0.58	0.00	14.88	M23	Üst Grup	90	4.44	0.58	0.00	8.07
	Alt Grup	90	2.32	1.52			M23	Alt Grup	90	3.52	0.91		
M11	Üst Grup	90	4.60	0.54	0.00	9.94	M24	Üst Grup	90	4.43	0.93	0.00	11.88
	Alt Grup	90	3.52	0.88			M24	Alt Grup	90	2.60	1.13		
M12	Üst Grup	90	4.39	0.84	0.00	13.80	M25	Üst Grup	90	4.08	0.88	0.00	8.56
	Alt Grup	90	2.33	1.14			M25	Alt Grup	90	2.96	0.88		
M13	Üst Grup	90	4.10	0.78	0.00	7.60	M26	Üst Grup	90	4.62	0.49	0.00	10.10
	Alt Grup	90	3.09	0.99			M26	Alt Grup	90	3.57	0.86		

Tablo 10 değerlendirildiğinde %27’lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklara ilişkin *t* değerleri, 5.27 ile 14.88 (sd=178) arasında değiştiği ve istatistiksel açıdan gruplar arasında

anlamli farklılıklar ($p<.05$) olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre  l me aracında yer alan maddelerin ayırt edici oldukları söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı psikolojik danışmanların çokkültürlü psikolojik danışma yeterlikleri algılarını ölçebilecek bir ölçek geliştirmektir.  PDY ’deki alt boyutların alanyazındaki çokkültürlü psikolojik danışma yeterlikleri standartlarında ifade edilen inanç ve tutumlar, bilgi ve beceri boyutlarına uygun olduğu gözlenmiştir (Arredondo ve diğ rleri, 1996). Bu çerçevede  PDY ’deki alt boyutlardan ilki beceri alt boyutu olarak isimlendirilmiştir. Beceri alt boyutu en genel anlatımı ile kültüre özgü becerileri ve müdahale stratejilerini kapsar (Toporek ve Reza, 2001). Bu alt boyutun araştırma kapsamında incelenen  l me araçlarının bir kısmında da var olduğu gözlenmiştir (LaFromboise ve diğ rleri, 1991; Sodowsky ve diğ rleri, 1994). Ancak beceri boyutu araştırma kapsamında incelenen diğ r ölçeklerde gözlenmemiştir. Beceri alt boyutuna yönelik maddeleri içermesinin  PDY ’n n güçlü yanı olduğu ifade edilebilir. Beceri alt boyutundaki maddelere  rnek Madde 5: *Farklı kültüre mensup danışanlarımla çalışırken sözsüz iletişimlerini uygun ve doğru bir şekilde anlayabilirim* ve Madde 22: *Farklı kültüre mensup danışanlarımla çalışırken gerektiğinde o kültüre mensup bir başka meslektaşımdan konsültasyon/süpervizyon alırım* maddeleri verilebilir.  PDY ’deki alt boyutlardan ikincisi farkındalık alt boyutu olarak isimlendirilmiştir. Farkındalık boyutu çokkültürlü psikolojik danışma yeterlikleri bağlamında psikolojik danışmanın kendi değerlerinin, farklı kültüre mensup bireylere ilişkin yargılarının farkında olmasını içerir (Arredondo ve diğ rleri, 1996). Farkındalık alt boyutuna verilebilecek örnek maddeler madde 4: *Farklı kültüre mensup danışanlarımla çalışırken danışanların bazı davranışlarını yadırgadığımı fark ediyorum* ve madde 12: *Bir psikolojik danışman olarak psikolojik danışman ile danışan arasındaki kültürel farkların danışma sürecine olumsuz etki yapacağını düşünürüm* maddeleridir. Son alt boyut ise bilgi olarak isimlendirilmiştir. Bilgi alt boyutu özellikle farklı kültürlere mensup bireyler hakkında kültüre özgü bilgileri bilmek, danışanların mensup oldukları kültürdeki yardım kaynakları hakkında bilgi sahibi olmayı içerir (Arredondo ve diğ rleri, 1996). Madde 16: *Farklı kültüre mensup danışanlarımla aile yapıları ve hiyerarşileri hakkında bilgi sahibiyim* ve madde 1: *Farklı kültüre mensup danışanlarımla dini inanışları hakkında bilgi sahibiyim*  rnek bilgi alt boyutu maddeleridir. Bilgi ve farkındalık alt boyutları araştırma kapsamında incelenen diğ r  l me araçlarının tamamında gözlenen bir alt boyuttur (Gamst ve diğ rleri, 2003; Holcomb-McCoy ve Myers, 1999; Kim ve diğ rleri, 2003; LaFromboise ve diğ rleri, 1991; Ponterotto ve diğ rleri, 2002; Sodowsky ve diğ rleri, 1994).  PDY ’n n bilgi ve farkındalık boyutlarını içinde barındırmasının alanyazındaki diğ r  l me araçlarını ile tutarlığını gösterdiği ifade edilebilir.

Araştırma kapsamında incelenen bazı ölçeklerde çokkültürlü psikolojik danışma yeterlikleri standartlarından (Arredondo ve diğ rleri, 1996), farklı alt boyutlarında var olabileceği ifade edilmiştir. Örneğin Holcomb-McCoy ve Myers (199) tarafından geliştirilen  okk lt rl  Psikolojik Danışma Yeterlik ve Eğitim Anketi incelendiğinde  PDY ’den farklı olarak çokkültürlü terminoloji şeklinde bir alt boyutun var olduğu gözlenmektedir.  PDY  madde havuzu aşamasında da bu alt boyuta yönelik muhtemel maddeler yazılmış ancak bu maddeler  n uygulamaya katılan psikolojik danışmanlar tarafından genel olarak 5 (Beni tamamen tanımlıyor) şeklinde puanlanmıştır. Bu yüzden bu maddeler ölçek deneme formuna dahil edilmemiştir. Sodowsky ve diğ rleri (1994) tarafından geliştirilen  okk lt rl  Psikolojik Danışma Envanteri’nde çokkültürlü psikolojik danışma yeterliklerinde var olan farkındalık, bilgi ve beceri alt boyutlarına ek olarak çokkültürlü psikolojik danışma ilişkisi alt boyutunun da var olduğu ifade edilmektedir. Psikolojik danışman ve danışan arasındaki ilişkiye vurgu yapan bu alt boyuta  PDY ’de rastlanmamıştır. Sodowsky ve diğ rleri (1994)’e göre çokkültürlü yeterliklerle ilgili çalışmalarda çokkültürlü psikolojik danışma ilişkisi alt boyutunun gözlenmemesinin sebebi, bilgi ve beceri boyutunda yeterliğe sahip olmanın çokkültürlü

psikolojik danışma yeterliğine sahip olmak anlamına geldiği varsayımdır. Bu yüzden çokkültürlü psikolojik danışman eğitiminde bilgi ve becerilere değinilmekte ancak danışan ve danışman arasındaki çokkültürlü psikolojik danışma ilişkisine yeterli vurgu yapılmamaktadır. Araştırmalarda da bu ilişkiye yönelik maddeler göz ardı edilmektedir. ÇPDYÖ'nün geliştirilmesi sürecinde bu alt boyuta yönelik maddeler deneme formunda bulunsun da, katılımcıların % 80.42'sinin çokkültürlü psikolojik danışmaya ilişkin herhangi bir ders almamış olmasının çokkültürlü psikolojik danışma ilişkisini değerlendirmemesine ve bu alt boyutun ortaya çıkmamasına neden olduğu ifade edilebilir.

Geliştirilen ölçme aracının güvenilirliğini sınamak amacı ile test tekrar ve iç tutarlılık katsayıları yöntemleri kullanılabilir (Büyüköztürk, 2008). Çalışma kapsamında test tekrar uygulaması için psikolojik danışmanlardan elektronik posta adresleri alınmıştır. Katılımcıların 70'i elektronik posta adreslerini vererek test tekrar çalışmasına katılacağını ifade etmiş ancak gönderilen bağlantıyı yanıtlayan kişi sayısının 25 ile sınırlı kaldığı gözlenmiştir. Yeterli veri toplanmadığı için tekrar test uygulaması gerçekleştirilememiştir. Araştırmaları kapsamında ÇPDYÖ'yü kullanacak araştırmacıların bu sınırlılığa dikkat etmesi gerekmektedir. Diğer yandan bir başka güvenilirlik değerlendirme yöntemi olan Cronbach alfa katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2008). ÇPDYÖ'nün güvenilirliğini incelemek için de Cronbach alfa katsayıları hesaplanmış ölçeğin tamamı ve tüm alt boyutlar için güvenilir kabul edilen sınırlar içerisinde olduğu gözlenmiştir. Yine ölçek maddelerinin tamamının ölçekten en düşük puan alan alt %27 ve en yüksek puan alan üst %27 'lik gruplar arasında tüm maddelerin ayırt edici olduğu gözlenmiştir.

Sonuç olarak, açıklayıcı ve doğrulayıcı analizi faktör analizi sonuçlarına göre, Çokkültürlü Psikolojik Danışma Yeterlikleri Ölçeği'nin üç faktörlü yapıda olduğu ve bu faktörlerin sırasıyla *beceri* (11 madde), *farkındalık* (9 madde) ve *bilgi* (6 madde) ifade edilebileceği görülmüştür. Geliştirilen ölçeğin psikolojik danışmanların çokkültürlü yeterliklere ilişkin algılarını değerlendirmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçe aracı olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- APA (2002). *Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists- American Psychological Association* [Available online at: <http://apa.org/pi/oema/resources/policy/multicultural-guidelines.aspx?item=5>], Retrieve d on June 29, 2014.
- ARREDONDO, P., TOPOREK, R., BROWN, S., SANCHEZ, J., LOCKE, D. C., SANCHEZ, J., ve STADLER, H. (1996). Operationalization of the multicultural counseling competencies. *Journal of Multicultural Counseling and Development* 24 (1), 42-78.
- BAŞBAY, A. VE KAĞNICI, D. Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Education and Science / Eğitim ve Bilim*, 36(161), 209-212.
- BAŞBAY, A., KAĞNICI, D. Y., ve SARSAR, F. (2013). Eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *TURKISH STUDIES - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/3, Winter ANKARA-TURKEY*. www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4045>, p. 47-60.
- BEKTAŞ, D. Y. (2006). Kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlikleri ve psikolojik danışman eğitimindeki yeri. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 43-59.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

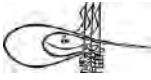
- CHRISTENSEN, E. W. (1975). Counseling Puerto Ricans: some cultural considerations. *Personnel and Guidance Journal*, 53(5), 349-356.
- COLEMAN, H. L. K., MORRIS, D., VE NORTON, R. A. (2006). Developing multicultural counseling competence through the use of portfolios. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 34(1), 27-37.
- CONSTANTINE, M. G., VE LADANY, N. (1996). New visions for defining and assessing multicultural counseling competence. In D. Pope- Davis, ve H. L. K. Coleman (Ed.), *Multicultural counseling competencies: Assessment, education and training, and supervision* (pp. 482-498). Thousand Oaks, CA: Sage.
- COREY, G. (2008). *Psikolojik Danışma Kuram ve Uygulamaları* (çev. T. Ergene). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- ÇEKİN, A. (2013). Çokkültürlülük ve din öğretimi: Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime ilişkin tutumları çerçevesinde bir analiz. *TURKISH STUDIES - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8 Issue 12*. ANKARA - TURKEY. www.turkishstudies.net , DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6003>, p. 241-248.
- ÇOBAN, A. E., KARAMAN, N. G., ve DOĞAN, T. (2010). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10(1), s. 125 - 131.
- ÇOKLUK, Ö., ŞEKERCİOĞLU, G. VE BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara : Pegem Akademi.
- DAVIS, D. N. (2014). Complexity overlooked: Enhancing cultural competency in the white lesbian counseling trainee through education and supervision. *Journal of Lesbian Studies*, 18(2), 192-201.
- DEMİR, S. (2012). Çok Kültürlü eğitimin erciyes üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi. *TURKISH STUDIES - International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/4, Fall*. ANKARA-TURKEY. www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3871>, p. 1453-1475.
- DUNN, T. W., SMITH, T. B., VE MONTROYA, J. A. (2006). Multicultural competency instrumentation: A review and analysis of reliability generalization. *Journal of Counseling and Development*, 84(4), 471-482.
- GAMST, G., DANA, R. H., DER-KARABETIAN, A., ARAGON, M., ARELLANO, L., MORROW, G., VE MARTENSON, L. (2004). Cultural competency revised: The California Brief Multicultural Competence Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 37(3), 163-183.
- HAYS, D. G. (2008). Assessing multicultural competence in counselor trainees: A review of instrumentation and future directions. *Journal of Counseling and Development* 86(1), 95-101.
- HOLCOMB-MCCOY, C. C., VE MYERS, J. E. (1999). Multicultural competence and counselor training: A national survey. *Journal of Counseling and Development*, 77(3), 294-302.
- HU, L.T., VE BENTLER, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to under parameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3, 421-453.

- HU, L. T., VE BENTLER, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indices in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, p. 1-55.
- KAĞNICI, D. Y. (2011). *Psikolojik danışman adaylarının çokkültürlü farkındalık ve bilgi kazanımında yaşantısal öğretimin katkısı*. 11. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde sunuldu. İzmir.
- KAĞNICI, D. Y. (2013). Çok kültürlü psikolojik danışma eğitiminin rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programlarına yerleştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 5(40), 222-231.
- KARAIIRMAK, Ö. (2008). Çok kültürlülük, kültürel duyarlılık ve psikolojik danışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 115-129.
- KIM, B. K., CARTWRIGHT, B. Y., ASAY, P. A., VE D'ANDREA, M. J. (2003). A Revision of the Multicultural Awareness, Knowledge, and Skills Survey-Counselor Edition. *Measurement and Evaluation In Counseling and Development*, 36(3), 161-180.
- KOÇ, Z. (2003). Kültüre duyarlı psikolojik danışma yaklaşımı: Kuramsal bir açıklama. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel*
- KYMLICKA, W. (1998). *Çokkültürlü Yurttaşlık*. (çev. A.Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- LA FROMBOISE, T. D., COLEMAN, H. L., VE HERNANDEZ, A. (1991). Development and factor structure of the Cross-Cultural Counseling Inventory-Revised. *Professional Psychology: Research and Practice*, 22(5), 380-388.
- LEWIS, A. N. (2006). Three-factor model of multicultural counseling for consumers with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 24(3), 151-159.
- MPOFU, E., VE HARLEY, D. A. (2006). Racial and Disability Identity: Implications for the career counseling of African Americans with disabilities. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 50(1), 14-23.
- PEDERSEN, P. B. (1978). Four dimensions of cross-cultural skill in counselor training. *Personnel and Guidance Journal*, 56(8), 480-484.
- POLAT, I., ve KILIÇ, E. (2013). Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), s. 352- 371.
- PONTEROTTO, J. G., RIEGER, B. P., BARRETT, A., VE SPARKS, R. (1994). Assessing Multicultural counseling competence: A review of instrumentation. *Journal of Counseling and Development*, 72(3), 316-322.
- PONTEROTTO, J. G., ALEXANDER, C.M., VE INGRID, G. (1995). A multicultural competency checklist for counseling training programs. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 23(1), 11-20.
- PONTEROTTO, J. G., RIEGER, B. P., BARRETT, A., HARRIS, G., SPARKS, R., SANCHEZ, C. M., VE MAGIDS, D. (1996). Development and initial validation of The Multicultural Counseling Awareness Scale. In G.R. Sadowsky, ve J.C. Impara (Eds.), *ulticultural assessment in counseling and clinical psychology* (pp. 247-282). Buros Institute of Mental Measurements.

- POPE-DAVIS, D.B., LIU, W.M., NEVITT, J., VE TOPOREK, R.L. (2000). The development and initial validation of the Multicultural Environmental Inventory: A preliminary investigation. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 6(1),57-64.
- SODOWSKY, G. R., TAFTE, R. C., GUTKIN, T. B., VE WISE, S. L. (1994). Development of the Multicultural Counseling Inventory: A self-report measure of multicultural competencies. *Journal of Counseling Psychology*, 41(2), 137-148.
- SUE, D.W., BERNIER, J., DURRAN, A., FEINBERG, L., PEDERSEN, P., SMITH, E., VE VASQUEZ-NUTTAL, E. (1982). Position paper: Cross-cultural counseling competencies. *The Counseling Psychologist*, 70, 45-52.
- SUE, D. W., ARREDONDO, P., VE MCDAVIS, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling and Development*, 70(4), 477-486.
- SUE, D. W., VE TORINO, G. C. (2005). Racial-cultural competence: Awareness, knowledge, and skills. In Carter, R. T. (Ed.), *Handbook of racial-cultural psychology and counseling: Training and practice*, (Second edition). John Wiley and Sons.
- SUE D. W., VE SUE, S. (1972). Counseling Chinese-Americans. *Personnel and Guidance Journal*, 50(8), 637-644.
- SUE, D. W., VE SUE, D. (1977). Barriers to effective cross-cultural counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 24(5),420-429.
- ŞENCAN, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- TABACHNICK, B. G., VE FIDELL, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Sixth Edition. Boston: Pearson Education.
- TAYLOR, C. (1996). *Çokkültürlülük* (çev. L. Köker). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- TOPOREK, R. L., VE REZA, J. V. (2001). Context as a critical dimension of multicultural counseling: Articulating personal, professional, and institutional competence. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 29(1), 13-30.
- VONTRESS, C. E. (1976). Counseling middle-aged and aging cultural minorities. *Personnel and Guidance Journal*, 55(3), 132-135.
- TÜRK PDR DERNEĞİ (2007). *Psikolojik danışma ve Rehberlik Alanında Çalışanlar İçin Etik Kurallar*. 7. Baskı, Ankara.
- SWANSON, J. L. (1993). Integrating a multicultural perspective into training for career counseling: Programmatic and individual interventions. *The Career Development Quarterly*,42(1), 41-49.
- YAZICI, S., BAŞOL, G. ve TOPRAK, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: bir güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 229-242.
- WHITMAN, J. S.,VE BIDELELL, M. P. (2014). Affirmative lesbian, gay, and bisexual counselor education and religious beliefs: How do we bridge the gap?. *Journal of Counseling and Development*, 92(2), 162-169. doi:10.1002/j.1556-6676.2014.00144.x

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

ÖZER, Ö., İLHAN, T., Çokkültürlü Psikolojik Danışma Yeterlikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi, ***Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*** Volume 10/7 Spring 2015, p. 781-802, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8041>, ANKARA-TURKEY



İLKÖĞRETİM 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA STRATEJİLERİ ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIKLARI VE OKUMA MOTİVASYONLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ*

*Ergün ÖZTÜRK***

*Ebru UZUNKOL****

ÖZET

Bu araştırmada, ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak araştırmada; “ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları ile okumaya ilişkin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi” ve “ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının okuma motivasyonlarını yordama düzeyinin belirlenmesi” olmak üzere iki alt amaç belirlenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmaya 179’u erkek, 135’i kız olmak üzere toplam 314 ilkokul 4. sınıf öğrencisi dâhil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak, Aydemir ve Öztürk (2013) tarafından geliştirilen Okuma Motivasyonu Ölçeği ile Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilen, Öztürk (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri kullanılmıştır. Okuma motivasyonu ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının okuma motivasyonunu yordama düzeyini belirleyebilmek amacıyla ise “Çoklu Regresyon Analizi (Enter Metodu)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okuma motivasyonu ile okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık ölçeğinin alt boyutları olan genel okuma stratejileri ($r=.46$, $p<.01$), problem çözme stratejileri ($r=.55$, $p<.01$) ve okuma stratejilerini destekleme ($r=.54$, $p<.01$) boyutları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Çoklu regresyon analizi sonucunda, problem çözme stratejileri ve okuma stratejilerini destekleme alt boyutlarının birlikte, okumaya motivasyonunu pozitif ve anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır ($R=.575$; $R^2=.331$). Ayrıca, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları ölçeğinin genel okuma stratejileri alt boyutunun okuma motivasyonunu yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

* Bu araştırmanın bir bölümü XII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Doç. Dr. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, El-mek: erg2424@gmail.com

*** Arş. Gör. Dr. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, El-mek: ebrudemir@gmail.com



Anahtar Kelimeler: Üstbilişsel farkındalık, okuma stratejileri, okuma motivasyonu.

EXAMINATION OF 4TH GRADE STUDENTS' METACOGNITIVE AWARENESS OF READING STRATEGIES AND READING MOTIVATION

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Reading is a process affected by several individual and environmental factors (Akyol, 2010). Among these factors, individual's motivations about reading and their metacognitive awareness of reading strategies which was also proved for effectiveness on reading behavior by several scientific research.

Reading is a cognitive activity which requires making effort and also includes making choices in its content (for example, should I read book or watch television?); and motivation is critically important for this activity (Wigfield, Guthrie, Tonks and Perencevich, 2004). Motivation is frequently used with "reading motivation" name to describe underlying strengths of reader behaviors in reading area (Unrau and Quirk, 2014). Guthrie and Wigfield (2000) defined reading motivation as purposes, values and beliefs of individuals about reading, reading process and reading purposes. Reading motivation has a great importance especially in basic education level. Primary school students go to school quietly open to learn. The most important point here is to maintain the continuity of reading and motivation that children have in the first years of school. Because the positive beliefs of students in the first years changes with time, they suspect with their abilities in all areas especially in reading and lose their enthusiasm (Wigfield, 2004). Therefore, determining the factors affecting reading motivation is regarded as very important for teachers and researchers.

Research on reading comprehension focus on reading motivation and metacognition in recent years (Öztürk, 2012). Metacognition is basically expressed as monitoring and controlling cognitions or thinking about thinking (Akın and Çeçen, 2014; Başaran, 2013; Flavell, 1979). Reading should be concluded with comprehension to achieve its goal and this requires the efforts of individual. Therefore, reading strategies and metacognition about these strategies are very important for reading activity which is purposeful. Metacognitive awareness of reading strategies is defined as being more careful while reading, comprehension of the text and having information about strategies used to remember later (Kraayenoord and Schneider, 2003). Students can better comprehend the texts and make interpretations by using these strategies. Hence, reading would be easier and more efficient for students who use those strategies. Thus, considering the research about reading comprehension it can be said that motivation and metacognition have an increasing effect on reading comprehension. In this manner, presenting the relationship between metacognitive awareness of reading strategies and reading motivations of students is

regarded as important. Based on this idea, this research aimed to investigate the relationship between metacognitive awareness of reading strategies and reading motivation of fourth grade primary school students. Depending on this purpose, sub-purposes of research were determined as following:

- Determining the relationship between metacognitive awareness of reading strategies and reading motivations of students.
- Determining predictive role of metacognitive awareness of reading strategies on reading motivations.

Method

This study was designed as a relational survey method aiming to explain the relationship between metacognitive awareness of reading strategies and reading motivations of fourth grade primary school students. The participants of the study were 331 4th grade elementary students in Sakarya Province, Turkey (age range 10–11). However inconvenient data was removed and data from 314 students was used for analysis. 179 of participants were male and 135 were female.

“Reading Motivation Scale” (RMS) developed by Aydemir ve Öztürk (2013) and “Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory” (MARSI) developed by Mokhtari and Reichard (2002) and adopted into Turkish by Öztürk (2012) were used for collecting data.

Pearson product-moment correlation coefficient was used to determine the relationships indicated as sub-purposes. “Multiple Regression Analysis (Enter Method)” was used to determine predictive role of metacognitive awareness of reading strategies on reading motivation. .05 level was considered as cut-off point for significance.

Findings

In the first stage of the research, relationship between reading motivation and metacognitive awareness of reading strategies of students was investigated. Analysis showed that reading motivation and subdimensions of metacognitive awareness of reading strategies were found to be related with each other. It was found a significant and positive relationship at .01 level between reading motivation and global reading strategies, problem solving strategies and support reading strategies subdimensions. There was a medium-level positive relationship between reading motivation and global reading strategies ($r=.463$, $p<.01$). Moreover, there was a stronger relationship between reading motivation and problem solving strategies ($r=.552$, $p<.01$) and support reading strategies ($r=.538$, $p<.01$) subdimensions.

In the second stage, predictive role of metacognitive awareness of reading strategies on reading motivation levels was examined. Results showed that problem solving strategies and support reading strategies subdimensions significantly predicted reading motivation ($R=.575$; $R^2=.331$). Problem solving strategies and support reading strategies explained 33% variance of reading motivation. Standardized regression coefficients showed that the importance level of predictive variables on reading motivation were problem solving strategies ($\beta=0.337$; $t=4.301$; $p<.001$) and support reading strategies ($\beta=0.265$; $t=2.833$; $p<.05$).

However, global reading strategies subdimensions of metacognitive awareness of reading strategies scale did not significantly predict reading motivation.

Result, Discussion and Suggestions

At the end of the research, reading motivation was found to be related with global reading motivation ($r=.46$, $p<.01$) at medium level; and related with problem solving strategies ($r=.55$, $p<.01$) and support reading strategies ($r=.54$, $p<.01$) relatively stronger and positively. When the research conducted in Turkey concerning reading motivation was considered, any research directly investigating the relationship between reading motivation and metacognitive awareness of reading strategies was found. However, there are studies carrying out about metacognition and reading motivation abroad. Van Kraayenoord and Schneider (1999) conducted a study on relationship between metacognition, motivation and reading success with 3th and 4th grade students in Germany. Results of the study showed that there is a positive relationship between metacognitive awareness of reading strategies and interest for reading which was regarded as one of the most important elements of motivation for fourth grade students. This situation is consistent with research results especially because of school grade. Roeschl-Heils, Schneider and Van Kraayenoord (2003) found that reading oriented metacognitive awareness of 7th and 8th grade students is related to their interest on reading. Researchers stated that metacognitive strategical awareness of students who have little motivation to read are also extremely weak, for this reason reading should be considered with metacognitive strategies and motivational dimensions as a whole. Apart from these research, there are several research conducted with different grade of students indicating the positive relationship between reading motivations and using reading strategies (Nishino, 2007; Sani, Wan Chick, Awg Nik and Raslee, 2011) so that this findings is consistent with the results of this study.

According to second finding of the study, problem solving strategies and reading strategies subdimensions of metacognitive awareness of reading strategies explained 33% variance of reading motivation. Standardized regression coefficients showed that the importance level of predictive variables on reading motivation were problem solving strategies ($\beta=0,337$) and support reading strategies ($\beta=0,265$), respectively. Global reading strategies can be regarded as a preparation step for reading activity (Mokhtari and Reichard, 2002). Global reading strategies are strategies used before starting to reading activity, therefore not having an explanatory effect on motivation could be said to be meaningful. Problem solving strategies which has more exploratory effect on reading motivation would make reading process more efficient and make the reader not give up despite the difficulties. This is the evidence of that individual would continue to read (Schmitt, 2005) so motivation is a factor maintaining the continuity of behaviors. For this reason, explanatory effect of problem solving strategies on motivation is considered extremely meaningful. Another factor having explanatory effect on reading motivation is support reading strategies which has useful strategies used by students when they need. The main aim here is again maintaining the continuity as in problem solving strategies. Therefore, having an explanatory effect of reading strategies

subdimension on reading motivation is considered as an important finding.

Based on research results, metacognitive awareness of reading strategies is a very important factor for reading motivation. Hence, teachers and researcher could be suggested to carry out research aiming to increase the awareness of students about strategies. On the other hand, effects of trainings designed to enhance metacognitive awareness of reading strategies on reading motivations could be investigated. Finally, teacher candidates should be well-equipped with metacognitive awareness of reading strategies and should be educated as teachers who can help their students in this manner.

Key Words: Metacognitive awareness, reading strategies, reading motivation.

Giriş

Okuma, anlamlı bir hayat sürebilmemiz adına bilgi edinmede halen en etkili araçlardan birisidir. Elbette bununla birlikte, günümüzde okul yaşantısının verimli bir şekilde sürdürülebilmesi için de belirleyici bir önem taşımaktadır. Okuma, insanın öğrenerek, yeni anlayışlar kazanarak yaratıcılığını ve ufku genişleten son derece etkileyici bir süreçtir. Ancak, şu da bir gerçektir ki herkes okuma ile ilgili becerileri gerektiği gibi geliştiremez ve bunun sonucu olarak okumadan aynı şekilde keyif almazlar. Bunun en büyük sebeplerinden birisi, okumanın bireysel ve çevresel olmak üzere çok farklı unsurlardan etkilenen bir süreç olmasıdır (Akyol, 2010). Bu unsurlar arasında, okumaya ilişkin etkileri araştırmalarla da kanıtlanmış olan, bireylerin okumaya ilişkin motivasyonları ve okuma stratejilerine ilişkin üstbilişsel farkındalıkları önemli bir yer tutmaktadır.

Okuma, içeriğinde seçim yapmayı da barındıran (Örneğin, kitap mı okumalıyım yoksa televizyon mu izlemeliyim?), bireylerin çaba göstermesini gerektiren bilişsel bir eylemdir; motivasyon da bu eylem için oldukça kritik bir önem taşımaktadır (Wigfield, Guthrie, Tonks ve Perencevich, 2004). Çünkü motivasyon bireylerin sergileyeceği davranışların süreklilik arz etmesinde son derece belirleyici bir rol oynamaktadır (Wright ve Wiediger, 2007; Yılmaz ve Huyugüzel-Çavaş, 2007). Motivasyon, okuma alanında okuyucu davranışlarının ardında yatan güçleri betimlemek için “okuma motivasyonu” ismi ile sıklıkla kullanılmaktadır (Unrau ve Quirk, 2014). Guthrie ve Wigfield (2000) okuma motivasyonunu bireylerin okumaya, okuma sürecine ve okuma amaçlarına ilişkin amaç, değer ve inançları şeklinde tanımlamışlardır. Okuma motivasyonuna ilişkin başka bir tanım ise, bireylerin okumaya yönelik olarak kendisine ilişkin algısı ve okumaya verdiği değer şeklindedir (Gambler, Palmer, Codling ve Mazzoni, 1996). Okuma motivasyonu, okumanın en temel amacı olan okuduğunu anlama ile birlikte, tüm üst düzey amaçların gerçekleşebilmesi için oldukça önemli bir faktördür (Baker ve Wigfield, 1999). Öğrenci okumaya motive olmazsa oldukça kuvvetli bir bilişsel eylem olan okuma eylemi için zaman harcamayacaktır (Wigfield, Guthrie, Tonks ve Perencevich, 2004). Nitekim yapılan araştırmalar, çocukların okuma motivasyon düzeylerindeki düşüşle doğru orantılı olarak okuma miktarlarında da düşüş olduğunu ortaya koymuştur (Campbell, Voelkl ve Donahue, 1997; Cunningham ve Stanovich, 1997; Mazzoni, Gambler ve Korkeamaki 1999; Taylor, Frye ve Maruyama, 1990). Bununla birlikte, okuma motivasyonunun başarının temel anahtarlarından birisi olan okuduğunu anlama ile ilişkili olduğu, okumaya ilişkin motivasyonun okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick ve Littles, 2007; Guthrie, Wigfield, Humenick, Perencevich, Taboada ve Barbosa, 2006). Yıldız (2013) ise, okuma motivasyonunun okuduğunu anlama ve akıcı okuma için başlangıç oluşturduğunu belirtmiştir. Bütün bu özellikleri

ile birlikte okuma motivasyonu özellikle temel eğitim düzeyinde oldukça büyük bir öneme sahiptir. İlkokul düzeyinde öğrenciler öğrenmeye oldukça açık bir şekilde okula gelmektedirler. Burada önemli olan, öğrencilerin okulun ilk yıllarında sahip oldukları motivasyonun okumaya ilişkin olarak sürekliliğinin sağlanmasıdır. Çünkü öğrencilerin ilk yıllardaki olumlu inançları zamanla değişmekte, öğrenciler öncelikle okumaya ilişkin olmak üzere tüm alanlarda kendi becerileri ile ilgili olarak şüpheye düşmekte ve heyecanlarını kaybetmektedirler (Wigfield, 2004). Bu sebeple öğretmenler ve araştırmacılar için, okuma motivasyonunu etkileyen faktörlerin belirlenmesinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Son yıllarda okuduğunu anlama üzerinde yapılan araştırmalar okuma motivasyonu ile birlikte üstbilis üzerinde yoğunlaşmaktadır (Öztürk, 2012). Üstbilis temel anlamda bilişi takip ve kontrol veya düşünmeyi düşünme şeklinde ifade edilebilir (Akın ve Çeçen, 2014; Başaran, 2013; Flavell, 1979). Üstbilisel farkındalık ise, bireylerin yeteneklerinin farkında olması, bu yetenekleri kontrol etmesi ve öğrenmeyi en iyi şekilde sağlayabilmek için bilisel süreçlerini kullanması olarak tanımlanmaktadır (Flavell, 1979). Okuma, bireylerin gerek günlük yaşamda, gerek akademik yaşamda gerekse bireylerin kendilerini yetiştirmelerinde, hayatı farklı yönleriyle tanımlarında en önemli eylemlerden birisidir. Okumanın amacına ulaşabilmesi için anlama ile sonuçlanması, bunun için de bireyin çabası gerekmektedir. Dolayısıyla, amaçlı bir eylem olan okuma açısından okuma stratejileri ve bu stratejilere ilişkin üstbilis büyük bir önem kazanmaktadır. Okuma stratejileri, okuduğunu anlamayı kolaylaştırmak için kullanılan zihinsel taktikler olarak tanımlanabilir (Temizkan, 2008). Okuma stratejilerine ilişkin üstbilisel farkındalık ise, okuma sırasında daha dikkatli olunması, metnin kavranması ve sonrasında da hatırlanması için kullanılan stratejiler bilgisine sahip olma şeklinde tanımlanmışlardır (Van Kraayenoord ve Schneider, 2003). Okuma sırasında kullanılan üstbilis becerilerinden bazıları; okuma amacını belirginleştirme, bir mesajın önemli-önemsiz yönlerini ayırt edebilme ve temel içerik üzerine dikkati odaklamadır (Roeschl-Heils, Schneider ve Van Kraayenoord, 2003). Üstbilisel farkındalığı olan okuyucular, okuma görevini planlar, metnin tutarlı bir şekilde sunulup sunulmadığını gözlemler, okuma sırsındaki ve sonucundaki hedeflerine bağlı olarak farklı stratejiler kullanırlar (Taraban, Kerr ve Rynearson, 2004). Bir anlamda, stratejilere ilişkin üstbilisel farkındalık, daha verimli bir okuma sağlamaktadır. Bu tarz okuyucular, metinden elde ettikleri bilgiyi kullanmış oldukları stratejiler doğrultusunda yorumlayarak alırlar ve etkin olarak kullanırlar. Dolayısıyla bireyin stratejiler hakkında bilgi sahibi olması ve bu stratejileri okuduğunu anlama sürecinde kullanması oldukça önemlidir. Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill ve Joshi (2007), çok okumaktan ziyade, öğrencilerin ancak stratejiler kullanarak daha iyi anlayacaklarını, bu yüzden öğrencilerin kendi özelliklerine uygun stratejiler ile ilgili bilgi sahibi olmalarını sağlamak gerektiğini belirtmektedirler. Araştırmacılar bu doğrultuda yapmış oldukları çalışmada, 3. sınıf öğrencileri ile birlikte çalışmış ve bu öğrencilere beş hafta boyunca günde 30 dk. olmak üzere okumaya ilişkin üstbilisel stratejiler ile ilgili olarak çalışmalar yapmışlardır. Sonuç olarak, deney grubunda bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilerden pozitif yönde anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte ilgili alanyazın incelendiğinde de hem yurt içinde hem yurt dışında yapılan araştırmaların okuma stratejileri üstbilisel farkındalıkları ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi ortaya koyduğu görülmektedir (Çakıroğlu ve Ataman, 2008; Paris ve Jacobs, 1984). Öğrenciler kullandıkları stratejiler sayesinde metinleri daha iyi anlayabilir ve çıkarımda bulunabilirler. Dolayısıyla, söz konusu stratejileri kullanan ve uygulayan öğrenciler için okumanın daha kolay ve verimli bir hal alacağı düşünülmektedir. Nitekim okuduğunu anlama üzerinde yürütülen araştırmalar incelendiğinde, motivasyon ve üstbilisin okuduğunu anlama üzerindeki rolünün büyük bir önem kazandığı söylenebilir. Bu bağlamda, öğrencilerin okuma stratejilerine ilişkin üstbilisel farkındalıklarının ve okuma motivasyonlarının birbiri ile ilişkisinin belirlenmesinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceden yola çıkılarak, araştırmada, ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin

okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak araştırmanın alt amaçları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

- Öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları ile okumaya ilişkin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi.
- Öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının okuma motivasyon düzeylerini yordama düzeyinin belirlenmesi.

Yöntem

Bu araştırma, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının okumaya ilişkin motivasyon düzeyleri ile olan ilişkisini açıklamayı amaçladığından ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmaya, Sakarya İlinde öğrenim görmekte olan 331 öğrenci katılmış, ancak uygun olmayan veriler elenerek 314 öğrenciden elde edilen ölçek verileri üzerinde analiz yapılmıştır. Bu öğrencilerin 179'u erkek, 135'i kız öğrencidir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak, Aydemir ve Öztürk (2013) tarafından geliştirilen Okuma Motivasyonu Ölçeği ile Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilen ve Öztürk (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri kullanılmıştır.

Okuma motivasyonu ölçeği, 22 maddeden oluşan beşli likert tipinde dört faktörlü bir ölçektir. Bu faktörler; “okuma zorluğunun algılanması”, “okuma yeterliği”, “okumaya yönelik çaba/takdir edilme”, “okumanın sosyal yönü” şeklindedir. Ölçeğin “okuma zorluğunun algılanması” alt faktörü için içtutarlılık katsayısı .81, “okuma yeterliği” alt faktörü için içtutarlılık katsayısı .72, “okumaya yönelik çaba/takdir edilme” alt faktörü için içtutarlılık katsayısı .61, “okumanın sosyal yönü” alt faktörü için içtutarlılık katsayısı .82 düzeyindedir. Ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı ise .81 dir. Bu araştırma için ölçeklerin alt boyutlarına ve toplam puanlarına ilişkin güvenirlik katsayıları .82 ile .86 arasında değişmektedir.

Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ise genel okuma stratejileri, problem çözme stratejileri ve okuma stratejilerini destekleme olmak üzere 3 faktörlü bir yapı gösteren, beşli likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin bütünü için Cronbach alfa değeri .93 olarak bulunmuştur. Ölçeğe ait faktörlerin güvenirlik değerleri ise .76 ve .85 arasındadır. Bu araştırma için ölçeklerin alt boyutlarına ve toplam puanlarına ilişkin güvenirlik katsayıları .81 ile .85 arasında değişmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada alt amaçlarda belirtilen ilişkilerin belirlenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının okuma motivasyonunu yordama düzeyini belirleyebilmek amacıyla ise “Çoklu Regresyon Analizi (Enter Metodu)” kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Verilerin analizinde SPSS 15 istatistik programı kullanılmıştır.

Analiz yapılmadan önce uç değerlerin olup olmadığına ve regresyon analizinin “doğrusallık” ve “çok değişkenli normallik” varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına bakılmış, 331 veri seti üzerinden gerçekleştirilen analiz neticesinde, uç değerler ve normal dağılımı ihlal eden 17 adet veri setten çıkarılarak doğrusallık ve normallik varsayımları karşılanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, sırasıyla okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık ile okuma motivasyonu arasındaki ilişkileri saptamaya yönelik korelasyon analizi ve regresyon analizi sonuçları tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

1. Öğrencilerin Okumaya İlişkin Motivasyon Düzeyleri ile Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 1’de öğrencilerin okumaya ilişkin motivasyon düzeyleri ile okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiler gösterilmektedir.

Tablo 1. Okuma Motivasyonu ve Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Arasındaki Korelasyon Katsayıları ve Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	(1)	(2)	(3)	(4)
(1) Motivasyon				
(2) Genel okuma stratejileri	463**			
(3) Problem çözme stratejileri	552**	718**		
(4) Okuma stratejilerini destekleme	538**	813**	796**	
Ortalama	92.389	28.210	35.736	37.306
SS	9.68	5.89	5.96	7.02

N=314, *p<.05 **p<.01

Tablo 1’de görülen korelasyon katsayıları incelendiğinde, okuma motivasyonu ile okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık ölçeğinin alt boyutlarının ilişkili olduğu görülmektedir. Buna göre, okuma motivasyonu ile genel okuma stratejileri, problem çözme stratejileri ve okuma stratejilerini destekleme boyutları arasında .01 düzeyinde anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır. Okuma motivasyonu ve genel okuma stratejileri arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır ($r=.463$, $p<.01$). Bununla birlikte, okuma motivasyonu ile problem çözme stratejileri ($r=.552$, $p<.01$) ve okuma stratejilerini destekleme ($r=.538$, $p<.01$) alt boyutları arasında ise nispeten daha kuvvetli bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. Öğrencilerin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıklarının Okuma Motivasyonlarını Yordama Düzeyinin Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 2’de Öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının okuma motivasyon düzeylerini yordamasına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 2. Motivasyonun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Sonuçları

Model	Değişken	B	SH	β	t	p	R	R ²	F	Durbin-Watson
1	Sabit	58.973	2.763		21.344	.000				
	Genel okuma stratejileri	.008	.134	.005	.063	.949				
	Problem çözme stratejileri	.547	.127	.337	4.301	.000	.575	.331	51.129	2.032
	Okuma stratejilerini destekleme	.365	.129	.265	2.833	.005				

Tablo 2’de görüldüğü gibi, problem çözme stratejileri ve okuma stratejilerini destekleme alt boyutları birlikte okuma motivasyonunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($R=.575$; $R^2=.331$). Problem çözme stratejileri ve okuma stratejilerini destekleme, okuma motivasyonunun %33’ünü açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayıları incelendiğinde yordayıcı değişkenlerin okuma motivasyonu üzerindeki önem sırasının, problem çözme stratejileri ($\beta=.337$; $t=4.301$;

$p<.001$) ve okuma stratejilerini destekleme ($\beta=0,265$ $t=2.833$; $p<.05$) şeklinde olduğu görülmektedir. Ancak okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları ölçeğinin genel okuma stratejileri alt boyutu okuma motivasyonunu yordamamaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu yönde yapılan ilk çalışmada, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık ile okuma motivasyonu arasındaki korelasyon incelenmiştir. Yapılan korelasyon analizi doğrultusunda, öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları ile okumaya ilişkin motivasyon düzeylerinin birbiri ile anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, okuma motivasyonu ile okuma stratejileri üstbilişsel farkındalığın alt boyutlarını oluşturan genel okuma stratejileri ($r=.46$, $p<.01$) ile orta düzeyde, problem çözme stratejileri ($r=.55$, $p<.01$) ve okuma stratejilerini destekleme ($r=.54$, $p<.01$) boyutları arasında ise nispeten daha yüksek düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Okuma motivasyonu ile ilgili olarak yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, doğrudan okuma motivasyonu ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Fakat yurt dışında üstbiliş ve okuma motivasyonuna yönelik olarak yürütülen araştırmalar bulunmaktadır. Van Kraayenoord ve Schneider (1999); Almanya'da öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile birlikte yürüttükleri araştırmalarında; üstbiliş, motivasyon ve okuma başarısı arasındaki ilişkiler üzerinde çalışmışlardır. Araştırma sonucunda, 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları ile motivasyonun en önemli bileşenlerinden biri olarak ifade ettikleri okumaya yönelik ilgileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum, özellikle sınıf düzeyinden de kaynaklı olarak araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Bir başka araştırmalarında ise Roeschl-Heils, Schneider, Van Kraayenoord (2003), 7. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin okumaya yönelik üstbilişsel stratejilerin farkındalıkları ile okumaya olan ilgilerinin ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar, okumaya ilişkin motivasyonları az olan öğrencilerin üstbilişsel stratejik farkındalıklarının son derece zayıf olduğunu, bu sebeple okumanın hem üstbilişsel stratejiler hem de motivasyonel boyutlarıyla bir bütün olarak ele alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu araştırmalar dışında farklı sınıf düzeylerinde yapılmış ve okuma motivasyonları ile okuma stratejilerini kullanım durumları arasındaki pozitif ilişkileri gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Nishino, 2007; Sani, Wan Chick, Awg Nik ve Raslee, 2011) ki bu durum araştırma sonuçları ile de tutarlılık göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacına uygun olarak, öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının okuma motivasyon düzeylerini yordama düzeyinin belirlenmesi için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalığın alt boyutlarından genel okuma stratejilerinin okuma motivasyonunu anlamlı bir şekilde yordamadığı ancak problem çözme stratejileri ve okuma stratejilerini destekleme boyutlarının okumaya ilişkin motivasyonu %33 oranında yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifade ile okuma stratejileri üstbilişsel farkındalığının problem çözme stratejileri ve okuma stratejilerini destekleme boyutları, okuma motivasyonunun %33'ünü açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin okuma motivasyonu üzerindeki önem sırası problem çözme stratejileri ($\beta=0,337$) ve okuma stratejilerini destekleme ($\beta=0,265$) şeklindedir. Genel okuma stratejileri; bir anlamda okuma eylemi için hazırlık basamağı olarak görülebilir (Mokhtari ve Reichard, 2002). Yani genel okuma stratejileri henüz okuma eylemine geçilmeden önce kullanılan stratejilerdir, bu sebeple motivasyon üzerinde açıklayıcı etkisinin olmamasının manidar olduğu söylenebilir. Okuma motivasyonu üzerinde daha fazla açıklayıcı etkiye sahip olan problem çözme stratejileri ise, bireylerin metni ustaca ve planlı bir şekilde okumalarına yöneliktir (Mokhtari ve Reichard 2002). Problem çözme stratejilerinin bir

yandan daha iyi okuyabilmek için kullanılan bir yandan da okuma sürecinde karşılaşılan sıkıntıları atlatmaya yönelik stratejiler olduğu söylenebilir. Bu sebeple, okuma sürecinin daha verimli olmasını sağlayacak ve karşılaşılan zorluklara rağmen okuyucu pes etmeyecektir. Bu da bireyin okumaya devam edeceğinin bir kanıtı niteliğindedir (Schmitt, 2005). Motivasyonun da bireylerin eylemlerinin sürekliliğini açıklayan en önemli faktörlerden birisi olduğu göz önüne alındığında (Pintrich, 2003), problem çözme stratejilerini kullanamayan okuyucuların motivasyonlarının düşeceği söylenebilir. Bu sebeple, problem çözme stratejilerinin motivasyon üzerindeki açıklayıcı etkisi oldukça anlamlı olarak değerlendirilmektedir. Okuma motivasyonu üzerinde açıklayıcı etkisi bulunan bir diğer faktör olan okuma stratejilerini destekleme boyutunda ise, öğrencilerin ihtiyaç duyduklarında kullandıkları, fayda sağlayıcı stratejiler yer almaktadır. Bu stratejiler, metinden alınacak cevapları, yani bir anlamda metinden anlam çıkarma sürecinin sürekliliğinin sağlanması için kullanılan destekleyici stratejilerdir (Mokhtari ve Reichard, 2002). Problem çözme stratejilerinde olduğu gibi, burada da yine sürekliliğin sağlanmasının amaç olduğu görülmektedir. Bu sebeple, okuma stratejileri alt boyutunun da okuma motivasyonu üzerinde açıklayıcı etkisinin olması önemli bir bulgu olarak değerlendirilmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde, okuma stratejilerinin ve üstbilişsel farkındalığın motivasyon üzerinde etkilerinin farklı araştırmalarla da ortaya koyulduğu görülmüştür. Örneğin, Wang (2009) çalışmasında, 11. sınıf öğrencilerine 10 hafta boyunca üstbilişsel okuma stratejileri ile ilgili bir eğitim vermiş ve bu eğitimin öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Söz konusu araştırma sonuçlarına ve bu çalışma ile ortaya konulan araştırma sonuçlarına da dayanılarak, okumaya ilişkin üstbilişsel farkındalığın okuma motivasyonu için oldukça önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Öğrencilerin, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının sağlanması, onların okuma eylemini başarabileceklerine ilişkin güvenlerini daha çok artıracığından, okumaya daha çok güdülenmelerini sağlayabilir. Hem okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık ile okuma motivasyonu arasındaki ilişki, hem de okuma stratejilerinin okuma motivasyonunu açıklama düzeyi dikkate alınarak, sınıf öğretmenleri ve araştırmacıların, öğrencilerin stratejilerle ilgili farkındalıklarını artırmaya yönelik çalışmalar yapması önerilebilir. Sınıf öğretmeni adaylarının da okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık ile ilgili olarak donanımlı ve öğrencilerine bu anlamda yardımcı olabilecek öğretmenler olarak yetiştirilmesi üzerinde durulmalıdır. Ayrıca, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalığı geliştirmek üzerine tasarlanmış eğitimlerin okuma motivasyonuna etkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- AKIN, E. ve ÇEÇEN, M. A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi (Muş-Bulanık örneği). *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, ISSN: 1308-2140, Volume 9/8, Summer 2014, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, p. 91-110.
- AKYOL, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- AYDEMİR, Z. İ. ve ÖZTÜRK, E. (2013). Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 66 - 76. <http://ilkogretimonline.org.tr/vol12say1/v12s1m5.pdf> adresinden ulaşılmıştır.
- BAKER, L., & WIGFIELD, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477.
- BAŞARAN, M. (2013). 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve bu stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Turkish Studies- International*

- Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, ISSN: 1308-2140, Volume 8/8, Summer 2013, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, p. 225-240.
- BOULWARE-GOODEN, R., CARREKER, S., THORNHILL, A., & JOSHI, M. (2007). Instruction of Metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third-grade students. *The Reading Teacher*, 61, 70-77.
- CAMPBELL, J. R., VOELKL, K. E., & DONAHUE, P. L. (1997). *NAEP 1996 trends in academic progress* (NCES Publication No. 97985r). Washington, DC: U.S. Department of Education. nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=97985r adresinden ulaşılmıştır.
- CUNNINGHAM, A. E., & STANOVICH, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-945.
- ÇAKIROĞLU, A. ve ATAMAN, A. (2008). Üstbilişsel strateji öğretiminin okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişti artırımına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1-13.
- FLAVELL, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911
- GAMBRELL, L. B., PALMER, B. M., CODLING, R. M., & MAZZONI, S. A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49, 518-533.
- GUTHRIE, J. T., HOA, L. W., WIGFIELD, A., TONKS, S. M., HUMENICK, N. M., & LITTLES, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 282 - 313.
- GUTHRIE, J., WIGFIELD, A., HUMENICK, N., PERENCEVICH, K., TABOADA, A., & BARBOSA, P. (2006). Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *The Journal of Educational Research*, 99(4), 232-245
- GUTHRIE, J. T., & WIGFIELD, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research: Volume III* (pp. 403-422). New York: Erlbaum.
- MAZZONI, S. A., GAMBRELL, L., & KORKEAMAKI, R. L. (1999). A cross-cultural perspective of early literacy motivation. *Reading Psychology*, 20, 237-253
- MOKHTARI, K. & REICHARD, C. A. (2002). Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94, 249-259.
- NISHINO, T. (2007). Beginning to read extensively: A case study with Mako and Fumi. *Reading in a Foreign Language*, 19 (2).
- ÖZTÜRK, E. (2012). The validity and reliability of the Turkish version of the metacognitive awareness of reading strategies inventory. *İlköğretim Online*, 11(2), 292-305, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden ulaşılmıştır.
- PARIS, S. G., & JACOBS, J. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55, 2083-2093.
- PINTRICH, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- ROESCHL-HEILS, A., SCHNEIDER, W. & VAN KRAAYENOORD, C. E. (2003). Reading, metacognition and motivation: A follow-up study of German students in grades 7 and 8. *European Journal of Psychology of Education*, 18(1), 75-86.

- SANI, B., WAN CHICK, M. N., AWG NIK, Y. VE RASLEE, N. A. (2011). The reading motivation and reading strategies used by undersgraduates in universty technology MARA Dungun, Teregganu. *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (1), 32-39, doi: 10.4304/jltr.2.1.
- SCHMITT, M.C. (2005). Measuring students' awareness and control of strategic processes. In S.E. Israel, K.L. Bauserman, C.C. Block, & K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in literacy learning: Theory, assessment, instruction, and professional development* (pp. 101-165). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- TARABAN, R., KERR, M. S., & RYNEARSON, K. (2004). Analytic and pragmatic factors in college students' metacognitive reading strategies. *Reading Psychology*, 25, 1-15.
- TAYLOR, B. M., FRYE, B. J., & MARUYAMA, G. M. (1990). Time Spent Reading and Reading Growth. *American Educational Research Journal* 27(2), 351-362.
- TEMİZKAN, M. (2008). Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Derslerinde Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148.
- UNRAU, N. J., & QUIRK, M. (2014). Clarifying the distinction between reading motivation and reading engagement. *Reading Psychology*, 35, 260-284.
- VAN KRAAYENOORD, C. E., & SCHNEIDER, W. E. (1999). Reading achievement, metacognition, reading selfconcept and interest: A study of German students in grades 3 and 4. *European Journal of Psychology of Education*, 14(3), 305-324.
- WANG, M. T. (2009). *Effects Of Metacognitive Reading Strategy Instruction On Efl High School Students' Reading Comprehension, Reading Strategies Awareness and Reading Motivation*. Unpublished Doctoral Thesis, Universty of Florida.
- WIGFIELD, A. (2004). Motivation for reading during the early adolescent years. In D. S. STRICKLAND & D. E. ALVERMANN (Eds.), *Bridging the literacy achievement gap in grades 4-12* (pp.56-69). New York: Teachers College Press.
- WIGFIELD, A., GUTHRIE, J. T., TONKS, S., & PERENCEVICH, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *Journal of Educational Research*, 97, 299-309. doi:10.3200/JOER.97.6.299-310.
- WRIGHT, J. W., & WIEDIGER, R. V. (2007). Motivated behaviours: The interaction of attention, habituation and memory. In L. V. BROWN (Eds.) *Psychology of motivation*, (pp. 5-28). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- YILDIZ, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, ISSN: 1308-2140, Volume 8/4, Spring 2013, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, p. 1461-1478.
- YILMAZ, H. ve HUYUGÜZEL-ÇAĞAŞ, P. (2007). Fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 6(3), 430 -440. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol6say3/v6s3m33.pdf> adresinden ulaşılmıştır.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

ÖZTÜRK, E., UZUNKOL, E., İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıkları Ve Okuma Motivasyonlarının Değerlendirilmesi, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/7 Spring 2015, p. 803-814, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8030>, ANKARA-TURKEY



YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ŞİİR ETKİNLİKLERİNİN KÜLTÜREL İŞLEVİ*

*Özge SEÇKİN POLAT***

*Şükran DİLİDÜZGÜN****

ÖZET

Yabancı bir dil öğrenmek sadece sözcük ve dilbilgisi öğretimi ile sınırlandırılmaz; çünkü yabancı bir dil öğrenmek, nesnelere yeni etiketler koymak biçiminde değerlendirilemez. Her dil dünyayı farklı biçimde yorumlar ve farklı değer sistemleri, algılama ve düşünme biçimleri geliştirir. Bunun sonucu olarak diller arasında sanatsal, toplumbilimsel, anlamsal ve edimsel açıdan kültür farklılıkları oluşur. Bu farklılıklar dile yansır ve dille yansıtılır. Yabancı dil öğrenen kişi kendini yabancı bir kültürün içinde bulur. Küreselleşme bağlamında çok kültürlülük kavramlarının vurgulandığı günümüzde, yabancı dil öğretiminde amaç, sadece dil yetisi değil iletişimsel yetiyi de geliştiren kültürel yetiyi kazandırmaktır. Bu düşünce de, yabancı dil öğretimine temel öğrenme ortamı sunan ders kitaplarında dilin kültürel boyutunun ağırlık kazandığı yazınsal metinlere yer verilmesini gerekli kılmaktadır. Ancak, bu görüş bağlamında amaca ulaşmak için bu metinler biçimsel ve içerikse yapılarının yeterli ve etkin biçimde irdelenebilmesini sağlayan çalışmalarla birlikte sunulmalıdır. Şiirler toplumların duygularını, düşüncelerini, dünyaya bakış açılarını az sözcükle, sözcüklere yükledikleri farklı anlamlarla, sanatsal bağdaştırmalarla ve imgeler yoluyla estetik dil kullanımını yansıtan nitelikleriyle yazınsal metinler içinde ayrı bir yere sahiptirler. Bu da dil öğretiminde şiir etkinliklerinin farklı çalışmalar yoluyla yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu çalışmanın amacı da; yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı bağlamında yazınsal metin türü olarak şiir çalışmalarını değerlendirmek ve kültür aktarımı bağlamında şiir odaklı öneri etkinlikler sunarak alana katkı sağlamaktır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, kültürlerarası iletişimsel yeti, şiir

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Öğr. Gör. İstanbul Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, El-mek: seckino@itu.edu.tr

*** Doç. Dr. İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, El-mek: sdilid@yahoo.com

THE CULTURAL FUNCTION OF POETRY ACTIVITIES IN TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

STRUCTURED ABSTRACT

Learning a foreign language is not limited to teaching only the knowledge of vocabulary and grammar since studying a foreign language cannot be considered as only naming objects. Each and every language interprets the world in distinctive ways and develops a variety of value systems, and different perception and thinking skills. As a consequence of this fact, considerable cultural differences appear among languages especially in terms of art, sociology, semantics, and pragmatics. All these differences both reflect and are reflected on the language itself. An individual who learns a foreign language finds himself in a foreign culture. In the context of globalism, today when concepts such as multiculturalism have a greater importance, the aim of teaching a foreign language is not only to develop linguistic competence but also to impart cultural competence which further facilitates communicative competence. Therefore, in the textbooks which are basically used to teach a foreign language, it is necessary to give a place to literary texts in which the cultural aspect of language is focused more. Nonetheless, to achieve instructional goals in the light of this idea, these literary texts should be presented with activities and exercises which can enable their stylistic and contextual forms to be examined thoroughly. Of all literary texts, poetry has a unique place thanks to its characteristics to reflect the feelings, thoughts, and viewpoints of societies in a few words and to express the aesthetic use of language through various meanings loaded on the words themselves, artistic harmonization, and finally through images. It further necessitates the need to prepare poetry activities and exercises through various practices.

The aim of the study is to analyze how and why poetry is used to transfer culture in Turkish as a foreign language (TFL). The sub-themes of the study are as follows:

- Which cultural elements do poems include in terms of structure and content?
- What types of activities could be prepared to reveal cultural elements in poetry?
- Based on cultural properties of poems, what are the strategies to prepare creative activities?
- What are the affordances of poetry activities containing cultural elements for TFL learners?

In this qualitative study, the activities and materials in TFL textbooks are categorized by using document analysis, and evaluated in terms of developing cultural awareness. The scope of the study is limited to the textbooks written for TFL learners in Turkey. Poetry activities in TFL textbooks are investigated through random sampling method. The researchers have analyzed all poetry exercises in the textbooks with a specific focus on culture transfer via poetry activities.

As part of action research, several activities based on using poetry to develop intercultural communicative competence (ICC) in TFL. These proposed activities are tested for their effectiveness and efficiency at the department of Middle Eastern and North African Studies at the University of Arizona in US. A group of foreign students studying Turkish for various purposes were selected as participants of the study based on simple random sampling and the activities were implemented for a total of three class hours. Afterwards, ten participants were interviewed in focus groups regarding the activities implemented. In these structured focus group interviews, participants were asked to respond to open-ended questions. Each participant was given approximately 10-15 minutes and the sessions were recorded by a moderator.

The findings of the study suggest that poetry is mostly ignored and underestimated in TFL textbooks. While some textbooks give no space for poetry and poetry activities, some other books use poems, but those poems are used for solely reading purposes and no follow-up exercises are planned based on them.

The fact that there is not any comprehension exercises based on poems makes comprehension check impossible. Furthermore, exercises prepared based on poems in the textbooks investigated are not about the content of poems and fail to transfer cultural elements, the only aim being grammar and such linguistic elements. Although few in number, there seems to be an effort to successfully transfer culture through rhetoric, comparison of different poem types, specific focus on vocabulary and etymology with regard to intercultural communication and the display of the viewpoint of a target culture.

The study also presents a sample activity prepared with the aim of culture transfer based on communicative competence in TFL. The sample exercise is prepared for C1 level language learners in mind based on CEFR language level standards since learners at this level can comprehend long and challenging texts and deal with implied meaning (CEF, 2000:30). The findings suggest that the activities prepared as part of the study based on poetry and culture transfer are thought to be effective both in the transfer of cultural elements, and developing an awareness of properties of poetry and various uses of linguistic elements.

Based on the findings of the study, below are several useful and helpful suggestions in TFL:

1. Culture transfer is a significant component of TFL classes and course content should be organized accordingly,
2. The use of literary texts should be increased and poetry should not be neglected,
3. In order to most effectively benefit from the affordances of using poetry in foreign language education, TFL instructors should be trained so that they are equipped with the necessary skills both in selecting appropriate poems and in preparing in-class activities.

Key Words: Turkish as a foreign language, poetry, intercultural communicative competence

Giriş

Yabancı bir dil öğrenme gereksinimi, farklı milletlerden insanlarla iletişim içinde olma zorunluluğundan doğmaktadır. Farklı bir milletle iletişime geçmek farklı bir kültürle karşı karşıya kalmak anlamına gelmektedir. Bu durumda, yabancı dil öğretiminde yalnızca dilbilgisi ve sözcük bilgisi yeterli olmamakta; akıcı ve etkili bir iletişim için beden dili, milli değerler ve uzlaşım sal toplumsal kuralları içeren sosyokültürel öğeler de yabancı dil öğretim sürecine dahil edilmek durumunda kalmaktadır. Bu bağlamda, yabancı dil öğretiminde kültür, kültür aktarımı, kültürlerarası iletişimsel yeti gibi kavramlar ön plana çıkmakta ve artık yabancı dil dersleri bu bilgiler ışığında hazırlanmaktadır.

Dil; yalnızca göstergeler dizgesi olmayıp bir kültürü de beraberinde taşıyan bir olgu olduğundan yabancı bir dili öğretirken kültür unsuru da hiçbir zaman göz ardı edilmemelidir. Aksi halde dil öğretimi mekanik ve sıkıcı olacaktır (Asutay, 2003). “Dil öğretilirken ait olduğu kültür göz ardı edilirse, öğrencilere anlamsız semboller yüklenmiş olunur ve öğrencinin yabancı bir dili konuşması, kendi kültüründeki kavramları farklı bir dille farklı sembollerle dile getirmesinden öteye geçemez (Özışık,2004:18)”. Her dilin kendine ait simgesel ve dilsel göstergeleri vardır, bunları eğitim ortamının dışında tutmak, iletişimin aksaması gibi bazı problemlere dahi yol açabilmektedir. Akarsu’nun (1984:64) da ifade ettiği gibi, “Her dil farklı bir dünya görüşünün temsilcisidir ve yeni bir dil öğrenmek demek yeni bir görüş kazanmak demektir”. Öğrenciler yeni bir dil öğrendikçe kendilerine yabancı olan bir kültürü de anlamlandırmaya çalışacaklardır. Bu anlama ve çözme çabası da öğrenciye düşünce zenginliği katarak dünyaya karşı farklı bir bakış açısı kazanmayı sağlayacaktır. Yabancı bir dili tam ve etkili olarak öğrenmek için dili, kültür içinde işleyen görünüşü ile öğrenmek gerekir. “Kültürel başlıklar öğrencinin olaylara ve çevresine daha esnek ve hoşgörülü bakabilmesini sağlayacaktır (Dilidüzgün,1995:12)”. Bu ilkeler göz önüne alındığında yabancı dil öğretiminde hedef yalnızca anadil konuşmacılarının taklit edilmesi değil bu konuşmaların hangi bağlamlarda oluştuğunun farkındalığı ve özüm senmesi olmalıdır. Yabancı dil öğretimi, öğrenciler açısından ancak bu şekilde anlamlı hale gelmektedir. Ayrıca; bu bağlamda geliştirilen etkinlikler, yabancı dil öğrenmenin zor ve sıkıcı bir uğraş olma düşüncesini farklı bir yaşamı içselleştirme sezgisine ve zevkine dönüştüren ortamlar yaratacaklardır.

Yüzyıllardır dilin ne şekilde öğretilmesi gerektiği tartışılmış ve dil öğrenme gereksinimlerine de koşut olarak yeni yaklaşım ve yöntemler öne sürülmüştür. Dilbilim alanında dil olgusunun çözümlenmesi ve ruhbilimsel alanında öğrenmenin nasıl gerçekleştiği üzerine yapılan çalışmalar ve bu çalışmaların dil öğretimi alanına yansmasıyla ortaya yeni yöntem, yaklaşım ve teknikler çıkmıştır. Yabancı dil öğretiminde belli bir yöntem e bağlı kalmak dil bilmciler tarafından uygun görülmemiştir (Aykaç,2015:161) Dilde yapıdan çok iletişimin önem kazanmasıyla, 80’li yıllarda, kültürlerarası iletişim kavramı çerçevesinde yeni bir aşama olarak kültür kuramı geliştirilmiştir. Bu bağlamda, “yabancı dil derslerinde bilinçli ya da bilinçsiz olarak iki farklı kültürün karşı karşıya gelmesi, her yabancı dil dersini kültürlerarası bir diyalog olarak öngörmektedir (Asutay,2003:27)”. Kültürlerarası bu buluşmalarda temel amaç, ortaya çıkabilecek çatışmaları önleyebilmek adına karşıdakini önyargısız benimseyebilen ve farklılıkları kendi kişisel gelişimi bağlamında kullanabilecek bireyler yetiştirmektir (Polat,2008:253). Karşı kültüre duyulan tüm önyargıları kaldırmak, onu tanımaya, anlamaya çalışmak insanların öncelikle kendilerini tanımasını, birbirlerinden farklı olduklarını kabul etmelerini ve bunun sonucu olarak da birbirlerine saygı göstermelerini sağlar. Yabancı dil öğretimi süreçlerinde kültür öğretimi dil öğretimi ile paralel yürümektedir (Yıldız,2015:989). Kültür öğretiminin amacı yabancı kültüre aşına olmaktan çıkmış, kültürel farkındalık ve kültürlerarası iletişimsel yeterliliği kazandırma olarak değişmiştir. *Kültürlerarası iletişimsel yeterlilik*, başka dilsel kültüre sahip insanlarla, onların dillerinde etkili ve uygun bir biçimde iletişim kurma becerisidir. Gökmen’e (2005) göre,

alandaki bu kavramla aynı anlama gelen küresel edinç (global competence), uluslararası edinç (international competence), çoklu kültürel edinç (multicultural competence) terimleri de kullanılmaktadır.

Kültür kavramının giderek önem kazanmasıyla yabancı dil öğretiminde meydana gelen bu değişimler farklı yöntemlerin ve tekniklerin kullanılması ihtiyacını doğurmuştur. Artık dil yapılarının birbirinden kopuk ezber ifadeler biçiminde değil de bir bağlam içerisinde verilmesi benimsenmiştir; çünkü bu yapılar iletişimsel bir gereksinimden doğmuşlardır ve bağlam içinde bir işlev kazanmaktadır. Dil öğretiminde kültür bir odak noktası olmadığı sürece, öğrencilerin tam anlamıyla iletişim kurması mümkün değildir (Ökten ve Kavanoz, 2014:847) Dilin bağlam içinde kullanılmasıyla metinler oluşur. Dil yapıları tek başlarına kullanıldıklarında iletişimsel bir değer taşımazlar, metin içinde bir anlam kazanırlar. Bu nedenle; ne sözcük ne de tümce, iletişimin birimi metindir. Dilin bağlam içinde öğretilmesi için de metinlerden yola çıkılması gerekmektedir. Bu düşünce doğrultusunda, dil öğretiminde metin bilgisi ve metin türlerinin özelliklerini irdeleyici çalışmalar önem kazanmaktadır ve metinler dil öğretimi için ortam oluşturmaktadırlar. Dilidüzgün'e (2010:13) göre, "bir dili kullanabilmek demek, yalnızca yapıları ezberlemek anlamına gelmez, bu yapıların hangi durumlarda ve nasıl kullanılacağına da bilinmesi gerekmektedir". Bu nedenle, dil öğretiminin, özellikle de kültür aktarımının bir bağlam içerisinde sunulması gerekmektedir. Bu amaca hizmet eden en etkili ders kaynakları da metinlerdir.

Dil öğretimi açısından büyük bir öneme sahip olan metinler, kurma (özel) ve özgün metinler olarak ikiye ayrılmaktadır. Kurma metinler, dil yapılarının zorlamasıyla oluşmuş metinlerdir. "Kurma metinlerin bildirişim bağlamında kullanım olanağı çok azdır ve gerçekliğini yitirmiştir. Metinlerin içinde bulunan dilsel yapılar da hedef dili konuşan kişilerin kullandığı doğal yapılar değil belli bir dilbilgisi yapısının yoğunlaştığı yapay yapılardır (Tapan, 1989:184)". Demircan'a (2005:100) göre kurma metinler, "gerçek yaşam ile doğrudan özdeş olmayan, bunu yansıtmayı amaçlamayan özgöndergeli ve okuyucuya doğrudan eyleme dökülmeyecek yaşantı örnekleri sunan" metinlerdir. Bir diğer metin türü olan özgün metinler ise Demircan'ın (2005:100) ifade ettiği gibi "gerçek yaşam ile özdeş, okura/alıcıya gerçek dünyada yararlı olabilecek edimsel bilgileri sağlamaya yönelik" metinlerdir. Özgün metinler, üretildiği toplumda sosyal bir amaca hizmet etmek için yazılmış metinlerdir ve yabancı dili öğrenen kişiye gerçek dil kullanımlarını yansıtır.

Günümüzde yabancı dil öğretiminin amacı kültürler arası bildirişimsel edinci kazandırmak olduğuna göre öğrenene sunulan her bir birim gerçek yaşamla özdeş olmalıdır, ancak bu sayede öğrenilen dilin nasıl kullanıldığının farkına varılabilmektedir. Bu bakış açısıyla metin türleri değerlendirildiğinde özgün bir metin türü olan yazınsal metinler bir kültüre özgü değerler oldukları için kültür yetisini geliştirmede oldukça etkindirler. Köse de (2006:167) yazınsal metinlerin sınıf ortamında kullanılmasını kültür aktarımı bağlamında en iyi "değiş-tokuş" etkinliği olarak değerlendirmiştir. Yazınsal metinler, yabancı dil öğretimine yeni bir boyut kazandıran özgün metinler grubuna dâhil olmakla birlikte roman, şiir, masal, trajedi gibi alt türleri kapsamaktadır. Her bir yazınsal metin türü kendi içerisinde farklı dilsel, biçimsel ve anlamsal nitelikler barındırmakta ve bu gerçeklik dil öğrenme sürecine zengin bir girdi sağlamaktadır.

Yazınsal metin türleri karşılaştırıldığında diğerlerinden farklı olarak şiir ön plana çıkmaktadır. J. L. Jaubert'e göre, şiiri düz yazıdan ayıran, bir şeyi daha iyi ve farklı bir biçimde belirtmesi değil daha fazla ve daha farklı bir şey söylemesidir (akt. Aksan, 2003:18) yani şiir, diğer metin türlerinin aksine kısa ve özdür; fakat bu kısa kavramının içine pek çok anlam sığdırılmaktadır. Özdemir'e (1983:36) göre "yazınsal türlerin hepsi şiirden doğmuştur". İnsanoğlunun günlük konuşma diline büyümler anlamlar yüklemesi ve onu yüceltmesi ilk şiirin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Claude Roy'a göre bir roman, hikâye ya da denemenin değeri

okunduktan sonra okuyucuda kalan şeylerle ölçülmektedir (akt. Kudret, 1980:36) ama şiir, duyguların, hayallerin, düşüncelerin, ölçülerin öyle bir birleşimidir ki olduğu gibi okuyucunun belleğinde kalmaktadır. Kolayca hatırdan tutulması niteliği en belirgin özelliklerindendir; bu sayede insanlar gelecek kuşaklara mesajlarını, tecrübelerini iletebilme imkânı bulmuşlardır.

Şiir türünün ortaya çıkışı eski çağlara dayanmaktadır. Banarlı'ya (2004:41) göre Türklerde şiirin ve diğer güzel sanatların ortaya çıkışı diğer tüm milletlerde olduğu gibi din kaynaklıdır. Aristoteles'e (2010:26) göre de genel olarak şiir sanatını doğuran insanların taklit yeteneğidir. Çocukluklarından itibaren insanlar taklit yapma eğilimindedirler, hatta ilk dil edinimlerini de bu şekilde sağlarlar. İnsanlığın var oluşundan beri taklidin yanı sıra ezgiye de doğal bir eğilimi vardır ve bunun sonucu olarak da taklit ve doğaçlama yeteneklerini birleştirerek insanlar şiiri meydana getirmişlerdir. Birçok dilbilimci şiir dilini dil içerisinde ayrı bir dil olarak tanımlamaktadır. Bunun nedeni olarak da şiirin amacı; iletişim değil okuyucuyu etkileme, ona haz verme olarak görülmektedir. "Okuyucuyu etkileyen ve ona bu hazzı veren ise anlatımdaki rahatlık, yalnlık ve doğallıktır. Zorlama birleşimlerin aksine okuyucuya günlük konuşmadaki sözler gibi doğal bir dille sunulan söyleyiştir (Aksan, 2003:20)". Şiir dilini etkili kılan bir diğer özellik de kısa ve özlü anlatımların kullanılmasıdır. Birsal (1976:30), "Şiir ülkesinde sayının geçerliği yoktur, şiirlerine bir sürü sözcük doldurmaya kalkan şairler bunu hayallerinin genişliğinden çok kısırlığından yaparlar," diyerek şiirin bu özelliğini ifade etmektedir. T. S. Eliot (1983:93) da 'Edebiyat Üzerine Düşünceler' adlı kitabında Dante'den söz ederken "şiirin bilim veya sanatından bahsetmek gerekirse Cehennem'den öğrendiğimiz ders, en büyük şiirin mümkün olduğu kadar az sözle, kelime seçimindeki güzellik ve zarafet bakımından mümkün olduğu kadar sadeliğe özen gösterilerek yaratıldığıdır," diyerek kısa ve öz yazılmasının şiiri ne kadar etkili kıldığını vurgulamaktadır. Şiir dili günlük konuşma dilinden farklı özelliklere sahip olsa da aslında şiir günlük dilde karşılaşılan fakat farkına varılamayan özellikleri sunmaktadır. Şiirin etkileyici olmasını sağlayan da şairin bu dilsel özellikleri başarıyla kullanabilmesinden kaynaklanmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde roman, kısa hikâye, masal gibi yazınsal metinlere oranla şiir genellikle göz ardı edilmektedir. Oysa ki şiir, her yaşta ve her dil seviyesinde öğrencinin ilgisini çekebilecek bir etkiye sahiptir. Şair ve öğretmen Georgia Heard, "öğrenciler şiirle arkadaş olmalıdır, şiirin kendilerini rahatlatıldığını, onları güldürdüğünü, onların hatırlamalarına yardımcı olduğunu ve kendilerini tam anlamıyla anlamaları ve bilmeleri adına onları beslediğini bilmelidirler (akt. Hadaway v.d., 2002:197)" diyerek şiirin yabancı dil öğretimi açısından önemini vurgulamaktadır. Yazının işlevi üzerine düşüncelerini dile getirirken, Welles ve Warren (1982:37) şiirle ilgili olarak şöyle bir açıklama yapmışlardır: "Şiir, hem tatlıdır, hem de yararlı. Tek tek ele alındıklarında bu sıfatlar, şiirin işlevi açısından aşırıya kaçan yanlış bir görüşü gösterirler; tatlı ve yararlı (dulce et utile) arasında özü değil de, işlevi temel alarak bir bağlantı kurmak belki daha kolay olacaktır. Şiirin bir haz verdiği görüşüne karşılık, şiirin başka herhangi bir ders kitabının yaptığına benzer bir şey öğrettiği görüşü getirilmiştir. Şiirin oyun, bir anlık eğlence olduğu söylendiğinde, sanatçının dikkati, ustalığı ve planlamasına, üstelik şiirin taşıdığı ağırbaşlılığa ve öneme haksızlık edilmiş duygusu uyanır bizde; şiirin iş ya da zanaat olduğu söylendiğinde de, şiirin coşkusunun ve Kant'ın amaçsızlık diye adlandırdığı şeyin hiçe sayıldığı duygusuna kapılırız. Sanatın işlevini hem dulce'nin (tatlı), hem de utile'nin (yararlı) hakkını verecek biçimde tanımlamak gerekir". Bu görüşten yola çıkarak denilebilir ki; okuyucuya haz vermenin yanı sıra aynı derecede öğretici bir niteliğe sahip olan şiirin bu büyük gücünü yabancı dil öğretimine aktarmak da oldukça faydalı olacaktır.

Şiir, öğrenene pek çok açıdan imkânlar sağlamaktadır. Hadaway v.d (2002:198)'ne göre şiir öncelikle öğrencinin okuma hızını arttırır ve bu da dilde akıcılığı sağlar, kısa olmasından dolayı okuma isteği olmayan öğrenciler için dahi göz korkutucu değildir ve başlangıç

seviyesindeki öğrenciler için şiirin ritim, kafiye gibi özellikleri okumayı olumlu yönde etkiler. Şiirdeki biçimin özlüğü yani kısa ve öz olması, şiirin en önemli özelliklerinden biridir. Şiirler çok kısa zamanda tekrar tekrar okunabilir, bu da yeni kelimeler ve kavramların kazanımı açısından önemlidir. Diğer bir yandan, Collie&Slater'a (1987:226) göre de şiirin kısa bir biçimde olması, onun tek bir ders saatinde rahatlıkla işlenebilmesini sağlar. Şiir, öğreneni duyuşsal açıdan da geliştirmektedir çünkü şiir duygu ve hayal gücü içermektedir, örneğin okuyucuyu bazen güldürürken bazen de okuyucunun durup düşünmesine sebep olabilir (Hadaway v.d, a.g.e.:198). Ayrıca, evrensel olarak kabul görmüş temaları işleyerek, deneyimleri, gözlemleri somutlaştırarak öğrencilere sunar. Şiir, okuyucunun özgür cevaplar üretmesini sağlar.

Yabancı dil derslerinde şiirin kullanılması demek, şiirin sadece okunması ve dilsel düzeydeki gelişimin sağlanması anlamına gelmemektedir. Diğer özgün metinlerde olduğu gibi yabancı dil derslerinde gerçek yaşamın canlandırılabilmesi, hedef kültürün aktarımı açısından önemlidir. Şiir, yazıldığı milletin öz varlığı olduğundan, kültürünü de yansıtmaktadır. Hess (2003:19)'in , “Yabancı dil öğrenme amacıyla şiirin kullanılması, öğrenilen dilin kültür yapısını gözlemlene fırsatı vermektedir” ifadesi de bu düşünceyi desteklemektedir. Bir toplumu gerçek anlamıyla tanıyabilmek, öğrenebilmek için o toplumun yaşadığı ülkenin dağlarını, denizlerini bilmek yetmez. Dil, din ve kültür gibi faktörler ve bunların tarih sahnesinde nasıl var olup geliştiğini kavramak gerekmektedir. Ercan (1994:79), “Şiiri şiir yapan ulusal ve geleneksel çeşnidir. Şairler evrensel kültüre ulusal ve geleneksel çeşniyle katkıda bulunurlar” diyerek belirli bir topluma ait şiirlerde o topluma has değerlerin, toplumsal hayatın ya da gelenek ve göreneklerin hâkim olduğunu ifade etmektedir. Yabancı dil derslerinde şiirin kullanılması, öğretmene, öğrencilerin ilgisini çekebilmek için temel ve aktif imkânlar sunmaktadır. Eğer ders esnasında uygun bir şekilde kullanılırsa, Hess (2003:21), şiir türünün öğrenciye sağlayacağı kazanımların hiçbir türle karşılaştırılamayacağını belirtmektedir.

Şiirin uygun bir şekilde kullanılması, öncelikle doğru şiirin seçilmesiyle bağlantılıdır. Bunun için de ilk olarak öğrencilerin düzeylerini iyi tespit etmek gerekmektedir. Seçilen şiirler öğrencilerin seviyelerine ve yaşlarına uygun olmalıdır. Örneğin, başlangıç seviyesindeki ya da küçük yaştaki öğrenciler için daha sade ya da somut anlatımlı şiirlerin seçilmesi gerekmektedir. Ayrıca, temel ve başlangıç düzeylerinde şiir amaçtan çok bir araç olarak kullanılmalıdır. Yazınsal okuma, daha çok ileri seviyedeki öğrenciler için tercih edilmelidir (Ögeyik, 2007). Bu bağlamda, şiirin kültür aktarımı amacıyla kullanılması ileri düzeydeki öğrenciler için geçerlidir. Ortak Avrupa Cercevesi (OAÇ) tarafından belirlenen dil seviyeleri incelendiğinde, “kültür aktarımı bağlamında şiir çalışmaları bağımsız dil kullanımı kapsamında B1 ve B2 seviyelerini, hatta daha da kapsamlı bir öğrenmenin sağlanabilmesi için C1 ve C2 düzeylerini kapsayan yetkin dil kullanımını gerektirmektedir (Durak, 2006:32)”. Lazar'a (1993:54) göre yabancı dil sınıfında kullanılacak şiiri seçerken öğrencilerin kültürel altyapısı, dil seviyesi ve edebi altyapısı gibi üç ana alan göz önünde bulundurulmalıdır. Uygun metnin seçilmesinin ardından öğretmen, öğrencilerin en çok haz alacağı ve kazanım sağlayacağı biçimde dersi hazırlamalıdır. Yabancı dil öğrenimi, kişinin anadili dışında başka bir dil ve kültürle tanışması demektir. Her insan yabancı dil öğrenirken ilk önce kendine psikolojik bir duvar örer ve zaman zaman da bu yeni dili öğrenemeyeceğini düşünür. Bu yüzden, yabancı dil öğretilirken her türlü sıkıcılık ve zorluktan uzak durulmalıdır. Bu nedenle kullanılacak etkinliklerin öğrenciyi harekete geçirici “görev” nitelikli olmasına dikkat edilmelidir.

Sonuç olarak yabancı dil sınıflarında şiir, kültür aktarımı bağlamında vazgeçilmez bir unsurdur. Şiir sayesinde, okuyucular dilin farklı bir boyutunu görebilme imkanı elde ederler ve özgün yaratıcılığı sayesinde, şiirin ait olduğu toplumun duygu ve düşüncelerini, toplumsal yaşamını, tarihi geçmişini, kısacası bir topluma ait olan her şey hakkında bilgi sahibi olabilmektedirler. Bu düşünceler ışığında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürel

bağlamda şiirlerden ne oranda ve hangi yollarla yararlanıldığı araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Araştırmanın alt problemleri şöyle sıralanabilir:

-Şiirler biçimsel ve içeriksel bağlamda hangi kültürel öğeleri barındırabilirler?

- Şiirler üzerine kültürel öğeleri ortaya çıkaracak ne tür etkinlikler düzenlenebilir?

-Şiirlerdeki kültürel özelliklerden yola çıkılarak nasıl yaratıcı çalışmalar oluşturulabilir?

-Kültürel öğelerin ortaya çıkarıldığı şiir çalışmaları yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler açısından hangi katkıları sağlamaktadır?

Araştırmanın Amacı:

Yabancı bir dilde iletişimsel dil edinci; dilsel, sosyodilbilimsel ve edimsel boyutları kapsamaktadır. Bu da; dil yapılarını ve kullanımını içselleştirmenin, bu yapıların kullanıldıkları sosyal bağlamlar içinde bulundukları metin türlerini anlayabilmeyi ve üretebilmeyi gerektirdiği anlamına gelmektedir. Bir toplumdaki metin türleri kültürün dile yansımış şekilleridir. Bu bağlamda, yabancı dil öğretiminde kültür, kültür aktarımı, kültürlerarası iletişimsel yeti gibi kavramlar ön plana çıkmakta ve artık yabancı dil dersleri bu bilgiler ışığında hazırlanmaktadır. Bu çalışmanın amacı da; öncelikle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde, yabancı dil öğretiminde kültür aktarımı bağlamında yazınsal metin türü olarak şiir çalışmalarını kültürel bağlamda değerlendirmektir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına katkı sağlamak amacıyla, araştırmanın devamında şiirlerin biçimsel ve içeriksel özellikleri göz önüne alınarak hazırlanan etkinliklerle şiirin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylere yabancı dilin kültürünü yansıtmaya ve özgün dil kullanımlarının çözümlenmesiyle o toplumun dünyaya bakış açısını kavratma bağlamında etkili bir araç olduğunu bulgulamaktır.

1. Yöntem

Nitel araştırma yönteminin benimsendiği bu çalışmada, önce doküman analizi ile yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında şiirler üzerine yapılan etkinlikler kategorilere ayrılarak kültürel öğelerin farkındalığını geliştirme bağlamında değerlendirilmiştir. Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretmek için yazılmış ders kitapları araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiş Türkçe ders kitaplarından Ankara Üniversitesi TÖMER’e ait “Yeni Hitit”, İstanbul Üniversitesi Dil merkezi’ne ait “Yabancılar İçin Türkçe”, Gazi Üniversitesi TÖMER’e ait “Yabancılar İçin Türkçe”, Dilset Yayınları’na ait “Gökkuşluğu” seti, “Ebru” seti ve “Lale”, İstanbul Üniversitesi Dil merkezi tarafından Erasmus öğrencileri için hazırlanmış “İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı” ve son olarak da Yusuf Polat tarafından yazılmış “Türkçe’nin Kapıları” adlı ders kitapları içindeki şiir çalışmaları türünün kültürel özelliklerinin yansımaları bağlamında incelenmiştir. Bu incelemede araştırmacılar tarafından her bir ders kitabı içerisinde verilen şiir etkinlikleri kültür aktarımı bağlamında değerlendirilmiştir. Ardından, eylem araştırmasının bir parçası olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası iletişimsel yeti geliştirme amaçlı şiir etkinlikleri hazırlanmıştır. Önerilen etkinliklerin etkililiğinin ve yeterliliğinin değerlendirilmesi için bu etkinlikler yine basit tesadüfi yöntemle seçilmiş, Amerika Birleşik Devletleri’nde Arizona Üniversitesi’nde Orta Doğu ve Kuzey Afrika Çalışmaları Bölümü’nde farklı amaçlarla Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere üç ders saati süresince araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Daha sonra yapılan çalışmalarla ilgili öğrencilerin görüşlerini almak için 10 öğrenci ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak katılımcılara herhangi bir yönlendirme içermeyecek şekilde açık uçlu sorular sorulmuştur. Her bir katılımcıya ortalama 10-15 dakika süre ayrılmıştır ve görüşmeler bir moderatör tarafından kayıt altına alınmıştır.

2. Bulgular

Bulgular; yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki şiir etkinliklerinin kültürel bağlamda değerlendirilmesi için yapılan doküman analizi sonuçları ve şiirlerin tür özelliklerine göre hazırlanan etkinliklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylere yabancı kültür aktarımı işlevlerinin bulgulanması için yapılan odak grup görüşmesinin sonuçları olarak iki başlık altında ele alınacaktır.

2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarının Kültür Aktarımı Açısından İncelenmesi

Çalışmanın kuramsal arka planında alan yazında yapılan araştırmalar bağlamında yabancı dil öğretiminde yabancı kültürü tanımanın zorunluluğu ortaya konmuş ve özgün dil yapılarıyla o kültürün dünyaya bakış açısını ve değerlerini yansıtan yazınsal metinlerin yabancı dil öğretiminde önemli bir öğrenme ortamı yaratabileceği görüşünden yola çıkılarak şiir türünün yabancı dil sınıflarında önemli bir materyal olduğu görüşüne varılmıştır. Bu görüşle yola çıkılarak yapılan doküman analizi ile yabancı dil olarak Türkçe alanında kullanılan ders kitapları şiirin kültürel işlevi bakımından incelenmiştir.

İlk olarak Yeni Hitit Ders ve Çalışma Kitapları şiir açısından değerlendirildiğinde şiirin yalnızca ileri düzeyde kullanıldığı görülmektedir ve bu kitapta kullanılan dört adet şiirden ikisinin birinci ünite, diğer ikisinin de ikinci ünite arka arkaya verildiği göze çarpmaktadır. Kullanılan şiirler ve etkinlikleri açısından şöyle bir değerlendirme yapmak mümkündür:

- Aşık Veysel'e ait "Dostlar Beni Hatırlasın" adlı şiirin etkinlikleri tamamen, dinleme etkinliği kapsamında Aşık Veysel ve onun hayatıyla ilgilidir, bu bağlamda düşünüldüğünde bir kültür aktarımı söz konusudur. Yabancı öğrencilere "aşık" kavramının tanıtılması ve Aşık Veysel aracılığı ile öğrencilerin köy hayatı hakkında bilgi edinmeleri sağlanmaktadır. Ancak, şiirdeki dil kullanımı şairin dünyaya bakış açısını açıklama bağlamında irdelenmemiş, şiir yalnızca okuma amacıyla konulmuştur.
- Atilla İlhan'a ait "Üçüncü Şahsın Şiiri" adlı şiire ait metin öncesi çalışmalarda öğrenciler kendi ülkelerinden örnekler vererek edebiyat üzerine düşüncelerini dile getirmektedirler, bu bağlamda farklı milletlerden öğrencilerin bir arada bulunduğu göz önünde bulundurulduğunda bunun bir kültür mozağine dönüştüğü düşünülebilir. Ancak şiirin anlamını çözmeye yönelik etkinlik yoktur.
- Cahit Sıtkı Tarancı'ya ait "Gençlik Böyledir İşte" adlı şiirin ardından öğrenciler evrensel bir tema olan gençlik ile ilgili görüşlerini dile getirmektedirler, ancak şairin kullandığı sözcüklerin ve sözcüklerin anlam oluşturmak için birbirleriyle nasıl ilişkilendirildiği sorgulanmamıştır.
- Can Yücel'e ait "Her Şey Sende Gizli" adlı şiir, dilbilgisi çalışmalarını destekleyici niteliktedir. Bununla birlikte şiirin ardından, hiçbir yönlendirme olmadan, şiirden alınan bazı mısraları öğrencilerin yorumlamaları istenmektedir yine, bu şiirde de Türk kültürüne özgü değerleri içeren bir etkinlik bulunmamaktadır.

Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı'nda şiirin diğer yazınsal türlere göre geri planda bırakılarak yalnızca iki adet kullanıldığı görülmektedir ve bu şiirler de yalnızca okuma amacıyla verilmektedir. Bu şiirler aracılığı ile yeni dilbilgisi konusuna bir geçiş sağlanmaktadır. Şiirlerin kitapta yer alması kültür aktarımı bağlamında bir işlev taşımamaktadır. Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitapları 1 ve 2'nin yalnızca 1. kitabında şiire yer verilmektedir ve kullanılan şiirler ve etkinlikler kültür aktarımı bağlamında değerlendirilecek olursa aşağıdaki yargılara varılabilir:

- Şair Mehmet Akif Ersoy üzerine yapılan etkinlikler, öğrenciler açısından etkili bir kültür aktarımı sağlamaktadır. Öncelikle, Mehmet Akif Ersoy'un hayatı üzerine bazı etkinlikler yapılarak yaşadığı devir ve şiirlerinin konusu işlenmektedir, bu da öğrencileri Türk tarihi hakkında aydınlatmaktadır. Bunun yanı sıra aynı konu içerisinde farklı etkinliklerde “Yahya Kemal Beyatlı, Ömer Seyfettin ve Genç Kalemler”den bahsedilmektedir, bu da öğrencileri Türk Edebiyatı hakkında bilgilendirmektedir. Ancak doğrudan “İstiklal Marşı” üzerine hiçbir etkinlik bulunmamaktadır. Oysa ki, İstiklal Marşı demek başlı başına Türkiye demektir, Türk halkı için bağımsızlığın sembolüdür. İstiklal Marşı'nın işlenmesi demek yine Türk tarihinin bir dönemi hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi demektir. Ancak, şiir ünite içerisinde geri planda bırakılmıştır.
- Yabancılar İçin Türkçe kitabında işlenen bir diğer şiir, anonim şiir olarak kabul edilen türküdür. Türkü, adından anlaşılacağı üzere Türk'le ilgilidir, yani bu kültüre, bu coğrafyaya özgü bir kavramdır. Yapılan etkinlikler incelendiğinde öncelikle sözcük çalışması yapılmaktadır, bu çalışmada da Türk diline özgü deyimler öğretilmektedir. Etkinliklerin yanı sıra bu bölümde kullanılan görsel materyaller de Türk kültürünün birer yansımasıdır.
- Yabancılar İçin Türkçe kitabında bulunan son şiir, şiir üzerine hazırlanmış bir ünite içerisinde sunulmaktadır. Ayrılık temasını işleyen “Hiçbir Şey Eskisi Gibi Olmayacak” başlıklı şiir, etkinlikleri bakımından değerlendirildiğinde kültür aktarımını hedefleyen bir kazanım içermemektedir. Ancak bunun dışında üniteye şiir türü üzerinde durulmaktadır ve öğrencilerin şiire yaklaşımı değerlendirilerek bu tür hakkında bilgi edinmeleri sağlanmaktadır.

Son olarak ‘Gökkuşağı Türkçe’ ders kitapları incelendiğinde yalnızca Gökkuşağı Türkçe 5’in “Otuz Beş Yaş” adlı 8. ünitesinde, şiir türü yoğun bir şekilde işlenerek öğrencilerin farklı örnekler görmeleri de sağlanmıştır. Kültür aktarımı bağlamında değerlendirilecek olursa sözcük çalışmalarında “musalla taşı, taht, saltanat” gibi sözcükler öğretilmektedir. Sonrasında verilen şiirler için yapılan etkinliklerde de bazı deyimler ve anlamları üzerine çalışmalar yapılmaktadır. Bunların dışında, ünite görsellik bakımından incelendiğinde kullanılan resimler dikkat çekmektedir. Bazı Türkçe şiir kitaplarının resimleri konularak öğrencileri Türk Edebiyatı ve adı geçen şairler hakkında bilgilendirmek amaçlanmaktadır. Hazırlanan etkinlikler, kültür aktarımı amacına hizmet etmektedir.

Sonuç olarak Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanmış ders kitaplarının çoğunda şiir geri planda bırakılmıştır. Bazı kitaplarda hiç yer verilmezken bazı yer verilen kitaplarda da yalnızca okuma amacıyla verilmiş ve üzerine hiçbir etkinlik yapılmamıştır. Bu durumda, okumayı test edici etkinlik bulunmadığı için çoğu zaman bunların okunup okunmadığından da emin olunamaz. Bununla birlikte bazen de şiirle ilgili hazırlanmış etkinlikler, şiirin içeriğine yönelik olmadığı için kültür aktarımı amacını gütmeyebilir. Yalnızca, dilbilgisi çalışmaları üzerine hazırlanmışlardır. Ancak çok az bir kısmında da olsa, sunulan şiir ve etkinlikleri söz sanatlarının oluşu, farklı türleri karşılaştırarak şiir türünün özelliklerini sezdirici, sözcüklerin kazandıkları yeni anlamlar bağlamında o kültürün dünyaya bakış açısını yansıtmaya açısından kültürlerarası bildirişim odaklı yaklaşım kapsamında hazırlanarak hedeflenen kültür aktarımını başarıyla sağlamaktadır.

2.2. Uygulama ve Odak Grup Görüşmesi

Çalışmanın bir diğer bölümünde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşım bağlamında görev odaklı etkinliklerle ve yazınsal metin türü olarak şiirin dilsel ve türsel özellikleri temel alınarak kültür aktarımı amacıyla hazırlanmış bir adet uygulama örneği sunulmaktadır. Uygulama örneği, OAC dil seviyeleri referans alınarak C1 düzeyindeki öğrencileri hedef alarak hazırlanmıştır, çünkü bu seviyedeki öğrenciler uzun ve zorlu metinlerden oluşan geniş

bir basamağı anlayabilir ve örtük anlamları kavrayabilirler. Kullanacakları sözcükleri uzun uzadıya aramak zorunda olmaksızın doğal ve akıcı bir biçimde kendilerini ifade edebilirler. Toplumsal, mesleki ya da akademik yaşamı içinde dilini esnek ve etkin bir biçimde kullanabilirler. Karmaşık konularda açık ve dizgeli bir biçimde kendilerini anlatabilir ve düzenleme, ekleme ve söylem bağdaşıklığı gereçleri üzerindeki denetim güçlerini gösterebilirler (CEF, 2000:30).

2.2.1. “Şen Ola Düğün Şen Ola” Örneğinde Kültürel Bağlamda Metin Etkinlikleri

Uygulama örneği olarak Hasan Turan’a ait “Şen Ola Düğün Şen Ola” adlı şiirin seçilmesinin öncelikli sebebi, evrensel bir kültür teması olan “düğün” ile ilgili Türk kültürüne özgü kavramları yoğun bir şekilde işlemesidir. Bu alandaki farklı kavramlar için bir başlangıç noktası oluşturmaktadır. Son olarak şiire ait bir bestenin bulunması da şiirin daha canlı bir biçimde öğrenenlere sunulmasını sağlamaktadır. Kültürel öğelerin yanı sıra şiirde yineleme gibi söz sanatları ve dilsel düzeyde etkinliklerin hazırlanmasına imkan veren “etken ve edilgen çatı” kullanılmaktadır.

2.2.1.1 Metin Öncesi Çalışmalar (MÖÇ)

M.Ö. Ç. Etkinlik 1

Amaç: Derse hazırlık olması açısından konuya genel bir giriş sağlamak.

Süreç: Ders içerisinde işlenecek temel konunun “düğün” olması sebebiyle öğrencileri, genel olarak hayatlarındaki önemli günler hakkında konuşturarak konu düğüne getirilir ve konu hakkındaki bilgilerini ölçmek amacıyla en son katıldıkları düğün ve hayallerindeki düğün üzerine konuşulur.

M.Ö.Ç. Etkinlik 2

Amaç: Türk kültüründeki düğün çeşitlerinin tanıtılması

Süreç: Öğrencilere farklı düğünlerden alınmış resimler gösterilir ve bunları verilen sözcük gruplarıyla eşleştirmeleri istenir.



M.Ö.Ç. Etkinlik 3

Amaç: Nikah evrensel bir düğün çeşidi olduğu ve giderek yaygınlaştığı için içerisine Türk kültürünü de katarak konuya bununla bir giriş yapmak.

Süreç: Bir nikah törenine ait resimler ve bu resimleri açıklayan birtakım cümleler verilir ve öğrencilerden öncelikle resimlerle uygun cümleleri eşleştirerek bunları olay sırasına göre dizmeleri istenir.



1. Damat gelinin duvağını açar .
2. Gelinin babası gelinin beline kırmızı kurdele bağlar.
3. Nikah defterini imzalarlar.
4. Gelin ayakkabısının altına bekar arkadaşlarının isimlerini yazar.
5. Gelin damadın ya da damat gelinin ayağına basar.
6. Nikah memuru konuşma yapar.
7. Nikah memuru evlenme cüzdanını geline uzatır.

M.Ö.Ç. Etkinlik 4

Amaç: Aile kavramı her kültürde en önemli yere sahiptir, ancak her kültürde aile ilişkileri ve bunun da bir sonucu olarak aile bireylerine verilen isimler farklılık göstermektedir. Bu etkinliğin amacı da, şiirde de geçen ve şiirin anlamlandırılmasında önemli olan, Türk kültüründe aile bireylerine verilen isimleri tanıtmak ve öğretmektir.

Süreç: Bir düğünde çekilmiş toplu bir aile fotoğrafı gösterilir ve bu fotoğrafa bağlı olarak da verilen sözcüklerle cümlelerin tamamlanması istenir.



Soldan sağa: Handan, Emine, Ayşe, Murat (damat), Aslı (gelin), Ahmet, Emre, Ayten

BİZİM AİLE

Görümce: damadın kız kardeşi

Kayınbirader: damadın/gelinin erkek kardeşi

Kayınvalide: damadın/gelinin annesi

Enişte: teyze, hala, ablanın eşi

Elti: damadın erkek kardeşinin eşi

Kayınbaba: gelinin/damadın babası

Yenge: amca, dayı, abinin eşi

Dayı: annenin erkek kardeşi

Murat ve Aslı'nın düğün törenlerinde tüm aile bir aradalar. Murat'ın annesi Ayşe Hanım ve babası Ahmet Bey de oğullarının mürüvvetini gördükleri çok mutlular. Gelinleri Aslı'yı da çok seviyorlar. Aslı da si Ayşe Hanım ve si Ahmet Bey'e karşı her zaman çok saygılıdır. Murat'ın kız kardeşi Handan, yani Aslı'nın si, ve Murat'ın erkek kardeşi, Aslı'nın da i Emre kardeşlerini bu gününde yalnız bırakmamışlar. Emre'nin eşi Ayten de Aslı'nın sidir. Aslı ve Murat da bu özel günlerinde aileleriyle birlikte olduğu için çok heyecanlılar, ancak Murat dayısı Hasan Bey yanında olmadığı için biraz üzgündür ama dayısının eşi si Emine Hanım onları yalnız bırakmamıştır.

M.Ö.Ç. Etkinlik 5

Amaç: Şiirde geçen Türk kültürüne ait bazı sözcükleri öğretmek

Süreç: Tabloda verilen kategorilere uygun olarak sözcükleri yerleştirmeye çalışırlar.

Gelin hanım yerine oturunca şerbetler dağıtmaya başlandı. (....)

Yüksek, kalın duvarların ardındaki avluya mavi bir kapıdan girilirdi. (.....)

Karnım o kadar açtı ki iki tas pirinç yedim. (....)

Ahmet sazın tellerine dertli dertli vurdu. (.....)

Bayram yerinde, kadınlar ve erkekler omuz omuza halay çektiler. (.....)

Bahar gelince çardakta çay içtik. (.....)

Düğün için kadınlar yufka açtı. (.....)

Ali'yi askere davullarla uğurladılar. (....)

Ankaralı Seymenler dizlerini yere vura vura oynadılar. (.....)



2.2.1.2 Metin Üzerine Çalışmalar (M.Ü.Ç.)

M.Ü.Ç. Etkinlik 1

Amaç: Şiirin anlaşılabilmesi için bazı sözcüklerin anlamlarının sözcüksel bağdaşıklık ilişkilerini sorgulayarak sezdirmek.

Süreç: Başlık yazılmadan ve belirli sözcükler çıkarılarak şiir verilir. Öncelikle öğrenciler verilen listeden yararlanarak boşlukları doldurur. Daha sonra şiiri dinleyerek cevaplarını kontrol ederler.



M.Ü.Ç. Etkinlik 2

Amaç: Şiirin dilsel özelliklerinden yinelemeyi vurgulamak.

Süreç: Öğrenciler, şiiri tekrar okuyarak ve şiirdeki mısralardan yararlanarak uygun bir başlık seçerler.

M.Ü.Ç. Etkinlik 3

Amaç: Şiirin derinlemesine anlaşılmasını sağlamak ve öğrencileri yeni öğrendikleri bilgileri kullanmaya sevk etmek.

Süreç: Öğrenciler, şiirin her bir kıtasına ait resmi bulurlar ve eşleştirirler, daha sonra bu resimleri ve şiirin kıtasını açıklarlar. Bu sayede, hem anlama düzeyi test edilmiş olur, hem de öğrencilerin yeni öğrendikleri sözcükleri ve yapıları kullanmaları sağlanır.



M.Ü.Ç. Etkinlik 5

Amaç: Şiirde kullanılan “edilgen çatı” yı pekiştirmek.

Süreç: Öğrencilere zaten öğrenmiş oldukları etken ve edilgen çatının kullanımının hatırlatılması adına birer örnek verilir ve ardından verilen cümlelerin etken ya da edilgen olduğuna dair karar vermeleri istenir.

	Görömceler un elesin.
	Düğün evine bayrak dikilsin.
	Kaynana yemek hazırlasın.
	Etiler yufkaları dürsün.
	Misafirler için sofra serilsin.
	Bakır tas kalaylansın.

2.2.1.3 Metin Sonrası Çalışmalar (M.S.Ç.)

M.S.Ç. Etkinlik 1

Amaç: Şiirde geçen ve önceki alıştırmalarda bağımlı olarak yaptıkları dil çalışmasını ve sözcük çalışmalarını bağımsız olarak kullanabilmelerini sağlamak. Bununla birlikte öğrencinin kendi kültürünü de yeni edindiği kültürel bilgilerle karşılaştırabilmesini sağlamak.

Süreç: Öğrenciler kendi kültürlerinden bir düşün için “yapılacaklar” listesi hazırlarlar, kuracakları cümlelerde özellikle edilgen çatı kullanmaya dikkat ederler

M.S.Ç. Etkinlik 2

Amaç: Şiir dilinin özelliklerinden yinelemeler ve ses uyumuna dikkati çekerek öğrencilerin bağımsız bir şekilde cümleler üretmesini sağlamak.

Süreç: Öğrenciler bir önceki etkinlikte kendi kültürlerine ait bir düşün için hazırladıkları listeden yararlanarak mevcut şiire yeni bir kıta eklerler. Kendi kıtalarını yazarken de işledikleri şiir ile bütünlüğün bozulmaması için ses uyumuna dikkat ederler. Yazdıkları bu kıtayı da arkadaşlarıyla müzik eşliğinde söyleyerek paylaşırlar.

M.S. Ç. Etkinlik 3

Amaç: Öğrencilerin dil kullanımı becerilerini geliştirmek ve yaratıcılığını pekiştirmek.

Süreç: Öğrenciler, birbirlerinin yazdıkları kıtalara bakarak, resim çizerler. Daha sonra öğretmen bu resimleri tahtaya asar ve öğrenciler tarafından yazılan kıtaları bir poşete koyar. Sınıf iki gruba ayrılır ve her bir gruptan bir öğrenci sırayla tahtaya çıkarak poşetten bir şiir seçer, okur ve uygun resmin altına yapıştırır. En önce tamamlayan grup yarışmayı kazanır.

2.2.2 Odak Grup Görüşmesi

Çalışmanın kuramsal arka planında alan yazında yapılan araştırmalar bağlamında yabancı dil öğretiminde yabancı kültürü tanımanın zorunluluğu ortaya konmuş ve özgün dil yapılarıyla o kültürün dünyaya bakış açısını ve değerlerini yansıtan yazınsal metinlerin yabancı dil öğretiminde önemli bir öğrenme ortamı yaratabileceği görüşünden yola çıkılarak şiir türünün yabancı dil sınıflarında önemli bir materyal olduğu görüşüne varılmıştır. Bu düşüncelerle, hazırlanan bu uygulama örneği Arizona Üniversitesinde Kuzey Afrika ve Orta Doğu Çalışmaları bölümünde C1 seviyesindeki bir sınıfa üç ders saati suresinde uygulanmıştır. Uygulamanın ardından 10 öğrenci ile yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi yapılmıştır ve görüşmeler kayıt altına alınarak aşağıdaki sorular sorulmuştur.

1. Kendinizi tanıtınız. (Açılış)
2. Kendi dilinizde şiir okumayı sever misiniz? (Tanıtma sorusu)
3. Yabancı bir dilde şiir okumak nasıl bir deneyimdi? Ne tür zorluklarla karşılaştınız? (Geçiş Sorusu)
4. Yapılan etkinlikler şiiri anlamanızda yardımcı oldu mu? (Anahtar Soru)
5. Bu derste Türk kültürüne dair neler öğrendiniz? (Anahtar Soru)
6. Bu öğrendiklerinizden sizi olumlu ya da olumsuz etkileyen, size farklı gelen bir şey var mı? (Kapanış Sorusu)
7. Son olarak sizin değinmek istediğiniz herhangi bir şey var mı? (Final Sorusu)

Araştırmaya katılan on öğrenciden yedisi Orta Doğu Çalışmalarında öğrenci olmaları bakımından Türkçeyi eğitim amaçlı öğrendiğini belirtmişlerdir. İçlerinden bir tanesi doktora öğrencisidir ve doktora tezinde Türk edebiyatına değineceği için dile hakim olma düşüncesindedir. Diğerleri aynı bölümde lisans öğrencisidirler ve alanları gereği Türkçeye ilgi duymaktadırlar. Katılımcılardan bir tanesi Türkmen bir aileden gelmektedir ve ailede herkes Türkçe bildiği için dili öğrenmek istemektedir. Bir başka katılımcı da aynı şekilde ailevi nedenlerden dolayı Türkçeyi öğrenmekte ve annesi Meksikalı, babası Türk olduğu için akrabalarıyla iletişime geçmek istemektedir. Son olarak da Matematik bölümünde lisans öğrencisi olan bir katılımcı da devlet tarafından Türkçe bilen diplomatlar arandığı için tamamen kariyer açısından Türkçe öğrenmek istemektedir.

Katılımcıların dersle ilgili düşüncelerine bakacak olursak her biri yabancı dilde şiir okumanın metaforik anlamlardan dolayı zor bir şey olduğunu belirtmiştir, ancak sınıfta uygulanan bu örnekte etkinliklerle, özellikle kullanılan açıklayıcı görseller sayesinde, sözcük kullanımı ve metin çözümleme bağlamında şiiri anlamakta zorluk çekmediklerini belirtmektedirler. Türk kültürüne dair düşün kavramı altında çok fazla şey öğrendiklerini ve bundan mutlu olduklarını ifade etmektedirler. En çok ilgilerini çeken şey ise Türkmen katılımcı hariç hepsinin ortak cevabı olarak düşün günü evlere bayrak asılmasıdır. Bunun yanında bir kişi yufkayı çok merak ettiğini belirtmiş ve birkaç kişi de Seymenler hakkında ek bilgi almak istemiştir. Böyle şiir etkinlikleri, öğrencilerin şiir dilinden korkmamalarını sağlamakta ve şiirle, kısa bir metinden çok fazla içerik öğrenebilecekleri düşüncesini vererek öğrencileri güdülemektedir.

Sonuç olarak, hazırlanan etkinliklerin hem kültürel öğelerin aktarımını sağlayıcı, hem de şiir türünün özellikleri ve dilsel öğelerin farklı kullanımlarının farkındalığını geliştirici nitelik taşıdığı düşünülmektedir. Bütün bunlar farklı kültürlerin dünyaya bakış açısını yansıtan dilsel görüntülerdir.

3. Sonuç ve Öneriler

Dil düşüncenin yansıtıcısıdır, insanlar düşüncelerini ancak dil yoluyla somutlaştırarak karşılındakine ifade edebilmektedirler. Bu bağlamda dil olmadan düşünce ortaya çıkamaz. Kültür, insanın hayatı boyunca yaşama dair öğrendiği her şeyi kapsamaktadır ve insanlar yaşamda edindikleri tüm birikimler sayesinde kendilerini ifade edebilme gücü bulmaktadırlar. Bir insanın konuşma tarzı, kullandığı sözcükler her ne kadar bireysel olarak değerlendirilse de genelde sahip olduğu kültürü yansıtmaktadır. Dil ve kültür birbirinden ayrılmayan iki olgu olduğuna göre yabancı bir dilin öğretiminde de kültür asla göz ardı edilmemelidir, aksi takdirde yabancı dil öğrenimi bir iletişim boyutuna geçemeyecek, örnek dilbilgisi cümlelerinin kullanımıyla sınırlı kalacaktır. Kültür, dille ifade edilebildiğine göre belirli bir düzeyde kültüre sahip olmadan bireyler arasında bir paylaşım alanı bulunamayacaktır. Bu çalışmada güdülen amaç, yabancı dil öğretiminde özellikle kültürlerarası bildirişim odaklı yaklaşımda üst amaç olarak belirlenen kültürel yetiyi yazınsal metin türü olan şiir yoluyla sağlamak için bir örnek oluşturmaktır. Dizelerde anlatılmak istenilen ne olursa olsun, ister aşk, isterse ideoloji ya da politik bir tavır, şiir mutlaka üretildiği toplumun özelliklerini yansıtacaktır.

Çalışmada günümüzde çeşitli eğitim kurumlarında kullanılan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kapsamında hazırlanmış ders kitaplarından seçilen farklı setler şiir çalışmalarının amacı, biçimi ve içeriği kapsamında incelenmiştir. Bu incelemelerin sonucunda da şiir türünün yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında çok yer almadığı görülmüştür. Şiirlerin, bazı setlerin ileri düzey kitaplarında yer aldığı, ancak çoğunun temel amacının kültür aktarımına hizmet etmek olmadığı gözlenmiştir. Bazı şiirler, yalnızca okuma amacına hizmet ederken bazıları da dilbilgisi çalışmaları için kullanılmaktadır. Bununla birlikte çok fazla olmamasına rağmen, kültür aktarımı amacıyla hazırlanmış etkinliklerle de karşılaşmıştır. Daha sonra yabancı dil öğretmenlerine yararlı

olabileceği düşünülerek ve uygulama örnekleri oluşturmak amacıyla ders içi çalışmalar için birtakım önerilerde bulunulmuştur. Şiir yoluyla kültür aktarımının sağlanacağı bir yabancı dil dersinde, metin öncesi, metin sırası ve metin sonrası aşamalarda uygulanabilecek etkinliklerden örnekler verilmiştir.

Örnek olarak sunulan şiir etkinlikleri, öğrenciyi bağımlı dil kullanımından bağımsız dil kullanımına geçirmek amacıyla metin öncesi çalışmalar, metin üzerine çalışmalar ve metin sonrası çalışmalar olmak üzere üç bölümde hazırlanan etkinlikler ile sunulmuştur. Metin öncesi çalışmalarda, öğrencinin şiire karşı ilgisini uyandırmak, tarihi ve kültürel altyapıyı sağlamak ve farklı dil kullanımlarını anlamayı kolaylaştırmak amacıyla aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır. Uygulamada hazırlanan etkinliklerin etkililiği ve kültür aktarımı amacını yerine getirip getirmemesi odak grup görüşmesi tekniği kullanılarak değerlendirilmiş ve araştırmanın sonunda şiirin kültür aktarımı kapsamında ve güdüleyici potansiyeli ile iyi bir materyal olduğu görüşüne varılmıştır.

Çalışmanın sonunda elde edilen verilere göre aşağıdaki öneriler yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yararlı olacaktır:

- Yabancı dil olarak Türkçe derslerinde kültür aktarımına önem verilmelidir ve ders içerikleri bu bağlamda oluşturulmalıdır.
- Yabancı dil olarak Türkçe derslerinde yazınsal metinlerin kullanımı arttırılmalıdır ve şiir geri planda bırakılmamalıdır.
- Şiirin yabancı dil öğretimine sağlayacağı katkılardan en etkili biçimde faydalanabilmek için yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin gerek şiir seçiminde gerekse sınıf içi etkinliklerin hazırlanmasında gerekli donanıma sahip olacak şekilde yetiştirilmesi gereklidir.

Bu çalışma, elde edilen değerlendirme ve öneriler doğrultusunda hem yabancı dil, hem de anadil olarak Türkçe öğretimine ve yeni ders kitaplarının hazırlanmasına katkı sağladığı oranda amacına ulaşmış olacaktır.

KAYNAKÇA

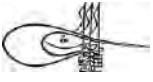
- AKARSU, Bedia (1984). Dil-Kültür Bağlantısı, İstanbul, Remzi Yayınevi.
- AKSAN, Doğan (2003). Cumhuriyet Döneminden Bugüne Örneklerle Şiir Çözümlemeleri, Ankara, Bilgi Yayınevi.
- ARISTOTALES (2010). Poetika, 4.bs., İstanbul, Can Yayınları
- ASUTAY, Hikmet (2003). “Yabancı Dil Öğretiminde Kültür Bağlamı ve Oteki Dil”, Ankara Üniversitesi (TÖMER) Dil Dergisi, 118. Ankara, Ankara Üniversitesi Basımevi, s.26-29
- AYKAÇ, Nurullah: (2015) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Genel Tarihçesi ve Bu Alanda Kullanılan Yöntemler, *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/3 Winter 2015, p. 161-174
- BANARLI, Nihat Sami (2004). Resimli Türk Edebiyatı Tarihi, 1.cilt, İstanbul, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- BİRSEL, Salah (1976). Şiirin İlkeleri, 3.bs., Koza Yayınları
- COLLİE, Joanne ve Slater, Steephen (1978). Literature in the Language Classroom, Cambridge University Press.
- DEMİRCAN, Ömer (2005). Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri, İstanbul, Der Yayınları

- DİLİDÜZGÜN, Şükran (1995). Yabancı Dil Öğretiminde Yazınsal Metinler, Yayınlanmamış Yükseklikans Tezi, İ.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü
- DİLİDÜZGÜN, Şükran (2010). Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi, İstanbul, Morpa Yayınları
- DURAK, Elif (2006). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bağlamında Avrupa Ortak Dil Kriterleri Sorunsalı, Yayınlanmamış Yükseklikans Tezi, İ.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ELIOT, T.S. (1983). Edebiyat Üzerine Düşünceler, Ankara, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları
- Gazi Üniversitesi TÖMER: (2006), Yabancılar İçin Türkçe 1, Ankara.
- Gazi Üniversitesi TÖMER: (2006), Yabancılar İçin Türkçe 2, Ankara.
- GÖKMEN, M.Ertan (2005). “Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası Edinç”, Dil Dergisi, 128, s.69-77
- HADAWAY, Nancy L. v.d.(2002). Literature-Based Instruction, Boston.
- HESS, Natalie (2003). “Real Language Through Poetry: A Formula For Meaning Making”, ELT Journal, Volume 57/1, Oxford University Press.
- İstanbul Üniversitesi Dilmer (2011). İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, İstanbul, Kültür Sanat Basımevi.
- KÖSE, Bayram (2006). Kültürel Boyutuyla Yabancı Dil Öğretiminde Yazınsal Metin, (Çevrimiçi), <http://maincc.hufs.ac.kr/middle/pdf/1n800320.pdf>
- KUDRET, Cevdet (1980). Örneklerle Edebiyat Bilgileri-1, 2.bs., İstanbul, Anka Basım.
- KURT, Cemil v.d. (2008). Yeni Hitit 2, ed. N.Engin Uzun, 2.bs., Ankara, Ankara Üniversitesi Basımevi.
- KURT, Cemil v.d.: (2008), Yeni Hitit 1, ed. N.Engin Uzun, 2.bs., Ankara, Ankara Üniversitesi Basımevi.
- KURT, Cemil v.d.: (2008), Yeni Hitit 3, ed. N.Engin Uzun, 2.bs., Ankara, Ankara Üniversitesi Basımevi.
- LAZAR, Gillian (1993). Literature and language Teaching, Cambridge, Cambridge University Press.
- ÖGEYİK, Muhlise Coşkun (2007). Yabancı Dil Öğretiminde Şiir, Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- ÖKTEN,C.E., KAVANOZ, S.: (2014) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Hedefleyen Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı, *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/3 Winter 2014, p. 845-862, Ankara-Turkey
- ÖZDEMİR, Emin (1983). Yazı ve Yazınsal Türler, Varlık Yayınları
- ÖZİŞİK, Cem (2004). Yabancı Dil Öğretiminde Kültürel Farkındalık: New Headway Ders Kitaplarının Kültür Aktarımı Açısından İncelenmesi ve Değerlendirilmesi, yayınlanmamış Yükseklikans Tezi, İ.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖZTÜRK, Tuncay v.d. (2005). Gökkuşığı Türkçe Ders Kitabı 2, İstanbul, Dilset Yayınları.
- ÖZTÜRK, Tuncay v.d. (2005). Gökkuşığı Türkçe Ders Kitabı 3, İstanbul, Dilset Yayınları.
- ÖZTÜRK, Tuncay v.d. (2005). Gökkuşığı Türkçe Ders Kitabı 1, İstanbul, Dilset Yayınları.

- ÖZTÜRK, Tuncay v.d. (2005). Gökkuşağı Türkçe Ders Kitabı 4, İstanbul, Dilset Yayınları.
- ÖZTÜRK, Tuncay v.d. (2005). Gökkuşağı Türkçe Ders Kitabı 5, İstanbul, Dilset Yayınları.
- POLAT, Tülin (2006). “Okur Odaklı Yaklaşımla Yazın Eğitimi”, Milli Eğitim Dergisi, 139., Ankara, Milli Eğitim Basımevi, s.18-43
- POLAT, Tülin (2008). Türkçe Öğretiminde Ders Kitaplarında Ders Notları, I.ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Anabilim dalı Yüksek lisans Programı, İstanbul. (Yayımlanmamış Ders Notları)
- TAPAN, Nilüfer (1989). “Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Özgün Metinlerin İşlevi”, Dilbilim, VIII, İstanbul, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Basımevi, s.184-192
- WELLEK, R., Warren, A. (1982). Yazın Kuramı, çev.Yurdanur Salman ve Suat Karantay, Altın Kitaplar Yayınevi.
- YILDIZ, Ümit: (2015) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bağlamında Türk Dili ve Kültürü Merkezlerinin İşlevselliği, *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/4 Winter 2015, p.983-1004, ISSN:1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7709, ANKARA-TURKEY

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- SEÇKİN POLAT, Ö., DİLİDÜZGÜN, Ş., Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Şiir Etkinliklerinin Kültürel İşlevi, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/7 Spring 2015, p. 815-834, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8042, ANKARA-TURKEY



YEMENLİ ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE YAZMA VE KONUŞMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE KARİKATÜR KULLANIMINA YÖNELİK BİR UYGULAMA*

*İzzet ŞEREF***

*İsa YILMAZ****

ÖZET

Son yıllarda değişen şartlarla beraber ikinci bir dil öğrenme gerekliliği ortaya çıkmış ve bu ekseninde Türkiye'ye ilgi duyan yabancılar Türkçe öğrenmek istemişlerdir. Bu sebeple yabancılar Türkçe öğretimi alanı önemsenmesi ve üzerinde çalışılması gereken bir konuma gelmiştir. Dolayısıyla yabancılar Türkçe öğretimi, alan uzmanlarınca geçmişe nazaran daha çok önemsenmeye başlamış, Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminin en iyi nasıl yapılabileceği üzerinde düşünülmüş ve yeni yaklaşımlar doğrultusunda modern tasarımlar oluşturulmaya başlanmıştır. Söz konusu tasarımların en başında ise görsel materyaller (karikatür, resim, fotoğraf, film, vb.) gelmektedir. Görsel materyallerin dil öğretiminde çok büyük faydalar sağladığı araştırmacılarca tartışılmıştır. Bir görsel materyal olarak karikatürlerin, yabancılar Türkçe öğretiminde öğrencilerin yazma ve konuşma kaygılarını azaltmada motive edici, onlara fikir verici, onların yaratıcı düşünme becerilerini geliştirici gibi özelliklerinin olduğu söylenmiştir. Bu çalışmada karikatürün Yemenli öğrencilerin yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir araç olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2012-2013 öğretim yılında Yemen Sana'a Üniversitesi Diller Fakültesi Türk Dili ve Tercüme Bölümünde öğrenim gören B1 seviyesindeki 10 gönüllü öğrenci seçilmiştir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden betimsel yöntemle yapılmıştır. Çalışmanın verileri, karikatürler aracılığıyla oluşturulan öğrenci yazıları ve konuşmaları ve araştırmacılar tarafından yapılan gözlemlerle toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda karikatürün Yemenli öğrencilerin yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir araç olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılar Türkçe öğretimi, Araplara Türkçe öğretimi, karikatür, Yemenli öğrenciler, yazma becerisi, konuşma becerisi.

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Arş. Gör. Atatürk Üniversitesi KKEF Türkçe Eğitimi, El-mek: izzet.seref@windowlive.com

*** Dr. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Çayeli Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi, El-mek: yilmzisa@gmail.com

AN APPLICATION FOR THE USE OF CARTOON IN YEMENI STUDENTS' DEVELOPMENT OF TURKISH WRITING AND SPEAKING SKILLS

STRUCTURED ABSTRACT

Purpose of the Research

This study is intended to put forward availability of cartoon as a visual tool in the development of Turkish writing and speaking skills of Yemeni students. For this purpose, during a four-week study, writing and speech applications have been made with cartoon selected by researchers evoke the students. The research as detailed in question whether cartoon is an effective tool on development of writing and speaking skills of Yemeni students, was designed descriptive researching which is one of the qualitative research methods.

It is understood that in studies involving the use of cartoons the students are successful in editing students' writings to create text, choice of words and to express what they see, even they expand their vocabulary research process progresses. It is understood that the majority errors of students in grammar. It was observed that the students have difficulty on the correct spelling especially appendix.

Introduction and purpose of the study

Cartoon has a universal form of expression that brings an even more important position in teaching Turkish as a foreign language. Because students may be anywhere in the world when they look at cartoons they can find anything from them and can express their thoughts according to their Turkish level. This study is intended to put forward availability of cartoon as a visual tool in the development of Turkish writing and speaking skills of Yemeni students.

In the study has been sought answer for the following questions:

1. Is Cartoon an effective tool as a visual material in developing writing skills of Yemeni students?
2. Is Cartoon an effective tool as a visual material in developing speaking skills of Arab students?

In recent years, along with the changing conditions It emerged the necessity of learning a second language and in this axis foreigners interested in Turkey want to learn Turkish. Therefore, Turkish education field to foreign has come to a location that should be heeded and studied. Thus Turkish language teaching to foreigners, field experts compared to the past began more heeded, thought on how best to do teaching Turkish as a foreign language and in line with the new approach modern designs are being created. At the beginning of mentioned the design, visual materials (cartoons, paintings, photographs, films, etc.) come. Visual materials provides huge benefits in language teaching that have been debated by researchers. It has been said that the cartoon as a visual material have properties such as motivational in speaking and writing in reducing their anxiety of student, suggestive them, improving their creative thinking skills.

Turkish Studies

Moving from the experience gained through solid materials of learning considering that based on the abstraction process (Egan, 1988), abstract cartoons consisting of visual symbols draws attention to the issue and continues this interest as concrete representatives of reality. It helps teaching in simple and self-explanatory way of the incident, event and objects (Çilenti, 1984; Demirel, 2004; Hesapçıoğlu, 1992). In other words, embodies the teaching, increase the motivation level of students and most notably it adds to the richness of the teaching-learning process.

Visual elements allow to mobilize a number of cognitive processes such as storage for recognising the visual identity of the object or entity, naming and using when it is in the memory (Sever, 2007: 18). It can be said that this aspect of the cartoon is very effective and useful material in the words teaching, in teaching the existence of names and the concept of teaching.

On the other hand a universal language that has the cartoon, can be interpreted as a positive situation in terms of education. Because video messages, are resolved in the mind easier. Imagery always keep alive individual care and attention. In this context, usage of the cartoon in educational practices as a visual communication tool provides good results (Örs, 2007: 26). Researches show that students also agrees the importance of cartoon in respect such as class entertainment added, facilitating learning, ensuring permanence, reduce repetition, easier to remember, increasing the creative features, to embody the teaching (Bayülgen, 2011; Uçgun 2013; Melanlıoğlu, Karakuş Tayşi and Özdemir, 2012; Yaman, 2010). Cartoon has a universal form of expression that brings an even more important position in teaching Turkish as a foreign language.

Method

The research as detailed in question whether cartoon is an effective tool on development of writing and speaking skills of Yemeni students, was designed descriptive researching which is one of the qualitative research methods. Descriptive studies define a given situation as fully and carefully (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2011: 21).

In this study, implementation performed with 10 students at B1 level who are studying at Yemen Sana'a University Faculty of Languages Turkish Language and Translation Department in the year 2012-2013.

In qualitative research there are five important ways for data collection including observation, interview, survey, document reviews, and use of visual and audio materials (McMillian and Schumacher, 2010: 343). In this study, cartoon mainly used as data collection tool and it has been requested students to express before writing, after orally describe in the cartoon shown. So, data source of the research was obtained from the the text and conversation put forward by the students. Furthermore during the application it has benefited from the observations made by researchers place to place.

The selection of cartoons used in the study as a priority levels of students were considered and care was taken to select the appropriate cartoons for their level. For this purpose not too complicated and close

Turkish Studies

to students' interests cartoons was included in the study. At the same time as they express issues complementary cartoons were selected.

Findings

It has been identified that cartoon as a language teaching material is an effective tool on in development of writing and speaking skills of Yemeni students.

Generally students made fewer mistakes in process progresses on spelling of the words and annexes. Considering the total number of words used by the students, it has been shown to save all developments in this regard. According to the obtained results it is understood that the students be successful. In this sense, it is seen on the focus results such as it has positively affect on student's achievement, students develop their creativity, the cartoon should be utilized as a teaching material in developing writing and speaking skills and it is a stimulus to increase students' motivation (Yılmaz, 2014; Varışoğlu, Şeref, Gedik ve Yılmaz, 2014; Bayülgen, 2011; Göçer, 2010; Arslan and Âdem, 2010; Güner, 2004; Cox, 1999; Greenberg, 2002; Topçuoğlu Ünal and Yeğen, 2013; Yılmaz and Ertürk Şenden, 2014; Uçgun, 2013; Melanlıoğlu, Karakuş Tayşi and Özdemir, 2012; Yaman, 2010; Kurudayıoğlu, 2003).

Recommendations

1. The cartoon is one of the visuals should be continuously used in teaching Turkish to foreigners in working-class applications by lecturers.

2. During use of visual and audio tools in the process of Turkish teaching to foreigners to determine the effectiveness of the technique used the method should be utilized such as self assessment, peer assessment. Thus, process-based assessments will be made as well.

3. The sets about teaching Turkish to foreigners including primarily cartoon visual tools should be given frequently. Especially writing activities in sets should be supported with visual aids.

4. In field literature increasing motivation and anxiolytic benefits of cartoons always has been stated. Furthermore it can be applied studies on the impact of overcoming concerns of students in writing.

Key Words: Turkish language teaching to foreigners, Turkish language teaching to Arabs, cartoon, Yemeni students, writing skill, speaking skills.

Giriş

İçinde bulunulan iletişim çağı, bireyin sadece ana diliyle yetinemeyeceği gerçeğini ortaya koymuştur. Dünyayı tanımak ve gelişmeleri takip edebilmek için en az bir yabancı dil bilmenin gerekliliği sürekli üzerinde durulan bir konudur. Son dönemde yabancıların Türkçe öğrenme isteği duyusunun sebebi de budur. Bu gelişmeler bir alan olarak son yıllarda yabancılara Türkçe öğretiminin önemli hâle gelmesini sağlamıştır. Türkçenin yabancı dil olarak önemi ortaya çıkınca alan uzmanları, bu konu üzerinde birtakım çalışmalar yapmışlardır. Gelişen ilgi ile beraber Türkçenin öğretiminde yeni yaklaşımlar ve yeni tasarımlar üzerinde düşünülmeye başlanmış, kullanılacak materyaller üzerinde araştırmacılar sürekli olarak yeni fikirler üretmişlerdir. Alan

yazın incelendiğinde söz konusu fikirlerin görsel ve işitsel tasarımlara ve bu tasarımların nasıl olması gerektiği (Özdemir, 2013; Gün, Akkaya ve Kara, 2014;) üzerine yoğunlaştığı anlaşılmıştır.

Öğrenmeyle ilgili çalışmalar, insanların imajları ve kelimeleri hafızalarına yerleştirebildiklerini ve gerektiğinde onları imaj ve kelime olarak geri getirebildiklerini göstermektedir. Fakat öğretilmek istenenin klasik yöntemle (birtakım görsellerle desteklenmeden) öğretilmesi ile görsellerle öğretilmesi aynı sonucu vermeyecektir. İnsan, imajları kısa dönemde hafızada tutabilmekte ve farklı şekillerde kullanarak uzun dönem hafıza için şemalar oluşturabilmektedir (Akyol, 2006'dan akt. Yaman, 2010). Karikatürler de birer görsel imgedir (Açıkgöz, 2008). Dolayısıyla karikatürlerle öğrenciler zihinsel düşünme sürecine girebilir, yaratıcı düşünebilir, düşündüklerini görselin rehberliğinde mantık sırasına göre ifade edebilir ve öğrendiklerini kalıcı olarak zihinde tutabilirler.

Öğrenmenin, somut materyaller aracılığıyla edilen deneyimlerden hareketle soyutlaştırma işlemine dayandığı düşünüldüğünde (Egan, 1988), soyut görsel sembollerden oluşan karikatürler, gerçeğin somut temsilcileri olarak konuya karşı ilgi çeker ve bu ilgiyi devam ettirir. Olay, olgu ve cisimlerin basit ve açıklamalı bir şekilde öğretilmesine yardım eder (Çilenti, 1984; Demirel, 2004; Hesapçıoğlu, 1992). Diğer bir ifadeyle öğretimi somutlaştırır, öğrencilerin güdülenme düzeyini artırır ve en önemlisi de öğretme-öğrenme sürecine zenginlik katar.

Görsel unsurlar, nesne ya da varlıkların görsel kimliklerini tanımak, adlandırma ve bellekte yeri geldiğinde kullanmak için depolama gibi birtakım bilişsel süreçlerin harekete geçirilmesini sağlar (Sever, 2007: 18). Bu yönüyle karikatürlerin; kelime öğretiminde, varlık isimlerinin öğretiminde ve kavram öğretiminde çok etkili ve faydalı materyaller olduğu söylenebilir.

Diğer yandan karikatürün evrensel bir dile sahip olması, eğitim açısından bakıldığında olumlu bir durum olarak yorumlanabilir. Çünkü görüntülü iletiler, zihinde daha kolay çözümlenmektedir. İmgeler bireyin ilgi ve dikkatini daima canlı tutmaktadır. Bu bağlamda görsel bir iletişim aracı olarak karikatürün eğitim-öğretim uygulamalarında kullanımı, başarılı sonuçlar sağlar (Örs, 2007: 26). Karikatürün evrensel bir anlatım biçimine sahip olması yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde, onu daha da önemli bir konuma getirmektedir. Çünkü öğrenciler dünyanın neresinde olurlarsa olsunlar karikatürlere baktıklarında kendilerinden bir şeyler bulabilir ve düşüncelerini Türkçe seviyelerine göre ifade edebilirler.

Yabancı Öğrencilerin Türkçe Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Karikatürün Yeri

Yazma eğitimi klasik yöntemlerde olduğu gibi birtakım kurallardan ibaret görülmemelidir. Kuralların yanında, bazı modern yaklaşımlarla oluşturulmuş etkinliklerle doğal bir süreçmiş gibi ele alınmalıdır. Yani bir yabancı öğrenciye Türkçe yazma becerisi kazandırılırken onun motivasyonunu, ilgisini, dikkatini ve isteğini olumlu yönde artırmaya çalışmak, öncelikle yazma sürecinin görsel tasarımlarla planlanmış olmasına bağlıdır. Söz gelimi derslerde karikatür kullanımı motivasyonu geliştirmenin yanı sıra klasik yöntemlere kıyasla öğrencinin takdirini daha fazla kazanma ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkileme açılarından etkili bir yöntem olabilir. Ana dili öğretiminde yazma becerisinin kazandırılması zorken Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için bu becerinin kazandırılmasının daha da zor olduğu söylenebilir. Bu sebeple yazmaya karşı öğrencilerin kaygılarını azaltmak öncelikli olarak yapılması gereken bir çalışmadır. Bu da ancak karikatür gibi bazı görsel araçların yazma etkinliklerinde kullanımıyla gerçekleştirilebilir. Çünkü karikatürler öğrencileri derse hazırlamada, onların Türkçeyi bir kurallar bütünü olarak değil de doğal süreç içinde edinebilecekleri bir dil olarak görmelerini sağlayabilir. Diğer yandan karikatürlerin herkese anlattığı bir şeyler vardır. Öğrenci karikatürde anlatılmak istenen şeyi kendince yorumlayıp değerlendirme özgürlüğüne sahiptir. Bireyin değerlendirmelerde

bulunurken karşısındaki karikatürün kendisine fikir olarak yol göstericilik yapması da karikatürlerin metin kurmadaki önemli etkilerinden bir diğeri olarak değerlendirilebilir. Aynı zamanda bir resim kompozisyonu olarak karikatürler, açık ve kesin düşünmeyi cesaretlendirirken öğrencilere belirli bir konu üzerinde özgürce yazmak için yardımcı olur. Dilin doğru kullanımı için öğrencileri tüm dikkatlerini verme noktasında etkin kılar. Ve onların hayal güçleri karikatürlerin manalarıyla canlandırılır (Heaton, 1970'ten akt. Pramusinta, 2010: 35).

Yapılan araştırmalar, öğrencilerin de karikatürlerin derse eğlence katma, öğrenmeyi kolaylaştırma, kalıcılığı sağlama, tekrarı azaltma, hatırlamayı kolaylaştırma, yaratıcılık özelliklerini artırma, öğretmeyi somutlaştırma gibi açılardan önemli olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır (Bayülgen, 2011; Uçgun 2013; Melanlıoğlu, Karakuş Tayşi ve Özdemir, 2012; Yaman, 2010).

Yabancı Öğrencilerin Türkçe Konuşma Yetilerinin Geliştirilmesinde Karikatürün Önemi

Konuşma becerisi, iletişime dayalı ortamlarda gerçekleştirilen dil öğretiminde yazmadan daha önce kazandırılabilir bir yetidir. Yabancılar Türkçenin öğretiminde konuşma becerisinin öğretilmesindeki amaç, sosyal bir varlık olan öğrencinin sözlü olarak kendini ifade edebilmesi, karşısındakiyle iletişim sağlayabilmesidir. Sosyal iletişim becerisi kazandırmanın temeli ise dilin günlük kullanımına, yani işlevsel kullanımına yönelik çalışmalar yapmaktır. Dilin işlevsel veya günlük kullanımını ön plana çıkarmada en etkili araçların görsel ve işitsel araçlar olduğu söylenebilir. Bir görsel araç olarak karikatürlerin konuşma uygulamalarında kullanılması, öğrencilere “kültürlerarası iletişim yetisi kazandırabilir” (Melanlıoğlu, Karakuş Tayşi ve Özdemir, 2012), karikatürler üzerinde yapılan tartışmalar ile beraber kelime servetleri artırılabilir.

Öğrencilerden gösterilen karikatürler ile ilgili fikirlerini sözlü olarak ifade etmelerini istemek onların zaman içinde konuşma kaygılarını yenmelerini sağlayabilir (Uçgun 2013). Zaten konuşmanın önündeki en büyük engellerden biri de kaygı ve heyecandır. Bu ikisini aşmış olmak konuşma becerisinin geliştirilmesinde öğrencilere büyük avantajlar sağlayabilir.

Karikatürlerin yabancılar Türkçe öğretiminde fayda sağladığı bir başka durum ise öğrencilerin farkındalık düzeylerini ciddi anlamda yükselmesidir. Öğrencinin her derste farklı bir karikatürde gördükleri ile ilgili konuşturulması ve sadece gördüklerini sıralayıp onları betimlemeye çalışması zamanla öğrenciye gözlemediklerini Türkçe ile ifade etme becerisi kazandıracaktır. Yapılan çalışmaların ilerleyen süreçlerinde öğrencinin bir görsel tablo olarak etrafında var olanları Türkçe değerlendirmeye başladığı görülecektir. Bu durum, konuşma becerisini geliştirme adına önemli bir kazanımdır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada bir görsel araç olarak karikatürün Yemenli öğrencilerin Türkçe yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilirliğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda dört haftalık çalışma süresince araştırmacılar tarafından seçilen karikatürlerin öğrencide çağrıştırdıkları ile yazma ve konuşma uygulamaları yapılmıştır.

Araştırma Problemi

1. Bir görsel materyal olarak karikatür, Yemenli öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili bir araç mıdır?
2. Bir görsel materyal olarak karikatür, Arap öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede etkili bir araç mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma, karikatürün Yemenli öğrencilerin yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde etkili araç olup olmadığını ayrıntılı olarak sorguladığı için nitel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırmayla desenlenmiştir. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011: 21). Diğer bir ifadeyle betimsel araştırmalar, olayı olduğu gibi araştırmaya ve var olan durumu belirlemeye çalışan araştırmalardır. Bu tür araştırmalarda, ele alınan olaylar ve durumlar ayrıntılı bir şekilde araştırılmakta, daha önceki olaylar ve durumlarla ilişkisi incelenerek, “Ne” oldukları betimlenmeye çalışılmaktadır. Tarama (survey) betimsel araştırmalarda kullanılan yaygın yöntemlerin başında gelmektedir. Bu nedenle betimsel araştırmalar genellikle tarama araştırmaları olarak da bilinmektedir (Karakaya, 2011: 59).

Karikatürün yabancılara Türkçe öğretiminde yazma ve konuşma becerisinin geliştirilmesinde kullanılabilirliğinin araştırıldığı bu çalışmada, veri toplama aracı olarak karikatürler kullanılmış ve süreç içerisinde söz konusu beceriyi hangi yönde etkilediği derinlemesine sorgulanmıştır. Bu doğrultuda etkinlikler tasarlanmış ve dört hafta boyunca uygulama yapılmıştır. Tüm bu gerekçeler düşünüldüğünde araştırmanın derinlemesine bir inceleme olduğundan dolayı betimsel olarak planlanması gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada 2012-2013 öğretim yılında Yemen Sana’a Üniversitesi Diller Fakültesi Türk Dili ve Tercüme Bölümünde öğrenim gören B1 seviyesindeki 10 öğrenciyle uygulama yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma öncesinde uygun yöntemin seçilebilmesi için gerekli alan yazın araştırması yapılmış ve konuyla ilgili uzmanların görüşleri alınmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında nitel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda veri toplama için gözlem, görüşme, anket, belge incelemeleri, görsel ve işitsel materyallerin kullanımı olmak üzere beş önemli yöntem vardır (McMillian ve Schumacher, 2010: 343). Bu çalışmada veri toplama aracı olarak temelde karikatür kullanılmış ve gösterilen karikatürde anlatılanları öğrencilerden önce yazılı, sonra sözlü olarak ifade etmeleri istenmiştir. Yani araştırmaya kaynaklık eden veriler öğrencilerin ortaya koydukları yazılardan ve konuşmalardan edinilmiştir. Bunun yanında uygulama süresince araştırmacılar tarafından yapılan gözlemlerden de yer yer faydalanılmıştır.

Çalışmada kullanılan karikatürlerin seçiminde öncelikli olarak öğrencilerin seviyeleri dikkate alınmış ve onların seviyelerine uygun karikatürler seçmeye özen gösterilmiştir. Bu amaçla çok karışık olmayan ve öğrencilerin ilgi alanlarına yakın olan karikatürler çalışmaya dâhil edilmiştir. Aynı zamanda ifade ettikleri konu itibarıyla birbirlerini tamamlayan karikatürler seçilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde nitel araştırmalarda kullanılan betimsel ve içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur. Toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 227). Bu yöntem doğrultusunda öğrencilerin yazıları ve konuşmaları değerlendirilmiş ve yaptıkları hatalar tespit

edilmiştir. Ortaya belli başlıklar altında hatalar yapıldığı sonucu çıkmış ve bu başlıklar altında öğrencilerin yaptıkları yanlışlar sınıflandırılmıştır.

Uygulama Süreci

Çalışma her hafta iki ders saati olmak üzere dört hafta sürecinde tamamlanmıştır. Karikatür tekniğinin Yemenli öğrencilerin yazma ve konuşma becerileri üzerindeki etkisini anlayabilmek için uygulama yapılmış ve bu doğrultuda B1 seviyesinde 10 öğrenci seçilmiştir. Uygulamada takip edilen basamaklar aşağıdaki gibidir:

1- Öncelikli olarak araştırmada kullanılmak üzere öğrencilerin seviyelerine uygun olduğu düşünülen dört karikatür araştırmacılar tarafından, alandaki iki uzmanın da tavsiyeleri dikkate alınarak alan yazın taraması neticesinde seçilmiştir. Bu aşamada hangi karikatürün hangi haftada kullanılacağı da tespit edilmiştir.

2- Uygulamaya geçmeden önce çalışmanın yapılacağı sınıf “U” şeklinde düzenlenmiş ve öğrenciler araştırmacılar gözetiminde sınıfa yerleştirildikten sonra araştırmanın amacı açıklanmıştır.

3- Seçilen karikatürlerden birinci uygulama için uygun olduğu düşünülen karikatürün sınıftaki ekranda sunulmasıyla uygulamaya başlanmış ve öğrencilerden karikatürde anlatılanlarla ya da karikatürün yaptığı çağrışımlarla ilgili yazı yazmaları istenmiştir.

4- Öğrencilere yazılarını tamamlamaları için 20 dakikalık süre verilmiştir.

5- Öğrenciler, yazılarını tamamladıktan sonra kâğıtlar toplanmış ve karışık olarak sınıfa tekrar dağıtılmış ve öğrencilerden birbirlerinin yazılarını kontrol etmeleri istenmiştir.

6- Bir nevi akran değerlendirmesinden sonra yazının sahipleriyle kontrol eden öğrenciler yazıda yapılan yanlışlarla ilgili görüştürülmüş ve daha sonra kâğıtlar sahiplerine dağıtılmıştır.

7- Akran değerlendirmesinden sonra öğrencilerin yazıları araştırmacılar tarafından kontrol edilerek gerekli yerlerde öğrencilere geri bildirim yapılmıştır.

8- Kontrol aşamasından sonra öğrencilere hatalarını gözden geçirmeleri için 10 dakika süre verilmiş ve bu sürenin sonunda yazılar araştırmacı tarafından toplanmıştır.

9- Yazma aşaması tamamlandıktan sonra konuşma aşamasına geçilmiş ve öğrencilerden bu defa karikatürde gördüklerini, ne anlatıldığını ya da karikatürün kendilerine neler çağrıştırdığını sözlü olarak ifade etmeleri istenmiştir. Öncelikle yazma çalışmalarının, daha sonra konuşma uygulamalarının yapılmış olmasının sebebi ise öğrencilerin yazma çalışmalarının ardından düşüncelerini sözlü olarak daha düzenli ifade edebilecekleri düşüncesidir.

10- Yapılan konuşmalar ayrı ayrı olmak üzere kameraya alınmıştır. Bu aşamada kesinlikle öğrenciye müdahale edilmemiş ve sınıfta sessiz bir ortam oluşturulmuştur. Bu şekilde öğrencilerin hepsinin konuşmaları kaydedildikten sonra kayıtlar sınıfta izlenmiş, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini kontrol etmeleri amaçlı olarak konuşmalarını kontrol etmeleri istenmiş ve gerekli görülen yerlerde çeşitli düzeltmeler yapılmıştır.

11- Bu şekilde dört hafta boyunca yapılan çalışmaların her anı kamerayla kayıt alınmış ve böylelikle sürecin etkisi ayrıca gözlemlenmiş ve gözlem sonuçları raporlaştırılmış, çalışmanın ilgili görülen yerlerinde kullanılmıştır.

12- Öğrencilerin yazıları birtakım ölçütlere göre ele alınmış, incelenmiş ve edinilen veriler tablolaştırılarak sunulmuştur.

Bulgular**Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Süreç İçerisindeki Gelişimi İle İlgili Bulgular****Tablo 1. Ö₁ Kodlu Öğrencinin Uygulama Süresince Yazılarında Yaptığı Hatalar ile İlgili Bulgular**

Ö ₁	Kelime Yazımı Hataları	Özne Eksikliği	Ek Yanlışlığı ve Eksikliği	Özne-Yüklem Uyumsuzluğu	Mantık Hatası	Toplam Kelime Sayısı
1. Hafta	6	4	8	2	2	54
2. Hafta	4	3	11	3	3	83
3. Hafta	4	3	12	2	3	85
4. Hafta	2	4	13	2	2	92

Ö₁ kodlu öğrencinin uygulama süreci boyunca yazılarında yaptığı hataları ve kullandığı toplam kelime sayısını gösteren Tablo 1'e bakıldığında, kelime yazımında yaptığı hata sayısının, kullandığı toplam kelime sayısı artmış olmasına rağmen süreç içerisinde düzenli olarak azaldığı; özne eksikliğinde, kullanılan toplam kelime sayısının artmış olması dikkate alındığında hataların dikkate değer ölçüde azaldığı, ek yanlışlığı ve eksikliği hatalarının çok da azalmadığı, özne-yüklem uyumsuzluğu ve yapılan mantık hatalarının azaltılmasıyla ilgili ise toplam kelime sayısındaki yükseliş düşünüldüğünde başarı elde edildiği görülmektedir. Diğer yandan dört haftalık süreç boyunca öğrencinin yazılarında kullandığı toplam kelime sayısının da düzenli olarak arttığı anlaşılmaktadır. Özellikle de birinci haftadan sonra ikinci haftada neredeyse %50 oranında artış yaşandığı söylenebilir.

Ö₁ kodlu öğrencinin yapmış olduğu hatalar şu şekilde örneklendirilebilir:

Kelime yazımı hataları: *öğrenci** (d.[†] öğrenci), *dünüşme* (d. düşünme), *guzellik* (d. güzellik), *resm* (d. resim), *ısnasında* (d. esnasında), *çezilen* (d. çizilen)

Özne eksikliği hataları: *Sınavın sonucundan korkuyor.* (d. Öğrenci sınavın sonucundan korkuyor.) Öğrenci yazının giriş cümlesi olarak bu cümleyi kurmuş ve dolayısıyla sınavın sonucundan kimin korktuğunu belirtmemiştir.

Ek yanlışlığı ve eksikliği ile ilgili hatalar: *Bu resminde zavallı ve aptal bir öğrencidir.* (d. ...resimdeki...), *(Öğrenci) Sınav kağıdı görmek istiyor.* (d. ...kâğıdı...), *Bu dünyada canlılar, onlara çizilen yolda geçiyorlar.* (d. ...yolda gidiyorlar.)

Özne-yüklem uyumsuzluğu ile ilgili hatalar: *Belki sadece kendimizi düşünüyor.* (d. Belki sadece kendimizi düşünüyoruz.)

Mantık hataları: *Bu halde her şey doğru geçiyor. Meğer bu denge, insan elleriyle bozuldu.* (y.[‡] geçiyor-d. gidiyor, y. meğer-d. ancak), *...Bunun için ümidimizi hayatımızın sonuna kadar koymamamız gerek.* (y. koymamamız-d. korumamız).

* Öğrenci yazılarından alınan kelime ve cümleler italik yazılmıştır.

† Doğru

‡ Yanlış

Tablo 2. Ö₂ Kodlu Öğrencinin Uygulama Süresince Yazılarında Yaptığı Hatalar ile İlgili Bulgular

Ö ₂	Kelime Yazımı Hataları	Özne Eksikliği	Ek Yanlışlığı ve Eksikliği	Özne-Yüklem Uyumsuzluğu	Mantık Hatası	Toplam Kelime Sayısı
1. Hafta	2	2	6	4	3	59
2. Hafta	2	0	3	2	2	62
3. Hafta	2	1	3	2	2	81
4. Hafta	2	1	2	2	3	83

Ö₂ kodlu öğrencinin çalışma boyunca yazılarında yaptığı yanlışları ve kullandığı toplam kelime sayısını gösteren Tablo 2 dikkate alındığında, kelime yazımında ciddi hata yapmadığı, toplamda kullandığı kelime sayısının ilk haftadan son haftaya artış oranı düşünüldüğünde dikkate değer bir gelişmenin olduğu; özne eksikliği, ek yanlışlığı ve eksikliği, özne-yüklem uyumsuzluğu gibi hataların sayısının toplamda kullanılan kelime sayısı ile ters orantılı olarak kayda değer şekilde azaldığı; mantık hatalarının ise yine toplam kelime sayısındaki artış göz önünde bulundurulduğunda çok büyük bir oranda azaldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca dört haftalık uygulama boyunca öğrencinin metinlerinde kullandığı toplam kelime sayısının arttığı, özellikle ikinci haftadan sonra üçüncü haftada dikkate değer bir iyileşmenin yaşandığı ifade edilebilir.

Ö₂ kodlu öğrencinin yapmış olduğu hatalar şu şekilde örneklendirilebilir:

Kelime yazımı hataları: *gozlüklü* (d. gözlüklü), *kerikatür* [d. karikatür (Öğrenci bir sonraki hafta bu kelimeyi doğru yazmıştır.)], *oğretmen* [d. öğretmen (Öğrenci bu kelimeyi bir sonraki hafta doğru yazmıştır.)], *düştürmek* (d. düşürmek), *büyünce* (d. büyüünce), *kuz* (d. kuzu), *kabep* (d. kebab)

Özne eksikliği hataları: *Bir gün bir lokantaya gitmeye karar vermiş.* (d. Hayvanlar bir gün bir lokantaya gitmeye karar vermişler.). Öğrencinin yazıya bu cümleyle başlamış olmasına rağmen lokantaya gitmeye kimlerin karar verdiğini cümlesinde belirtmemiş olduğu görülmektedir. Yüklem üçüncü çoğul şahıs ekiyle çekimlenmiş olsaydı bile, öznenin kim olduğu kesin olmayacaktı.

Eklerin yanlış ve eksik yazılmasıyla ilgili hatalar: *Öğrenci notuna görmüş.* (d. Öğrenci notunu görmüş.), *Çünkü bu günlerde kopya çekmesi yaygın bir adet oldu.* (d. Çünkü bu günlerde kopya çekmek yaygın bir adet oldu.), *Bana tavuklu kababı getirir misin?* (d. Bana tavuk kebabı getirir misin?)

Özne-yüklem uyumsuzluğu ile ilgili hatalar: *İşi kazandıktan sonra evlenmeyi düşünüyor.* (d. ...düşünüyorum.), *Bana arkadaşı gibi davrandılar.* (d. ...davrandı.), *Bu dünyada hiç kimse rahat değılsin.* (d. ...değıl.), *Bana balık alayım.* (d. Bana balık getirir misin?) gibi.

Mantık hataları: *Galiba öğrenciler sınav yapınca onlardan biri kopya çekmeye çalışmadı.* (d. Galiba öğrenciler sınav olurken onlardan biri kopya çekmeye çalıştı.), *Lokantada her biri istek istemiş.* (d. Lokantada hepsi sipariş vermişler.)

Tablo 3. Ö₃ Kodlu Öğrencinin Uygulama Süresince Yazılarında Yaptığı Hatalar ile İlgili Bulgular

Ö ₃	Kelime Yazımı Hataları	Özne Eksikliği	Ek Yanlışlığı ve Eksikliği	Özne-Yüklem Uyumsuzluğu	Mantık Hatası	Toplam Kelime Sayısı
1. Hafta	6	2	3	3	5	31
2. Hafta	3	2	5	3	4	55
3. Hafta	3	1	2	3	2	65
4. Hafta	4	2	2	4	4	105

Turkish Studies

Ö₃ kodlu öğrencinin etkinlik boyunca yazılarında yaptığı yanlışları ve kullandığı toplam kelime sayısını gösteren Tablo 3 incelendiğinde ilk dikkati çeken sonuç, öğrencinin dört haftalık süreç neticesinde kullandığı toplam kelime sayısının yaklaşık üç buçuk kat artmış olmasıdır. Özellikle üçüncü haftadan sonra kayda değer bir artışın olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencinin kullandığı kelime sayısı arttıkça hatalarının azaldığı; hatta kelime yazımı, özne eksikliği, ek yanlışlığı ve eksikliği, özne-yüklem uyumsuzluğu ile ilgili hataların toplam kelime sayısı ile ters orantılı olduğu gözlenmektedir. Öğrencinin kullandığı toplam kelime sayısındaki artış dikkate alınınca öğrencinin mantık hatalarını ciddi anlamda azalttığını söylemek gerekir.

Ö₃ kodlu öğrencinin yapmış olduğu hatalar şu şekilde örneklendirilebilir:

Kelime yazımı hataları: *körktü* (d. korktu), *kopya çakıyor* (d. çekiyor), *yüszüz* (d. yüzszüz), *düniyada* [d. dünyada (Öğrenci bu kelimeyi bir sonraki hafta doğru yazmıştır.)], *giliyor* (d. geliyor), *akez* (d. ökü), *masla* [d. mesela (Öğrenci bu kelimeyi bir sonraki hafta doğru yazmıştır.)]

Özne eksikliği hataları: *Dünyada rahat yok, çünkü işten kaçıyorlar*. (d. Dünyada rahat yok, çünkü insanlar işten kaçıyorlar.), *Dünyada hayatın güzel olmak için çok çalışmalı*. (d. Dünyada herkes hayatın güzel olması için çok çalışmalı.)

Ek yanlışlığı ve eksikliği ile ilgili hatalar: *Öğrenci öğretmeni korkuyor*. (d. Öğrenci öğretmenden korkuyor.), *Öğretmen öğrenciyi kaldırıyor*. (d. Öğretmen öğrenciyi kaldırıyor.), *Yedi hayvanlar var*. (d. Yedi hayvan var.)

Özne-yüklem uyumsuzluğu ile ilgili hatalar: *Tüm insanlar çalışkan lazım*. (d. Tüm insanların çalışması lazım.), *Öğrenci kağıdı sınavını bakmak istiyorlar*. (d. Öğrenci sınav kâğıdına bakmak istiyor.), *Öğretmen öğrenciyi bakıyorlar*. [d. Öğretmen öğrenciyi bakıyor. (Öğrenci üçüncü haftada, özne üçüncü tekil şahıs olduğunda, yüklemi üçüncü tekil şahısta çekimleyebilmiştir.)]

Mantık hataları: *Yedi hayvanlar var*. (d. Yedi hayvan var.), *Para nereden alıyor?* (d. Para nereden geliyor?), *Öğrenci kağıdı sınavını bakmak istiyorlar*. (d. Öğrenci sınav kâğıdına bakmak istiyor.)

Tablo 4. Ö₄ Kodlu Öğrencinin Uygulama Süresince Yazılarında Yaptığı Hatalar ile İlgili Bulgular

Ö ₄	Kelime Yazımı Hataları	Özne Eksikliği	Ek Yanlışlığı ve Eksikliği	Özne-Yüklem Uyumsuzluğu	Mantık Hatası	Toplam Kelime Sayısı
1. Hafta	4	3	7	3	3	58
2. Hafta	3	2	4	2	3	67
3. Hafta	4	2	2	2	5	78
4. Hafta	2	1	3	1	2	95

Ö₄ kodlu öğrencinin çalışma süresince yazılarında yaptığı yanlışları ve kullandığı toplam kelime sayısını gösteren Tablo 4'e bakıldığında önemli bir gelişmenin yaşandığı görülmektedir. Öğrencinin özne eksikliği, ek yanlışlığı ve eksikliği ile ilgili süreç ilerledikçe yazılarında iyileşme olduğu anlaşılmaktadır. Diğer yandan kelime yazımı ve mantık hatalarının sayısında süreç içerisinde büyük bir azalmadan söz edilemese de sürecin başı ile sonu kıyaslandığında anlamlı bir değişimin yaşandığı söylenebilir. Öğrencinin metinlerinde kullandığı toplam kelime sayılarına dikkat edildiğinde ise her hafta düzenli olarak bir artışın gerçekleştiği ifade edilebilir.

Ö₄ kodlu öğrencinin yapmış olduğu hatalar şu şekilde örneklendirilebilir:

Kelime yazımı hataları: *keraktür* [d. karikatür (Öğrencinin bir sonraki hafta bu kelimeyi doğru yazdığı görülmüştür.)], *üzcün* (d. üzgün), *elbete* (d. elbette), *porublem* (d. problem), *ünevirsete* (d. üniversite), *cehenim* (d. cehennem), *aklı* (d. akıllı)

Özne eksikliği hataları: *Sınıfta konuşuyorlar.* (d. Onlar sınıfta konuşuyorlar.), *Beş seneden sonra okula gidiyor.* [d. Öğrenci beş sene sonra okula başlıyor. (Bu cümlelerin öncesindeki cümlelerde öznenin öğrenci olduğu anlaşılmakta ama öğrencinin bunu belirtmediği görülmektedir.)]

Ek yazımı hataları: *Kadın öğretmen büyük bir gözlüğü vardır.* (d. Kadın öğretmenin büyük bir gözlüğü vardır.), *Bu karikatürde çalışkan ve zeki bir öğrencidir.* (d. Bu karikatürdeki çalışkan ve zeki bir öğrencidir.), *Öğrencinin öğretmene bir soru soruyor.* (d. Öğrenci öğretmene bir soru soruyor.)

Özne-yüklem uyumsuzluğu hataları: *Öğretmen öğrenciye cevap versin.* (d. Öğretmen öğrenciye cevap veriyor.), *Öğrenci kopya yapmışım.* (d. Öğrenci kopya çekmiş.), *Garson ne almak istiyor arkadaşım demişki.* (d. Garson ne almak istiyorsunuz arkadaşım demiş.)

Mantık hataları: *Garson sipariş veriyor.* (d. Garson sipariş alıyor.), *...bir öğretmen çalışkandır.* (d. ...çalışkan bir öğretmendir.), *Öğrenci kopya yapmışım.* (d. Öğrenci kopya çekmiş.), *Her hayvanlar sipariş okuyorlar.* (d. Hayvanlar sipariş veriyorlar.)

Tablo 5. Ö₅ Kodlu Öğrencinin Uygulama Süresince Yazılarında Yaptığı Hatalar ile İlgili Bulgular

Ö ₅	Kelime Yazımı Hataları	Özne Eksikliği	Ek Yanlışlığı ve Eksikliği	Özne-Yüklem Uyumsuzluğu	Mantık Hatası	Toplam Kelime Sayısı
1. Hafta	1	1	4	3	2	44
2. Hafta	3	1	5	2	2	60
3. Hafta	2	0	5	2	3	100
4. Hafta	1	1	5	1	4	110

Tablo 5'te Ö₅ kodlu öğrencinin çalışma süresince metinlerinde yaptığı hatalara ait veriler yer almaktadır. Tabloya bakıldığında ilk dikkati çeken durumun öğrencinin toplamda kullanmış olduğu kelime sayısını üçüncü haftada dikkate değer oranda artmış olmasıdır. Toplamda kullanılan kelime sayısı artarken, öğrencinin özne-yüklem uyumsuzluğu hatasına düşme oranını azaltmış olması ayrıca dikkate değerdir. Mantık hatası, ek yanlışlığı ve eksikliği ve kelime yazımı hatalarının artmış olması, toplamda kullanılan kelime sayısının artmış olduğu düşünüldüğünde bir eksi olarak değerlendirilemez. Kelime sayısındaki artışla hataların sayısı karşılaştırıldığında dikkate değer bir iyileşmenin olduğu anlaşılmaktadır.

Ö₅ kodlu öğrencinin yapmış olduğu hatalar şu şekilde örneklendirilebilir:

Kelime yazımı hataları: *hey hey* [d. hay hay (Tabii ki anlamında)], *kopya çıkmak* (d. kopya çekmek), *köburga* (d. kaburga).

Özne eksikliği yanlışları: *Sınav bitir bitmez onu kaldırdı.* (d. Sınav biter bitmez öğretmen onu kaldırdı.), *Beş dakika sonra...Yemekleri getirdi.* (d. Beş dakika sonra garson yemekleri getirdi.), *İnsan dünyada yaşarken hiç kolay değildir.* (d. İnsan dünyada yaşarken hayat hiç kolay değildir.)

Eklerin yazımı ile ilgili hatalar: *Ama fazla vermişsem de notları kırırım.* (d. Ama fazla vermişsem de notunu kırarım.), *Sınav bitir bitmez onu kaldırdı.* (d. Sınav biter bitmez öğretmen

onu kaldırdı.), *Öğretmen onu copya çıkan elini tutuyordu.* (d. Öğretmen onun kopya çeken elini tutuyordu.)

Özne-yüklem uyumsuzluğu hataları: *Bu öğretmen öğrenciye böyle yaptığı eğitiminin yolu yanlış.* (d. Öğretmenin böyle yapması yanlış bir eğitim yoludur.), *Öğretmen ceza vermeyin.* (d. Öğretmenim ceza vermeyin.), *Bunu insanın öğrenci hayatıdır.* (d. Bu insanın öğrencilik hayatıdır.), *Hey hey gel, bakabilir.* (d. Hay hay, gel bakabilirsin.)

Mantık hataları : *Öğretmen cevaplandı.* (d. Öğretmen cevap verdi.), *Bu halinde hiçbir öğretmenden korkmuyor.* (d. Bu yüzden hiçbir öğretmenden korkmuyor.), *...ben de polis oldum acaba.* (d. ...ben de polis olurum belki.), *Hepsi bir masanın yanında oturdular.* (Hepsi bir masanın etrafına oturdular.)

Tablo 6. Ö₆ Kodlu Öğrencinin Uygulama Süresince Yazılarında Yaptığı Hatalar ile İlgili Bulgular

Ö ₆	Kelime Yazımı Hataları	Özne Eksikliği	Ek Yanlılığı ve Eksikliği	Özne-Yüklem Uyumsuzluğu	Mantık Hatası	Toplam Kelime Sayısı
1. Hafta	9	3	5	3	5	37
2. Hafta	6	1	7	2	3	58
3. Hafta	7	2	6	2	3	84
4. Hafta	4	1	5	2	2	92

Tablo 6’da Ö₆ kodlu öğrencinin uygulama süresince yazılarında yapmış olduğu hatalarla ilgili veriler yer almaktadır. Tabloya bakıldığında öğrencinin kelime yazım ve mantık hatalarını gittikçe azalttığı anlaşılmaktadır. Her ne kadar tam bir başarıdan söz edilemese de buna özne-yüklem uyumsuzluğu da dâhil edilebilir. Çünkü toplamda kullanılan kelime sayısı arttıkça öğrencinin özne-yüklem uyumsuzluğu konusundaki hata sayısı, azalmıştır. Aslında aynı pencereden bakıldığında öğrencinin özne eksikliği ve ek yanlılığı ve eksikliği hatalarında da kayda değer azalmalar kaydettiği görülmektedir. Toplamda kullanılan kelime sayısına dikkat edildiğinde ise düzenli bir artıştan söz edilebilir.

Ö₆ kodlu öğrencinin yapmış olduğu hatalar şu şekilde örneklendirilebilir:

Kelime yazımı hataları: *elebesi* (d. elbise), *öğretmen* [d. öğretmen (Öğrenci bu kelimeyi bir sonraki hafta doğru yazabilmiştir.)], *sandalya* (d. sandalye), *kariktür* [d. karikatür (Öğrenci bu kelimeyi bir sonraki hafta doğru yazmıştır.)], *lütfün* (d. lütfen), *kopya çıkmek* (d. kopya çekmek).

Özne eksikliği ile ilgili yanlışlar: *Sonra hasta oldu.* [d. Çocuk sonra hasta oldu. (Burada yazının tamamına bakıldığında hasta olanın çocuk olduğu anlaşılıyor ama kesin olmadığı için belirtilmesi gerekmektedir.)], *Evlenmek düşünüyor.* [d. Adam evlenmeyi düşünüyor. (Bu cümleden önce adamdan hiç bahsedilmiyor, yani kimin evlenmeyi düşündüğü belli değil, evlenmeyi düşünenin öğrencinin karikatürde gördüğü adam olduğu söylenebilir.)]

Eklerin yazımında karşılaşılan hatalar: *Öğretmen öğrenci kaldırdır.* (d. Öğretmen öğrenciyi kaldırır.), *Evlenmek düşünüyor.* (d. Adam evlenmeyi düşünüyor.), *Sonra askere gidiyor.* (d. Sonra askere gidiyor.), *...Çocukların artıyor.* (d. ...Çocukların artıyor.)

Özne-yüklem uyumsuzluğundan kaynaklanan hatalar: *Öğretmen gözlük vardır.* (d. Öğretmenin gözlüğü vardır.), *Kadın öğretmen öğrenciyi tuttum.* (d. Kadın öğretmen öğrenciyi tuttu/yakaladı.), *...Lise bitsin sonra rahat olacak.* (d. ...Lise bittikten sonra rahat olacağım.)

Mantık hataları: *Kadın öğretmen öğrenciye ceza etmek istiyor.* (d. Öğretmen öğrenciye ceza vermek istiyor.), *Neden kopya ediyorsun?* (d. Neden kopya çekiyorsun?), *Öğretmen yüksektir.* (d. Öğretmen yüksek bir yerde oturuyor.)

Tablo 7. Ö₇ Kodlu Öğrencinin Uygulama Süresince Yazılarında Yaptığı Hatalar ile İlgili Bulgular

Ö ₇	Kelime Yazımı Hataları	Özne Eksikliği	Ek Yanlışlığı ve Eksikliği	Özne-Yüklem Uyumsuzluğu	Mantık Hatası	Toplam Kelime Sayısı
1. Hafta	4	1	4	2	3	50
2. Hafta	2	1	4	1	2	72
3. Hafta	2	1	5	2	2	91
4. Hafta	3	0	5	1	1	105

Ö₇ kodlu öğrencinin dört haftalık uygulama süresince yazılarında yaptığı yanlışları ve kullandığı toplam kelime sayısını gösteren Tablo 7'ye bakıldığında toplamda kullanılan kelime sayısının ilk uygulamadan son uygulamaya kadar %100 oranında arttığı anlaşılmaktadır. Mantık hatalarında kayda değer bir azalmanın yanında kelime yazımı hataları, özne eksikliği, ek yanlışlığı ve eksikliği ve özne-yüklem uyumsuzluğu konularında yapılan hatalarda toplamda kullanılan kelime sayısının artmış olması dikkate alındığında azalmanın yaşandığı görülmektedir.

Ö₇ kodlu öğrencinin yapmış olduğu hatalar şu şekilde örneklendirilebilir:

Kelime yazımı hataları: *lokanda* (d. lokanta), *afeyet* (d. afiyet), *cevab* [d. cevap (Öğrencinin bir sonraki hafta bu kelimeyi doğru yazabildiği görülmektedir.)], *inik* (d. inek), *üniversite mazunu* (d. üniversite mezunu), *hezmet* (d. hizmet).

Özne eksikliği hataları: *On dakika sonra kağıdı teslim edip sınıftan çıktı.* (d. On dakika sonra öğrenci kâğıdını teslim edip sınıftan çıktı.), *Sonra her birine isteğini getirmiştir.* (d. Garson sonra her birine isteğini getirmiştir.)

Ek yanlışlığı ve eksikliği ile ilgili yanlışlar: *Beni affeden.* (d. Beni affedin.), *On dakika sonra sınav kağıdı teslim edip sınıftan çıktı.* (d. On dakika sonra öğrenci sınav kâğıdını teslim edip sınıftan çıktı.), *Sonra her birine isteğini getirmiştir.* (d. Garson sonra her birine isteğini getirmiştir.)

Özne-yüklem uyumsuzluğu temelli hatalar: *Ama bu kopyaya ihtiyaç oldu.* (d. Ama bu kopyaya muhtaç oldum.), *Bugün çok mutlumuş.* [d. Bugün çok mutluyum. (Yazının geneline bakıldığında öğrencinin birinci tekil şahsı kullandığı görülmektedir. Bu yüzden bu cümlede de birinci tekil şahıs çekimini kullanmalıydı.)]

Mantık hataları: *Daha bir fırsat sana veriyorum.* (d. Sana bir fırsat daha veriyorum.), *Ders bitti, sınıfa gittiğim bitti.* (d. Ders bitti, okula gitmek bitti.), *Ben kopya almıyorum.* (d. Ben kopya çekmiyorum.)

Tablo 8. Ö₈ Kodlu Öğrencinin Uygulama Süresince Yazılarında Yaptığı Hatalar ile İlgili Bulgular

Ö ₈	Kelime Yazımı Hataları	Özne Eksikliği	Ek Yanlışlığı ve Eksikliği	Özne-Yüklem Uyumsuzluğu	Mantık Hatası	Toplam Kelime Sayısı
1. Hafta	6	2	6	2	3	34
2. Hafta	4	1	3	1	3	50
3. Hafta	4	1	4	1	3	65
4. Hafta	Öğrenci bu haftaki çalışmaya katılmamıştır.					

Tablo 8’de Ö₈ kodlu öğrencinin uygulama boyunca yazılarında yapmış olduğu hatalarla ilgili veriler yer almaktadır. Öğrenci dördüncü haftada yapılan uygulamaya katılmamıştır. Ancak değerlendirmeye alınmıştır. İlk üç haftalık sürece bakıldığında toplamda kullanılan kelime sayısının düzenli olarak arttığı görülmektedir. Öğrencinin kelime yazımı hataları, özne eksikliği ve özne-yüklem uyumsuzluğu konusunda hatalarını azaltmış olması onun ciddi oranda başarılı olduğunu göstermektedir. Toplamda kullanılan kelime sayısındaki artış düşünüldüğünde öğrencinin ek yanlışlığı ve eksikliği ile ilgili de üç haftalık süreçte başarılı bir gelişme gösterdiği anlaşılmaktadır.

Ö₈ kodlu öğrencinin yapmış olduğu hatalar şu şekilde örneklendirilebilir:

Kelime yazımı hataları: *ogrenci* [d. öğrenci (Öğrenci bu kelimeyi bir sonraki hafta doğru yazabilmiştir.)], *kerikatür* [d. karikatür (Öğrenci bu kelimeyi bir sonraki hafta doğru yazabilmiştir.)], *oğretmen* [d. öğretmen (Öğrencinin bu kelimeyi bir sonraki hafta doğru yazabildiği görülmüştür.)], *gorsan* (d. garson), *hayven* (d. hayvan)

Özne eksikliği ile ilgili yanlışlar: *Oğrenci sınav kağıdını görmek istedi ama şart ona vermiş.* (d. Öğrenci sınav kağıdını görmek istiyor ama hocası ona şart koyuyor.), *Kadın öğretmeni tehdit eder.* (d. Öğrenci öğretmeni tehdit eder.)

Ek yazımı ile ilgili hatalar: *Oğretmen çok keldir.* (d. Öğretmen keldir.), *Sınavda kopya yapıyor musun?* (d. Sınavda kopya mı çekiyorsun?), *Ve o de ona yardım yapacaktıdır.* (d. Ve o da ona yardım edecektir.)

Özne-yüklem uyumsuzluğu ile ilgili hatalar: *Bir gün lüks lokantada bazı hayvanlar ve bir garson vardılar.* (d. Bir gün bir lüks lokantada birkaç hayvan ve bir garson varmış.), *Öğrenci yardım etsin.* (d. Öğrenci öğretmenininden yardım istemiş.)

Mantık hataları: *Oğrenci sınav kağıdını görmek istedi ama şart ona vermiş.* (d. Öğrenci sınav kağıdını görmek istiyor ama hocası ona şart koyuyor.), *Sınavda kopya yapıyor musun?* (d. Sınavda kopya mı çekiyorsun?)

Tablo 9. Ö₉ Kodlu Öğrencinin Uygulama Süresince Yazılarında Yaptığı Hatalar ile İlgili Bulgular

Ö ₉	Kelime Yazımı Hataları	Özne Eksikliği	Ek Yanlışlığı ve Eksikliği	Özne-Yüklem Uyumsuzluğu	Mantık Hatası	Toplam Kelime Sayısı
1. Hafta	6	2	4	4	4	39
2. Hafta		Öğrenci bu haftaki çalışmaya katılmamıştır.				
3. Hafta	6	1	5	2	4	69
4. Hafta	5	1	5	2	3	80

Ö₉ kodlu öğrencinin çalışma süresince metinlerinde yaptığı yanlışları ve sarf ettiği toplam kelime sayısını gösteren Tablo 9’a bakıldığında öğrencinin ikinci haftada yapılan uygulamaya katılmadığı anlaşılmaktadır. Buna rağmen birinci haftadan sonra üçüncü haftada öğrencinin yazısında kullandığı toplam kelime sayısında bir artışın olduğu görülmektedir. Diğer yandan öğrencinin özne-yüklem uyumsuzluğu ve özne eksikliği hatalarını azaltmış olduğu anlaşılmaktadır. Toplamda kullanılan kelime sayısındaki artış göz önünde bulundurulduğunda öğrencinin kelime yazımı hatalarında, ek yanlışlığı ve eksikliği ve mantık hatasında da başarı gösterdiği görülmektedir.

Ö₉ kodlu öğrencinin yapmış olduğu hatalar şu şekilde örneklendirilebilir:

Kelime yazımı hataları: *sınaf* [d. sınıf, (Öğrencinin bir sonraki hafta bu kelimeyi doğru yazabildiği görülmüştür.)], *balık* (d. balık), *çocuk* (d. çocuk), *rıza* (d. rıza), *herhangi* (d. herhangi), *hakkında* (d. hakkında)

Özne eksikliği ile ilgili hatalar: *O üzgün şeklinde konuşuyor ama isteğini kabul etti.* (d. O üzgün şekilde konuşuyor ve öğretmen isteğini kabul etti.), *Lokantada bazı hayvanlar vardır. Tuhaf bir sipariş istiyor.* (d. Lokantada bazı hayvanlar var. Ve onlardan biri tuhaf bir sipariş veriyor.)

Eklerin yazımı ile ilgili yanlışlar: *O üzgün şeklinde konuşuyor.* (d. O üzgünce/üzgün şekilde konuşuyor.), *Öğrenci o günden sonra hayatı hiçbir şey itiraz etmedi.* (d. Öğrenci o günden sonra hayatı boyunca hiçbir şeye itiraz etmedi.), *...büyük hayvan küçük hayvan yemek istiyor.* (d. ...büyük hayvan, küçük hayvanı yemek istiyor.)

Özne-yüklem uyumsuzluğu kaynaklı hatalar: *Sınıfta öğrenci ve öğretmen sınav hakkında konuşuyor.* (d. Sınıfta öğrenci ve öğretmen sınav hakkında konuşuyorlar.), *Kuzu tavuk şiş istiyormuşum.* (d. Kuzu, tavuk şiş istiyor.), *Bazı insanlar rahatları nerede olacak bilmiyor.* (d. Bazı insanlar rahatı nerede bulacaklarını bilmiyorlar.)

Mantık hataları: *Ama Allah bizi bulundu.* (d. Ama Allah bizi yarattı.), *Bence karikatürden tabiatında anayasa anlattım.* (d. Bence karikatürde tabiattaki anayasa anlatılıyor.)

Tablo 10. Ö₁₀ Kodlu Öğrencinin Uygulama Süresince Yazılarında Yaptığı Hatalar ile İlgili Bulgular

Ö ₁₀	Kelime Yazımı Hataları	Özne Eksikliği	Ek Yanlışlığı ve Eksikliği	Özne-Yüklem Uyumsuzluğu	Mantık Hatası	Toplam Kelime Sayısı
1. Hafta	4	3	5	3	3	64
2. Hafta	3	1	4	2	2	72
3. Hafta	4	1	3	1	4	81
4. Hafta	Öğrenci bu haftaki çalışmaya katılmamıştır.					

Tablo 10'da Ö₁₀ kodlu öğrencinin dört haftalık çalışma boyunca yazılarında yapmış olduğu hatalarla ilgili veriler yer almaktadır. Tabloya göre öğrencinin uygulamanın son haftasına katılmadığı anlaşılmaktadır. Öğrencinin toplamda kullandığı kelime sayısının düzenli olarak artış gösterdiği görülmektedir. Diğer yandan öğrencinin özne eksikliği, ek yanlışlığı ve eksikliği ve özne-yüklem uyumsuzluğu ile ilgili düzenli bir başarı gösterdiği ama aynı başarıyı mantık hatası ve kelime yazımında gösteremediği de ayrıca dikkat çekmektedir.

Ö₁₀ kodlu öğrencinin yapmış olduğu hatalar şu şekilde örneklendirilebilir:

Kelime yazımı hataları: *itiraz* (d. itiraz), *kopya çıkmak* (d. kopya çekmek), *prblem* (d. problem), *resm* (d. resim), *diyeri* (d. diğeri), *galıpiyet* (d. galibiyet)

Özne eksikliği ile ilgili yanlışlar: *Öğretmenin yanına gitti. Ona sınav kağıdını sormaya başladı.* (d. Öğrenci, öğretmenin yanına gitti ve ona sınav kâğıdı ile ilgili sorular sormaya başladı.), *Resimde kopyaların hakkında konuşuyor.* (d. Resimdeki öğretmen ve öğrenci kopya hakkında konuşuyorlar.)

Eklerin yazımında yapılan hatalar: *...O günden sonra hayatı boyunca hocaya itiraza etmeyecek.* (d. ...O günden sonra hayatı boyunca hocaya itiraz etmeyecek.), *...Öğretmen onu bakmış ve onu yaklamış.* (d. Öğretmen onu görmüş ve yakalamış.), *...Yemek yemeyi gitmişler.* (d. Yemek yemeğe gitmişler.)

Özne-yüklem uyumsuzluğundan kaynaklı hatalar: *Öğrenciler derslerini çalışmasa bu hata yapardır.* (d. Öğrenciler derslerine çalışsalar bu hatayı yapmazlar.), *Öğrenciler yıl boyunca derslerine iyi çalışmıyor.* (d. Öğrenciler yıl boyunca derslerine iyi çalışmıyorlar.)

Mantık hataları: *Öğrenci öğretmenin cezasını korkuyor.* (d. Öğrenci öğretmenin cezasından korkuyor.), *Hayvanlar arzu alırken herkes diğeri eti yemek istiyorlar.* (d. Hayvanlar sipariş verirken birbirlerinin etinden yemek istediklerini söylüyorlar.), *Her zaman galipiyet en güçlü tutar.* (d. Her zaman güçlü olan galip gelir.)

Öğrencilerin Konuşma Becerilerinin Süreç İçerisindeki Gelişimi İle İlgili Bulgular

Tablo 11. Ö₁ Kodlu Öğrencinin Uygulama Süresince Konuşmalarında Yaptığı Hatalar ile İlgili Bulgular

Ö ₁	Kelimelerin Yanlış Seslendirilmesi	Mantık Hatası	Eklerle İlgili Yapılan Hatalar	Özne-Yüklem Uyumsuzluğu	Arapçadan Alıntılar	Toplam Kelime Sayısı
1. Hafta	7	3	6	1	3	49
2. Hafta	4	2	6	2	2	62
3. Hafta	5	3	7	2	3	77
4. Hafta	3	2	6	1	3	86

Tablo 11’de Ö₁ kodlu öğrencinin dört haftalık çalışma sürecinde konuşmalarında yaptığı hatalarla ilgili veriler yer almaktadır. Öncelikle tablodan öğrencinin konuşmalarında kullandığı toplam kelime sayısının düzenli olarak arttığı anlaşılmaktadır. Öğrencinin; mantık hatalarını, eklerle ilgili yanlışları ve özne-yüklem uyumsuzluğu hatalarını azaltmada başarılı olamadığı görülmektedir. Ancak kelimelerin doğru seslendirilmesi ile ilgili öğrencinin başarılı olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca öğrencinin konuşmalarında Arapça kelimeleri kullandığı da anlaşılmaktadır.

Ö₁ kodlu öğrencinin konuşmalarında yapmış olduğu hatalar şu şekilde örneklendirilebilir:

Kelimelerin yanlış seslendirilmesi ile ilgili örnekler: *kopye çıkmek* (d. kopya çekmek), *ökretmen* [d. öğretmen (Öğrenci bu kelimeyi bir sonraki hafta doğru seslendirebilmiştir.)]

Mantık hatası: *...Bunun için ümidimizi hayatımızın sonuna kadar kolmamamız gerekti.* (y. kolmamamız-d. korumamız, y. gerekti-d. gerek/lazım)

Eklerin kullanımı ile ilgili hatalar: *Sınav bitti bitmez onu kaldırdı.* (d. Sınav biter bitmez öğretmen onu kaldırdı.), *Ömür istedik gibi gitmez.* (d. Hayat istediğimiz gibi gitmez.)

Özne-yüklem uyumsuzluğu hataları: *Hay hay, gelsin bakabilirsin.* (d. Hay hay, gel bakabilirsin.)

Kullanılan Arapça kelimelere örnekler: *derece* (Not anlamında), *ya’ni, yümkin* (Olabilir anlamında)

Tablo 12. Ö₂ Kodlu Öğrencinin Uygulama Süresince Konuşmalarında Yaptığı Hatalar ile İlgili Bulgular

Ö ₂	Kelimelerin Yanlış Seslendirilmesi	Mantık Hatası	Eklerle İlgili Yapılan Hatalar	Özne-Yüklem Uyumsuzluğu	Arapçadan Alıntılar	Toplam Kelime Sayısı
1. Hafta	8	5	8	2	2	72
2. Hafta	7	3	5	3	1	73
3. Hafta	5	3	6	2	1	94
4. Hafta	5	3	4	1	2	112

Ö₂ kodlu öğrencinin çalışma süresince konuşmalarında yaptığı yanlışları ve sarf ettiği toplam kelime sayısını gösteren Tablo 12’ye dikkat edildiğinde, son haftadaki uygulamada toplam

Turkish Studies

kullanılan kelime sayısında dikkate değer artışın olduğu görülmektedir. Öğrencinin; kelimelerin yanlış seslendirilmesi, mantık hatası ve eklerle ilgili süreç ilerledikçe hatalarını azalttığı anlaşılmaktadır. Diğer yandan öğrencinin çok az da olsa Arapça kelimeler kullandığı söylenmelidir.

Öğrencinin konuşmalarında yapmış olduğu hatalar şu şekilde örneklendirilebilir:

Kelimelerin yanlış seslendirilmesine örnekler: *buyuyünce* (d. büyüyünce), *duşleyor* (d. düşlüyor), *karikatur* (d. karikatür)

Mantık hataları: *Öğretmen öğrenciyi kızdırdı.* (d. Öğretmen öğrenciye kızdı.), *Hayvanlar lokantaya oturuyorlar.* (d. Hayvanlar lokantada oturuyorlar.)

Eklerin yanlış kullanımıyla ilgili örnekler: *Öğrenci kopyayı çekti.* (d. Öğrenci kopya çekiyor.), *Hayvanlarda biri sipariş veriyor.* (d. Hayvanlardan biri sipariş veriyor.)

Özne-yüklem uyumsuzluğu ile ilgili örnekler: *Öğretmen öğrenciyi yakalasın.* (d. Öğretmen öğrenciyi yakaladı.), *Karikatürdeki çocuk rahat olmak istedim.* (d. Karikatürdeki çocuk rahatlamak istiyor.)

Kullanılan Arapça kelimelere örnekler: *Ya'ni, meselen* (d. örneğin, mesela), *ebeden* (Bu kelime Türkçede kullanılıyor ama öğrencilerin sürekli kullanmış olmaları sebebiyle Arapçadan alıntı olarak değerlendirilmiştir.)

Tablo 13. Ö₃ Kodlu Öğrencinin Uygulama Süresince Konuşmalarında Yaptığı Hatalar ile İlgili Bulgular

Ö ₃	Kelimelerin Yanlış Seslendirilmesi	Mantık Hatası	Eklerle İlgili Yapılan Hatalar	Özne-Yüklem Uyumsuzluğu	Arapçadan Alıntılar	Toplam Kelime Sayısı
1. Hafta	13	6	7	3	1	36
2. Hafta	14	5	4	3	2	50
3. Hafta	12	5	6	1	2	71
4. Hafta	15	4	4	3	3	98

Tablo 13'te Ö₃ kodlu öğrencinin dört haftalık çalışma boyunca konuşmalarında yaptığı hatalarla ilgili veriler yer almaktadır. Tabloya bakıldığında öğrencinin telaffuz hatalarını sıkça yaptığı anlaşılmaktadır. Ancak toplam kelime sayılarında artış dikkate alındığında bu noktada bir gelişmenin yaşandığı görülmektedir. Yine toplamda kullanılan kelime sayısının düzenli olarak arttığı görülmektedir. Öğrencinin mantık hatası, eklerin kullanılması ve özne-yüklem uyumsuzluğu konusunda bir iyileşme gösterdiği söylenebilir. Ayrıca öğrencinin Arapça kelimeler kullandığı anlaşılmaktadır.

Öğrencinin konuşmalarında yapmış olduğu hatalar şu şekilde örneklendirilebilir:

Kelimelerin seslendirilmesi ile ilgili yanlışlar: *yuzsüz* (d. yüzüz), *gitiyor* (d. gidiyor), *eki* (d. iki), *uç hayevan* (d. üç hayvan)

Mantık hatalarına örnekler: *Çocuk hayal yapıyor.* (d. Çocuk hayal ediyor.), *Öğretmen, öğrenciye kızmak etti.* (d. Öğretmen, öğrenciye kızmak istiyor.)

Eklerin yanlış kullanımı ile ilgili örnekler: *Öğrenci öğretmende korkuyor.* (d. Öğrenci öğretmenden korkuyor.), *Karikatürdeki çocuk hayal etsiniz.* (d. Karikatürdeki çocuk hayal ediyor.)

Özne-yüklem uyumsuzluğuna örnekler: *Karikatürdeki çocuk hayal etsiniz.* (d. Karikatürdeki çocuk hayal ediyor.), *Öğretmen öğrenciye bakıyorsun.* (d. Öğretmen öğrenciye bakıyor.)

Kullanılan Arapça kelimelere örnekler: *Meselen, âhir* (Bu kelime Arapçada “sonra” anlamında kullanılmakta, öğrenci de bu anlamıyla kullanmıştır.)

Tablo 14. Ö₄ Kodlu Öğrencinin Uygulama Süresince Konuşmalarında Yaptığı Hatalar ile İlgili Bulgular

Ö ₄	Kelimelerin Yanlış Seslendirilmesi	Mantık Hatası	Eklerle İlgili Yapılan Hatalar	Özne-Yüklem Uyumsuzluğu	Arapçadan Alıntılar	Toplam Kelime Sayısı
1. Hafta	7	4	5	2	2	63
2. Hafta	7	3	3	3	1	65
3. Hafta	5	3	3	2	2	85
4. Hafta	4	3	2	3	3	108

Ö₄ kodlu öğrencinin çalışma süresince konuşmalarında yaptığı yanlışları ve kullandığı toplam kelime sayısını gösteren Tablo 14’e bakıldığında, öncelikle öğrencinin konuşmalarında toplamda kullanılan kelime sayısında önemli bir artışın yaşandığı görülmektedir. Kelimelerin yanlış seslendirilmesi, mantık hatası, eklerin kullanımı, özne-yüklem uyumsuzluğu ile ilgili toplamda kullanılan kelime sayısındaki %50’ye varan artış düşünüldüğünde öğrencinin hatalarını azaltarak başarılı olduğu görülmektedir.

Öğrencinin konuşmalarında yapmış olduğu hatalar şu şekilde örneklendirilebilir:

Kelimelerin seslendirilmesi ile ilgili yanlışlar: *uzgun* (d. üzgün), *cahennem* (d. cehennem), *ünifersite* (d. üniversite)

Mantık hatası ile ilgili örnekler: *Hayvanlar sipariş yapıyorlar.* (d. Hayvanlar sipariş veriyor.), *Çocuk hayal istiyorlar.* (d. Çocuk hayal ediyor.)

Eklerin kullanımı ile ilgili hatalara örnekler: *Öğrenciye öğretmene kızdı.* (d. Öğretmeni öğrenciye kızdı.), *Çocuk çok mutsozsun.* (d. Çocuk çok mutsuz.)

Özne-yüklem uyumsuzluğuna örnekler: *Çocuk çok mutsozsun.* (d. Çocuk çok mutsuzdur.), *Her hayvanlar sipariş verdiler.* (d. Hayvanlar sipariş verdi.)

Kullanılan Arapça kelimelere örnekler: *Camia* (Bu kelime Arapçada üniversite anlamında kullanılmaktadır.), *ya’ni, üstâz* (Bu kelime Arapçada öğretmen anlamında kullanılmaktadır.)

Tablo 15. Ö₅ Kodlu Öğrencinin Uygulama Süresince Konuşmalarında Yaptığı Hatalar ile İlgili Bulgular

Ö ₅	Kelimelerin Yanlış Seslendirilmesi	Mantık Hatası	Eklerle İlgili Yapılan Hatalar	Özne-Yüklem Uyumsuzluğu	Arapçadan Alıntılar	Toplam Kelime Sayısı
1. Hafta	4	0	3	3	0	49
2. Hafta	4	2	3	2	0	69
3. Hafta	5	2	3	3	0	105
4. Hafta	5	2	2	4	0	120

Tablo 15’te Ö₅ kodlu öğrencinin çalışmalar boyunca konuşmalarında yaptığı hatalarla ilgili veriler gösterilmektedir. Tabloya bakıldığında en çok dikkat çeken şey toplamda kullanılan kelime sayısındaki artıştır. Öğrencinin neredeyse %150 oranında kelime sayısını artırdığı anlaşılmaktadır. Bu kelime sayısındaki artış düşünüldüğünde öğrencinin kelimelerin yanlış seslendirilmesi ve eklerin kullanımı hatalarını azaltma hususunda başarı gösterdiği söylenebilir. Ayrıca öğrencinin konuşmalarında Arapça kelimeler kullanmamış olması da dikkat çekici bir durumdur.

Öğrencinin konuşmalarında yapmış olduğu hatalar şu şekilde örneklendirilebilir:

Turkish Studies

Kelimelerin seslendirilmesi ile ilgili yanlışlar: *öğrenci* (d. öğrenci), *öğretmen* (d. öğretmen), *heyal* (d. hayal), *üniversite* (d. üniversite)

Mantık hatası ile ilgili örnekler: *Hayvanlar masanın altına oturdular.* (d. Hayvanlar masanın etrafına oturdular.), *Çocuk üniversiteye mezun olmayı hayal istiyor.* (d. Öğrenci üniversiteden mezun olmayı hayal ediyor.)

Eklerin kullanımı ile ilgili hatalara örnekler: *Öğrenciyi, öğretmen soru sordu.* (d. Öğretmen, öğrenciye soru sordu.), *Çocuk üniversiteye mezun olmayı hayal istiyor.* (d. Öğrenci üniversiteden mezun olmayı hayal ediyor.)

Özne-yüklem uyumsuzluğuna örnekler: *Garson siparişleri yazdım.* (d. Garson siparişleri yazdı.), *Derecesine itiraz etsin.* (Öğrenci, notuna itiraz etti.)

Tablo 16. Ö₆ Kodlu Öğrencinin Uygulama Süresince Konuşmalarında Yaptığı Hatalar ile İlgili Bulgular

Ö ₆	Kelimelerin Yanlış Seslendirilmesi	Mantık Hatası	Eklerle İlgili Yapılan Hatalar	Özne-Yüklem Uyumsuzluğu	Arapçadan Alıntılar	Toplam Kelime Sayısı
1. Hafta	12	3	4	2	1	42
2. Hafta	11	2	4	3	2	67
3. Hafta	12	2	3	1	0	81
4. Hafta	9	3	3	1	2	95

Ö₆ kodlu öğrencinin dört haftalık uygulama boyunca konuşmalarında yaptığı hataları ve kullandığı toplam kelime sayısını gösteren Tablo 16'ya göz atıldığında, ilk bakışta toplam kelime sayısındaki artış dikkat çekmektedir. Bu artış düşünüldüğünde öğrencinin kelimelerin yanlış seslendirilmesi, mantık hatası, eklerin doğru kullanımı ve özne-yüklem uyumsuzluğu ile ilgili hataları süreç ilerledikçe daha az yaptığı anlaşılmaktadır.

Öğrencinin konuşmalarında yapmış olduğu hatalar şu şekilde örneklendirilebilir:

Kelimelerin seslendirilmesi ile ilgili yanlışlar: *kerikatur* (d. karikatür), *çocuk* (d. çocuk), *dunya* (d. dünya), *mesa* (d. masa)

Mantık hatası ile ilgili örnekler: *Hayvanlar sipariş ediyorlar.* (d. Hayvanlar sipariş veriyor.), *Çocuk, evlenmek yabıyor.* (d. Çocuk evlenmek istiyor.)

Eklerin kullanımı ile ilgili hatalara örnekler: *Öğretmen öğrenciyi kaldı.* (d. Öğretmen öğrenciyi kaldırdı.), *Öğrenci, sınav dereceyi kabul etmez.* (d. Öğrenci sınav notunu kabul etmez.)

Özne-yüklem uyumsuzluğuna örnekler: *Öğretmen öğrenciye sevmesin.* (d. Öğretmen öğrenciyi sevmesin.), *Kariketirdeki çocuk okula gitmek istemesin.* (d. Karikatürdeki çocuk okula gitmek istemez.)

Kullanılan Arapça kelimelere örnekler: *derece* (Sınavdan alınan not anlamında), *doktor* (Üniversitede görevli öğretim elemanı anlamında)

Tablo 17. Ö₇ Kodlu Öğrencinin Uygulama Süresince Konuşmalarında Yaptığı Hatalar ile İlgili Bulgular

Ö ₇	Kelimelerin Yanlış Seslendirilmesi	Mantık Hatası	Eklerle İlgili Yapılan Hatalar	Özne-Yüklem Uyumsuzluğu	Arapçadan Alıntılar	Toplam Kelime Sayısı
1. Hafta	6	3	2	3	1	58
2. Hafta	5	2	3	2	1	71
3. Hafta	4	2	2	2	1	96
4. Hafta	4	2	1	1	2	117

Tablo 17’de Ö₇ kodlu öğrencinin çalışma süresince konuşmalarında yaptığı yanlışlıklar ve toplam kullandığı kelime sayılarıyla ilgili veriler yer almaktadır. Tabloya bakıldığında öğrencinin toplamda kullandığı kelime sayısının ilk haftadan son haftaya kadar %100’e yakın oranda arttığı anlaşılmaktadır. Bunun yanında öğrencinin kelimelerin yanlış seslendirilmesi, mantık hatası, eklerin doğru kullanımı ve özne-yüklem uyumsuzluğuyla ilgili hatalarını gittikçe azalttığı görülmektedir.

Öğrencinin konuşmalarında yapmış olduğu hatalar şu şekilde örneklendirilebilir:

Kelimelerin seslendirilmesi ile ilgili yanlışlar: *ogretmen* (d. öğretmen), *kariktur* (d. karikatür), *heyavan* (d. hayvan), *kiz* (d. kız)

Mantık hatası ile ilgili örnekler: *Ben kopya yapmıyorum.* (d. Ben kopya çekmiyorum.), *Heyavanlar garsona sipariş ediyorlar.* (d. Hayvanlar siparişlerini garsona veriyorlar.)

Eklerin kullanımı ile ilgili hatalara örnekler: *Garson her birini istekleri getirdi.* (d. Garson her birinin isteğini getirdi.), *Öğretmen öğrenciye bir daha kopya çekmemek hakkında uyardı.* (d. Öğretmen öğrenciyi bir daha kopya çekmemesi için uyardı.)

Özne-yüklem uyumsuzluğuna örnekler: *Öğrenci öğretmene cevap vermişim.* (d. Öğrenci öğretmene cevap vermiş.), *Karikturdeki çocuk büyümek istedin.* (d. Karikatürdeki çocuk büyümek istiyor.)

Kullanılan Arapça kelimelere örnekler: *camia* (d. üniversite), *meselen* (d. mesela, örneğin), *varaka* (Öğrenci bu kelimeyi kâğıt anlamında kullanmıştır.)

Tablo 18. Ö₈ Kodlu Öğrencinin Uygulama Süresince Konuşmalarında Yaptığı Hatalar ile İlgili Bulgular

Ö ₈	Kelimelerin Yanlış Seslendirilmesi	Mantık Hatası	Eklerle İlgili Yapılan Hatalar	Özne-Yüklem Uyumsuzluğu	Arapçadan Alıntılar	Toplam Kelime Sayısı
1. Hafta	9	2	5	1	1	39
2. Hafta	10	2	2	1	1	60
3. Hafta	12	1	2	2	1	82
4. Hafta	Öğrenci bu haftaki çalışmaya katılmamıştır.					

Ö₈ kodlu öğrencinin konuşma hatalarının sınıflandırılarak sunulduğu Tablo 18’e bakıldığında öğrencinin uygulamanın son haftasına katılmadığı görülmektedir. Toplam kullanılan kelime sayısında ise ilk haftadan son haftaya kadar %100 oranında bir artışın olduğu anlaşılmaktadır. Diğer yandan öğrencinin mantık hatalarını azaltma ve eklerin doğru kullanımı ile ilgili gelişme göstermesi dikkat çekici bir başka durumdur.

Öğrencinin konuşmalarında yapmış olduğu hatalar şu şekilde örneklendirilebilir:

Kelimelerin seslendirilmesi hususundaki hatalara örnekler: *öğrenci* (d. öğrenci), *ogretmen* (d. öğretmen), *duşunce* (d. düşünce), *kerikatur* (d. karikatür)

Mantık hatası ile ilgili örnekler: *Öğretmen, öğrenciye kopya yapma dedi.* (d. Öğretmen, öğrenciye kopya çekme, dedi.), *Öğrenci hayal düşünüyor.* (d. Öğrenci hayal ediyordu.)

Eklerin kullanımı ile ilgili hatalara örnekler: *Öğretmen öğrenciye sormuş.* (d. Öğretmen öğrenciye sormuş.), *Hayvenler, sipariş verirler.* (d. Hayvanlar sipariş veriyor.)

Özne-yüklem uyumsuzluğuna örnekler: *Öğrenci, öğretmene itiraz ediyorsun.* (d. Öğrenci, öğretmene itiraz ediyor.), *Garson siparişleri yazdım.* (d. Garson siparişleri yazdı.)

Kullanılan Arapça kelimelere örnekler: *üstaz* (Arapçada öğretmen anlamında kullanılıyor.), *ya’ni, vé* (Türkçe bağlama edatı olan “ve”)

Tablo 19. Ö₉ Kodlu Öğrencinin Uygulama Süresince Konuşmalarında Yaptığı Hatalar ile İlgili Bulgular

Ö ₉	Kelimelerin Yanlış Seslendirilmesi	Mantık Hatası	Eklerle İlgili Yapılan Hatalar	Özne-Yüklem Uyumsuzluğu	Arapçadan Alıntılar	Toplam Kelime Sayısı
1. Hafta	9	3	3	3	1	44
2. Hafta		Öğrenci bu haftaki çalışmaya katılmamıştır.				
3. Hafta	7	2	2	2	1	78
4. Hafta	8	2	3	2	2	89

Tablo 19’da Ö₉ kodlu öğrencinin uygulama süreci boyunca konuşmalarında yaptığı yanlışları ve toplam kelime sayılarını gösteren veriler sunulmaktadır. Tablodan öğrencinin ikinci haftadaki uygulamaya katılmadığı anlaşılmaktadır. Aslında öğrencinin toplamda kullandığı kelime sayısının düzenli olarak arttığı değerlendirildiğinde; kelimelerin yanlış seslendirilmesi, mantık hatası, eklerin doğru kullanımı ve özne-yüklem uyumsuzluğu konusunda öğrencinin süreç içerisinde yanlışlarını azalttığı görülmektedir.

Öğrencinin konuşmalarında yapmış olduğu hatalar şu şekilde örneklendirilebilir:

Kelimelerin seslendirilmesi ile ilgili yanlışlar: *çucuk* (d. çocuk), *hirhangi* (d. herhangi), *hakinde* (d. hakkında), *balık* (d. balık)

Mantık hatası ile ilgili örnekler: *Allah bizi getirdi.* (d. Allah bizi yarattı.), *Öğretmenini öğrenciye karşı geldi.* (d. Öğrenci öğretmenine karşı geldi)

Eklerin kullanımı ile ilgili hatalara örnekler: *Öğrenci üzgünci konuşuyor.* (d. Öğrenci üzgünce konuşuyor.), *Bazileri nerede rahat olacak bilmiyor.* (d. Bazıları ne zaman rahat olacaklarını bilmiyorlar.)

Özne-yüklem uyumsuzluğuna örnekler: *Öğrenci ve öğretmen konuşuyor.* (d. Öğrenci ve öğretmen konuşuyorlar.), *Çocuk düşünüyormuşum.* (d. Çocuk düşünüyor.)

Kullanılan Arapça kelimelere örnekler: *meselen* (d. örneğin, mesela), *fıkr* (d. düşünce)

Tablo 20. Ö₁₀ Kodlu Öğrencinin Uygulama Süresince Konuşmalarında Yaptığı Hatalar ile İlgili Bulgular

Ö ₁₀	Kelimelerin Yanlış Seslendirilmesi	Mantık Hatası	Eklerle İlgili Yapılan Hatalar	Özne-Yüklem Uyumsuzluğu	Arapçadan Alıntılar	Toplam Kelime Sayısı
1. Hafta	8	2	4	3	1	68
2. Hafta	9	2	4	2	1	86
3. Hafta	7	2	4	2	1	92
4. Hafta		Öğrenci bu haftaki çalışmaya katılmamıştır.				

Ö₁₀ kodlu öğrencinin dört haftalık uygulama boyunca konuşmalarında yaptığı yanlışları ve kullandığı toplam kelime sayısını gösteren Tablo 20’ye bakıldığında öğrencinin son haftada yapılan çalışmaya katılmadığı anlaşılmaktadır. Öğrencinin toplamda kullandığı toplam kelime sayısının çok ciddi olmasa da düzenli olarak arttığı görülmektedir. Bunun yanında öğrencinin özne-yüklem uyumsuzluğu noktasında hatasını azalttığı dikkat çekmektedir.

Öğrencinin konuşmalarında yapmış olduğu hatalar şu şekilde örneklendirilebilir:

Kelimelerin seslendirilmesi ile ilgili yanlışlar: *kopye çıkmek* (d. kopya çekmek), *piroblem* (d. problem), *ogrenci* (d. öğrenci), *ogretmen* (d. öğretmen)

Mantık hatalarına örnekler: *Ogretmen ogrenciyi kızdırdı.* (d. Öğretmen öğrenciye kızdı.), *Hayvanlar sipariş yaptılar.* (d. Hayvanlar sipariş verdi.)

Eklerin kullanımı ile ilgili hatalara örnekler: *Hayvanlar masa etrafına oturttu.* (d. Hayvanlar masanın etrafına oturdu.), *Oğrenci öğretmenini konuşma istedi.* (d. Öğrenci öğretmeniyle konuşmak istedi.)

Özne-yüklem uyumsuzluğuna örnek: *Öğrenciler derslere çalışmazsa kopya çeker.* (d. Öğrenciler derslere çalışmazsa kopya çeker.)

Kullanılan Arapça kelimelere örnekler: ya'ni, meselen (d. örneğin, mesela)

Sonuç ve Tartışma

Yazma çalışmalarıyla ilgili elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Kelime yazımı ile ilgili Ö₁, Ö₂, Ö₃, Ö₄, Ö₅, Ö₆, Ö₈, Ö₉, Ö₁₀ kodlu öğrencilerin süreç ilerledikçe daha az hata yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kelime yazımlarıyla ilgili sadece Ö₇ kodlu öğrencinin dikkate değer bir başarı gösteremediği anlaşılmıştır. Diğer yandan özne eksikliği hatalarını azaltmayla ilgili öğrencilerin hepsinin başarı gösterdiği tespit edilmiştir. Eklerin yazımı ile ilgili Ö₂, Ö₃, Ö₄, Ö₅, Ö₆, Ö₈, Ö₉, Ö₁₀ kodlu öğrencilerin dikkate değer iyileşme kaydettikleri görülmüştür. Özne-yüklem uyumsuzluğu hatalarını azaltmada yine öğrencilerin hepsinin başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Mantık hatalarını azaltma hususunda Ö₁, Ö₂, Ö₃, Ö₄, Ö₆, Ö₇, Ö₈, Ö₉ kodlu öğrencilerin süreç içerisinde kayda değer gelişme gösterdikleri anlaşılmıştır. Ö₄ ve Ö₅ kodlu öğrencilerin mantık hatalarının süreç içerisinde zaman zaman arttığı görülmüştür. Gerek gözlem yardımıyla gerekse öğrencilerin yazısından hareketle bunun nedeni, öğrencinin uzun cümleler kurmaya çalışmış olması şeklinde açıklanabilir. Araştırmacılar tarafından fark edilen bu tutum sonucunda öğrencilere henüz uzun cümleler kurmak için erken olduğu konusunda tavsiyede bulunulmuş ve sonuç bir sonraki haftada olumlu olmaya başlamıştır. Öğrencilerin kullandıkları toplam kelime sayılarına bakıldığında, hepsinin bu anlamda gelişme kaydettikleri görülmüştür.

Konuşma çalışmalarıyla ilgili elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Kelimelerin doğru seslendirilmesi ile ilgili Ö₃ kodlu öğrencinin dışındaki öğrencilerin başarılı olduğu sonucuna ulaşılmış, diğer yandan Ö₁₀ kodlu öğrencinin de dikkate değer bir başarı kaydedemediği görülmüştür. Mantık hatalarını Ö₃ ve Ö₅ kodlu öğrencilerin haricindekilerin süreç ilerledikçe azalttıkları anlaşılmıştır. Eklerin doğru kullanımı hususunda yine Ö₃ kodlu öğrencinin dışındaki tüm öğrencilerin gelişme kaydettiği tespit edilmiştir. Özne-yüklem uyumsuzluğu hatalarını azaltma noktasında ise Ö₃ ve Ö₈ kodlu öğrencilerin dışındaki öğrencilerin ciddi mesafe kat ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerden sadece Ö₅ kodlu öğrencinin konuşmalarında Arapça kelime kullanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kelimelerin Türkçede de bilinen ama anlam farklılığı olan kelimeler olduğu anlaşılmıştır. Örneğin, öğrencilerin Arapçada “not” anlamına gelen “derece” kelimesini, Türkçe “not” karşılığı olarak kullandıkları gözlemlenmiştir. Aynı durumun yazma çalışmalarında görülmezken konuşma çalışmalarında görülmesinin sebebi öğrencilerin o anda zihinlerindeki anlamın karşılığını Türkçe içinde hatırlayamayışları olduğu araştırmacılar tarafından yapılan gözlem sonucu anlaşılmıştır. Bunun bir diğer sebebi Arapça ile Türkçenin çokça ortak kelimeye sahip olmasıdır. Öğrencilerin “ya'ni, ebeden, meselen, vs.” kelimelerini Arapça seslendirilişiyle kullanmış olmaları bunun açıklamasıdır.

Sonuçlar, Ö₃ kodlu öğrencinin yazma çalışmalarında gösterdiği başarıyı konuşmada gösteremediğini ortaya koymuştur. Bunun sebebi, araştırmacıların gözlemine göre öğrencinin kelime telaffuzunda yaşadığı problemdir. Öğrencinin konuşma esnasında heyecanlanıp nefes kontrolünü yapamamış olması ve Türkçede ince sıradaki ünlüleri çıkarmada ana dili Arapça olduğu için zorlanmış olması bu problemin temelini oluşturmuştur.

Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin başarılı oldukları anlaşılmıştır. Bu anlamda alan yazına bakıldığında, karikatürün öğrenci başarısını olumlu anlamda etkilediği, öğrencilerin

yaratıcılıklarını geliştirdiği, yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde karikatürlerden bir öğretim materyali olarak faydalanılması gerektiği ve öğrencilerin motivasyonlarını artırıcı bir uyaran olduğu gibi sonuçlar üzerinde durulduğu görülmektedir (Yılmaz, 2014; Varışoğlu, Şeref, Gedik ve Yılmaz, 2014; Bayülgen, 2011; Göçer, 2010; Arslan ve Adem, 2010; Güner, 2004; Cox, 1999; Greenberg, 2002; Topçuoğlu Ünal ve Yeğen, 2013; Yılmaz ve Ertürk Şenden, 2014; Uçgun, 2013; Melanlıoğlu, Karakuş Tayşi ve Özdemir, 2012; Yaman, 2010; Kurudayıoğlu, 2003).

Sonuçlara genel olarak bakıldığında öğrencilerin yazılarını kurgulamada, metin oluşturmada, sözcük seçiminde ve gördüklerini ifade etmede başarılı oldukları, hatta araştırma süreci ilerledikçe kelime dağarcıklarını genişlettikleri anlaşılmıştır. Araştırmada sonuçlara farklı bir bakış açısıyla yaklaşıldığında öğrencilerin hataların çoğunluğunu dil bilgisinde yapmış oldukları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin özellikle eklerin doğru yazımı konusunda zorlandıkları görülmüştür. Bunun sebeplerinden biri Türkçenin sondan eklemeli bir dil olmasıdır. Bir diğer sebep Yemen'deki sosyal ve maddi imkânların yetersiz olması ve siyasi anlamda bir kargaşa ortamının hüküm sürüyor olmasıdır. Dolayısıyla söz konusu edilen sebeplerin öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumsuz etkilemesi kaçınılmaz bir durumdur. Bölükbaş (2011) ise Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerini değerlendirdiği araştırmasında öğrencilerin yaptıkları yanlışların % 16,39'unun dil bilgisi, % 13,17'sinin sözdizimi, % 15,59'unun sözcük seçimi ve % 54,58'ünün ise yazım ve noktalama yanlışı olduğu tespitini yapmıştır. Yani Bölükbaş'ın yapmış olduğu araştırmada, bu çalışmadan elde edilen sonucun aksine öğrencilerin dil bilgisi hatalarının daha az olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bir diğer çalışma olarak Adalar Subaşı'nın (2010) farklı seviyelerde TÖMER'de Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kompozisyon sınav kâğıtlarını incelediği çalışmasında, yapılan hataların çoğunlukla diller arası hatalar grubuna dâhil edilebilecek, yani ana dil olarak Arapçanın hedef dile etkisi sonucu ortaya çıkan hatalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, genelde yabancı dil öğretiminde karşılaşılan bir problemidir. Hedef dilin, ana dil kanalıyla öğrenilmeye çalışılması öğrencilerin yaptığı büyük hatalardan biridir. Bu araştırmanın uygulama sürecinde böyle bir problemle çok karşılaşılmamış ve öğrencilerin yazılarında birkaç kelimenin dışında Arapçanın etkisi görülmemiştir. Öğrencilerin yazılarında Arapça kelimelerle karşılaşmış olmasının sebebi ise Arapça ile Türkçenin kelime alış verişi noktasında ilişki içerisinde olmasıdır. Yani söz konusu etkinin yapı bakımından olmadığı, öğrencilerin Türkçenin kurallarına bağlı kalmaya özen gösterdikleri anlaşılmıştır.

Son olarak, bu araştırmayla bir dil öğretim materyali olarak karikatürün Yemenli öğrencilerin yazma ve konuşma becerilerini geliştirmede etkili bir araç olduğu tespit edilmiştir.

Öneriler

1. Yabancı dil öğretiminde yeni yaklaşımlarla oluşturulmuş tasarımların kullanılması gerektiği uzun zamandır tartışılmaktadır. Bu tartışmaların temellerinden biri de görsel ve işitsel araçlardır. Görsel araçlardan biri olan karikatürün, yabancılara Türkçe öğretiminde sınıf içi uygulama çalışmalarında okutmanlarca sürekli kullanılması gerekir.

2. Alan yazına bakıldığında görsel araçların başarıya etkisi üzerine yeterince çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu sebeple karikatürlerin başarıya etkisi üzerine daha farklı ve daha büyük örneklemelerde ve farklı uygulamalarla araştırmalar yapılabilir.

3. Yabancılara Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların süreç içinde kullanımı esnasında, kullanılan tekniğin etkililiğini tespit etmek amacıyla öz değerlendirme, akran değerlendirme gibi yöntemlerden faydalanılmalıdır. Böylelikle süreç temelli değerlendirmeler de yapılabilir.

4. Yabancılar Türkçe öğretimi ile ilgili setlerde başta karikatür olmak üzere görsel araçlara sıkça yer verilmelidir. Özellikle de setlerdeki yazma etkinlikleri görsel araçlarla desteklenmelidir.

5. Alan yazında sürekli olarak karikatürlerin motivasyonu artırıcı ve kaygı giderici faydasının olduğu ifade edilmiştir. Bunun yanında karikatürlerin öğrencilerin yazma kaygılarını gidermede etkisi üzerine uygulamalı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- AÇIKGÖZ, K. Ü. (2008). Aktif Öğrenme. İstanbul: Biliş Yayınları.
- ADALAR SUBAŞI, D. (2010). “Tömer’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kompozisyonlarında hata analizi”, *Dil Dergisi*, 148, 7-16.
- ARSLAN, M ve ÂDEM, E. (2010). “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Görsel ve İşitsel Araçların Etkin Kullanımı”. *Dil Dergisi*. 147, 63-86.
- BAYÜLGEN, N. (2011). “Yazı Çalışmalarında Karikatür, Motivasyon ve Yaratıcılık”. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*. 1(1), 39-55.
- BÖLÜKBAŞ, F. (2011). “Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi”. *TURKISH STUDIES-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, Volume 6/3 Summer 2011 (Ramazan Korkmaz Armağanı), p. 1357-1367, Ankara-Turkey, www.turkishstudies.net, Doi Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2415>.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş.; KILIÇ ÇAKMAK, E.; AKGÜN, Ö. E.; KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- COX, C. (1999). “Drawing conclusions: a study in drafting with cartoons”. *Changing English*, 6(2), 219-235.
- ÇİLENTİ, K. (1984). Eğitim Teknolojisi ve Öğretim. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- DEMİREL, Ö. (2004). Öğretme Sanatı. Ankara: Pegem Yayınları.
- EGAN, K. (1988). Teaching as Storytelling. London: Routledge.
- GÖÇER, A. (2010). “Türkçe öğretiminde çok uyaranlı bir öğrenme ortamı oluşturmak için seçkin edebî ürünlerden yararlanma”. *TÜBAR*, 27, 341-370.
- GREENBERG, J. (2002). “Framing and temporality in political cartoons: A critical analysis of visual news discourse. *The Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 2(39), 182-198.
- GÜN, M., AKKAYA, A. ve KARA, Ö. T. (2014). “Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının Türkçe Öğretim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretim Elemanları Açısından Değerlendirilmesi”. *TURKISH STUDIES-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, Volume 9/6 Spring 2014 (İsmail Yıldırım Armağanı), p. 1-16, Ankara-Turkey www.turkishstudies.net, Doi Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7134>
- GÜNER, G. (2004). “Türkçe kompozisyon öğretiminde (ilköğretimin 11. basamağı) yazma öncesinde yapılabilecek bazı etkinlikler”. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 17, 225-230.
- HESAPÇIOĞLU, M. (1992). Öğretim İlke ve Yöntemleri. İstanbul: Beta Yayınları.
- KARAKAYA, İ. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Abdurrahman Tanrıoğen. (Ed.). *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 57-76). Ankara: Anı Yayıncılık.

- KURUDAYIOĞLU, M. (2003). “Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler”. *TÜBAR*. 13, 287-309.
- MCMİLLAN, J. H. and SCHUMACHER, S. (2010). *Research in Education: Evidence-based Inquiry* (Seventh Edition). Boston: Pearson Education.
- MELANLIOĞLU, D.; KARAKUŞ TAYŞI, E. ve ÖZDEMİR, B. (2012). “Yabancılar Türkçe öğretiminde karikatür kullanımı”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9(19), 241-256.
- ÖRS, F. (2007). “Eğitim ve karikatür”. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 84, 26-28.
- ÖZDEMİR, C. (2013). “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Ders Malzemelerinin Önemi ve İşlevsel Ders Malzemelerinin Nitelikleri”. *TURKISH STUDIES-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, Volume 8/1 Winter 2013 (Âmil Çelebioğlu Armağanı), p. 2049-2056, Ankara-Turkey, www.turkishstudies.net, Doi Number :<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4495>
- PRAMUSİNTA, A. D. (2010). Using a four-phase technique to improve the students’ imaginative writing skills. Sebelas Maret University Master Thesis, Surakarta.
- SEVER, S. (2007). “Türkçe öğretiminde karikatürün kullanılması-I”. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 11, 18-23.
- TOPÇUOĞLU ÜNAL, F. ve YEĞEN, U. (2013) “The use of caricatures in teaching verbs”. *International Journal Education Science*, 5(3), 187-193.
- UÇGUN, D. (2013). “Türkçe eğitiminde motivasyonu artırmaya yönelik uygulamalar”. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 9(4), 354-362.
- VARIŞOĞLU, B.; ŞEREF, İ.; GEDİK, M. ve YILMAZ, İ. (2014). “Deyim ve atasözlerinin öğretilmesinde görsel bir araç olarak karikatürlerin başarıya etkisi”. *Karadeniz Araştırmaları Dergisi*. 41, 226-242.
- YAMAN, H. (2010). “Bir öğretim aracı olarak karikatür: Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine bir araştırma”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 10 (2), 1215-1242.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILMAZ, F. ve ERTÜRK ŞENDEN, Y. (2014). “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kalıp sözlerin etkinliklerle öğretimi”. *Asya Öğretim Dergisi*. 2(1), 53-63.
- YILMAZ, İ. (2014). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Tamamlayıcı Ölçme Değerlendirme Yöntemlerinin Deyim Öğretiminde Kullanılmasına Yönelik Bir İnceleme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

ŞEREF, İ., YILMAZ, İ., Yemenli Öğrencilerin Türkçe Yazma ve Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde Karikatür Kullanımına Yönelik Bir Uygulama, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/7 Spring 2015, p. 835-860, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8037>, ANKARA-TURKEY



İNGİLİZCE VE TÜRKÇE ANADİLİ DERS KİTAPLARINDAKİ TÜRDEŞ OKUMA METİNLERİNİN KARŞITSAL BAĞLAŞIKLIK ÇÖZÜMLEMESİ*

*Meliha R. ŞİMŞEK***

ÖZET

Bağlama, yapısal bağlantı olmaksızın tümce ötesinde mantıksal ilişkiler kurmayı ve sözcüksel bağlaşımsa göndergesel özdeşlikten bağımsız olarak sözcük kümeleri içindeki anlambilimsel ilişkileri çözmeyi gerektirdiğinden çocuk okuyucuya en çok güçlük sunan bağlaşıklık araçlarıdır. Bu çalışmada, 11-14 yaş grubuna yönelik İngilizce ve Türkçe anadili ders kitaplarından seçilen türdeş (öyküleyici, biyografik, bilgilendirici) okuma metinleri söylemsel-anlambilimsel çözümlemeye tabi tutulmuş; bağlayıcı ve sözcüksel birimler işlevsel dilbilgisine göre sınıflandırılıp sıklık-yüzde hesapları yapılmıştır. Sonuçta, türden bağımsız olarak, Türkçe okuma metinlerinde (1) daha sık bağlamaya başvurulduğu, (2) bağlama kullanımının ders kitabının düzeyine göre gelişim göstermediği, (3) bağlamanın ekleyici ve zamansal türlerinin baskın olduğu ve neden, sonuç, karşıtlık, koşul ilişkileriyle anlamı genişletmek yerine yeniden ifade etme veya açıklık getirmenin yeğlendiği belirlenmiş; İngilizce okuma metinlerinde ise (4) bağlamanın düzeyle birlikte arttığı, (5) bağlamanın ekleyici, çeliştirici, nedensel veya zamansal türleri arasında ayırım gözetilmediği, ama (6) bağlayıcı ilişkilerin yapısal kaynaklar yardımıyla bağımlı tümcecikler içinde gerçekleştirildiği ve böylece (7) çocuk okuyucuya daha çok dilsel ipucu sağlanarak metni çözmenin kolaylaştırıldığı anlaşılmıştır. Ayrıca metin büyüklüğü değişse bile Türkçede sözcüksel yoğunluğun hep daha yüksek olduğu, buna karşılık İngilizcedeki sözcüksel birimlerin ana diziler oluşturarak konusal odağı sağlamakta Türkçeden geri kalmadığı ve ders kitabının düzeyi yükseldikçe sözcüksel yoğunlukların arttığı gözlemlenmiştir. Sözcüksel bağlaşım sağlamada, Türkçe ve İngilizce metinler parça/bütün türündeki ilişkilerin kullanımı yönünden benzeşirken, İngilizce metinlerin beklentisel ilişkiler ve anlamca yakın adların eş dizimliliğinden zengin olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bağlaşıklık, bağlama, ders kitapları, işlevsel dilbilgisi, sözcüksel bağlaşım

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi, El-mek: malliday@gmail.com

A CONTRASTIVE STUDY OF COHESION IN HOMOGENEOUS TEXTS FROM FIRST LANGUAGE ENGLISH AND TURKISH COURSEBOOKS

STRUCTURED ABSTRACT

With the purposes of comparing the use of conjunction and lexical cohesion and evaluating the textual quality in first language coursebooks, texts of the same type, chosen from English and Turkish series for 11-14 year-olds, were subjected to discourse-semantic analysis. The categorization of the conjunctive and lexical items according to functional grammar revealed that Turkish texts made more use of conjunction, especially of the additive and temporal types, and were more inclined to restate or clarify, whereas English texts preferred to realize conjunctive relations with structural resources of dependent clauses. Also, despite the variation in the text size, English texts managed to maintain topical focus by entering into major lexical strings, and both corpora were similar in terms of metonymy, while English texts were richer in expectancy relations and collocations of meaningfully-related nouns.

Introduction

Several studies of learner products in the native language supported that cohesion, coherence and the overall quality of the text are in interaction, and when poor writers were found to use fewer devices of cohesion, the teaching of their use by presenting conjunctives in reading texts became the purpose (Connor, 1999; Lenk, 1998; Lunsford, 1990). As a result, while first language learners trace the cohesive elements in the reading texts, they learn as readers how to solve text difficulties, and also as writers how to produce meaningful and connected sentences (Gamble & Yates, 2002). It is the coursebook that forms the primary resource for presenting the functioning of cohesive devices most comprehensively and intensively. The cohesive features of the reading texts in the coursebook has a great influence especially on the child reader's comprehension, and the perceptive capacity for cohesive elements in the text gradually improves by making a big leap between the ages of 8-13. (Chapman, 1982; Gamble & Yates, 2002).

For this reason, this study aimed to reveal the patterns of use for the cohesive devices in the reading texts chosen for the coursebook, the child reader's immediate source of reference. Homogeneous texts, extracted from first language English and Turkish coursebooks, were subjected to systemic-functional analysis in line with Halliday and Hasan's (1985) model of cohesion, and the cohesive items were compared in the bilingual corpora of pedagogical texts. While coherence is simply defined as the unity and totality of meaning in the text, the textuality of a group of sentences can only be claimed, if it is compatible with its environment; that is, it has texture (Halliday & Hasan, 1985; Stoddard, 1991). Eggins, (2000), on the other hand, argued that coherence is concerned with the contextual properties of a text, whereas cohesion is related to its internal properties, and if there is a text as part of discourse, this text must be in harmony with both the

situational context and with itself; in other words, it must be cohesive (Halliday & Hasan, 1985). According to functional grammar, there are five cohesive devices that compose a text by interpreting the preceding and following elements in a semantic relationship of dependency above the sentence level: reference, substitution, ellipsis, conjunction, and lexical cohesion.

Method

The corpus of the study was comprised of the reading texts, derived from the local, MoNE-approved coursebook, “İlköğretim Türkçe 6-7-8”, (İÖT) and the famous series of an international publisher, “Cambridge Checkpoint English 7-8-9” (CCE) (Cox, 2012, 2013, 2014; Deniz, 2013a, 2013b; Şahin, 2013). The qualitative data from the narrative, biographical, and informative texts was examined with the descriptive analysis method. While comparing the density of the cohesive devices, their proportion to the total number of sentences or words were taken into consideration, as in Eggins’ (2000) example. After the texts were transferred to Word, word counts and numeration of sentences were completed, the conjunctive items were labelled with respect to their functional categories and the lexical strings were identified. Finally, the frequencies and percentages were calculated by Excel and tabulated.

Findings

In the current study, undertaken for explicating the patterns of conjunction and lexical cohesion in use, and evaluating the quality of similar reading texts from first language English and Turkish coursebooks on the basis of the operation of cohesion, it was found that regardless of the text type, (1) Turkish texts used conjunction more frequently, (2) conjunction use did not develop in line with the textbook grade, (3) the additive and temporal types of conjunction dominated and the sentences tended to restate or clarify instead of expanding the meaning by means of reason, result, contrast and condition relations, while in English texts (4) conjunction increased with the level, (5) no distinction was made in the use of the additive, adversative, causal and temporal types of conjunction, but (6) conjunctive relations were realized with structural resources, within dependent clauses, and thus, (7) textual interpretation was facilitated by providing the child reader with more linguistic cues. Also, even though the text size changed, the lexical density was always higher in Turkish texts, whereas English texts were equally efficient in maintaining topical focus by entering into major lexical strings, and the lexical density in both texts appeared to increase with the grade. As for the lexical cohesion, Turkish and English texts were similar in terms of metonymy, whereas English texts were richer in expectancy relations and collocations of meaningfully-related nouns.

Discussion and Conclusion

The systemic-functional analysis of cohesion in homogeneous texts from first language English and Turkish coursebooks provided the following results:

1. Regardless of the generic difference among the narrative, biographical and informative texts, Turkish texts had a denser concentration of conjunction.

2. Semantic relationships were formed between the larger parts of discourse by moving beyond the sentence boundaries.

3. Statements had the tendency to make restatements or clarifications, for the propositions were predominantly modified in terms of time relationships rather than reason, result, contrast and condition.

4. No steady increase was observed in the use of conjunction, as the level of the coursebook changed.

5. Conversely, in English texts, conjunction increased with the grade of the textbook.

6. No distinction was made in the use of the additive, adversative, causative or temporal types of conjunction.

7. However, such structural resources as dependent clauses were preferred in the lexico-grammatical realization of conjunctive relations.

8. Hence, it was understood that the use of more linguistic materials as cues facilitated the child reader's interpretation of the text.

When the distributive properties of the lexical relations were contrasted in the same texts, the below results were obtained:

1. Despite the varying volume of the texts, the lexical density in Turkish was always higher for all the three, narrative, biographical, and informative types.

2. Nevertheless, the lexical items in English were as efficient at forming long strings as those in Turkish, and the topical focus was equally maintained in each case.

3. Moreover, the lexical density of both corpora rose, as the level of the coursebook increased.

4. When the head items of the three longest strings were compared, the words describing the protagonist, the setting or the major processes were foregrounded independent of text type.

5. In the instances of lexical cohesion through (i) metonymy and (ii) expectancy relationships, Turkish and English texts resembled in the former, whereas English texts were richer in the latter, for they embodied collocations composed of meaningfully-related nouns, rather than made out of grammatical co-occurrence of verbs and nouns.

In the light of these findings, it is evident that using conjunctions besides connectors is important for building up interdependency relationships on the sentence level. Gamble and Yates (2002) also noted that the cohesive device of conjunction adds elegance to composition as well as multiple levels of meaning, but it is, at the same time, the one that the child reader suffers from the most developmentally due to comprehension difficulties, and that therefore requires the highest level of support. Similarly, Crossley and McNamara (2010) found that not all the cohesive devices were equally efficient at maintaining cohesion in text production, and only subordinate conjunctions indicated a positive

relationship with cohesion by determining text quality as well. Another striking conclusion is that increased lexical cohesion eases text comprehension by providing more clues for grasping the topical content of the text and its instruction with all the subtypes deserves special attention in reading and writing classes. Witte and Faigley (1981), too, revealed that lexical cohesion was more frequently used in highly-scored texts, and identified it as a sign of the writers' capacity for expanding and connecting their ideas. In the same way, Hoey (1991) discovered that lexical cohesion alone could account for at least 40% of all the cohesive devices and owed its dominance in the text to its ability to develop multiple relationships.

In summary, it is essential that in order for the young, inexperienced, naive reader to cope with processing difficulties, pedagogical texts have greater amount of cohesion and are adequately equipped with explicit textual clues, that is, conjunctives, especially in the face of challenging readings (McNamara et al., 2011; O'Reilly & McNamara, 2007). Consequently, writers should revise their conjunctive choices for the reading texts in first language English and Turkish coursebooks, and systematically employ structural and non-structural linguistic devices, namely connectors and conjunctions, by taking the student's level into consideration. Also, as in the case of the reading texts found in first language English coursebooks, more lexical items in first language Turkish coursebooks need to enter into lexical cohesion by representing relationships other than simple repetition, and therefore, provide students with more samples of concise expression in discourse.

Key Words: Cohesion, conjunction, coursebooks, functional grammar, lexical cohesion

Giriş

Gestalt psikolojisinin kurucularından Koffka'nın (1999: 176) çoklukla yanlış alıntılanan “bütün parçaların toplamından başka/ayrı/farklı bir şeydir” ilkesi, metin üretimi için de geçerlidir. Yani ardışık tümcelerin toplanmasının metinselliğinden söz edilemez, çünkü “toplama anlamsız bir işlemken, bütün-parça ilişkisi anlamlıdır” (Koffka, 1999: 176). Bağımsız tümcelerle metnin farklı parçaları arasındaki ilişkiler, dilsel araçların açık kullanımıyla gerçekleştirilir ve bu belirtkeler okuyucunun daha önce söylenene söyleyecekler arasında bağlantı kurmasını olanaklı kılar (Connor, 1999). Ancak bağlaşıklık araçları olarak bilinen bu belirtkelerle ayrık tümceleri fiziksel olarak bağlamak, metnin okuyucuya anlamlı gelmesini güvenceye almaz. Bir başka deyişle, “bağlaşıklık, bağdaşıklık yaratmaz”; zira bağlaşıklık, “sözcüksel ve dilbilgisel olarak açık” tümceler arası ilişkilere; bağdaşıklık ise anlambilimsel ilişkilere dayanır (Connor, 1999: 83-84).

Benzer biçimde, Karahancı (2014: 700) “bir söz topluluğunun basit cümleler dizisi olmaktan çıkıp metin özelliği kazanabilmesi için” içeriğindeki kimi öğelerin yinelenmesini, çelişen düşüncelerin ayıklanmasını ve metinde işlenen göndergelerin birbiriyle bağlantılı sunumunu şart koşarken, Tosun (2014: 1454) yazarın amacına göre kurgulanan metinlerde dil kullanımının özgünlük gösterebileceğini belirtmekle birlikte, “metin türüne özgü yapısal ve işlevsel özellikleri” bilmenin, metinlerin “en az çaba ile” doğru çözümlenmesini ve üretilmesini sağladığına dikkat çekmiştir. Ayrıca anadildeki öğrenci ürünleri üzerine yapılmış pek çok araştırma, bağlaşıklık, bağdaşıklık ve metnin genel niteliğinin etkileşim halinde olduğunu desteklemiş ve zayıf yazarların

güçlülerden daha az sayıda bağlaşıklık öğeleri kullandığı anlaşıldığında, bağlayıcıları okuma metinleri içinde sunarak kullanımını öğretmek amaç edinilmiştir (Connor, 1999; Lenk, 1998; Lunsford, 1990). Böylece, anadil öğrencileri, okuma metinlerindeki bağlaşıklık öğelerinin izini sürerken okuyucu olarak metnin güçlüklerini çözmeyi ve yazar olarak anlamlı, bağlı tümceler üretmeyi öğrenirler (Gamble & Yates, 2002).

Bağlaşık araçlarının kullanımını en yaygın ve yoğun olarak öğrencilerimize sunabileceğimiz temel kaynak ise ders kitabıdır. Aydın'a (2012: 384) göre, metinler dilin gerçekleştirimini sağlayan başlıca araç olduğundan, metin okuma, anlama ve üretme "anadili dersinin en temel aşamalarındandır" ve anadili öğretimi sırasında öğrencinin ders kitabı aracılığıyla maruz kalacağı okuma metinlerinin seçimi özel önem taşır. Ders kitabındaki okuma metinlerinin bağlaşıklık özellikleri, özellikle çocuk okuyucunun anlaması üzerinde büyük etkiye sahiptir ve metindeki bağlaşıklık öğelerini algılama yetisi, 8-13 yaş arasında önemli gelişme göstererek sürekli ilerler (Chapman, 1982; Gamble & Yates, 2002). Bu nedenle, bu çalışmada, çocuk okuyucunun ilk başvuru kaynağına, yani ders kitaplarına seçilen okuma metinlerindeki bağlaşıklık araçlarının kullanım örüntülerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır; İngilizce ve Türkçe anadili ders kitaplarındaki türdeş okuma metinleri, Halliday ve Hasan'ın (1985) bağlaşıklık modeline göre dizgesel-işlevsel çözümlemeye tabi tutulmuş ve pedagojik metinlerden kurulu iki dilli bütüncedeki bağlaşıklık birimleri karşılaştırılmıştır.

Bağdaşıklık

En yalın tanımında, bağdaşıklık "metindeki 'anlam' bütünlüğü ve uyumu" olarak betimlenmiş ve bir dizi tümcenin "metinselliği"nden, yani "dokusu"nun varlığından söz edebilmek için "çevresiyle uyumu" koşul olarak aranmıştır (Halliday & Hasan, 1985: 2; Stoddard, 1991: 19). İster yazar ister çizer, herhangi bir iletişimci, anlamlı bir ileti oluşturmak istiyorsa, sürekli olarak durum bağlamına uygun anlamlar düzgülemek durumundadır; yoksa iletişimiyle onu işleyen bilişsel ve deneyimsel ortamı arasında bağlantı kuramaz (Halliday & Hasan, 1985; Stoddard, 1991). Metni yüz parçalı bir yapboza benzetirsek, kutudan çıkan parçalar yığını resmin bütünüyle ilgili başta fikir vermez. Nasıl ki bütün resmi görebilmek için parçaları girintilerine göre mukavva üzerine yerleştirmeliysek, başarılı bir iletiyi kurarken bağlama uygun anlamların birbirini izlemesi gerekir. Parçaların mantıklı biçimde birleştirilmesi bakımından yapboz çözmekle ileti oluşturmak arasında fark olmadığı gibi, birbiriyle örtüşmeyen, bütünü bozan, yani bağlama aykırı seçimler "yapboz tahtasına çevirmek" deyimini ile ifade edilebilir.

Bağlaşıklık

Eggins'e (2000: 87) göre, bağdaşıklık "metnin bağlamsal özellikleri"ni, bağlaşıklık metnin "işsel özellikleri"ni ilgilendirir ve söylemin parçası olarak bir metin söz konusuysa, o metnin hem "durumsal bağlamla" hem "kendisiyle [kendi içinde] uyumlu", bağlaşık olması gereklidir (Halliday & Hasan, 1985: 23). Bağdaşıklık için verilen yapboz benzetmesini sürdürürsek, bağlaşıklık mantıksal bir düzene uygun olarak düzenlenmiş parçaların mukavva üzerinde dağılmadan durmasını sağlayan tutkal gibidir. Yapbozun parçalarını tutkalla sabitleyerek resmi tamamladığımız gibi, metnin bölümlerini çeşitli dilsel araçlar yardımıyla ilintileyerek tümleşik bir metin elde ederiz. Dolayısıyla, yapısal açıdan birbirleriyle görünür bir bağı olmayan tümcelerin yan yana dizilmesi onları anlamlı bir bütün yapmaz. Tümceler dizisel açıdan "sezdirimsellik" bildirir de tümceler arasındaki dışsal ilişkiler "yapısal olmayan" bağlaşıklık kaynakları yardımıyla "açık" kılınmalıdır (Eggins, 2000: 85-86; Halliday, 1990: 287-288). Bağlaşıklık sayesinde, metnin bir parçası ardındakinin anlamlandırılmasını sağlayan bağlamı yaratır ve yapısal açıdan bağıntısız birimler çözümlenebilmek için söylemdeki bir diğerine bağımlı hale gelir (Eggins, 2000; Halliday & Hasan, 1985). Tümce ötesi düzeyde, öncel ve ardıl birimleri anlamsal bağımlılık ilişkisi içinde

yorumlayarak metin kuran/oluşturan bağlaşıklık araçları şunlardır: “gönderme, değiştirme, düşün, bağlama, sözcüksel bağlaşım”.

Bağlaşıklık Araçları

Bağlaşıklık araçlarından ilki, gönderme, metindeki birimle onu anlamlandırmaya yarayan bir başkası arasında ya özdeşlik ya da karşılaştırma yoluyla ilgi kurarak bağlaşıklığı sağlar. İkinci ve sonraki değinmelerde, gönderimde bulunulan varlık, adıyla anılmak yerine bir adıl, gösterme (bu, bunlar vb.) veya karşılaştırma terimiyle belirtilir (Bloor & Bloor, 1995). Örneğin, şu üç bağımsız tümcede, bağlaşıklık iyelik eki, kişi adılı ve gösterme sıfatı yardımıyla sağlanmıştır: “||| İstiklâl Marşı'mızın şairi Mehmet Âkif Ersoy, 1873 yılında İstanbul'da doğdu. ||| Babası, ona "Ragıy" adını vermiş, ancak bu kelime telaffuz zorluğu sebebiyle "Âkif" diye söylenmiştir. ||| Babası Arnavutluk'tan, annesini ise aslen Buharalıdır. |||” (Deniz, 2013b: 78). Böylece, eski bilgiyi taşıyan birimlerin yinelenmesine izin verilmeyerek gereksiz sözcük kullanımının önüne geçilmiştir (Özkan, 2004). Benzer biçimde, şu İngilizce örnekte Suu Kyi adlı kadın politikacıya gönderimde bulunmak için “her” iyelik sıfatı ve kişi adılı, ülkesi Burma yeniden anıldığında “it” kişi adılı ile kocasına ikinci kez değinildiğinde “he” kişi adılı kullanılarak aynı varlıkların kastedildiği ve bir birimin kimliğini belirlemek için gerekli bilginin metindeki başka birinden elde edildiği görülmektedir: “||| Suu Kyi discouraged tourists from visiting Burma and businesses from investing in the country until it was free. ||| Her husband died in 1999; he had not seen her since 1995 and was refused permission to visit her one last time. |||” (Cox, 2013: 67).

Göndermeden farklı olarak, değiştirme ve düşün göndermeler arasında anlam açısından bağ kurmaz; bilakis sözceleme sırasında işleyen bu “yapısal düzenek” biçimsel ilişki oluşturur (Halliday, 2004; Morley, 1985: 76). Buna göre, metin içinde daha önce geçmiş birimleri yinelememek için onların yerine başka dilsel birimleri koymaya değiştirme; bilgilendirici olmayan birimlerin silinerek bilginin geçmiş söylemden elde edilmesine düşün denir. Değiştirmede geçmiş birimin yerini açık, görünür bir dengi doldururken düşümde öncelin karşılığı boş kalır ve bu yüzden “sıfırla değiştirme” olarak da bilinir (Halliday & Hasan, 1985: 142-143). Örneğin, bir anne ile oğlun keklige ad ararken aralarındaki ikili konuşmada, “ad” sözcüğü söyleşimin başından çıkarımsanabildiği için düşüme uğramış ve eski keklığın adını verme konusunda hemfikir oldukları konuşma atağında “öyle” sözcüğü önceki söylemde geçen bütün bir ifadenin (Ben de Kınalı koymayı düşünüyordum) yerini tuttuğundan değiştirme yapılmıştır: “||| Senin aklına gelen bir ad var mı? ... ||| <Adı> Kınalı olsun anne. Senin çocukluğundaki gibi... ||| Ben de <Kınalı koymayı> öyle düşünüyordum Hasan. |||” (Deniz, 2013a: 106).

İngilizce örneğindeyse, “Okula başlıyorsun!” diye buyuran ablasına “Başlamıyorum!” diye karşılık veren küçük kardeş ve aynı emri yinelerken “Başlıyorsun!” diye direten ablası, İngilizcede özne ve çekimli eylemi (finite) koruyup yüklemi (predicate) silerek düşümü kullanırlar: “||| You're starting school today. ||| I ain't <I am not starting school>. I'm stopping 'ome.' ||| You are <You are starting school> |||”. Yine Rus harflerinin güçlüğü nedeniyle “anlamı” ve sıra arkadaşının çekiştirmesi yüzünden “ders kitabını” yitiren küçük bir göçmen kızının ikinci kaybını belirtirken, eylemi yinelemek yerine “did” ile değiştirmeye gittiği görülür: “||| It was not only the Russian author's meaning that evaded me, lost as it was in a sea of strange letters formed in the Russian alphabet, but so did the book itself – literally |||” (Cox, 2012: 45-46). Sonuç olarak, dilbilgisel açıdan benzer ortamlarda meydana geldiklerinden ve değiştirme düşümün “dizgesel bir çeşidi” kabul edildiğinden bağlaşıklık araçlarının sayısı dörde indirilebilir (Bloor & Bloor, 1995; Halliday, 2004: 535).

Göndergenin anlamını dilsel çevresindeki bir diğer birimle çözen göndermeden ve söylemdeki mevcut sözcüklerin yerini alarak veya doldurarak birimler arasında dilbilgisel bağ kuran değiştirme ile düşümden farklı olarak, bağlama söylemin farklı bileşenleri arasında

Turkish Studies

tümcelerle sınırlandırılmayan anlamsal bir ilişki kurar ve dilsel birimlerin birbirini izlemesine değil olayların mantıksal ilerleyişine göre işler (Halliday & Hasan, 1985). Dolayısıyla, bağlama aracı gönderge, değiştirme ve düşünüm gibi çoğunlukla dilsel birimlerin aynı dilbilgisel çevreyi paylaşmasına bağımlı değildir.

Bağlama, metnin çeşitli parçalarını ilişkilendirmek için yapısal kaynaklara veya tümcecik sınırlarına bağımlı değildir ve ardışık olması gerekmeyen tümceler arasında tümce ötesi düzeyde anlamsal ilgi kurabilir. Örneğin, yazının tarihsel gelişimi konusundaki bilgilendirici bir metinden alınmış şu kesit incelendiğinde, noktalama ile birbirinden fiziksel olarak ayrılan bağımsız tümcelerin önceki söylem ile kurdukları karşıtlık ve neden-sonuç ilişkilerinin bildirilişinde bağlama birimleri sayesinde kopukluk yaşanmadığı açıkça görülmektedir: “||| ... **Ne var ki** bu eski alfabeler de Türkçeye artık Arapça kadar uzaktı. ||| **Bu nedenle** 1 Kasım 1928 yılında TBMM’de kabul edilen ve 3 Kasım 1928’de Resmî Gazete’de yayımlanarak kabul edilen yasa uyarınca Latin harfleri kullanılmaya başlandı. |||” (Şahin, 2013: 94). Antik çağlarda Peru’nun güneyindeki Nazca Çölü’ne çizilmiş dev insan ve hayvan desenlerini anlatan İngilizce metinden şu kesit incelendiğinde, aslında birbirine bağımlı, yan ve temel tümcecikleri bağlayan bir bağlacın, “ama”nın (but), karşıtlık bildirerek iki bağımsız tümceyi anlamsal olarak ilişkilendirdiği ve bağlamanın işleyişinin İngilizcede koşutluk gösterdiği anlaşılmaktadır: “||| In the Nazca desert of southern Peru you can find the largest picture gallery in the world. ||| **But** this is no ordinary display of art: the drawings, a whole zoo of animals and birds, are of monster size, laid out on the desert floor. |||” (Cox, 2014: 5).

Bağladıkları birimler arasında kurdukları anlam ilişkisine göre bağlaşıklık belirtecimsileri (cohesive adjuncts) dört ulama ayrılır: ekleyici (additive), çeliştirici (adversative), nedensel (causal) ve zamansal (temporal) belirtecimsiler. Ekleyici belirtecimsiler yeni bir bilgi ekleyerek konuyu geliştirmeye, çeliştirici belirtecimsiler beklenilenin tersine bilgi vermeye, nedensel belirtecimsiler amaç, neden, sonuç ilişkilerini bildirmeye ve zamansal belirtecimsiler tümceler arasındaki oluş sırasını belirlemeye yarar (Morley, 1985). Her biri için İngilizce ve Türkçe örnekler bulguların sunumunda kullanılan tablolarda verildiğinden burada daha fazla ayrıntılanmamıştır.

Gönderme, değiştirme, düşünüm ve bağlama, sözcüksel-dilbilgisinin dilbilgisel alanıyla ilgiliyken, bağlaşıklık araçlarının sonuncusu, sözcüksel bağlaşım, sözcüksel alanla ilgilidir ve sözcüksel birimlerin seçimiyle gerçekleştirilir (Halliday, 2004). Sözcüksel bağlaşım anlamca ilişkilendirilmiş sözcüklerden bağlaşıklık zincirleri oluşturmayı ve sözcüksel birimlerin kullanımıyla metinde anlamlı bağlantılar kurmayı gerektirir (Bloor & Bloor, 1995). Eggins’e (2000) göre, metindeki sözcükler kümelenecek sözcüksel diziler oluşturur ve iki temel sözcüksel ilişki bildirir: (1) sözcüksel bir birimin diğeriyle tür/alt-tür veya parça/bütün (P/B) ilişkisine girdiği sınıflandırmacı (taxonomic) sözcüksel ilişkiler ve (2) süreçle eyleyen veya süreçten etkilenen arasındaki ilişkinin kestirilebildiği beklentisel ilişkiler (B) (expectancy).

Sınıflandırmacı sözcüksel ilişkiler, yinleme (“yazı” sözcüğünün sekiz ayrı tümcede yedi kez kullanımı), alt anlamlılık (kuş-keklik), eş anlamlılık (işaret-gösterge), karşıt anlamlılık (bomboz-canlı) ve parça/bütün (harf-alfabe) gibi alt türlere sahipken beklentisel ilişkiler eylemlerin adlarla veya bağımsız sözcüksel birimlerin ad öbekleriyle kurdukları eş dizimlilik (film/televizyon izlemek) ilişkisine dayanır (Eggins, 2000). Bu çalışmada, Eggins’in (2000) modelindeki gibi, sözcüksel ilişkiler çözümlenirken sözcüksel diziler belirlenmiş; en az üç veya dört sözcük içeren ana diziler temel alınmış ve sınıflandırmacı ilişkilerden parça/bütün ve beklentisel ilişkilerden eş dizimlilik ilişkileri işaretlenmiştir. Ana dizilerdeki sözcüksel ilişkilere ait örnekler ekte verildiğinden, İngilizce ve Türkçeden sözcüksel dizilere burada yer verilmemiştir.

Sonuç olarak, mevcut bağlaşıklık çözümlemesinde bağlama ve sözcüksel bağlaşım türündeki bağlaşıklık araçlarının İngilizce ve Türkçe türdeş okuma metinlerindeki işleyişini

betimlemek amaçlanmıştır. Çünkü gönderme, değiştirme ve düşün gibi dilsel olgular daha çok dilbilgisel ipucu sağladığından, bu araçlarla gerçekleştirilmiş bağlaşıklık zincirlerinin özellikle deneyimsiz okuyucuya daha görünür gelerek özel bir güçlük oluşturmayaacağı düşünülmüştür. Ancak son iki bağlaşıklık aracıyla karşılaştırıldığında, yapısal dolgu malzemesinin yokluğuna rağmen tümceler arası mantıksal ilişkileri çözmesi ve göndergelerin çoklukla eş olmamasına rağmen sözcükler arası anlambilimsel ilişkileri yorumlaması gerektiğinden, bağlama ve sözcüksel bağlaşımın çocuk okuyucuya güçlük oluşturduğu savlanmıştır. Dolayısıyla, çocuk okuyucuya yönelik anadili ders kitaplarına seçilen metinlerin niteliğini, uygunluğunu, okunabilirliğini değerlendirmede bağlama ve sözcüksel bağlaşım birimlerinin kullanımındaki örüntüler önemli bilgiler sunabilir.

Yöntem

Anadili olarak İngilizce ve Türkçe ders kitaplarındaki türdeş metinlerin bağlama ve sözcüksel bağlaşım araçlarını kullanım örüntülerini irdelemeyi ve bağlaşıklığın işleyişine göre okuma metinlerinin niteliğini yordamayı amaçlayan bu çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın bütüncesini oluşturan okuma parçaları, 11-14 yaş grubunu hedef kitle olarak benimseyen, MEB-onaylı ve yerel seri, “İlköğretim Türkçe 6-7-8” (Deniz, 2013a, 2013b; Şahin, 2013) (İÖT) ile uluslararası bir yayınevinin tanınmış serisi, “Cambridge Checkpoint English 7-8-9”dan (CCE) (Cox, 2012, 2013, 2014) seçilmiş olup Tablo 1’de ise türlerine göre sınıflandırılmış bu metinlerin betimsel özellikleri sunulmuştur.

Tablo 1. Bütüncenin Betimsel Özellikleri

Tür	Ders Kitabı	Başlık	Tümce #	Sözcük #
Öyküleyici (Birinci kişili)	İÖT 6	Kınalı keklik (ss. 104-109)	122	1437
	CCE 7	Text 4A (ss. 45-46) Text 4B (s. 48) Text 4E (ss. 52-53)	58	975
Biyografik	İÖT 7	Mehmet Akif Ersoy (ss. 78-79)	46	627
	CCE 8	Text 5A (ss. 64-65) Text 5B (ss. 66-67)	55	990
Bilgilendirici	İÖT 8	Tarihin tanığı yazı (ss. 90-94)	77	1001
	CCE 9	Text 1B (ss. 3-4) Text 1C (s. 5) Text 1D (ss. 7-8)	46	1027

Tablo 1’den anlaşıldığı gibi, öyküleyici, biyografik ve bilgilendirici metin çalıştıran üçer üniteye öğrenciye sunulan model sayısı eşit değildir: yerel kitaptaki ünitelerde türü örnekleyen tek metinle yetinilirken yabancı kaynaktan türe ilişkin örnekler çoğaltılmıştır. Bu nedenle, yerel ve yabancı metinlerin büyüklükleri tümce ve sözcük sayısı açısından özdeş değildir: Türkçe kaynaktaki metinler çoğu kez daha uzundur. Bu nedenle, bağlaşıklığın işleyişi metin türünden etkilendiği, okuma metinleri yazmaya model oluşturduğu için türdeş metinlerin seçimine özen gösterilmiş ve Eggins’de (2000) olduğu gibi, bağlaşıklık birimlerinin yoğunlukları karşılaştırılırken toplam tümce veya sözcük sayısına oranları dikkate alınmıştır. Metinler, Word ortamına aktarılmış, sözcük sayımı yapılmış, tümceler numaralandırılmış, bağlayıcı birimler işlevsel ulamlarına göre etiketlenmiş, sözcüksel diziler belirlenmiş ve sıklık ile yüzde hesapları Excel’de gerçekleştirilmiştir. Kullanışlılık açısından, bağlayıcı birimler metin-içi tablolarda gösterilirken sözcüksel dizilerden örnekler ise ekte sunulmuştur.

Bulgular

6. sınıf düzeyindeki anadili İngilizce (CCE 7) ve Türkçe (İÖT 6) ders kitaplarından alınan öyküleyici metinler bağlama ilişkileri açısından çözümlendiğinde, Tablo 2’deki bulgular elde edilmiştir. Buna göre, İngilizce bütüncede toplam bağlama sayısı iki birimle sınırlıyken (%3.44) Türkçede bunun 69’u (%56.55) bulunduğu ve toplam tümce sayısına oranla bağlama birimlerinin yoğunluğu karşılaştırıldığında, öyküleyici modeller içinde Türkçe metnin (Kınalı Keklik) daha değişik olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2. Öyküleyici Metinlerdeki Bağlama İlişkileri (6. Sınıf)

Tür	CCE 7			İÖT 6		
	f	%	Örnekler	f	%	Örnekler
Ekleyici	0	0	-	28	22.95	dA (25), daha doğrusu (1), üstelik (1), ya (1)
Çeliştirici	1	1.72	but	11	9.01	ama (1), bile (2), bunun yerine (1), dA (2), oysa (2), peki (1), zaten (2)
Nedensel	1	1.72	otherwise	6	4.91	böylece (1), demek (1), öyle... ki (3), yoksa (1),
Zamansal	0	0	-	24	19.67	artık (2), bile (1), bundan sonra (1), hemen (3), ilk günler (1), o zamanlar (1), o anda (1), önce (1), sonra (4), sonraları (1), sonunda (1), şimdi (5), yakında (2)
Toplam Bağlama	2	3.44		69	56.55	
Toplam Tümce	58	100		122	100	

Tablo 2’deki gibi öyküleyici metinlerdeki bağlama birimleri işlevine göre sınıflandırıldığında, İngilizce bütüncede ekleyici ve zamansal birim olmadığı ve yalnızca birer tane çeliştirici ve nedensel bağlayıcı kullanıldığı göze çarparken, Türkçede en çok ekleyici (f=28) ve zamansal (f=24) türdekilerden yararlanıldığı saptanmıştır. Bağlama kullanımında görülen bu büyük fark, olay anlatımında mantıksal ilişkiler düzgülenirken farklı türdeki dilbilgisel araçların seçimiyle açıklanabilir. CCE 7’deki dört metin, birinci kişili okul öyküleri anlatımında olaylar arasındaki mantıksal ilişkileri yan ve temel tümceciklerden kurulu bağımlı tümcelere düzgülemeyi yeğlemiş; bağlaç kullanımıyla dilbilgisel sınırları çizmiş ve hem yapısal hem anlamsal açıdan bağlı tümceler sayesinde deneyimsiz okuyucunun bilgiyi işlemesini kolaylaştırmıştır. Öte yandan, İÖT 6’daki tek metin olay örgüsünü bağımsız tümcelere işlemiş; bağlayıcılar aracılığıyla tümceler arası bağlantılar kurmuş ve anlamsal ilişkilerin erimini tümce ötesi düzeye yayarak genişletmiştir. Dolayısıyla, Türkçe öyküleyici metinlerde öğrenci yalnızca anlam açısından bağlı tümceleri çözmek ve söylemin farklı bölümlerini ilişkilendirmek durumundadır.

Tablo 3’te 7. sınıf düzeyindeki biyografik metinlerde görülen bağlama ilişkileri özetlenmiştir.

Tablo 3. Biyografik Metinlerdeki Bağlama İlişkileri (7. Sınıf)

Tür	CCE 8			İÖT 7		
	f	%	Örnekler	f	%	Örnekler
Ekleyici	0	0	-	7	15.21	bunun yanı sıra (1), dA (6)
Çeliştirici	3	5.45	but (1), however (2)	1	2.17	bile (1)
Nedensel	0	0	-	1	2.17	bu konuda (1)
Zamansal	4	7.27	and then (1), finally (1), now (1), then (1)	6	13.04	bunun üzerine (1), bu tarihten sonra (1), daha sonra (3), sonraki yıllarda (1)
Toplam Bağlama	7	12.72		15	32.60	
Toplam Tümce	55	100		46	100	

Tablo 3'ten öyküleyici metinlerdeki bağlama kullanımına koşut olarak, biyografik metinlerde de Türkçe bütüncenin (f=15) İngilizceden (f=7) daha çok bağlama kullandığı açıktır. Bağlama türleri karşılaştırılırsa, İngilizcede ekleyici ve nedensel bağlamaya rastlanmazken, Türkçede en seyrek çeliştirici ve nedensel bağlama (f=1) görülmüştür. CCE 8'deki iki metin Nelson Mandela (Güney Afrika'nın ilk siyah başkanı) ve Aung San Suu Kyi'nin (Myanmar'ın Nobel Barış ödüllü muhalif lideri) yaşam öykülerini sunarken direnişçilerin bağımsızlık mücadelesini anlattığından çeliştirici (%5.45) ve zamansal (%7.27) bağlama birimlerinden daha sık yararlanmıştır. İÖT 7'deki tek metin, ulusal şairimiz, Mehmet Akif Ersoy'un eğitimi ve mesleki deneyimlerine ilişkin bilgileri tarihsel sırayla ayrıntıların en çok ekleyici (%15.21) ve sonra zamansal bağlama birimlerini (%13.04) kullanmıştır. Metin büyüklükleri benzer olmasına rağmen, Türkçe metnin bağlama birimleri açısından daha yoğun olduğu ve bağlaşıklığın çoğunlukla yalnızca anlamsal bağ kurabilen dilsel kaynaklarla gerçekleştirildiği anlaşılmıştır.

Tablo 4'te 8. sınıf düzeyindeki anadili İngilizce ve Türkçe ders kitaplarından alınan bilgilendirici metinlerdeki bağlama birimlerinin dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 4. Bilgilendirici Metinlerdeki Bağlama İlişkileri (8. Sınıf)

Tür	CCE 9			İÖT 8		
	f	%	Örnekler	f	%	Örnekler
Ekleyici	3	6.52	also (1), another (1), and even (1)	19	24.67	benzer bir biçimde (1), bundan başka (1), dA (11), daha (1), hatta (2), söz gelimi (3)
Çeliştirici	3	6.52	actually (1), but (1), though (1)	5	6.49	bununla birlikte (1), her şeye karşın (1), ne var ki (3),
Nedensel	3	6.52	therefore (2) this way (1)	4	5.19	bu nedenle (2), çünkü (1), dolayısıyla (1),
Zamansal	4	8.69	now (3), then (1)	18	23.37	artık (1), başlangıçta (1), bugün (1), günümüzde (5), günümüze/o güne dek (2), ilk başlarda/başta (2), o zamanlar (1), sonra (1), zamanla (2), zaman/geçen yüzyıllar içinde (2),
Toplam Bağlama	13	28.26		46	59.74	
Toplam Tümce	46	100		77	100	

Burada 6 ve 7. sınıf düzeyindeki öyküleyici ve biyografik metinlerden farklı olarak, hem Türkçe hem İngilizce bütüncedeki bilgilendirici metinlerde dört bağlama türünden yararlanıldığı ve öyküleyici ve biyografik metinlere göre daha yüksek oranda bağlamaya başvurulduğu bulgulanmıştır. Ancak Tablo 4'e göre, Türkçedeki bilgilendirici metin %59.74 oranındaki bağlama kullanımıyla İngilizcedeki bilgilendirici metinleri (%28.26) yine geride bırakmıştır. CCE 9'dan üç bilgilendirici metin, Meksika'daki dev bir su altı heykel müzesini ve Peru'daki bir çöle çizilmiş en büyük resim galerisini tanıtır dünyaca ünlü "Kilroy buradaydı!" grafitisinin kökenini açıklarken ekleyici, çeliştirici ve nedensel bağlamadan eşit oranda yararlanmış ($f=3$, %6.52) ve dört kez zamansal bağlamaya başvurmuştur ($f=4$, %8.69). İÖT 8'den bilgilendirici metinde ise yazının icadı ve alfabe türleri betimlenirken en çok ekleyici (%24.67) ve sonra zamansal bağlama birimlerinden (%23.37) yararlanılmış ve çeliştirici ile nedensel bağlama birimleri sırasıyla %6.49 ve %5.19 oranında yer bulmuştur.

Öyküleyici, biyografik ve bilgilendirici metinlerdeki bağlama ilişkileri birlikte değerlendirildiğinde, anadili olarak İngilizce öğretmeyi hedefleyen ders kitabında bağlama birimlerinin sayısının düzeyle doğru orantılı olarak arttığı, ama anadili olarak Türkçe öğretmeyi hedefleyen ders kitabında düzeye göre bağlama kullanımında tutarlılık görülmediği belirlenmiştir. Ayrıca Türkçe bütüncüyü oluşturan metinlerde türden bağımsız olarak ekleyici ve zamansal bağlamanın baskın olduğu ve çeliştirici ile nedensel bağlama birimlerinin daha seyrek görüldüğü söylenebilir. Yani Türkçe metinlerdeki tümceler, birbirlerini açıklama, yeniden ifade etme veya farklı bir söyleyişle yineleme eğilimindedir ve zaman dışındaki neden, sonuç, koşul, karşılık gibi anlamlarla birbirlerini desteklemeyi, güçlendirmeyi ihmal etmiştir.

Tablo 5'te öyküleyici metinlerdeki sözcüksel ilişkilerin çözümlemesinden elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 5. Öyküleyici Metinlerdeki Sözcüksel İlişkiler (6. Sınıf)

Özellik	CCE 7	İÖT 6
	f	f
Dizilerin sayısı (2+ birim)	22	31
Ana dizilerin sayısı (4+ birim)	17	27
Dizilerdeki sözcüksel birimler / Metindeki tüm sözcükler	160/975	297/1437
En uzun üç dizinin baş birimleri (Dizideki sözcük sayısı)	playground (14) the Russian alphabet (13) book (12)	keklik (61) hayvan (25) ev (14)
Parça/Bütün ilişkisi	22	54
Beklentisel ilişki	24	21
Toplam Tümce	58	122

Tablo 5'ten anlaşılacağı üzere, CCE 7'de ikiden çok sözcüksel birime sahip dizilerin sayısı 22 iken bunların 17'si dört ve üzeri sayıda sözcüksel birim içerdiğinden ana dizi olarak sınıflandırılmıştır. CCE 7'den iki kat uzun olan İÖT 6'da ise 31 sözcüksel dizi vardır ve bunların 27'si ana dizidir. Dolayısıyla, İngilizce bütünce Türkçeden daha kısa olmasına rağmen sözcüksel içeriğinin daha yoğun olduğu savunulabilir. Dizilerdeki sözcüksel birimlerin metindeki tüm sözcüklere bölünmesiyle bulunan oran ise sözcüksel yoğunluğun diğer göstergesini oluşturur. Buna göre, 975 sözcüklü İngilizce bütüncede 160 sözcüksel birim dizi oluştururken (0.16), 1437 sözcüklü Türkçe bütüncede 297 sözcüksel birim dizi oluşturmuştur (0.20). Boyutları arasında ciddi fark olmasına rağmen, İngilizce ve Türkçe öyküleyici metinlerde yaklaşık oranda birimin sözcüksel diziyeye girmesi konusal odak oluşturmada CCE 7'deki öyküleyici metinlerin İÖT 6'dakilerden daha başarılı olduğunu gösterebilir.

En uzun üç dizinin baş birimlerine bakıldığında, İngilizce ve Türkçe öyküleyici metinlerin olayın geçtiği yer ile ana kahramanların çevresinde gelişim göstermek suretiyle benzeştiği açıktır. Birinci kişili okul öyküleri anlatan İngilizce bütüncede konunun okulun ilk günündeki güçlükler çevresinde geliştiği ve oyun alanının (okul bahçesinin) sahne olarak betimlendiği görülürken kişisel öykü anlatan Türkçe bütüncede konunun ev hayvanı olarak alınan bir keklığın çevresinde geliştiği ve evin çeşitli bölümlerinin sahneyi oluşturduğu belirlenmiştir.

Her iki bütüncede yoğunlukla sözcük yinelemesi ve alt anlamlık yoluyla sözcüksel bağlaşım sağlandıysa da parça/bütün ve beklentisel türdeki sözcüksel ilişkiler yok değildir. Toplam tümce sayısına oranladığında, İngilizce öyküleyici metinler (%37.93) Türkçedekinden (%44.26) daha az oranda parça/bütün ilişkisinden yararlanırken, beklentisel ilişki bildiriminde İngilizce (%41.37) Türkçeyi (%17.21) neredeyse üçe katlamıştır. İngilizce öyküleyici metinlerde, okul yaşamının bileşenleri (derslik-sıra-tahta, kitap-paragraf-sayfa numarası, alfabe-harf, sınıf-sıra arkadaşı) tanıtılırken ve Türkçe denginde ana kahraman olan keklığın özellikleri (ayakları, tüyleri, gerdanı, sesi, yumurtası) betimlenirken parça/bütün ilişkisinden yararlanıldığı saptanmıştır.

Beklentisel ilişkiler söz konusuysa, İngilizce bütüncedeki eş dizimlilik olgusunun eylem ile tümleyen addan veya eylem ile belirteçten kurulu birimlerin dilbilgisel birlikteliğinden ibaret olmadığı ve birbirini çağrıştıran adların anlamsal birlikteliğinden de yararlanıldığı görülmüştür: “share/fetch books” (kitap paylaşmak/getirmek), “go/trot home” (eve gitmek/koşmak), “walk/study alone” (yalnız yürümek/çalışmak), “get dressed warmly” (sıkı giyinmek), “question-answer” (soru-cevap), “soldier without a gun” (silahsız asker), “howl of a wolf” (kurt uluması). Türkçe bütüncedeki eş dizimlilik olgusu incelendiğinde, ağırlıklı olarak eylemlerle adların yapısal yakınlık kurması ve nadiren de olsa belirteçlerle eylemlerin dilbilgisel birlikteliği dikkat çekicidir: “TV/kara kutuyu/belgesel/film izlemek”, “söz vermek, sözünü tutmak/yerine getirmek”, “düş kırıklığına uğratmak”, “kara kara düşünmek”.

Tablo 6’da biyografik metinlerdeki sözcüksel ilişkilerin özellikleri çizelgeleştirilmiştir.

Tablo 6. Biyografik Metinlerdeki Sözcüksel İlişkiler (7. Sınıf)

Özellik	CCE 8	İÖT 7
	f	f
Dizilerin sayısı (2+ birim)	27	20
Ana dizilerin sayısı (4+ birim)	19	11
Dizilerdeki sözcüksel birimler / Metindeki tüm sözcükler	167/990	153/627
En uzun üç dizinin baş birimleri (Dizideki sözcük sayısı)	disguise (13) inconspicuous (12) house arrest (9)	şair (28) baytar (15) gerçekçi (14)
Parça/Bütün ilişkisi	17	14
Beklentisel ilişki	16	18
Toplam Tümce	55	46

Tablo 6’ya göre, CCE 8’deki 27 sözcüksel dizinin 19’u ve İÖT 7’deki 20 sözcüksel dizinin 11’i ana dizi kurmuş ve bu dizilerdeki sözcüksel birimler metindeki tüm sözcüklere oranlandığında İngilizce (0.16) ve Türkçe (0.24) bütünce arasında sözcüksel yoğunluk açısından büyük bir fark algılanmamıştır: 990 sözcüklü İngilizce bütüncede 167 ve 627 sözcüklü Türkçe bütüncede 153 sözcüksel birimle dizi oluşturulmuştur. Bu kez Türkçe biyografik metinler, İngilizcedekilerden biraz daha kısa olsa da konusal odak oluşturmada benzer başarımlar sergiledikleri söylenebilir.

6. sınıf düzeyindeki metinlerden farklı olarak, CCE 8’de en uzun üç dizinin baş birimlerini ana kahraman veya sahne değil, ana kahramanın rol aldığı gizlenme ve gözaltı gibi süreçler ve durum niteleyici etiketler oluşturmuştur. İÖT 7’deki en uzun üç dizide, şair olan ana kahramanla

Turkish Studies

çeşitli mesleki görevlerine gönderimde bulunan ve şiir anlayışını niteleyen sözcükler baş birim olmuştur. İngilizce (%30.90) ve Türkçe (%30.43) biyografik metinler parça/bütün ilişkisinin görülme sıklığı açısından benzeşmekle birlikte beklentisel ilişkilerin gösteriminde Türkçe biyografik metinler (%39.13) İngilizcedekileri (%29.09) biraz geçmiştir. CCE 8'deki biyografik metinlerde, Mandela'nın kaçak yaşantısına ait kamuflaj öğelerinden (gözlük, mavi tulum, şoför şapkası) söz edilirken ve İÖT 7'de Mehmet Akif'in şiirine ait bileşenler (şiir-mısra-tema-olay-şahıs) açıklanırken parça/bütün ilişkisinden yararlanılmıştır.

Beklentisel ilişkilerin sunumuna gelince, İngilizce bütüncede yine eylem ve addan oluşan eş dizimlilik birimleri baskın olsa da belirteçlerden de yararlanıldığı açıktır: “attend secret meetings” (gizli toplantılara katılmak), “win parliamentary seats” (parlamento sandalyesi kazanmak), “study politics/economics” (politika/ekonomi okumak), “award the Nobel Peace Prize” (Nobel/ödül almak-vermek), “serve her country” (vatana hizmet etmek), “here and there” (orada burada). Benzer biçimde, Türkçe bütüncede Mehmet Akif'in mesleki yaşamıyla ilgili bilgiler verilirken “görev almak”, “görevinden istifa etmek”, “görevine son vermek”, “ders almak-vermek” gibi sözcüksel dizilerden ve “hayata veda etmek”, “seyahatte bulunmak” gibi eylem ad birlikteliğine dayalı çeşitli eş dizimlilik örneklerine rastlanmıştır.

Son olarak, bilgilendirici metinlerdeki sözcüksel ilişkilerin özellikleri Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Bilgilendirici Metinlerdeki Sözcüksel İlişkiler (8. Sınıf)

Özellik	CCE 9	İÖT 8
	f	f
Dizilerin sayısı (2+ birim)	32	25
Ana dizilerin sayısı (4+ birim)	29	21
Dizilerdeki sözcüksel birimler / Metindeki tüm sözcükler	241/1027	276/1001
En uzun üç dizinin baş birimleri (Dizideki sözcük sayısı)	zoo (18) the Nazca desert (16) picture gallery (15)	yazı (50) harf (43) kullanıyoruz (24)
Parça/Bütün ilişkisi	16	28
Beklentisel ilişki	14	14
Toplam Tümce	46	77

Tablo 7'ye göre, CCE 9'daki bilgilendirici metinlerde 32 sözcüksel diziden 29'u ana dizi oluştururken, İÖT 8'deki bilgilendirici metinde 25 sözcüksel diziden 21'i ana dizi kurar. Sözcüksel yoğunluğa bakıldığında, 1027 sözcüklü İngilizce bütüncede 241 sözcüksel birimin (0.23) ve 1001 sözcüklü Türkçe bütüncede 276 sözcüksel birimin (0.27) dizilerle bağlaştığı görülmüş ve benzer büyüklükteki bilgilendirici metinlerin konusal odağı korumak için sözcükleri dikkatli seçtikleri sonucuna varılmıştır. CCE 9'daki bilgilendirici metinlerde hangi sözcüklerin en uzun üç dizideki baş birimleri oluşturduğu araştırıldığında, yine ana kahramana ve sahneye gönderimde bulunan birimler olduğu ortaya çıkarılmıştır: Nazca Çölü'ndeki hayvan figürleri resmedildiği için hayvanat bahçesini andıran resim sergisi. İÖT 8'deki bilgilendirici metinde, “yazı” (yazı türleri) en uzun dizideki baş birim olurken, onu “harf” sözcüksel birimi izlemiş ve iletişim aracı olarak yazı konu edildiğinden “kullanma” eylemi en uzun dizilerden birinde baş birim olarak yerini almıştır.

İngilizce (%34.78) ve Türkçe (%36.36) bütünceler arasında parça/bütün ilişkisi açısından az fark bulunmakla birlikte, beklentisel ilişki açısından İngilizcedeki bilgilendirici metinler (%30.43) Türkçe modele göre daha zengindir (%18.18). Örneğin, CCE 9'da “çöl” sözcüğü ile içeriğindeki betimleyen “zemin, kaya, katman, kum, çakıl” gibi sözcükler arasında parça/bütün ilişkisi sağlanırken, İÖT 8'de “alfabe” ile “harf” ve “dil” ile “sözcük, ses, söz, hece, cümle, metin”

gibi sözcükler arasında parça/bütün ilgisi kurulmuştur. CCE 9 ve İÖT 8’den alınan bilgilendirici metinlerde beklentisel ilişkilerin nasıl gerçekleştirildiği incelendiğinde, alışıldık eylem-ad birlikteliğinin yanı sıra İngilizcede adların adlarla anlamsal yakınlık kurduğu gözlemlenmiştir: “picture gallery” (resim galerisi) sözcüğünü izleyen “display of art” (sanat sergisi), “menagerie” (hayvanat bahçesi) sözcüğüyle birlikte görmeye şaşırmadığımız “birds” (kuşlar), “fishes” (balıklar), “strange plant forms” (bitki türleri). Bunun tersine, Türkçe bütüncede “yazı yazmak”, “resim çizmek”, “kayıt/akılda tutmak”, “çıkamazdan kurtarmak”, “iz bırakmak” gibi dilbilgisel türdeki eylem-ad birlikteliğinin çeşitli örnekleri bulunabilir.

Tartışma ve Sonuç

İngilizce ve Türkçe anadili ders kitaplarından seçilen türdeş metinler üzerindeki işlevsel-dizgesel bağlaşıklık çözümlemesi sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öyküleyici, biyografik, bilgilendirici ayrımı gözetmeksizin, Türkçe metinlerde bağlamadan daha yoğun oranda yararlanmıştır.
2. Tümcenin sınırları aşarak söylemin daha geniş parçaları arasında anlamsal ilişki kurulmuştur.
3. Önergeler, neden, sonuç, karşıtlık, koşul yerine zaman anlamıyla genişletilerek ifadeleri yeniden sözceleme veya açıklığa kavuşturma eğilimi vardır.
4. Bağlama kullanımında ders kitabının düzeyine göre düzenli artış gözlenmemiştir.
5. Bunun tersine, İngilizce metinlerde bağlama düzeyle uyumlu olarak çoğalmıştır.
6. Bağlamanın ekleyici, çeliştirici, nedensel veya zamansal türlerinden herhangi birine ağırlık verilmemiştir.
7. Ancak bağlayıcı ilişkilerin sözcüksel-dilbilgisel olarak gerçekleştiriminde, yapısal kaynaklar, bağımlı tümcecikler yeğlenmiştir.
8. Dolayısıyla, daha çok dilsel dolgu malzemesi/ıpuu sağlanarak çocuk okuyucunun metni çözmesinin kolaylaştırıldığı anlaşılmıştır.

Gamble ve Yates (2002) de bağlamanın, anlatıma şıklık ve çeşitli anlam katmanları eklediğini kabul etmekle birlikte, çocuk okuyucunun gelişimsel olarak bağlamayı anlamada zorlandığını ve bağlaşıklık araçları arasında en çok bağlama konusunda desteğe gereksinim duyduğuna dikkat çekmiştir. Bağlamanın yanı sıra, bağlaç kullanımı tümce düzeyinde dayanışıklık (interdependency) ilişkileri kurabilmek için önemlidir. Çünkü bağlaçlar, metnin alıcısına (okuyucu/dinleyici) anlamsal ilişkilerini açık olarak algılamasına yardım eden “belirginleştirici öğeler” sunar (Aydın, 2012: 391). Crossley ve McNamara (2010) da bağlaşıklık araçlarının çoğunun metin üretiminde bağdaşıklık sağlamada aynı etkiye sahip olmadığını ve yalnızca yan tümcecik bağlaçlarının bağdaşıklıkla olumlu ilişki göstererek metin niteliğinde belirleyici olduğunu ortaya koymuştur.

Aynı metinlerdeki sözcüksel ilişkilerin dağılımsal özellikleri karşıtsal olarak çözümlendiğindeyse, şu sonuçlar elde edilmiştir:

1. Bütünce boyutları farklılaşmakla birlikte, öyküleyici, biyografik ve bilgilendirici türlerde Türkçedeki sözcüksel yoğunluk İngilizceye göre hep daha yüksek olmuştur.
2. Ama İngilizcedeki sözcüksel birimler, uzun diziler oluşturma konusunda Türkçedekilerden geri kalmadığı için konusal odağın sağlanmasında birbirlerine üstünlükleri söz konusu değildir.

3. Üstelik ders kitabının düzeyi yükseldikçe, iki bütüncede de sözcüksel yoğunluğun arttığı gözlemlenmiştir.

4. En uzun üç dizideki baş birimler karşılaştırıldığında, metin türünden bağımsız olarak, ana kahramanı, olayın yerini veya temel süreçleri betimleyen sözcükler öne çıkmıştır.

5. Sözcüksel bağlaşımın (i) parça/bütün ve (ii) beklentisel ilişkilerle sağlandığı durumlarda ise Türkçe ve İngilizce metinler birincisi açısından benzeşirken, ikincisi konusunda İngilizce metinler daha zengindir, çünkü yalnızca eylemle adın dilbilgisel birlikteliğinden değil anlamca yakın adların birlikteliğinden de kurulu eş dizimliliklere sahiptir.

Yüksek puanlı metinlerde sözcüksel bağlaşımın daha sık yararlandığını bulan Witte ve Faigley'e (1981: 193) göre, bu durum yazarların düşüncelerini genişletme ve bağlamadaki yetkinliğinin göstergesidir ve dolayısıyla, sözcüksel bağlaşım "söylemde tümceleri bağlamanın egemen yolu" olmalıdır. Benzer biçimde, Hoey (1991: 10) sözcüksel bağlaşımın tüm bağlaşıklık araçlarının en az yüzde 40'ını karşılayabildiğini saptamış ve metinde "çoklu ilişkiler" kurabilen bu biricik türü, "bağdaşıklik sağlamanın baskın biçimi" olarak nitelemiştir. Bu tartışmalar ışığında, sözcüksel bağlaşımın bütün alt türleriyle öğretimi ve mevcut çalışmadaki gibi bir bağlaşıklık çözümlemesinin gerçekleştirimi, okura metnin konusunu, içeriğini kavramayı kolaylaştıran ipuçları sunduğundan özel önem arz etmektedir (Ayдын, 2012).

Özetle, İngilizce ve Türkçe anadili ders kitabındaki okuma metinlerinde yazarların bağlayıcı seçimlerini yeniden gözden geçirmesi, bağlama ve bağlaç olmak üzere yapısal ve yapısal olmayan dilsel araçları dizgesel bir biçimde, öğrenci düzeyini gözetenerek, kullanması gereklidir. Bunun yanı sıra, anadili İngilizce ders kitabındaki okuma metinlerinde olduğu gibi, anadili Türkçe ders kitabında daha çok sözcüksel birimin yineleme dışındaki ilişkileri temsil edecek biçimde, sözcüksel bağlaşımın girmesi sağlanmalı ve öğrencilere daha özlü anlatım örnekleri sunulmalıdır. Genç, deneyimsiz, saf okuyucunun metni işleme güçlükleriyle başa çıkabilmesi için eğitsel metinlerde bağlaşıklığın arttırılması, güç metinler karşısında açık, metinsel ipuçlarıyla, yani bağlayıcılarla donatılması şarttır (McNamara vd., 2011; O'Reilly & McNamara, 2007).

İlk ve orta öğretimdeki okuma-yazma eğitiminin dilbilgisi ekseninde gerçekleştiği, temel öğretim aracı olan metinlerin sanıldığı gibi öğrenci düzeyine uygun olmadığı, metinlerin dil ve anlatım yanlışlarıyla dolu olduğu, metin seçiminde çocuğun gelişimi ve bakış açısının göz ardı edilerek çocuğa görelilik ilkesinin zarar gördüğü ve "özensiz yaklaşımlar" sonucunda ders kitabıyla dile olan tutumun olumsuz etkilendiği bilinmektedir (Çakır, 2013: 1179; Karatay, 2010; Karatay vd., 2013). Özellikle "az bilgi" sahibi okuyucuların "düşük bağlaşıklık" gösteren metinlerdeki "kavramsal boşluklar" üzerine "çıkarımlar"dan "köprü kurması" zor olduğu için bunlar okuyucularına "bütünleştirilmiş bir durum modeli" sağlayacak biçimde değiştirilmelidir (Crossley & McNamara, 2010: 984; Lightman vd., 2007: 235).

Öğretimsel Öneriler

Sonuç olarak, ders kitaplarına seçilen okuma metinlerinin bağlaşıklık özellikleri yalnızca okuduğunu anlamayı değil yazmaya temel oluşturan şablonların inşasını etkiler. Bu yüzden, ders kitabına seçtiğimiz metinlerin bağlaşıklık özellikleri öğrencinin gelişimine uygun olmalı; temel okuma-yazma derslerinde öğrencilere amaçlarına uygun olarak düşünceleri arasındaki ilişkileri hangi dilsel birimleri kullanarak ifade edebilecekleri öğretilmeli ve metin çözümleme, metin sıralama, görsel gösterim, metin doldurma, açık uçlu tümce bağlama gibi grup etkinlikleriyle bağlaşıklığın metindeki işleyişini görmelerine yardım edilmelidir (Gamble & Yates, 2002; Hartnett, 1985; Witte & Faigley, 1981). Bunun yanı sıra, bağlaşıklık araçlarının dilbilgisel alıştırmalar, açıklamalar ve öğrenci ürünleri üzerine yorumlar yoluyla ve ayrıık biçimde öğretiminden vazgeçilmeli; bağlaşıık ve bağdaşık metinler üretebilmek için sözdizimsel ve sözcüksel kaynaklar

kullanarak tümceler arası geçişleri yapılandırma öğretilmelidir (Hinkel, 2001; Witte & Faigley, 1981).

Beş bağlaşık aracını (gönderme, değiştirme, düşün, bağlama, sözcüksel bağlaşım) yorumlama ve kullanma becerisini kazandırmak için eğik yazıyla vurgulanan sözcüklerin ön/art gönderim özelliğini çizelgeleştirerek söylemin farklı parçaları arasında göndergesel bağlantıların izini sürmeyi, altı çizili birimlere gönderimde bulunan adıldardaki değişimi işaretleyerek önelemeyi (foregrounding) bulmayı, silinmiş veya değiştirilmiş birimin yerini belirleyerek eksik bilgiyi gidermeyi, anlamca ilgili sözcüklerin oluşturduğu sözcüksel zincirleri seçerek metinde dillendirilmeyen çıkarımlara ulaşmayı, bağlayıcı birimleri akış çizelgesinde metinsel düzene uygun yere atamayı, metinde verilen bilgileri yeniden düzenleyerek/sıralayarak özetlemeyi ve metnin farklı bölümleriyle ilgili olayları metin çizelgesinde kümeleyerek sözbilimsel yapıyı (rhetorical structure) çözmeyi çalıştıran etkinliklerden yararlanılmalıdır (Şimşek, 2009).

KAYNAKÇA

- AYDIN, İ. (2012). İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nın Duygular Temasında Yer Alan Okuma Metinlerine Metindilbilimsel Bir Yaklaşım, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 7/3, Summer 2012, p. 381-407, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3377>, ANKARA-TURKEY
- BLOOR, T. & BLOOR, M. (1995). *The functional analysis of English*. New York: Oxford University Press Inc.
- CHAPMAN, L. J. (1982). A study in reading development: A comparison of the ability of 8, 10 and 13 year old children to perceive cohesion in their school texts. *The Annual Meeting of the United Kingdom Reading Association*, 19-23.07.1982, Newcastle upon Tyne, England.
- CROSSLEY, S. A. & MCNAMARA, D. S. (2010). Cohesion, coherence, and expert evaluations of writing proficiency. In S. Ohlsson & R. Catrambone (Eds.), *Proceedings of the 32nd Annual Conference of the Cognitive Science Society*. (pp. 984-989). Austin: Cognitive Science Society.
- CONNOR, U. (1999). *Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects of second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COX, M. (2012). *Cambridge checkpoint English coursebook 7*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COX, M. (2013). *Cambridge checkpoint English coursebook 8*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COX, M. (2014). *Cambridge checkpoint English coursebook 9*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ÇAKIR, P. (2013). Türkçe Ders Kitaplarındaki Öykülerin Çocuğa Görelik İlkesi Açısından İncelenmesi, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/1, Winter 2013, p. 1171-1180, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4249>, ANKARA-TURKEY
- DENİZ, K. (Ed.) (2013a). *İlköğretim Türkçe ders kitabı 6*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- DENİZ, K. (Ed.) (2013b). *İlköğretim Türkçe ders kitabı 7*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.

- EGGINS, S. (2000). *An introduction to systemic functional linguistics*. New York: Continuum.
- GAMBLE, N. & YATES, S. (2002). *Exploring children's literature: Teaching the language and reading of fiction*. London: Paul Chapman Publishing.
- HALLIDAY, M. A. K. (1990). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. (1985). *Cohesion in English*. New York: Longman Inc.
- HALLIDAY, M. A. K. & MATTHIESSEN, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar (Third edition)*. London: Arnold.
- HARTNETT, C. G. (1985). Signals of sequence and thought. In P. H. Fries & N. M. Fries (Eds.), *Toward an understanding of language* (pp. 129-141). Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- HINKEL, E. (2001). Matters of cohesion in L2 academic texts. *Applied Language Learning*, 2(2), 111-132.
- HOEY, M. (1991). *Patterns of lexis in text*. Oxford: Oxford University Press.
- KARAHANCI, İ. (2014). Şarkı Sözlerinden Hareketle Dilde Bağdaşıklık Sorunları, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/9, Summer 2014, p. 699-712, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7346>, ANKARA-TURKEY
- KARATAY, H. (2010). Bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyi ile tutarlı metin yazma arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 373-385.
- KARATAY, H., BOLAT, K. K. & GÜNGÖR, H. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirliği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 603-623. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1770>
- KOFFKA, K. (1999). *Principles of Gestalt psychology*. Oxon: Routledge.
- LENK, U. (1998). *Marking discourse coherence: Functions of discourse markers in spoken English*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- LIGHTMAN, E. J., MCCARTHY, P. M., DUFTY, D. F. & MCNAMARA, D. S. (2007). Cohesion and structural organization in high school texts. In D. Wilson & G. Sutcliffe (Eds.), *FLAIRS Conference*, (pp. 235-240). Florida: AAAI Press. <http://dblp.uni-trier.de/db/conf/flairs/flairs2007.html#LightmanMDM07>
- LUNSFORD, R. F. (1990). Modern grammar and basic writers. In M. G. Moran & M. J. Jacobi (Eds.), *Research in basic writing: A bibliographic sourcebook* (pp. 77-94). Connecticut: Greenwood Press Inc.
- MCNAMARA, D. S., OZURU, Y. & FLOYD, R. G. (2011). Comprehension challenges in the fourth grade: The roles of text cohesion, text genre, and readers' prior knowledge. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 229-257.
- MORLEY, G. D. (1985). *An introduction to systemic grammar*. Hong Kong: Macmillan.
- O'REILLY, T. & MCNAMARA, D. S. (2007). Reversing the reverse cohesion effect: Good texts can be better for strategic, high-knowledge readers. *Discourse Processes: A Multidisciplinary Journal*, 43(2), 121-152.

- ÖZKAN, B. (2004). Metindilbilimi, metindilbilimsel bağdaşıklık ve Haldun Taner'in "Onikiye bir var" adlı öyküsünde metindilbilimsel bağdaşıklık görünümleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 167-182.
- STODDARD, S. (1991). *Text and texture: Patterns of cohesion*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- ŞAHİN, D. (2013). *İlköğretim Türkçe ders kitabı 8*. Ankara: Ada Matbaacılık.
- ŞİMŞEK, M. R. (2009). A material development proposal for critical reading and discourse awareness through Halliday's functional grammar. In N. Kansu-Yetkiner & D. Duman (Eds.), *Researches on translation studies, linguistics and language teaching* (pp. 537-557), İzmir: İzmir University of Economics.
- TOSUN, İ. (2014). Sait Faik'in Sinağrit Baba Adlı Öyküsüne Metin Dilbilimsel Bir Yaklaşım, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/3, Winter 2014, p. 1451-1465, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6542>, ANKARA-TURKEY
- WITTE, S. P. & FAIGLEY, L. (1981). Coherence, cohesion, and writing quality. *College Composition and Communication*, 32(2), 189-204.

Ek

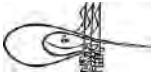
Tablo 8. Ana Dizi Örnekleri

CCE 7	(17) a book – a page number (P/B) – (18) a book but me – (19) the only soldier without a gun (B) – (20) share her book (B) – (25) the book itself – (26) the book – (27) the first paragraph (P/B) – (30) share my books (B) – (31) sharing with her (B) – (34) study with her (B) – (36) fetch books (B)
İÖT 6	(23) kınalı keklik – keklğimiz – (24) keklik hakkında – kınalı keklik – vücudunun yan tarafları (P/B) – gerdanı (P/B) – öbür bölümleri (P/B) – yanlarındaki beyaz bölgelerde (P/B) – bantlar (P/B) – kınalı keklik – yerli kuş – (25) bu güzel varlıkları – (26) kekliklerin – keklğiniz – (27) keklğimizi – öterdi (P/B) – (28) keklik – keklği – (30) o keklği – (31) ötüşü (P/B) – ağzından (P/B) – (36) kuşlara – yeni bir keklik – (38) bir keklik – (40) bir kuş – (42) bir yavru keklikle – (43) kuşun görünümü (P/B) – keklğe özgü renkleri (P/B) – kuştı – (44) bir keklik – (46) yavru keklği – tüylerini (P/B) – (47) keklik – (48) keklğe – (50) eski keklğinin – (51) diğer keklğın – (52) kına renginin (P/B) – (56) o güzelim çizgileri (P/B) – kınaları (P/B) – (57) sesi (P/B) – (58) keklik ötüşünü (P/B) – sesini – (59) o güzel ötüşüyle (P/B) – (71) gözleri (P/B) – (73) öterek (P/B) – ötmedi (P/B) – (77) ayakları (P/B) – (82) keklğimiz – (85) büyüttüğümüz bir canlı – (87) keklikler – (88) sevilen bir kuş – (94) ötmüyor (P/B) – (103) benzer bir canlı – (109) bir canlıyı – (115) yetişkin bir keklik – (118) iki keklğın sesinden (P/B) – içerdən gelen sesleri (P/B) – (120) yeni yavru kekliklerin – yuvalarında – küçük bir yumurta (P/B) – (121) yavruların sahipleri
CCE 8	(11) inconspicuous – (16) invisible – (17) prominence – (18) not tall – straight – (19) more softly – with less clarity – distinction – (20) more passive – more obstrusive – (29) secretly – (30) attending secret meetings

-
- İÖT 7** (33) gerçekçi – (43) gerçekçiliği – ön planda tutan (B) – hayal gücünün – gözle görünür – elle tutulur – gerçekler – (44) gerçek hayattan – (45) ilhama inanmayan – hayalperestliği – reddettiğini – gördüklerini – gerçeğe – önem verdiğini (B)
-
- CCE 9** (1) picture gallery – (2) display of art (B) – drawings – (5) pictures – (7) stylized outlines – shapes – decorate (B) – pottery – (9) designs – (10) pictures – markings – (11) draw pictures (B) – (14) monuments – (15) pictures – (16) display of art (B)
-
- İÖT 8** (15) harflere (P/B) – Sümer harfleri (P/B) – (17) harfleri (P/B) – (26) harflerin (P/B) – sistem – modern alfabelerin – (30) sisteme – (33) sistemlerde – harfi (P/B) – (34) alfabenin – (35) alfabe – (37) harf (P/B) – (44) Latin alfabesi – alfabeydi – (45) Latin alfabesi – (46) büyük harfleri (P/B) – (49) küçük harflerin (P/B) – (50) büyük harfler (P/B) – (54) Fenike alfabesinden – (55) Fenike alfabesi – alfabenin – sisteminin – (56) harf (P/B) – yeni bir alfabe – Aram alfabesi – (58) ünlü harf (P/B) – bu alfabe – (59) bu sistem – (60) Fenike alfabesi – (61) Arap alfabesi – sesli harfler (P/B) – (64) alfabe – 18 harften (P/B) – (65) Arap harflerinin (P/B) – (69) Arap harflerini (P/B) – (70) hangi alfabenin – (71) Arap alfabesinin – çeşitli alfabeler – (72) Göktürk alfabesi – (73) [Uygur] alfabe[si] – (74) eski alfabeler – (75) Latin harfleri (P/B)
-

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

ŞİMŞEK, M. R., İngilizce ve Türkçe Anadili Ders Kitaplarındaki Türdeş Okuma Metinlerinin Karşıtsal Bağlılık Çözümlemesi, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/7 Spring 2015, p. 861-880, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8236>, ANKARA-TURKEY



ÖĞRETMEN ADAYLARININ TÜRK MİLİ EĞİTİM SİSTEMİ ÜZERİNE ALGILADIKLARI SORUNLAR*

*Mehmet TAŞDEMİR***

ÖZET

Cumhuriyet dönemi Türk Milli Eğitim Sistemi özellikle son yıllarda hem okul sistemleri hem de programlar olarak önemli bir yapılanma içerisinde. Bu yapılanma ve değişim sürecinde sistemin bütün paydaşları önemli sorunlar yaşamakta, sorunlar çözümlenirken yeni sorunlar ortaya çıkmakta, eğitim sistemi adeta bir sorunlar manzumesi olarak sürekli şikayet edilen ve tartışılan bir fenomen olarak ülke gündemini oluşturmaktadır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının TME Sisteminin mevcut yapısı içerisinde algıladıkları sorunların neler olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu araştırma betimsel bir araştırma olup nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı bir durum çalışmasıdır. Araştırmada nitel veriler görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışma grubu 25'i erkek, 44'ü kız toplam 69 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemlerinden frekans analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmada katılımcılar TME sistemine ilişkin 25 farklı boyutta 207 sorun ifade etmişlerdir. Bunlardan 124'ü kızlar, 83'ü ise erkekler tarafında belirtilmiştir.

Öğrencilerce ifade edilen görüşler toplam olarak belirtilen sıklıkları göre sıralı olarak şöyledir: Sistemin sürekli değişmesi, öğretmenlerin niteliksizliği, programların yapısı, ezbere dayalı eğitim, bölgeler arası eğitim eşitsizliği, tek tip insan yetiştirme, sınav odaklı eğitim, okulların cazip olmaması, verilen eğitimin yetersizliği, öğretmen-öğrenci ilişkilerindeki bozulma, özel ve devlet okullarının farklı eğitim vermesi, kalitesiz eğitim, rehberlik hizmetlerinde yetersizlik, mesleki eğitime önem vermeme, okul aile ilişkisi, eğitimin yönetimi, karma eğitim, başarı değerlendirmesi, kitap kullanımı, spor ve engellilere önem vermeme, zorunlu din eğitimi, burs desteği, okul güvenliği, yabancı dil öğretimi, okul kontenjanları. Araştırmada cinsiyetlere göre belirtilen görüşler arası pozitif yönlü yüksek ilişki bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Türk Milli Eğitim Sistemi, Eğitim Sorunu, Öğretmen Adayı

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Doç. Dr. Ahi Evran Üniversitesi, El-mek: mttasdemir1963@gmail.com, mtasdemir@ahievran.edu.tr

PROBLEMS PERCEIVED BY PRESERVICE TEACHERS ON THE TURKISH NATIONAL EDUCATION SYSTEM

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Turkish Education System and education management field are in the process of reconstruct in recent years. The problems of Turkish Education System increase day by day and become more complicated as a result of discipliner paradigmatic changes. In this study, it is studied to find out what problems are that preservice teachers perceive in the existing structure of TNE System. When analyzed the research that is made about the TNE System, it can be said that the most emphasized problems are teacher education system, not acquiring as a profession of school management, centralist structure of system, vocational and technical education and problems of higher education system. Problems in the field of education continue seriously in Turkey. Although the problems in TNE System are known and expressed, number of studies that explore preservice teachers' opinions about this subject is less. As a near future pragmatist, young preservice teachers' findings and opinions about education system that can come out according to research outcomes will give feedback to develop the system. Preservice teachers views about system are similar to situation identified in the studies which are carried out by different sharers. In this study, it is aimed to determine pedagog preservice teachers views about the problems of TNE System. The result of this study can also provide feedback to the system of other research results made on TNE System. It is also important in terms of being a sample to studies which will be carried out with different methods in the future. In the study, it is studied to find out what problems are in current structure of TNE System that preservice teachers perceive.

Method

It is a descriptive research and a case study in which methods of qualitative data collection are used. In this research, qualitative datas are collected with interview method. Study group is determined by Homogeneous sampling which is one of the Purposeful sampling methods. Study group of research is composed of 2014–2015 academic year, fall semester, Education Faculty Psychological Counselling and Guidance first semester students, 25 (36%) of students are girls, 44 (64%) of then are boys and totaly 69 students are interviewed. Semi-structured interview form is used as a data collection tool in the research. In checking validity and reliability; firstly in the process of data collection, interview form based on expert appraisals is developed and the substances which are achieved over 70% are determined by calculating percentage of compliance that is proposed by Miles & Hubermas(1994) and participants' willigness is provided to the interview. In the research, opinions which are acquired in written are analyzed one by one. The opinions that participants Express according to semi-structured and open-ended substances are analyzed with descriptive analyze method, each opinion is taken out inventory by forming necessary themes according to substances. Qualitative datas

which are acquired are reviewed via frequency analysis which is one of content analysis methods. After participants views are classified according to each scale substance in terms of meaning, the views that have same meaning are gathered under a group and findings are interpreted by digitizing. In this search, data analysis process is explained in detail and acquired opinions are included in findings section. In this process, readers are left making interpretation from original opinions of participants.

Findings

Participants express 207 problems in 25 different aspects related TNE System. 124 of these problems are stated by girls and 83 of these problems are stated by boys. Views of students are sequentially stated according to frequency of indicating and order of importance like below: unsettled of system, propertylessness of teachers, structure of schedules, rote- learning based education system, inequality of education among regions, training monotype people, exam-centered education, nondesirable schools, inadequacy of education, distortion in teacher-student relationship, different education in public and private schools, poor quality education, inadequacy of counselling service, not giving importance to vocational training, parent-teacher relation, management of education, coeducation, success evaluation, usage of book, not caring handicapped students and sport, compulsory religion lesson, scholarship, school security, foreign language teaching, school contingent. In the study, there is positive high correlation among views according to gender.

Conclusion and Discussion

It is seen that there are lots of researches and comments on TNE System in the literature. Findings are presented below in the context of system evaluation and discussing with research findings because this study's borders are to define the situation from the views of preservice teachers. A considerable amount of poor quality finding is reached in education in this study. In the study, the most indicated problems are unsettled and continually changing of system, inadequacy of education, propertylessness of teachers, exam-centered education and rote-based education. In the research, students express 207 problems in 25 different aspects related TNE System. The most frequently stated 9 problems are like these: unsettled of education, propertylessness of teachers, rote-based education, schedules, inequality of education among regions, nondesirable schools, training monotype people, exam-centered education, inadequacy of education.

Key Words: Turkish National Educational System, Education Problem, Preservice Teachers

GİRİŞ

Bireysel ve toplumsal planda, yaşamın gelişmesi ve iyileşmesi, eğitim ile olanaklıdır. Bu nedenle eğitim, insan yaşamının en soylu etkinliği olarak değerlendirilmektedir. Geleceğe yönelik umutlarımızın gerçekleşmesi, bilim, sanat ve doğa sevgisinin gelişmesi, kısacası, uygar bir yaşam için vazgeçilmez ön koşul eğitimidir. Eğitim sorunlarının ve politikalarının, sürekli olarak tartışma gündeminde bulunmasının asıl nedeni de, eğitimin bu vazgeçilmez niteliğinde aranmalıdır (Aydın,

1996: 2). Gedikoğlu'na (2005) göre eğitim, bireyin ve toplumun gelişmesini sağlayan, ekonomik kalkınmayı destekleyen, kültürel değerleri koruyup geliştirerek gelecek nesillere aktarılmasını sağlayan ertelenemez ve vazgeçilemez çok önemli bir süreçtir olarak tanımlanmaktadır. Creed'e (2012) göre pek çok ülkenin eğitim sistemi nicelik ve nitelik olarak beklenen başarıyı gösterememektedir. Bu nedenle ülkeler eğitim sistemlerini geliştirmeye, reform ve yenilikleri yapmaya devam etmektedirler. Eğitimle ilgili düzenlemeler, genellikle siyasi radikal değişimlerin arkasından gelmekte ve bu yüzden de çağdaş düzenlemeler yapılsa dahi olumsuz eleştiriler bitmemektedir. Oysa bir sistemde bilimsel temellere dayanmayan değişimlerin yapılması olumsuz sonuçları da beraberinde getirebilmektedir. Bazen bu olumsuzluklar bir neslin kaybolmasına dahi neden olabilmektedir (Durmuşçelebi ve Bilgili, 2014).

Gür & Çelik'e (2009) göre Türkiye'de izlenen eğitim politikalarında, millî eğitimin bütüncül bir sistem olarak ele alınmadan ve dolayısıyla sistemin unsurları üzerinde yapılan değişikliklerin, sistemin diğer unsurları üzerindeki etkisi yeterince analiz edilmeden yürürlüğe konulmaktadır. Bugün, çağdaş demokratik rejimlerde, eğitim hakkı, en temel insan hakkı olarak kabul edilmekte ve herkesin eğitim olanaklarından eşitli içinde yararlanılabilmesi için çaba gösterilmektedir. Demokratik bir yönetim anlayışının egemen olduğu ülkemizde de, yurttaşlarımızın eğitim hakkı anayasal güvence altına alınmıştır. (Aydın, 2000). Gedikoğlu'na göre (2005) Türkiye'de hiçbir zaman partiler üstü bir eğitim politikası oluşturulamamıştır. Bununla birlikte eğitim sistemine ezbercilik egemendir ve öğretmen yetiştirmede çok ciddi sorunlar yaşanmış, öğretmenlere gerekli olan yaşam standardı ve mesleki gelişme olanakları hiçbir zaman sağlanamamıştır.

Türk Milli Eğitim (TME) sistemi ve eğitim yönetimi alanı son yıllarda yeniden yapılanma süreci içindedir. TME sisteminin sorunları günden güne artmakta, değişen sosyal gerçeklik ve disiplinler paradigmatik dönüşümler sonucunda pek çok açıdan daha karmaşık bir hal almaktadır (Örücü, 2014). TME sisteminin sorunları üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, en çok vurgu yapılan sorunların öğretmen yetiştirme sistemi, okul yöneticiliğinin meslekleşmemesi, sistemin âdemi merkeziyetçi yapısı, mesleki ve teknik eğitim, yükseköğretim sisteminin sorunları olduğu söylenebilir. (Yılmaz ve Altınkurt, 2011). Gül'e (2008) göre "Türkiye'de eğitim alanında sorunlar ciddi düzeyde devam etmektedir. Eğitime erişimin belirli sosyoekonomik gruplar için halen sorunlu olması, okuma-yazma oranlarının halen istenen düzeyde olmaması, mesleki eğitimde yaşanan sorunlar, eğitimde ve istihdamda yer almayan ve mesleki becerisi olmayan gençler arasında işsizliğin yüzde 30'ları aşaması, eğitimin sağladığı yeteneklerin günün gereklerine yanıt vermede yetersiz kalması gibi birçok eğitim sorunu ile karşı karşıyayız". Aynı şekilde Akyol ve Arslan (2014)'a göre Türkiye yüksek öğrenim ve üniversitelerde sorunlarını da çözmüş değildir. Onlar Türkiye'de yükseköğretimin sorunlarını üç ana perspektiften analiz etmişlerdir: amaç, süreç ve yapı. Yükseköğretimin mevcut sorunların her biri nitelikli eğitim için çok önemli bir noktadır. Amaç boyutunda, Türkiye'de yükseköğretimin amaçları aykırı olduğu tespit edilmiştir. Süreç boyut için, yükseköğretim kurumları özerklik sorunlarına karşı karşıya olduğu ve yapı boyutunda ise çıktı (ürün) sorunları yaşadığı görülmektedir. Karahan ve Karahan (2012) göre "eğitim sistemimiz her seviyede sorunludur. Çözümde en büyük görev üniversitelere düşmektedir. Fakat üniversitelerimiz bu görevi üstlenmekten çok uzaktır." Özer (2012) ise üniversitelerimizin hem akademik yeterlilik ve yaratıcılık, hem eğitim öğretim faaliyetleri hem de üniversite-toplum diyalogu ve etkinliği bakımından çağdaş üniversite düzeyinin altında bulunduğunu ifade etmektedir.

Şişman'a (2013) göre TME sistemindeki aksaklıkların birçoğunun, köklü bir ihtiyaç analizi yapılmadan, alt yapı çalışmaları bitirilmeden ve bilimsel verilere dayalı olmayan, üniversite görüşlerinden uzak değişimleri içerdiğinden kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir. Oysa Program geliştirme, her şeyden önce çeşitli tekniklere dayalı bir ihtiyaç analizini gerektirir. Buna göre birey ve toplumun beklenti ve ihtiyaçları belirlenerek programlar da bu doğrultuda hazırlanmalıdır. Buna

karşın her zaman olduğu gibi son 12 yıllık zorunlu eğitime geçişte sistemin uygulamaya çok ani konulmasından dolayı bir karmaşa ortamı oluştuğu ve okul yöneticileri de dâhil olmak üzere konuyla ilgili muhatapların yeterli bilgiye sahip olmadığı görülmüştür. Okul sistemleri ve programları sabahtan akşama değiştirilmesi uygun olan değişimler olmadığı tüm bilimsel çevrelerce yıllarca ifade edilmiştir. (Durmuşçelebi ve Bilgili, 2014).

Öğretmen adayları ile yapılmış araştırmalardan biri olan Akbaba-Altun ve Apaydın (2013) bulgularına göre aday öğretmenlerin eğitim kavramına ilişkin metaforik algılarının oldukça olumlu bulunmasına karşın, Örücü (2014) araştırmasında, öğretmen adaylarının Türk Eğitim Sistemine ilişkin olumsuz bir algıya sahip oldukları özellikle düşünülmesi gereken bir konudur.

Kaur vd. (2008) ne göre; “bir ülkenin gelişmesi, öğretmenlerin kalitesine, eğitimsel materyallerine, güncel kütüphanelere, iyi geliştirilmiş müfredata v.s bağlıdır. Bunların hepsi gereklidir ama kalifiye ve iyi motive olmuş öğretmenler olmadan diğerlerinin hiçbir anlamı yoktur” (Akt: Gündüz ve Can 2011). Okullardaki müfredat programları ve eğitim sisteminde yer alan kurumların örgütsel özellikleri her geçen gün değiştiği için, öğretmenlerin sürekli olarak güncelleştirilmesi ve bilgilerinin tazelenmesi gerekir. Bunun için en önemli araç, kurumsallaşmış hizmet içi eğitimidir (Öztürk, 2010). Ancak, bugün eğitim kamuoyunda, hala öğretmenlerin niceliği, niteliği, yetiştirilme ve istihdam edilme koşullarının yetersizliği konusunda genel bir uzlaşma vardır. Sorun, ilköğretim okulları düzeyinde incelendiğinde en önemli unsurun, öğretmen yetiştirme ve istihdamı ile ilgili olduğu görülmektedir (Aydın, 2000). Ülkemiz öğretmen yetiştirme bakımından zengin bir deneyime sahip olmakla birlikte bu güne kadar ihtiyaç duyulan öğretmenlerin gerek nicelik gerekse nitelik açısından planlı bir şekilde yetiştirildiğini ve istihdam edildiğini söylemek mümkün değildir (Saylan 2013).

Öğretme ve öğrenmede değişen paradigmlar öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin yeni uygulamalara yol açmaktadır Öğretmenlerin giderek artan düzeyde yetersiz olarak değerlendirilmesi ve sürekli eğitilmelerinin gerekliliği dünyada yaşanan hızlı değişim ve bu değişime uyum sağlama zorunluluğunun sonucu olarak görülmektedir (Yaylacı, 2013). Şimşek, Balay ve Şimşek (2012)’ye göre değişime tepki gösteren ve mesleğine yabancılaşma gösteren öğretmenler başarısızlık duygusu yaşayarak yaptıkları işe duyarsızlaşma göstermektedirler. Bununla birlikte bu tip öğretmenler işini anlamsız bulma, kendini yetersiz görme geleceğe ilişkin umutsuzluk gibi duygulara kapılmaktadırlar (Elma, 2003). Başkonuş, Akdal ve Taşdemir (2011) araştırmasında öğretmen adaylarının mezuniyet, maddi manevi iyi bir sosyal çevrede yaşama gibi boyutlardaki beklentilerinin çok iyimser noktalarda olduğunu söylemek olası görülmemektedir. Benzer bir şekilde Avcı ve Seferoğlu’na (2011) göre “öğretmenlerin mesleklerinde daha bilgili ve etkili olmaları bakımından günden güne artan bir baskı vardır. Bunun yanında öğretmenlerin akademik uzmanlığın ötesinde yerine getirmeleri beklenen başka sorumlulukları bulunmaktadır. Örneğin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan sınavlarda öğrenci başarılarında veya başarısızlıklarında öncelikli olarak öğretmenler sorumlu tutulmaktadırlar. Öte yandan öğretmenler birçok duygusal ve davranışsal sorunlara sahip olan öğrencilerle de çalışmaktadırlar. Birçok öğretmen öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamakta kaynakların yetersizliği nedeniyle sıkıntılı anlar yaşamaktadırlar. Bir başka ifade ile öğretmenlerin kalabalık sınıflarda eksik materyallerle, yetersiz maddi ve manevi destekle mesleklerini sürdürmeye çalışmaları ve tüm bu sorunlarla kendi başlarına başa çıkmaları beklenmektedir. Bu nedenlerle öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamaları beklenen bir sonuçtur.” Kyriacou (2000)’ya göre; tükenmişlik, öğretmenlerin çalışmalarını sürdürme yolundaki çabalarına engel olabilecek bir durumdur. Tükenmişlik duygusunu yaşayan öğretmenler olumsuz duygular beslemeye, dolayısıyla öğrencileriyle iletişimlerinde kopukluk yaşamaya ve işlerine karşı daha az doyum yaşamaya başlarlar (Akt: Avcı vd., 2011).

Genel olarak öğretmenlerin niteliksizliği üzerine çok sayıdaki araştırmanın yanında bunun sebepleri ve sonuçları üzerine Akçobal (1998) “mesleğini seven, gelecekte umutlu, bugünde gayretli ve azimli öğretmenlerin sayısının gittikçe azalmasını şu sebeplere bağlanmaktadır: Ücret yetersizliği, öğretmenliğin, toplum içindeki saygınlığının ve statüsünün kaybolduğu düşünülmesi, genel bütçeden eğitime ayrılan payın her yıl daha da azalması, fiziki koşulların yetersizliği, terfi ve tayinlerde yapılan haksızlıklar ve keyfilikler, emekli paralarının yetersizliği, zorunlu hizmet ile ilgili problemler (maddi-manevi), mesleki hastalıklardaki artış, toplum ve aile kaynaklı sıkıntılar ve sistemdeki siyasi kadrolaşmalardır.” Ona göre kişisel çıkar sağlamak amacıyla yapılan kadrolaşma da öğretmenleri bu meslekten soğutmaktadır. Şüphesiz ki TME sisteminin bütüncül yapısı içerisinde taşıdığı sorunlar yanında iyi işleyen yönleri de mevcuttur. Ancak hiçbir zaman yeterli kabul edilmeyecek bir durum olarak var olan mevcut durum nedir, yaşanan sorunlar nelerdir ve geliştirilmesi için yapılması gerekenler nedir? Sorulara odaklı araştırma sonuçları sistemin gelişmesine katkı sağlayacak olan çalışmalar olacaktır. Bu yönü ile TME sistemi zaman, düzey ve süreç açısından sürekli değerlendirilme ihtiyacı içerisindedir. Bu tip çalışmalar sisteme sürekli geribildirim sağlaması açısından önemlidir. Bu araştırma da eğitim bilimleri alanında uzmanlaşmaya aday öğrenci görüşlerine dayalı olarak bulguları ile sistemin var olan sorunlarının betimlenmesine katkı sağlayabilir.

Amaç

Yılmaz ve Altinkurt'un (2011) belirttikleri gibi, sistemde sorunlar bilinmekle birlikte öğretmen adaylarının görüşlerine başvuran araştırmalar az sayıdadır. Örucü (2014) yakın geleceğin uygulamacıları olarak öğretmen adaylarının eğitim politikalarına yön verme bakımından görüşlerinin önemli olduğuna ve aday öğretmenlerin sisteme ilişkin bakışları farklı paydaşlarla gerçekleştirilen çalışmalarda tespit edilen durumla benzerlik gösterdiğine vurgu yapmaktadır. Bu araştırmada yüksek öğretime yeni geçiş sağlamış eğitim bilimci öğretmen adaylarının Türk Milli Eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Önem

TME sistemi üzerine yapılmış diğer araştırma sonuçları gibi bu araştırmada bulguları ile sisteme geribildirim sağlayabilir. Ayrıca gelecekte farklı yöntemlerle desenlenebilecek araştırmalara örnek teşkil edebilme özelliği bakımından da önem taşımaktadır

Problem

Araştırmada aşağıdaki problem ve bu problem çerçevesinde oluşturulmuş alt problemlere cevap aranmaya çalışılmıştır.

Problem: Öğretmen adaylarının mevcut yapısı içerisinde TME sistemi üzerine algıladıkları sorunlar nelerdir?

Alt problem 1: Öğrenciler TME sistemine ilişkin hangi sorunların varlığını düşünmektedirler?

Alt problem 2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre TME'nin algılanan sorun alanlarına ilişkin görüşleri arasında nasıl bir ilişki vardır.

Sınırlıklar

Öğretmen adayı öğrencilerce TME sistemi hakkında algılanan sorunlara ilişkin bulgular araştırma çalışma gurubunun görüşleri ve görüşme formunun kapsamı ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma betimsel bir araştırma olup nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı bir durum çalışmasıdır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Nitel araştırmacılar çoğunlukla belirli bir durumun ötesinde genelleme yapmaya çalışmazlar; ancak uygulanabilirliğini ölçmek üzere bunu okuyucuya bırakırlar, genelleme oldukça sınırlıdır (Büyüköztürk vd., 2013); Bu çalışmada durum çalışması yaklaşımı benimsenmiş olup, görüşme yolu ile veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, anket ve gözlem gibi birçok yöntemle birleştirilerek kullanılabilir. Görüşme belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlar (Kıncal, 2013; Büyüköztürk vd., 2013). Bu çalışmada araştırmacı görüşmeci olarak araştırma verilerinin elde edilmesini sağlamıştır. Araştırma verileri araştırmacının görevli olduğu okula kayıtlı olan öğrencilerden elde edilmiştir. Katılımcıların araştırmaya katılıp katılmamaları konusunda görüşmeci tarafından bilgilendirilerek katılımcıların gönüllü katılımını sağlamıştır. Bu yönü ile katılımcıların görüşmeye yaklaşımları daha olumlu olmuştur.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçsal örnekleme çalışmanın amacına dayalı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Belli ölçütleri taşıyan veya belli özelliklere sahip bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istenildiğinde tercih edilir. Benzeşik örnekleme yöntemi, evrende araştırmanın problemi ile ilgili olarak benzeşik bir alt grubun, durumun seçilerek çalışmanın buradan yapılmasını tanımlar. (Büyüköztürk vd., 2013). Bu araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz dönemi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ilk dönem öğrencilerinden 25'i erkek (%36), 44'ü (%64) kızlardan oluşan 69 öğrenci oluşturmuştur.

Veri Toplama ve Analiz

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki sorular aşağıdaki maddelerden oluşturulmuştur:

1. Cinsiyet: *Erkek () Kadın ()*
2. T.M.E Sisteminde **birinci** öncelikli gördüğünüz eğitim sorunu nedir gerekçeleri ile açıklayınız?
3. T.M.E Sisteminde **ikinci** öncelikli gördüğünüz eğitim sorunu nedir gerekçeleri ile açıklayınız?
4. T.M.E Sisteminde **üçüncü** öncelikli gördüğünüz eğitim sorunu nedir gerekçeleri ile açıklayınız?

Katılımcıların bu maddelere ilişkin görüşlerini yazılı olarak belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemlerinden frekans analizi yoluyla analiz edilmiştir. Verilerin analiz sürecinde görüş formu; ilgili öğrencinin form no (1, 2, 3), cinsiyet (E, K), belirtilen sorunun kaçınıcı öncelik sırasında belirtildiği (1, 2, 3). Örneğin, incelenen öğrencinin form no 17, erkek ve 3. öncelik sırasında belirttiği sorun (17E3) olarak kodlanmıştır.

Geçerlik-Güvenirlik

Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre, geçerlik ve güvenirliğin sağlanmasında, toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel

bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır. Araştırmada görüşme formunun geliştirilmesi, görüşmenin yapılması, veri analiz ve raporlaştırma süreci aşağıda açıklandığı biçimde gerçekleştirilmiştir:

1. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesinde alan yazın taramasının ardından geliştirilen taslak görüşme formu 3 uzman görüşüne sunulurken, “uygun”, “uygun değil” ve “düzeltmesine dönük görüşleriniz” şeklinde görüş ve değerlendirmeleri istenmiştir. Daha sonra uzman görüş ve önerileri doğrultusunda yönerge ve maddelerin açık ve anlaşılabilirliği sağlanmıştır. Bu süreçte soruların güvenilirliği Miles & Huberman’ın (1994) formülü [$Güvenirlilik = \frac{Görüş\ birliği}{(Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı)}$] kullanılarak, hesaplanan uyum katsayısı 0,70 ve üzeri maddeler forma alınmıştır. Formun tüm maddelerine dayalı olarak hesaplanan uyum katsayısı 1.00 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu uyum katsayısı soruların değerlendirmeciler tarafından yüksek güvenilirlikte kullanılabileceğini göstermektedir. Nihai form kişisel bilgileri içeren yapılandırılmış 1 madde ve görüş belirleme ile ilgili yarı yapılandırılmış 3, açık uçlu toplam 4 maddeden oluşturulmuştur.

2. Bu araştırmada araştırmacı görüşmeci olarak araştırma verilerinin elde edilmesini sağlamıştır. Araştırma verileri bilimsel bir araştırmaya veri sağlamayı amaçlayan bu çalışmanın sonuçlarının bilimsel araştırma dışında kullanılmayacağı bilgisini vermesinin ve bu konuda katılımcı onayının alınmasından sonra görüşme süreci hakkında bilgilendirilmişlerdir. Görüşme 2015 Ocak ayı içerisinde tek bir oturumda araştırmacının kontrolünde üç görevli öğretim elemanı tarafından oluşturulmuş üç grupla aynı anda görüşme gerçekleştirilmiştir. Okulda sağlanan özel bir ortamda her bir grup katılımcı ile 40-60 dakika süren görüşme yapılmıştır. Katılımcı görüşleri katılımcılardan yazılı olarak alınmıştır. Tereddüde düşülen ve yeterli cevabın alınmasının zorlandığı sorular için önceden belirlenen “sizce önemli gördüğünüz”, “gerekçeleriniz nedir”, “biraz açar mısınız” gibi sonda sorularla daha ayrıntılı olarak görüş belirtmeleri istenmiştir.

3. Araştırmada, yazılı ifadeler şeklinde elde edilen katılımcı görüşleri araştırmacı tarafından ayrı ayrı analize tabi tutulmuştur. Yarı-yapılandırılmış maddelere katılımcıların görüşme sorularına belirttikleri görüşler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiş, her bir belirtilen görüşlerin madde köküne göre gerekli temalar oluşturularak dökümü yapılmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından tespit edilen katılımcı görüşleri ifade ettikleri anlam bakımından her bir ölçek maddesine göre sınıflandırılıp aynı anlama gelebilecek görüşler bir grup altında toplanarak sayısallaştırılıp bulguları yorumlanmıştır (Gay, Mills ve Airasian, 2006).

5. Bu araştırmada veri analiz süreci detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Bilgin’e (2006) göre içerik analizinde son aşama değerlendirme, çıkarsama ve yorumlamadır. Araştırmada bu eylemler bulgular, sonuç, tartışma ve öneriler ile verilmeye çalışılmıştır. Bu süreçte toplanan katılımcı görüşleri ölçeği oluşturan her bir alt boyutta araştırmacı analizine dayalı olarak temalar/sınıflar oluşturulmuştur. Temalaştırmada güvenilirliğe katkı sağlamak amacı ile araştırmacının görüşme formu üzerinde temalandırdığı sorun ifadeleri eğitim bilimleri alanında uzman bir öğretim üyesinin görüşlerine sunulurken belirtilen sorun ve içeriği ile dâhil edilen tema eşleştirmesinin uygun olup olmadığının kontrol edilmesi istenmiştir. Görüşler arası tutarlık sağlanmayan temalandırmada ilgili sorun ifadesi araştırmacı tarafından tekrar değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular tablolaştırılarak açıklanmıştır. Ayrıca bulgular katılımcıların orijinal örnek ifadeleri ile desteklenerek bulgular kısmında yer verilmiştir. Bu süreçte araştırma bulguları tüm detayları ile açıklanıp yorumlanmaktan kaçınılarak (Büyüköztürk vd., 2013) genel olarak açıklanıp, tartışılıp, yorumlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma bulguları alt problemlere göre analiz edilip açıklanmıştır.

Alt problem 1: Öğrenciler TME sistemine ilişkin hangi sorunların varlığını düşünmektedirler?

Tablo 1. Katılımcı görüşlerine dayalı oluşturulan sorun alanları, cinsiyet ve önem sırasına dayalı frekans tablosu.

Sorun	1.Önem			2.Önem			3.Önem			TOPLAM		
	Kız	Erkek	Toplam	Kız	Erkek	Toplam	Kız	Erkek	Toplam	Kız	Erkek	Toplam
Sistem değış.	12	5	17	4	3	7	2	4	6	18	12	30
Öğret. yetr.	6	4	10	5	1	6	6	4	10	17	9	26
Programlar	2	1	3	8	5	13	7	2	9	17	8	25
Ezbercilik	3	5	8	3	4	7	3	3	6	9	12	21
Eşitsizlik	2	1	3	5	3	8	4	3	7	11	7	18
Tek tip insan	4	3	7	-	3	3	2	1	3	6	7	13
Sınav odaklı	3	2	5	4	1	5	2	1	3	9	4	13
Okullar	3	-	3	3	2	5	2	2	4	8	4	12
Yetersizlik	1	-	1	2	2	4	-	2	2	3	4	7
İlişkisizlik	-	1	1	-	-	-	4	-	4	5	1	6
Kamu/Özel	-	-	-	1	4	5	-	-	-	1	4	5
Kalitesizlik	-	1	1	1	-	1	-	2	2	1	3	4
Rehberlik	-	1	1	1	-	1	-	2	2	1	3	4
Meslek Eğ.	1	-	1	-	1	1	-	-	-	2	1	3
Okul/Aile	1	-	1	-	-	-	1	1	2	2	1	3
Yönetim	-	1	1	-	-	-	-	-	-	2	1	3
Karma Eğit.	-	-	-	1	-	1	1	-	1	2	-	2
Ölçme Değ.	-	-	-	1	1	2	-	-	-	1	1	2
Din eğitimi	1	-	1	1	-	1	-	-	-	2	-	2
Kitaplar	1	-	1	-	-	-	1	-	1	2	-	2
Spor/Engel.	-	-	-	-	-	-	2	-	2	2	-	2
Burs	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	1	1
Güvenlik	-	-	-	-	-	-	1	-	1	1	-	1
Y.Dil Öğr.	-	-	-	-	-	-	1	-	1	1	-	1
Kontenjanlar	-	-	-	-	-	-	1	-	1	1	-	1
Toplam	40	25	65	40	30	70	40	28	68	124	83	207

Tablo 1 bulgularına göre öğrencilerin TME sistemine ilişkin 25 farklı boyutta 207 sorun ifade etmişlerdir. Bunlardan 124'ü (%60) kızlar, 83'i (%40) ise erkekler tarafında belirtilmiştir. Öğrencilerce ifade edilen görüşler toplam olarak belirtilme sıklıkları ve en fazla olarak kaçınıcı önem sırasında belirtildiklerine göre şu şekildedir: Sürekli yapılan sistem değışikliği (F:30 ve 1. Önem sırasında F:17), Öğretmenlerin niteliksizliği (F:26 ve 1. ve 3. Önem sırasında F:10'şar), Programlar (F:25 ve 2. Önem sırasında F:13), Ezbere dayalı eğitim (F:21 ve 1. Önem sırasında F:8), Bölgeler arası eğitim eşitsizliği (F:18 ve 2. Önem sırasında F:8), Tek tip insan yetiştirme (F:13 ve 1. Önem sırasında F:7), Sınav odaklı eğitim (F:13), Okulların cazip olmaması (F:12 ve 2. Önem sırasında F:5), Verilen Eğitimin yetersizliği (F:7 ve 2. Önem sırasında F:4), Öğretmen-öğrenci ilişkilerindeki bozulma (F:6 ve 3. Önem sırasında F:4), Özel ve devlet okullarının farklı eğitim vermesi (F:5), Kalitesiz eğitim (F:4), Rehberlik hizmetlerinde yetersizlik (F:4), Mesleki eğitime önem vermeme (F:3), Okul aile ilişkisi (F:3), Eğitimin yönetimi (F:3), Karma eğitim (F:2), Başarı değerdendirme (F:2), Kitap kullanımı (2), Spor ve Engellilere önem vermeme (F:2), Zorunlu din eğitimi (F:1), Burs desteğı, (F:1), Okul güvenliği (F:1), Yabancı dil öğretimi (F:1), Okul kontenjanları (F:1).

TME Sistemi hakkında belirlenen sorun boyutlarına ilişkin katılımcı görüşlerinden orijinal örnekler aşağıda verilmiştir:

Sürekli yapılan sistem değişikliği :

Her bir yeni uygulamada bir veya iki dönem öğrenci üzerinde deney yapılıyor (59K1;69K2,43K1).Öğrencinin yeni sistemi anlayıp, kavraması ve ona göre hazırlıklarını yürütmesi hızlı bir süreç değildir. Bu da öğrenciyi yıpratır.(60K1,8E11) Çok sık yapılan değişimler nedeniyle eğitimde gelişemiyoruz ve eğitim seviyesi düşük insanlar yetiştiriyoruz (39K3). Neredeyse her sene yapılan sınav sistemi değişiklikleri belli bir düzenin yerinde olmadığını, eğitimin tam olarak oturmadığını göstermektedir (7E1,42K3,46K1,49K1). Sistem sürekli değişiyor ve öğrencilerin çalışma düzenini alt üst ediyor (54K3). Öğrenci belirli bir sınav sistemine adapte oluyor, birden yapılan değişiklikler öğrencileri psikolojik olarak kaygılar yaratıyor, çalışma azmini köreltiliyor (1E3). Öğrencinin geleceği hakkında güvenli sağlam adımlar atma şansı kayboluyor. Kendi ve geleceği hakkında güveninin yitirmiş nesiller yetişmesine sebep oluyor (2E2). Sürekli değişen ders müfredatları ve sınav sistemleri öğrencileri adeta bezdirmiştir (11E2). ..., her önüne gelen hazırda olan eğitim sistemini tekrardan değiştiriyor, böylece işsizlik ordusu artıyor (23E1). Her yeni gelen kişi eğitimde tamamı ile değişim yaptı. Bu dönemdeki gençlerimize gelecek kaygısı yaşattılar (26E1).

Öğretmenlerin niteliksizliği:

..., ancak yeni nesiller yetiştiren öğretmenler hala ilk atandıkları gibi kalmakta (57K1,42K1,64K1,49K2).Her geçen yıl öğretmenlik gibi kutsal bir mesleğin itibar kaybettiğini açıkça görüyoruz(59K3). Öğretmenlerin kalitesinin düşüklüğünden dolayı öğrencilerin ilgisini çekememeleri, akanlığın en iyi hocayla en kötü hocaya aynı maaşı vermesinden dolayı rekabet yoktur (3E1). Öğretmenlerin geç emekli olması demek öğrencilere ayak uyduramaması demektir. Ayrıca yaşlarının ilerlemesi nedeni ile derslerin verimi düşmektedir (33K3,6E1,35K3). Çok düşük taban puanından dolayı her kes öğretmen olabiliyor (13E1). ...iyi de be kardeşim sen okulunda ne düzeyde eğitim veriyorsun, ...demek ki okulda öğrenememiş. Dershanelerde binlerce öğretmen çalışıyor...işsiz sayısı daha da artacak (17E2). ...emekler boşa gidiyor. Öğrenciler o dersi alamıyor, dersten soğuyor, başarısız oluyor (18E2). Şevkimizi kıran bu hocalarımız yüzünden çocukluktan beri bazı dersleri sevmez olduk (20E1). Bir öğretmen sadece bilmemeli, bildiklerini de aktarabilmelidir. Ayrıca ne yazık ki çok yaşlı öğretmenler vardır bunlarda bilgi aktarmada sorunlar yaşarlar (28K1). Okullarda pek çok öğretmen öğrenci üzerinde otorite sağlamayı amaç ediniyor (30K3). Her geçen gün bilgi artıyor, ...bunun içinde öğretmenlerimizin durağan olmaması, sürekli kendini geliştirmesi gerekir (38K2). ..., mesleğinin gerçeklerini görmüş ve buna uygun bir eğitim veren öğretmenler öğrencilerine yararlı olabilir (39K2,54K1). (doğu)da okuyan kısıtlı laboratuvarlarda bilgiyi az öğrenmiş bir öğretmenin öğrenciye verebileceği nedir ki?(43K2). Yeterli bir eğitim almadan öğretmen olan biri ne kadar faydalı olabilir (50K3).

Ezbere dayalı eğitim:

Olay sadece teorik bir şeyler öğrenmek değil, bunları hayata aktarmak, pratikte nasıl kullanılacağını öğretmektir (42K2,64K2,27K3). Biz test mantığına alışmış öğrencileriz, yorum yapma becerimiz elimizden alınıyor, bu yüzden kendi görüşlerimizi sunmakta zorluk çekiyoruz (62K2). Ezberci eğitimi kınarken uygulamak (5E1). Üniversiteye giriş sistemi ezbere dayalı şeyleri ölçtüğü için öğrenci öğrenmeden kalıp halinde ezberliyor ve hemen unutuyor. Bu da nitelikli birey yetişmesini engelliyor (7E2).

Dışarıdaki insanlardan tek farkım o hiç değişmeyen ve ezber isteyen sorulara doğru (8E1). ... batılı ülkelerde uzun zamandır uygulanan ve verim alına deney ve gözleme dayalı eğitimin verilememesi (55K2,11E3). Eğitim sistemi öğrencileri daha çok kitapların arasındaki bilgilerle

sınırlandırıyor, farklı bir alternatif olanağı sunmuyor (4E2,12E1). Öğrencilere ezber yaptıra yaptıra derste başarılı olmalarını sağlıyor öğretmen (10E1,18E3,21E2,44K1). ...sorgulamak gibi bir fırsatımız olmadı. İlköğretim ve lise bize kendimizi geliştirme olanağı tanımadı (23E3). Öğrenciler düşünmeye bilgi üretmeye değil de hazır bilgiyi kullanmaya ve onları kısa bir süreliğine ezberleme yönlendirilmiştir (35K2).

Programların uygunsuzluğu:

Müfredatta bir karışıklık, bir yanlışlık olduğunu düşünüyorum (56K1). Çocuğun algı ve becerisine uygun... ilköğretim yaşı tekrar düşürülebilir (34K1,58K3,19E2). Çocuğun yeteneğine göre yapılmıyor. Meslek seçimine yardım edecek eğitim sistemimiz yok (4E1, 48K3,1E1,52K2). 15 dakikadan sonra dikkatleri kayboluyor (2E3). AİİT dersleri görüyoruz fakat bu bizi basmakalıp yargılardan ileriye götüremiyor (19E3). Grup çalışması ile daha iyi öğrenir, birçok beceri kazanır (29K1). Lise için söyleyecek olursak 4 yıla yayılan sürecin dershanelerde bir yılda tekrar edilmesi akılda soru işareti bırakıyor (30K2). Öğrencinin hayatı öğrenmesi gereken yerlerden birisi de okulken okul onları hayattan neredeyse uzaklaştırıyor (44K3,31K2). ..., öğrenciyi merkeze alarak, öğrenciyi görevler verilerek yapılan bir eğitim bana göre daha verimli olacaktır (41K1). Öğrenciler bazen o derse istediği için değil de devam zorunluluğu için gidiyorlar. Devamsızlık daha esnek hale getirilmesi gerekirken bugün ilk ve ortaokullar da daha da kısıtlanmıştır (46K2). Türkiye’de eğitim sistemi bireyin ilgi ve yeteneklerine göre değildir (47K2). Öğrencilerin ilgi duydukları alana yönelmeleri zamanla engellenmektedir (53K1).

Bölgeler arası eğitim eşitsizliği:

Öğretmen yok, bir bakıyorsunuz matematik dersine beden eğitim öğretmeni girmiş, imkanlar çok kısıtlı,...(13E3,66K2). ..., Özellikle kız çocuklarının okutulmaya izin verilmediği bir bölgede, yaşama hakkı kadar doğal bir talep gibi okuma hakkı da vardır (59K2). İnsanlar doğu ve güneydoğu bölgesindeki terör den dolayı eğitim eksikliği nedeni ile terörizmin piyonları olmuştur (11E1). Bundan sonrasında da kurumların verdiği eğitim her yerde aynı olmadığından bazılarının hayatını olumlu etkiliyor bazılarınıninkini de olumsuz etkiliyor (32K3,1E2). ...bazı yerlerimizde okul binası yıpranmış, malzemesi yok, ısıtma sitemi yok (36K1). Köyde yetişen çocuklarında eğitim hakkı vardır. Derslik, araç gereç yokluğu vs köydeki çocukların daha verimsiz ders almalarına sebep oluyor (45K1, 14E2,16E3).

Okulların cazip olmaması:

... sanırım MEB’in her yerde eğitim ilkesini öğretmenler ödev olarak algılıyorlar (3E2). Çoğu üniversitelere yatırım yapılmadığı için öğrenciler pek tercih etmiyor... bu da üniversitenin kalitesini düşürüyor (20E2). Hala birçok okulda tebeşirli tahtalar kullanılıyor (22E3). ...öğrencilerde haklı. Öğrencini sevip mutlu olacağı derslerden çok... Sırf sınav ve yoklama için gittiği derslerin olması (28K3). Okullarımız öğrenciyeye yönelik değildir. Kısıtlı imkânlar öğrencileri iyice okuldan soğutmaktadır (38K1). Okulların geneli yapı bakımından itici, içinde bulunan şartlar iyi değil ve yetersiz (39K1). Sınıflar oldukça kalabalıktır (47K1). Ders için gerekli olan materyaller, laboratuvar, vb eksik olması (48K1). ..., bizim lisede , tablet, akıllı tahta öğretim aracı olmaktan çıkartılıp müzik dinlenen, film izlenen bir araç oldu. Hocalar artık dersi kendileri anlatmayı bırakarak akıllı tahtada video açarak yürütmeye başladılar (51K2). Birey öğrenirken sadece okuyarak, duyarak bilgiyi öğrenemez. Uygun ortam sağlanıp uygulama yapılmalıdır (55K2).

Tek tip insan yetiştirme:

Birey öğrenirken sadece okuyarak, duyarak bilgiyi öğrenemez. Uygun ortam sağlanıp uygulama yapılmalıdır (8E2). Öğrencilere ne eleştiri yapabilme ne sorgulayabilme ne de fikir

beyan edebilme hakkı tanınmıyor. Böyle eğitimin hiçbir katkısı yok, sadece öğrencilerin zihinlerini köreltiyoruz böyle yapınca (10E3). ...öyle bir sistem ki çok az kişi istediği sevdiği mesleği seçebiliyor (14E1). Yani insanlar yeteneklerini ortaya çıkaramayıp aynı kalıba giriyorlar (18E2). Okullarda öğretmenin dediği olur tarzında bir eğitim yapılıyor ve herkes de aynı kalıp yargılar tarafından öğreniyor (19E1). Tek tip insanları önce yetiştiriyoruz sonra da onları yerleştirecek iş alanları bulamıyoruz (32K1). Bu kadar insandan aynı karşılık beklenemez. Bir ağaç gibi aynı meyve verilmez. Hatta ağacın bile meyvesi kimisi çürük kimisi ışıldayan cinstendir (34K1). Oysaki eğitim kurumları öğrencinin kendi doluşturması için ona yön vermeli, yardımcı olup yönde bilgilendirmelidir (45K1). Ülkemizde herkese aynı eğitim verilerek herkesin her şeyden biraz biraz bilgi sahibi olunması temel alınıyor. Oysa bireylerin yetenekleri vb. tamamen bir birinden farklıdır (50K1). Öğrenciye çalış demektense onu kendi haline bırakıp onu ileride hangi statüde olacağına kendisi karar vermelidir (54K1).

Sınav odaklı eğitim:

Bu sınav sistemleri köreltiyor öğrenciyi, ..., olaylara tek tipte davranmaya zorluyor insanları (64K3). Öğrenciler yıllarca belli konulardaki bilgileri geleceği kazanmak adına ezberliyorlar (2E2). Benim okula başladığım dönemlerde biz birinci sınıfta bile testler çözerdik. Verilen eğitimle sınav sistemi ben beni bildim bileli bir birine ters gidiyor (15E1). Ben bu sınav sisteminin yanlış olduğunu, insanların yetenekleri ve istekleri doğrultusunda istediği mesleği olabilmek için yetiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum (21E1). TME sisteminde sınavlar çok yer tutuyor. Okula yeni başlamış çocuk bile hemen sınava tabi tutuluyor öğrenciler hep bir stres altında tutuluyor (22E2). Batı ülkelerinde olduğu gibi sistemde sınav kaldırılarak mesleğe odaklanmalıdır (26E3). Sınava odaklı çocuk başka bir şey düşünemiyor, bu daha sonraları bir çok psikolojik sorunlara yol açıyor (30K1). Sürekli değişen sınav sistemi gerçekleri tam olarak ortaya koyamamakta, öğrencini eğitim öğretim hayatının yanında psikolojik hayatını da olumsuz etkilemektedir (31K3). Öğrenciler sadece sınavlardan istedikleri başarıyı elde etmek için öğrenmektedirler, sınavdan sonra ise bu bilgilerin hiçbir anlamı kalmaz (41K2).

Verilen eğitimin yetersizliği:

İnsanlara eğitim verilmiyor, sadece yılları boşa geçirilerek bir robota dönüştürülüyor ve sonrasında hala vasıfsız bir insan olarak görülüyor (27K1). Bu sistemde sadece çocuklar değil ailelerde mağdur olmaktadır (53K2). Günümüzde üniversite eğitimi öğrencinin kendini geliştiremediği, 4 yıl boyunca sadece zorunluluk hissederek gittiği eğitim kurumları durumundadır (7E3). ...şimdilerde öğrenci öğretmeni adam hesabına koymuyor, gençler sokaklarda, ...bir eğitim kurumunun kapısında polis, çevik kuvvet beklerse orada eğitim yoktur, orada eritim vardır (17E3). İnsanların yaşamı gittikçe kısalıyor. İnsanların ömürlerinin 1/3'ü okumakla geçirince bu baya bir zamana denk geliyor (21E3).

Kalitesiz eğitim:

Dağıtılan ders kitapları günümüz okuyanları için büyük sorun. Kitapların müfredatla uyuşmamsı, özellikle soru dağılımları, konu dağılımları (24E1). Ülke maddi gelirimiz yetersiz kaldığından ve özellikle eğitim öğrenim oranı oldukça düşük ve kalitesiz (27K1). Dağıtılan ders kitapları günümüz okuyanları için büyük sorun. Kitapların müfredatla uyuşmamsı, özellikle soru dağılımları, konu dağılımları (24E1). ...iyi de be kardeşim sen okulunda ne düzeyde eğitim veriyorsun, ...demek ki okulda öğrenememiş (17E2).

Öğretmen-öğrenci ilişkilerindeki bozulma:

Öğretmenlerin geneli sadece derslerini anlatıp gitmeye odaklı çalıştığından iletişim sorunu ortaya çıkıyor (7E1). Büyüklerimiz zamanında öğretmenleri ile ilişkilerini anlattıkça ben bir

etrafıma bakıyorum da arada uçurumlar var...şimdiki öğrenciler öğretmenin yanında elinde sigara, laubali konuşmak (11E3). Öğrenci fikirlerini öğretmenden çekinmesinden dolayı açıkça ifade edemez...bir süre sonra öğrenci fikir üretmeye gerek bile duymaz (35K1). ...ancak günümüzde öğretmen öğrenci ilişkileri başka bir boyutta (40K1). ..., birey kafasında oluşturduğu olumsuz öğretmen figürü ile okuldan uzaklaşıyor, bilgi almak istemiyor (55K3).

Özel ve devlet okullarının farklı eğitim vermesi:

Özel okulların eğitimi ile devlet okullarının eğitimi aynı değil (1E2). Hocaların yetersizliğinden dolayı öğrencilerin MEB okullarını çok önemsememesi (3E2). Özeller bastırıp parayı hocaların en iyisini alırken çoğu okullarda öğretmen dahi bulunamıyor. Buda eğitimde eşitsizlik doğuruyor (12E2). Öğrenciler okulda dersi dinlemeyip dershanede hallederim diyor. Dershanede pekiştirmesi gerekirken okulda pekiştirip dershanede öğreniyor (15E2). Öğrenciler okulda dersi dinlemeyip dershanede hallederim diyor Dershanede pekiştirmesi gerekirken okulda pekiştirip dershanede öğreniyor (29K2).

Rehberlik hizmetlerinde yetersizlik:

Geleceğin aydın kesimi sorunları ile başa çıkamamış, kaçmış olarak yetişiyor (68K2). Özellikle lise yıllarında öğrencilere yeterince rehberlik edilemiyor. Öğrenciler yetenek ve kapasitelerinin farkına varamıyor ve kullanamıyorlar (9E3). iyi yetişmeyen PDR'cilerden dolayı bir çok öğrenci yanlış yönlendirmelere uğruyor (12E1). ...günümüzde olduğu gibi nice yanlış tercih sonucu istemediği meslekte olan insanlar artacaktır (29E3). ...önemli olan danışman atamak değil, yetkin danışmanlar yetiştirip onları atamaktır (38K3).

Karma eğitim sorunu:

Ortak eğitim nedeniyle kız erkek ilişkileri başka boyutlar almaktadır (40K2). ..., kız erkek ilişkileri gereğinden fazla yakınlaşmakta olup (51K3).

Başarı değerlendirmesindeki sorunlar:

Sınavların bir anda ve telafisiz yapılması öğrencilerde psikolojik ve ruhsal olarak bozukluklara yol açıyor (5E2). ...bizim eğitim sistemimiz öğrenciyi bu tip tek bir sınav kağıdına bağlı tutarak değerlendirmektedir (32K2).

Okul ve ailenin farklı eğitim anlayışında olması:

Ailede verilen eksik eğitim nedeni ile okulda verilen eğitime balta vurması sebebi ile sınıf içi huzursuzluk, laçka hareketler vb. (24E3). İnsanlar artık öyle bir hal aldı ki eğitim denilince akla direkt okul geliyor, bilinmiyor ki ilk ve temel eğitimi aileler veriyor (31K1).

Mesleki eğitime önem vermeme:

Liselerde derslerden başarılı olup istediğimiz bölüme gideriz. Ama bu dersler bizim ileriki mesleğimizde pek katkısı olmuyor (33K1). Meslek liselerinde okuyan öğrenciler her ne kadar alt tabaka olarak görülse de aslında ülkenin kalbini oluşturmaktadır (52K1).

Eğitimin yönetimi:

Yöneticilik herkesin yapacağı bir şey değildir,..., bu özelliklere bakılmadan atamalar yapıldı, okullar mağdur oldu, sonumuz kötü (57K2).

Zorunlu din eğitimi:

Küçük yaştaki çocuklara din üzerinden baskı yapılması, zorunlu hale getirilmesi. Laik bir eğitim sistemimiz var denilip te dinin okullardaki görünümünü bu kadar ön plana çıkarmak zıtlık yaratıyor (56K3).

Burs desteğindeki duyarsızlık:

Burslar öğrencinin aile yaşamı ve ailenin göz önüne alınmadan hileli yollarla dağıtılması (5E3).

Kitap kullanımı:

Öğrenciler MEB'nin ücretsiz dağıtmakla övündüğü ders kitaplarının kapağını bile açmadan sene sonunda geri dönüşüme gönderiyor (66K3). Ancak ülkemizde kullanılan bu kitaplar çoğu zaman içerik bakımından yetersiz olup tam olarak işlevini yerine getirememektedir (65K3). Okul kitaplarının dışında farklı kitapların okunması daha gereklidir. Çocukların gelişimine yardımcı olur (61K1).

Spor ve engellilere önem vermeme:

Çocuklar ilkokuldan eğitimle beraber farklı alanlara yönlendirilmeli, engelliler için daha çok okullar açılmalıdır. Çünkü engellilerin bir şekilde hayata tutulmaları lazım, spora önem veriliyor (61K3).

Okul güvenliği:

Okulların önünde saldırılar oluyor. Eğer okullarımızda güvenlik sıkılaştırılmış olsaydı bunlar olmazdı. Eroin, hap, bonzai, bir çok uyuşturucu ilköğretime kadar düştü (62K3).

Yabancı dil öğretimi:

Çocuklara ilkokul zamanından farklı dillerin öğretilmesi çocukların gelişimine, bilgisinin artmasına yardımcı olur (61K29).

Okul kontenjanları:

Sanki çok gerek varmış gibi her yıl azda olsa kontenjanlarda artış oluyor, sonrada bir sürü insan işsiz kalıyor. 69K3.

Alt problem 2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre TME'nin algılanan sorun alanlarına ilişkin görüşleri arasında nasıl bir ilişki vardır.

Cinsiyet değişkenine göre temaların frekanslarına dayalı hesaplanan korelasyon katsayısı: Pearson'un momentler çarpımı yolu ile 0,68, Spearman-Brown'un sıra farkları hesaplamasında ise 0,67 olarak hesaplanmıştır. Bu da öğrencilerin TME sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri arasında cinsiyete bağlı olarak pozitif yönlü yüksek ilişki bulunduğunu göstermektedir. Bir başka ifade ile öğrenciler TME sistemi hakkında aynı konularda bir birine yakın oranlarda sorunları olduğunu düşünmektedirler.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Alan yazın araştırmasında TME sistemi üzerine yapılmış araştırma ve yorum sayısının oldukça fazla olduğu görülmektedir. Ancak bu araştırmanın sınırları öğretmen adaylarının konu üzerindeki görüşlerinden hareketle var olan durumu betimlemek olduğundan sistemin genel olarak değerlendirilmesi ve bu araştırma bulguları ile tartışılması bağlamında aşağıdaki tespitler ortaya konulmuştur.

Bu çalışmada en yüksek sıklıkta belirtilen sorunlardan biri olarak sürekli yapılan sistem değişikliği hemen tüm araştırmacı ve kurlarca da vurgulanan bir sorundur. Yılmaz ve Altinkurt'un (2011) eğitim sisteminin sorunlarına dönük araştırmasında tespit edilen sorunlar: Merkezi sınavlar, ezberci eğitim, donanım ve fiziki yapı eksiklikleri, mevcut öğretmenlerin niteliği, öğretmen atama sistemi, öğretmen sayısının azlığı ve alan dışı derse girme, öğretmen yetiştirme sistemi, eğitime erişimdeki eşitsizlikler, özel dershaneler, mesleki ve teknik eğitim, rehberlik, birleştirilmiş

sınıflar, taşınmalı eğitim, eğitim programları, okul-aile işbirliği, okullarda şiddet olarak ortaya konulmuştur. Yılmaz ve Altinkurt'un (2011) bu tespitleri bu araştırma bulgularındaki yedi boyutta belirlenmiş olan sorunlarla örtüşmektedir. Aynı şekilde başka araştırmalarda yönetsel sorunlar, öğretimsel sorunlar, eğitim politikaları, okulun eğitim felsefesi ve okulun kavramsal tanımı ile ilgili bulgular görülmektedir (Gedikoğlu, 2005; Şişman, 2013). Örucü (2014) ise bulgularında okulu ve yöneticiyi içine alan üst sistem olarak TME sistemine ilişkin kaos/belirsizlik, mekanik/bürokratik yapı, rekabet/sınav merkezilik, politik yaklaşım, yetersizlik, verimsizlik, yavaşlık, kısıtlayıcılık, alt yapı ve ekonomik boyut gibi özünde sistemin etkileşim içinde olduğu sosyal, politik ve ekonomik süreçlerle ilgili sorun temaları elde edilmiştir. Demir, Doğan ve Pınar (2013) araştırmasında derslerinin sınıf ya da diğer branş öğretmenleri tarafından verilmesi, sınıflarda karşılaşılan sorunlar ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimi boyutlarında sorun tespiti yapılmıştır.

Araştırmada önemli sayıda eğitimde nitelik-kalite yetersizlikleri sorunları tespit edilmiştir. Yaylacı'ya (2013) göre okulların başarısızlıklarına ilişkin söylemler giderek yoğunluk kazanmaktadır. Küreselleşmeye ilişkin olumlu yaklaşımlar ile sürekli dönüşen, küresel rekabeti zorunlu kılan dünya algısı, eğitim kurumlarının ve eğitimcilerin değişen koşullara uyum sağlama konusunda yetersiz kaldıkları düşüncesini güçlendirmektedir. Aynı şekilde Gül'de (2008) genel olarak eğitimde ilkokuldan üniversiteye kadar, azalmaksızın devam eden talep yüksekliğinden kaynaklanan bir eğitimde niteliği sağlayamama ya da çağın, toplumun ve ekonomik sektörlerin gereklerine uygun müfredat geliştirememesi ve kaliteli eğitim verememesi sorunu olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmenlik ve öğretmen nitelikleri üzerine alan yazında çok sayıda araştırma bulgusu görülmektedir. Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumlarda istenen sayıda nitelikli öğretmen yetiştirilmemesinin nedenlerinden biri, bu kurumlara, üniversite seçme ve yerleştirme sınavlarından düşük puan alan öğrencilerin gelmesidir (Öztürk, 2010). Aynı şekilde Uygun'da (2013) eğitim fakültelerine nitelikli öğrencilerin girişinde, son yıllarda bazı iyileşmeler görülmesine rağmen, halen istenen niteliğe ulaşamadığı görülmektedir. Bu araştırma bulgularında da öğretmenlik ve öğretmen niteliğindeki olumsuzluklara ilişkin önemli oranda sorun yaşandığı ve bu sorunların öğretmen yetiştirme ve istihdamındaki yanlışlıklardan kaynaklandığına önemli vurgu yapılarak, öğretmenlerin özellikle gelişen ve değişen bilgiye uyum sağlamada yetersiz kaldıklarına, öğretmen öğrenci ilişkilerinin özellikle öğretmen kaynaklı olarak giderek bozulduğuna ve öğretmen kaynağının düşük nitelikli öğrencilerden oluştuğuna dönük önemli tespitler yapılmıştır.

Araştırmada eğitimin sınav odaklı olması ve öğrencilerin sürekli sınav kaygısı yaşamalı üzerine önemli vurgular gözlenmiştir. Aynı bulgular çoğu araştırma bulgularında da görülmektedir. Özel vd. (2014) araştırmasında adayların büyük bir çoğunluğunun sınav kaygısı ile ilgili sorunu doğru karikatürle eşleştirdikleri, bunu sırasıyla öğretmen yetiştirme felsefesinin yokluğu, öğretmenin model olması ve her şeyi öğretmenden bekleme karikatürlerinin izlediği saptanmıştır. Bunlarla birlikte sıklıkla belirtilen sorunlar içerisinde görülmemelerine karşın bu araştırmada tespit edilen birçok sorun alan yazınca da desteklenen sorunlardır. Bunlardan, Durmuşçelebi ve Bilgili'nin (2014) okul binalarının yetersiz olduğu çok kısa sürede de bina sorununu çözülemeyeceği yerlerde en azından okul içinde gerekli düzenlemelerin yapılması, çocuklarda okul fobisi oluşturacak kadar olumsuz durumların iyileştirilmesi açısından önemli olduğu tespit ve önerisi, mesleki ve teknik eğitime gereğince önem verilmemesi ve ilk ve ortaöğretimde mesleki yönlendirme konusundaki yetersizlikler kendi başına ciddi bir sorun olduğu gibi, diğer birçok sorunun da ortaya çıkmasına yol açtığı ve eğitimde cinsiyet eşitsizliği yapıldığı tespiti (Gül, 2008), ve eğitim sistemimizin temel sorunlardan birinin de yönetim sorunu olduğu (Okçabol, 2001) tespitleri bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Araştırmada katılımcı görüşlerine göre TME Sistemi üzerine 25 boyutta sorun varlığı ifade edilmiştir. Bular ifade edilme sıklığına dayalı olarak şu maddelerde sıralanmıştır: Eğitim sisteminin sürekli değişmesi, öğretmenlerin niteliksizliği, ezbere dayalı eğitim, program boyutlu sorunlar, bölgeler arası eğitim eşitsizliği, okulların öğrenci için cazip öğrenme alanları olmaması, sistemin tek tip insan yetiştirmeye odaklanmış olması, sistemin tamamen sınav odaklı bir yapıya bürünmüş olması, okullarda verilen eğitimin yetersizliği, eğitimin kalitesinin düşüklüğü, özellikle son dönemlerde görülen öğretmen-öğrenci ilişkilerindeki bozulma, özel ve devlet okullarındaki eğitimin niteliğinin özel okullar ve dershaneler lehine yüksek olması, okullarda rehberlik hizmetlerine yetersiz bakış, rehber öğretmenlerin yetiştirilmesi ve öğrencilere yeterli rehberlik hizmeti verilememesi, karma eğitim uygulamasının uygunsuzluğu, öğrenci başarısının değerlendirilmesindeki sorunlar, ailelerin eğitim ve sosyal anlayışlarının oku eğitimi ile uyuşmaması, mesleki eğitime yanlış bakışlar ve orta öğretimde mesleki eğitime önem vermeme, eğitimin yönetiminde sorunlar yaşama, zorunlu din eğitimi veriliyor olması, burs desteğinde gerekli duyarlılığın gösterilmemesi, yanlış kitap kullanımı, spor ve engellilere önem vermeme, okul güvenliği, yabancı dil öğretimi, okul kontenjanları olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmada katılımcı öğrencilerin cinsiyet özelliklerine göre duyulmadıkları eğitim sorununu hangi öncelikte verdiklerine dayalı olarak hesaplanan ilişki pozitif yönlü olarak yüksek düzeyde bulunmuştur. Buna göre katılımcıların cinsiyetlere göre belirledikleri sorun miktarları arasında yüksek bir ilişki görülmektedir. Bu da katılımcıların sorun algılamalarının cinsiyet özelliklerine göre çok fazla değişmediğinin bir göstergesi olabilir.

ÖNERİLER

TME sisteminin sorunlarına ilişkin olarak bu araştırmada ortaya çıkan sorunlar ifade edilme sıklıkları öncelik derecesini gösterir olsa da her biri bir eğitmen adayının duyulmadığı önemli bir eğitim sorunu olarak dikkate alınmalıdır. Bu tespitler eğitmeni adayı katılımcılardan elde edilmiş tespitlerdir. Şüphesiz ki bu konuda farklı disiplin alanlarında eğitim alan aynı düzeydeki öğrencilerin görüşleri de önemlidir. Diğer araştırmacılar farklı örneklem ve yöntemlerle sorunu araştırmalıdır. Bu gibi araştırma sonuçları eğitim politikalarını belirleme yetki ve sorumluluğuna sahip kişi ve kurumlarca bir eğitim ihtiyacı belirleme çalışması öngörülerini olarak dikkate alıp değerlendirilmesi TME sisteminin sorunlarının çözümüne önemli katkılar yapabilecektir. Çok özel alanda “okul boyutunda” ise Garih (2001) de belirtilen “okullar, diğer kurumlarda olduğu gibi zamanla eksik ve hatalı yönlerini tamamlayarak, gelişimini sürekli olarak sürdürmek zorundadır. Bu süreç bilinçli bir şekilde sürdürüldüğü takdirde okulun çağdaşlaşma olasılıkları artar” tespiti yerinde bir tespit olabilir.

KAYNAKÇA

- AKYOL, B. ve ARSLAN, H. (2014). The evaluation of higher education problems in Turkey *European Scientific Journal* March 2014 edition vol.10, No.7: 72-84.
- AVCI, Ü. ve SEFEROĞLU, S.S. (2011). Bilgi toplumunda öğretmenin tükenmişliği: teknoloji kullanımı ve tükenmişliği önlemeye yönelik alınabilecek önlemler, *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı 9, 13-26.
- AYDIN, A. (1996) *Milli Eğitim Politikaları ve Şuralar*, Ankara, Milli Eğitim Basımevi.
- AYDIN, A. (2000). Zorunlu temel eğitim uygulaması ve çözüm bekleyen sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 98-103. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/pauefd/article/view/5000056392> adresinden erişildi.
- BAŞKONUŞ, T., AKDAL, D. ve TAŞDEMİR, M. (2011). Ahi Evran Üniversitesi eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin gelecek beklentileri. 2nd International conference on new trends in

- education and their implications, 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey: Siyasal Kitabevi, Ankara, Turkey, 2011www.iconte.org: 1512-1522.
- BİLGİN, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi: Teknikler ve Örnek Çalışmalar*. Ankara: Siyasal.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, E.K., AKGÜN, Ö., KARADENİZ, Ş., DEMİREL, F. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (11.Basım) Pegem A, Ankara.
- DEMİR, S.B., DOĞAN, S. ve PINAR, M.A. (2013). 4+4+4 yeni eğitim sistemi'nin yansımaları: beşinci sınıflardaki eğitim-öğretim sürecinin branş öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/9 Summer. 1081-1098, ANKARA-TURKEY*
- DURMUŞÇELEBİ, M. ve BİLGİLİ, A. Yeni (12 yıllık) eğitim sistemi, karşılaşılan sorunlar ve dünyadaki uygulamalardan bazılarının incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/2 Winter 2014, p. 603-621, ANKARA-TURKEY*
- ELMA, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Ankara ili örneği)*, Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- GARİH, Ü. (2001). *Yönetim Teknikleri*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- GAY, L. R., MİLLS G. E., & AIRASIAN, P. (2006). *Educational research competencies for analysis and applications* (8th ed.). New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- GEDİKOĞLU, T. (2005). Avrupa birliği sürecinde Türk Eğitim Sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, Haziran 2005, 66-80.
- GÜL, H. (2008). Türkiye'nin eğitim sorunları, AKP'nin eğitime bakışı ve çözüm önerileri. *Toplum ve Demokrasi*, 2 (3), Mayıs-Ağustos, 181-196.
- GÜNDÜZ, Y. ve CAN, E. (2011). Öğretmenlerin eğitim sistemi ve uygulamalarına ilişkin güncel sorunları algılama düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 745-774.
- GÜR, B. S. ve ÇELİK, Z. (2009). *Türkiye'de millî eğitim sistemi: yapısal sorunlar ve öneriler*. Ankara: SETA.
- KARAHAN, Ö. ve KARAHAN, A.Y. (2012) Üniversitelerin meseleleri. *Yükseköğretim Dergisi*, (2), 2, 80-84.
- KINCAL, R. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara. Nobel Yayınevi.
- KYRIACOU, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27 - 35.
- OKÇABOL, R. (1998). Türkiye'de öğretmen profili araştırması ve öğretmen yetiştirmede yeni arayışlar. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi 9-11 Eylül 1998*, Cilt 1, Konya: Selçuk Ün. Yayınları
- OKÇABOL, R. (2001). *Eğitim hakkı: Gerçekleşmeyen bir ilke*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul.
- ÖZEL, E., BAYINDIR, N., GOKÇE, M. ve OZEL, A. (2014). Perception levels of educational problems of preservice teachers: with cartoons. *Turkish Studies - International Periodical*

For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/3 Winter 2014, p. 1085-1092, ANKARA-TURKEY

- ÖRÜCÜ, D. (2014). Öğretmen adaylarının okul, okul yönetimi ve Türk Eğitim Sistemine yönelik metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 20(3), 327-358. doi: 10.14527/kuey.2014.014
- ÖZER, A. (2012). Türkiye üniversite sistemine genel bir bakış, yaşanan sorunlar ve çözüm için bir model önerisi. *Yükseköğretim Dergisi*, 2(2):61-72.
- ÖZTÜRK, C. (2010). 21.yüzyılın eşiğinde Türkiye’de öğretmen yetiştirme. İçinde. Oğuz, O.(Ed) vd. *21.Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, Ankara: Pegem Akademi, 2.Basım,179-224.
- SAYLAN, N. (2013). Sürekli değişen öğretmen yetiştirme sistemi. *Uluslar Arası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, (3) 6:9-19.
- ŞİMŞEK, H., BALAY, R. ve ŞİMŞEK, A. S. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinde mesleki yabancılaşma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2 (1). 53-72.
- ŞİŞMAN, M. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- UYGUN, S. (2012). Basında öğretmen sorunları, *Milli Eğitim*, 41 (194), 72-91.
- YAYLACI, A.F. (2013). Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ilişkin yaklaşım sorunu. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 25-40
- YILDIRIM, A. ve ŞİMSEK, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6.Basım) Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- YILMAZ, K. ve ALTINKURT, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk Eğitim Sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 8(1), 942-973.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

TAŞDEMİR, M., Öğretmen Adaylarının Türk Mili Eğitim Sistemi Üzerine Algıladıkları Sorunlar, **Turkish Studies** - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/7 Spring 2015, p. 881-898, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7898>, ANKARA-TURKEY



AKTİF ÖĞRENME YÖNTEMİYLE OLUŞTURULMUŞ SINIF ORTAMININ ÖĞRENCİLER ÜZERİSİNDEKİ ETKİSİ*

*Tuncay TÜRK BEN***

ÖZET

Bilgi çağını yaşayan dünyamızda, eğitimin asıl hedefi; düşünen, anlayan, yorumlayan, bilgi üreten, sorun çözen ve bilimsel düşünen bireyler yetiştirmektir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla da öğrencinin dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık haline getirmesi amaçlanmaktadır. Aktif öğrenme de istenilen hedeflere ulaşmada kolaylık sağlayan ve son zamanlarda popüler olmuş bir modeldir. Aktif öğrenmenin kuramsal temelleri yapılandırmacılığa ve onun öğrenme alanındaki versiyonu olan bilişselcilığe dayanmaktadır. Aktif öğrenme anlayışına göre öğrenmenin nasıl gerçekleştirileceği, ne kadar öğrenildiği ve öğrenmeyle ilgili eksiklerin neler olduğu noktasında öğrenen etkindir. Aktif öğrenme, öğrencilerin öğrenmeye etkin olarak katılmalarını sağlayan, yaşam boyu öğrenmeyi temel alan bir yöntemdir.

Bu araştırmanın da amacı aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulan sınıf ortamının bilişsel farkındalık, saygınlık, iş birliği, bireysel sorumluluk ve aktif katılım yönünden öğrenciler üzerindeki etkisinin belirlenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu Tokat İmam Hatip Ortaokulu 6/C sınıfındaki 30 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma Türkçe dersinde uygulanmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak için anket tekniği kullanılmıştır. Veriler frekans(f) ve yüzde tekniği(%) kullanılarak incelenmiştir. Yapılan çalışma sonuçları, aktif öğrenme yaklaşımının geleneksel yaklaşıma oranla daha etkili olduğunu göstermiştir. Araştırma sonucu elde edilen bulgular, aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulan sınıf ortamının öğrenciler üzerinde olumlu etki bıraktığını göstermiştir. Türkçe dersine karşı ilginin arttığı gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelime: Aktif öğrenme, öğrenci, öğretim ortamı.

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Öğretmen-MEB, El-mek: tuncayturkben57@gmail.com

THE EFFECT OF CLASSROOM ENVIRONMENT ORGANIZED WITH ACTIVE LEARNING METHOD ON STUDENTS

STRUCTURED ABSTRACT

In today's world we are living in an age of information, and in this information world, the real aim of education is raising individuals who can think, understand, and comment; who are able to produce knowledge, solve problems, and think in a scientific manner. With the Turkish Language Classes Teaching Program, the aim is to raise students who can understand what they watch, read and listen to; tell their emotions, thoughts and dreams; think in a critical and creative manner; having responsibilities; being entrepreneurs; living in agreement with their environment; who can conduct researches, and who have the habit of questioning, criticizing and commenting on the situations based on their prior knowledge about the events. Active learning has become popular in recent years. This model ensures that the desired targets in education are reached easily. The theoretical bases of Active Learning date back to structuralism and to cognitivism, which are their versions in the field of learning. According to Active Learning Model, the learner is active in processes like how the learning will take place, how much a learner learns, and what the missing points in learning are. Active Learning Model is a method that ensures that the students are actively involved in learning and take the life-long learning as a basis.

The purpose of this study is determining the effects of the classroom environment designed according to the Active Learning Method on students in terms of cognitive awareness, respectability, cooperation, individual responsibility and active participation. The study group consists of the 30 students from 6/C class in Tokat Religious Secondary School. The study was conducted in the Turkish Language class. The questionnaire technique has been used in order to collect the data during the study. The data were analyzed with the Frequency (f) and Percentage Technique (%).

Answers to certain questions were sought in order to determine the effects of a classroom organized with the Active Learning Method on students. The results of the questionnaire conducted at the end of the study revealed that the Active Learning Approach was more influential than the Traditional Approach. In addition, it was also observed that the classes taught with the Active Learning Model left positive effects and impressions on students.

The effect of classroom formed with the Active Learning Model on students in terms of respectability was positive. The students in classes where active learning took place had self-confidence and were ready for learning. In the analysis, 14 of the students (46,67%) stated that they felt better during the classes; 15 of the students (50) stated that they expressed their thoughts comfortably during the class and had positive feelings; only 1 student (3,33%) stated that s/he did not feel comfortable during the class. None of the students felt that they were excluded by their friends. In such a classroom environment, students

feel respect for themselves and for the others around them. They feel safe in the classroom and are comfortable.

The effect of classroom formed with the Active Learning Model on students in terms of active participation was also positive. The number of the students who stated that they participated actively in the class was 11 (36,67%), the number of the students who stated that they participated in the class actively and felt energetic and lively was 17 (56,67%). 2 students (6,67%) stated that they did not give much effort for the activities in the classroom. There were no students who stated that they were passive and dealt with other irrelevant things during the class. This is an indicator showing that the participation of students is more influential in Active Learning Method than in the Traditional Education Model.

The students in the classes where the Active Learning Model was conducted motivate themselves for learning and are responsible for their own learning. 10 of the students (34,48%) stated that they had many preferences and opportunities during the class; 15 of them (51,72%) felt responsible during the classes. In addition, 2 students (6,90%) stated that they were not active much during the class and acted on their own, and did not fulfil responsibilities in the activities, and were directed by their friends. It is understood that the majority of the students participated in the intra-class activities voluntarily.

Cooperation prevails among the students in a classroom where Active Learning Method is conducted. The activities in the classroom ensured that the students established better interactions. Students in a class where Active Learning Method is conducted are more sincere and comfortable in relations with their friends and teachers. They listen and accept each other. 10 student (33,33%) stated that they felt that the belonged to a group and were accepted by the members of the group with all aspects. In addition, the number of the students who stated that they had positive feelings for their friends in the group was 17 (56,67%). However, there was 1 student (3,33%) who stated that s/he did not receive any acceptance by the members of the group; and 2 students (6,67%) stated that they were excluded by the members of their groups. The students in Active Learning environment respect each other, do not belittle each other, and do not mock with each other. They act in cooperation and try to solve the problems with the best possible ways.

It was determined that the attention of the students focused on the topic of the class for a long time with the methods and techniques applied in the class. During the activities in the classes, the feelings like curiosity, creativity, effort and excitement are observed in the students. 13 students (43,33%) stated that they considered themselves as *cognitively awake* during the classes, and added that they were aware of the happenings in the classroom environment; 15 students (50,00%) stated that they were mostly *awake*, and were aware of the events going on around them in the classroom. However, 2 students (6,67%) stated that they were bored during the activities in the classroom. There were no students stating that they were very little interested in the activities in the classroom. The students were sensitive for the ideas and feelings of their peers in the classroom.

With the application of the Active Learning Method, the students stated that the Turkish Language classes became more interesting for them, and they were not bored during the classes. They also added that their attitudes towards the classes changed in a positive way.

Key Words: Active learning, student, teaching environment.

Giriş

Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan doğal bir vasıttır. Duygularımızı, düşüncelerimizi dil aracılığıyla ifade ederiz. İnsan kendini ifade etmek, çevresini anlamak ve anlamlandırmak için de dile ihtiyaç duyar. Zeynep Korkmaz, dili, “İnsanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre şekillenmiş ortak kuralların yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örülü çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir.”(Korkmaz, 2003: 67) şeklinde tarif ederken, Doğan Aksan ise dili, “Düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü gelişmiş bir dizge.” (Aksan, 2009: 55) şeklinde tarif etmektedir. Tahsin Banguoğlu da dili, “insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemi”(Banguoğlu, 2011: 9) olarak ifade eder. İfadelerden de anlaşıldığı gibi insanların iletişim kurmak için kullandıkları en etkili ve kapsamlı araç dildir.

Firdevs Güneş, dilin, iletişim kurma gibi, duygu ve düşünceleri ifade etme, karşılıklı etkileşme, dış dünya ile bütünleşme, kültürü aktarma gibi süreçlerde de önemli roller oynadığını belirtir. Ayrıca, dil, bireyin kapasitesini sonuna kadar geliştirme, karmaşık sorunları çözme, bilimsel düşünme, çeşitli değerlere sahip olma ve giderek daha geniş bir dünya görüşü oluşturma gibi özellikleri de doğrudan etkilemektedir (Güneş, 2013: 605).

Günümüzde eğitimin temel amacı öğrenen, gelişen ve geleceğine yön veren bireyler yetiştirmektir. Böyle bireylerin yetişmesi, bireylerin küçüklüklerinden itibaren aldığı eğitime ve edindiği dil becerisine bağlıdır.

İnsan doğuştan var olan dil edinebilme özelliğiyle dünyaya gelir. Dünyaya gelen çocuk dilin seslerini işiterek ve sürekli yineleyerek öğrenir. Çocuğun öğrendiği bu dil ana dilidir. Aksan ana dili, “ Başlangıçta aileden ve yakın aile çevresinden daha sonra da ilişkili bulunan çevreden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil.”(Aksan, 2009: 81) olarak tanımlar. Çocuk, aile ve yakın çevredeki kişilerle iletişim kurarak var olan bu özelliğini geliştirir. Ancak ana dilin doğru ve etkili kullanımıyla okuma ve yazma becerilerinin gelişimi okulda veya başka bir eğitim öğretim kurumunda sistemli bir çalışmayı gerektirebilir, bu durum da dil eğitimini önemli hâle getirir (Alyılmaz, 2010: 729).

Ana dilin öğretimi her geçen gün önem kazanmaktadır. Dil eğitiminin temeli ilk çocukluk döneminde atıldığından dolayı bu dönemden itibaren ana dili eğitimi özenle verilmelidir. Ana dili eğitiminin önemi birçok uzman tarafından dile getirilmektedir. Çünkü çocuk çevresini, toplumunu, geçmişten gelen kültürel birikimi ana diliyle algılayıp kavrar.

Ana dili öğretiminin asıl amacı ise öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeye çalışmaktır. Bu amaca ulaşabilmek için dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört beceriden yararlanılır. Dil öğretimi bilgi dersi olmaktan daha çok bir beceri kazandırıcıdır. Bu yüzden çocukları derste aktif kılabilecek etkinliklerin kullanılması son derece önemlidir. Dil becerilerini elde etmiş bir birey düşünen, üreten, tartışan, sorgulayan, problem çözen ve karar verebilen bir kişiliğe sahip olacaktır (Güneyli, 2007: 2).Bireylerin böyle bir kişiliğe sahip olabilmesi için ana dili

eğitiminin bilgi aktarmacılığından kurtulması gerekir. Çünkü dil eğitimi ve öğretimi bilginin beyne yüklenmesinden öte kişinin öğrendiği her yeniliği hayatının bir parçasında uygulamasını amaçlamaktadır (Özbay, 2005: 181). Çağdaş eğitim sistemleri de öğrencinin etkin katılımına ve kendi deneyimleri doğrultusunda öğrenmelerine önem vermektedir. Ana dili eğitimin de dört temel dil becerilerinin kazandırılmasında öğrencinin etkin olması önem taşımaktadır.

Ana dili eğitiminin daha sağlıklı bir şekilde gelişmesi için yürütülen eğitim faaliyetlerinin de belirli bir plan ve program dâhilinde yürütülmesi gerekir. Eğitim programlarının da buna uygun bir şekilde düzenlenmesi gerekir.

Eğitim programı, bireylere kazandırılacak amaçları, bu amaçlar için uygun içeriği ve bu içeriğin öğrenciye hangi yol ve yöntemlerle verileceğini gösteren öğretme- öğrenme süreçlerini ve değerlendirme etkinliklerini içine alan kapsamlı bir çalışma alanı olarak ifade edilebilir (Aykaç, 2005:1). Eğitim programları bir ulusun şekillenmesinde yaşamsal öneme sahip olmasından dolayı, bilim ve teknolojiye yaşanan değişimlere paralel yeniden gözden geçirilmesi, ülkenin ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilmesi gerekir.

Eğitim programında, hedeflenen davranışların kazanılması öğrenme- öğretme sürecinde hangi strateji, yöntem ve tekniklerin kullanıldığına da bağlıdır. Öğrenme- öğretme sürecinde ne kadar isabetli hedefler seçilmiş olsa da, eğitim ortamı buna uygun oluşturulmaz ise istenilen hedeflere ulaşmak zorlaşacaktır. Süreçte kullanılan yöntem ve tekniklerin şekillenmesi ve işlerlik kazanmasında belli başlı ilkeler vardır. Bunlar, amaca dönük, öğrenciye görelilik, somutluk ve ekonomiklik şeklinde sıralanabilir (Açıkgöz, 2007: 3).

Eğitim programlarında, ulaşılmak istenilen amaç ve hedeflere en uygun yöntemler, öğrencilerin katılımına olanak sağlayan, bireysel bilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alan aktif öğrenme ve öğretme yöntemleridir.

Eğitim ve öğretimde başarılı olmanın en önemli yolu, sınıf ortamında uygulanan öğretim strateji ve yöntemlerine bağlı olduğu bilinmektedir. Aktif öğrenme bunlardan en etkili olanlarından bir tanesidir. Aktif öğrenmenin kuramsal temeli yapılandırmacılığa ve bilişselcilığe dayanmaktadır. Hem yapılandırmacılık hem de bilişselcilik öğretim süreciyle değil öğrenme süreciyle ilgili çeşitli açıklamalar ve önermeler sunmaktadır. Yapılandırmacılık; bilgi, bilginin doğası, nasıl bildiğimiz, bilginin yapılandırılması sürecinin nasıl bir süreç olduğu, bu sürecin nelerden etkilendiği gibi konularla ilgilenmektedir. Düşünceleri ise eğitim uygulamalarına temel oluşturmaktadır (Açıkgöz, 2011: 59-60). Yapılandırmacılık, bilginin doğrudan ezberlenerek alınmasına karşı çıkarak, bireylerin ön öğrenmeleriyle bağ kurmasını ve bilgiyi zihninde yapılandırmasını esas alır. Öğrenenin merkezde ve etkin olduğu, öğretmenin yol gösteren konumunda olduğu bir süreçtir (Karadeniz, Eker ve Burunsuz, 2015: 5). Yapılandırmacı yaklaşımın etkin olarak uygulanabilmesi için ders materyallerinin, bireylerin farklı yeteneklerini geliştirmesine yönelik olmalıdır. Materyaller öğrencilerin bilgilerini yapılandırma, eleştirel düşünce, problem çözme, kronolojik sıraya koyma ve benzeri yeteneklerini geliştirmeye yönelik olmalıdır (Kaya, Topçu ve Kop, 2014: 1331).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan Yeni Türkçe Öğretim Programı “Öğrenme sürecinde çocuğun ön bilgilerini harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, uygulama ve değerlendirme gibi kavramları öne çıkararak öğrenciyi merkeze alan ve dil becerilerinin bir bütün olarak ele alınıp kazandırılmasını vurgulayan bir yaklaşımdır” (Özbay, 2014:X). Öğretmeni ise tek yönlü bilgi aktarıcısı, kaynağı ve otorite merkezi olmaktan çıkartan yapılandırmacılık, öğretmene çok farklı roller biçmiştir. Öğretmeni, öğrenci özelliklerine göre öğrenme sürecini düzenleyen, rehber ve bilginin temsilcisi olan, kazanımları beceri düzeyine çıkartma, öğretim yöntem-teknik yeterliliğine sahip bir konuma getirmiştir. Geleneksel yöntemin

uygulandığı bir sınıf ortamında öğrenci pasif bir konumda, öğretmen ise aktif konumdadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre ise, öğrenmenin odağında öğrenci vardır ve öğrenci aktiftir (Maden, 2012:184-185; Demirel, 2011: 154-156). Temeli yapılandırmacılığa dayanan aktif öğrenme, öğrencinin etkin olduğu öğrenme durumlarıdır.

Aktif Öğrenme

Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz: 2011: 17). Aktif öğrenme ile ilgili başka tanımlamalar da yapılmıştır:

Aykaç, aktif öğrenmeyi, etkin katılım ilkesine ve ülkemizde ezbersiz eğitim, etkileşimli eğitim adlarıyla da tanınan bir yaklaşım olarak tarif etmektedir (Aykaç, 2005: 64).

Meyers ve Jones(1993)’a göre aktif öğrenme, en basit anlamıyla öğretmenin aktif biçimde bilgiyi sunduğu ve öğrencilerin pasif biçimde bilgiyi aldığı geleneksel öğretimin zıttıdır (Akt.: Aytan, 2011: 54).

Taçman’a göre ise aktif öğrenme, öğrencinin öğrenme sürecindeki sorumluluk ve aktivitesini öğretmenin ne yaptığından daha çok önemseyen, değer veren düşünce ve öğretme yoludur(Taçman, 2007: 21).

Yapılan bütün tanımlamalardan da anlaşıldığı gibi öğrenme sürecinin pek çok aşaması öğrenci tarafından planlanır ve yürütülür. Aktif öğrenme anlayışına göre öğrenmenin nasıl gerçekleştirileceği, ne kadar öğrenildiği ve öğrenmeyle ilgili eksiklerin neler olduğu noktasında öğrenen etkindir. Bilgiye ulaşmanın ve onu kullanmanın her aşamasında öğrenen aktiftir (Özbay ve Akdağ, 2013: 47; Koç, 2000: 220; Mentiş Taş, 2005:178).Aktif öğrenmede öğrencinin üstlenmiş olduğu sorumluluk bu sürecin en önemli unsurudur.

Aktif öğrenme, öğrencilerin öğrenmeye etkin olarak katılmalarını sağlayan, yaşam boyu öğrenmeyi temel alan bir yöntemdir. Bundan dolayı bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de aktif öğrenmeye gösterilen ilgi her geçen gün artmaktadır. Aktif öğrenmenin ilgi görmesinin nedenlerini şöyle sıralayabiliriz:

- Aktif öğrenmenin beynin çalışmasına uygunluğu,
- Öğretimin teorik bilgilerin sunulduğu bir süreç olmaktan çıkarılıp eylemsel bir sürece dönüştürülmesi,
- Öğrencilere kendi kararlarını kendilerinin verebileceği uygun ortamlar sağlaması,
- Öğrencilere, karşılaştıkları bir probleme nasıl cevap bulacakları ve çözebilecekleri konusunda tartışmalar yapma imkânı vermesi,
- Öğrencilerin bilimsel okur-yazar olmaları için uygun ortamlar sağlaması,
- Sadece bilişsel değil duyuşsal ve psikomotor öğrenmeler de sağlaması,
- Yaşam boyu öğrenen bireylere gereksinim duyulması,
- Geleneksel öğretimin çağın ihtiyaçlarını karşılayamaması,
- Öğrenme – öğretme anlayışındaki gelişmeler,
- Aktif öğrenmenin etkililiği,
- Aktif öğrenmenin avantajları(Açıkgöz, 2011: 2; Aykaç, 2005: 65; Maden, 2013: 22; Doymuş, Taşkesenligil, Bayrakçeken, Şenocak ve Çelik, 2005: 177-179).

Eğitim uygulamalarında 1970'lere kadar davranışçılık akımı hâkim olmuştur. Öğrenenin pasif alıcı olduğu varsayımından hareketle bu akım ortaya çıkmıştır. Geleneksel yaklaşımın uygulandığı öğrenme- öğretme ortamlarına bakıldığında öğrenenin ödül, ceza, tekrar vb. etkenlerle gerçekleştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Her şeyin öğretmen tarafından belirlendiği, sunulduğu ve kontrol edildiği bir ortam oluşturulmaktadır. Ortaya çıkan bu durum farklı eleştirilere yol açmıştır. Örneğin, Rousseu, Pestalozzi, Dewey gibi yazarlar geleneksel öğrenme ve öğretme anlayışını eleştirmişlerdir. Geleneksel öğretim anlayışının öğrencilerin doğal öğrenme yetilerini gerilettiğini, onları pasifleştirdiğini ve düşüncelerini engellediğini belirtmişlerdir. Bu olumsuzlukların giderilmesi amacıyla, aktif öğrenme yönteminin temelinde yer alan; bilginin hazır olarak aktarılması, öğrencinin süreçte aktif olması vb. önerileri dile getirmişlerdir. Ancak böyle bir yöntemin geliştirilmesi davranışçılıktan bilişselcililiğe geçiş süresinin hızlandığı ve dönüm noktası olarak kabul edilen 1970'lerden sonra olmuştur. Bu tarihten sonra aktif öğrenme yöntemi ortaya çıkmıştır (Açıkgöz, 2011:7-8; Açıkgöz, 2007: 6).

Bonwel ve Eison(1991)'a göre aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulmuş sınıflarda şu özellikler dikkat çekmektedir:

- Öğrenciler dinlemekten çok derse katılırlar,
- Öğrenci becerilerini geliştirme daha önemlidir,
- Öğrenciler daha üst düşünme düzeylerine çıkarlar,
- Öğrenciler okuma, yazma, tartışma gibi etkinliklere teşvik edilir,
- Öğrencinin tutum ve değerleri dikkate alınır (Akt.: Koç, 2000:221).

Aktif öğrenme anlayışına göre öğrenmenin nasıl gerçekleştirileceği, ne kadar öğrenildiği ve öğrenmeyle ilgili eksiklerin neler olduğu gibi kararları öğrenenin kendisi almalıdır. Çağdaş eğitim sistemleri, öğrencinin okulda ve derste aktif olması ve öğrenme sürecine doğrudan katılmasını öngörmektedir. Artık sadece öğretmen tarafından, etkilenmeyi bekleyen bir öğrenci değil, kendisi araştırıp bularak, soru sorarak, yeni şeyler keşfeden öğrenci tercih edilmektedir. Aktif öğrenen öğrenciden öz düzenlemeli, eleştirel ve yaratıcı düşünme ve öğrenme süreçlerini sergilemeleri beklenir. Öğrenci fikrini rahatlıkla ifade etmeli, etkileşim içinde ve özgür olmalıdır. Öğretmen, öğrencilerin üst düzey öğrenmeleri gerçekleştirmesine, uygulamasına, problem çözmesine, kavramasına yardım eder. Öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıran, gereksinim duyduklarında yardım eden kişidir. Öğretmenler, yalnızca konu alanlarındaki yenilikleri değil aynı zamanda öğretim alanındaki yenilikleri de takip etmek zorundadır (Açıkgöz, 2011: 37-38; Açıkgöz, 2007: 30-32; Seval ve Fer, 2003:4-5).

Geleneksel anlayışla oluşturulan bir sınıf ile aktif sınıfları karşılaştırdığımızda şöyle bir tabloyla karşılaşırız(Açıkgöz, 2011: 35-36):

	Aktif Sınıf	Geleneksel Sınıf
Görüntü	Öğrenciler farklı biçimlerde(kümeler halinde, U, O, V ya da içi içe halkalar halinde vb.) oturlurlar. Sınıfın önü arkası belli değil aynı anda her köşesinde etkinlik sürmekte, hareketli sürekli etkileşim halinde, öğretmen sınıfta dolaşarak gereksinim duyanlara yardım etmekte.	Öğrenciler sıralar halinde hareketsiz durmaktadırlar. Sıralarında oturan öğrencilerin başında anlatım yapan öğretmen vardır. Etkileşim çok sınırlıdır.
Amaç	Bilginin özümsemesi, anlamlandırılması ve yeniden üretilmesi, öğrenilenlerin kullanılması, problem çözme, kavrama.	Aktarılan bilginin öğrenci tarafından alınması ve tekrarlanması.
Kurallar	Herkes aynı anda konuşabilir ve söylediklerini dinleyecek birini bulabilir, dersin akışını sağlayacak kurallar dışında fazla kural yoktur.	Öğrenciler hareket edemez, söz verilmedikçe konuşamaz, arkadaşları ile etkileşimde bulunamaz.
Öğrenci	Araştırır, düşünür, soru sorar, keşfeder, tartışır, fikir üretir, karşılaştırma yapar, açıklar, örnek verir, anlam çıkarır, önceki öğrenilenlerle bağ kurar, değerlendirme yapar, çıkarımlarda bulunur, tahmin eder, neyi nasıl öğreneceğine karar verir, öğrenme malzemesini başka ifadelerle anlatır, örnek ister, neden- sonuç ilişkilerini bulur, bilgiyi yeniden yapılandırır ve sınıflar, öğrenmek için uğraşır.	Pasif alıcı; not alır, aktarılan bilgileri ezberler ve sınavlarda tekrarlar ve daha sonra unuttur.
Öğretmen	Öğrenmeyi kolaylaştırıcı	Uzman, bilgi aktarıcı, karar verici
Sorunlar	Öğrenciler arasında fikir çatışmaları yaşanabilir. Ancak, bunun geliştirici yönleri vardır.	Öğrencilerin dersten sıkılmaları, ezbercilik, disiplin bozulması, ilgisizlik, öğretmenlerin tükenmişliği ve gelişmenin yavaşlığı, güdüsüzlük ve yetersiz sosyal etkileşim, olumsuz sınıf atmosferi, bilgiyi kullanma fırsatı bulamama.
Avantajları	Etkili, ekonomik, kullanışlı, bilgiyi kullanma fırsatı sağlayıcı.	
Yetiştirilen İnsan Tipi	İyi yetişmiş, etkili iletişim becerilerine sahip, yaratıcı, karmaşık sorunları çözen, karar veren, etkili düşünen, yaşam boyu öğrenen ve kendini geliştiren, içinde yaşadığı toplumda etkili olan, güvenli sağduyulu, gayretli, bilgili, kaynaklardan yararlanabilen, etkili insan ilişkileri kurabilen.	Kalıp yargılarla donanmış, gelişmeye kapalı, sorun çözme becerilerinden yoksun, girişken olmayan, yaratıcı olmayan bağımlı kişilik...
Bağlam	Öğrenmeyi paylaşma, öğrencinin öğrenme kapasitesini geliştirme, herkesin başarılı olmasını sağlama.	Yalnız öğrenme, yarışma, iyileri seçme ve başarısızları eleme, öğrencinin kapasitesini durağan kabul etme, tek tip öğretim.

Artık günümüzde öğretim faaliyetlerini sadece dinleyerek anlamaya çalışan öğrenci yerine, derse aktif olarak katılan, soru soran, bazı konuları kendine özgü plan ve tekniklerle araştıran, bulduklarını sistemli hale getirip karşılaştırmalar yapan, gözleyen, düşünüp sonuç çıkaran ve bu şekilde derse katılan öğrenci istenmektedir. 21. yüzyılda öğrencilerin, öğrenme işini onlar için planlayıp, uygulayabilen ve değerlendiren başka birinin(öğretmenin) her söylediğini doğru olarak kabul ederek, bilgiyi sorgulamadan alan bireyler olarak görüldüğü bir eğitim ortamında yetiştirilmeleri zor olacaktır (Aykaç, 2005: 72; Taçman, 2007: 23). Harste ve Short(1988) arzulanan öğrenci profilinin düşüncelerini özgürce açıklayabildikleri, tartışabildikleri ve birbirlerini

dinleyebildikleri ortamlarda yetişebileceğini ifade etmektedirler. Silberman(1996) da öğrencilerin böyle ortamları benimsediğini ifade eder (Akt. Seval ve Fer, 2003: 6).

Aktif öğrenme akademik başarıyı artırmamanın yanı sıra tutum, benlik kavramı, yükleme, güdü, strateji kullanımı gibi özellikleri ve sınıf yönetimi, üst düzey bilişsel becerilerin kullanımı gibi süreçleri de olumlu olarak etkilemektedir(Açıkgöz, 2007:3-4).Ayrıca Harmin(1994)'a göre aktif öğrenmenin kullanıldığı bir sınıfta beş nitelik göze çarpmaktadır: güven, enerji, öz- denetim, gruba ait olma ve duyarlı olma(Akt.: Koç,2000:221).

Güven: Kendine güvenen ve öğrenmeye hazır olan öğrencilerin kendilerine saygı duydukları görülmektedir. Kendilerini sınıfta güvende hissederler, rahattırlar. İnsan olarak değerleri başarı ya da ödüle bağlı değilmiş gibi her yarışa kazanma ya da herkesi memnun etme endişesini taşımazlar.

Enerji: Öğrenciler bir şeylerle meşguldür, katılımcıdır, sınıf harıl harıl çalışmaktadır. Bekleyen, sıkılan ya da zamanını boşa geçiren kimseye rastlanmaz. Öğrenciler saate bakmazlar, dersin bitmesini beklemezler.

Özdenetim: Öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludur. Kendilerini yönetirler ve güdülerler. Kendi seçimlerini yaparlar, Çalışmalarını başlatıp bitirir ve mümkünse çalışmalarını kendileri düzeltirler. Öğrenciler kendi hızlarını kontrol etmekte ve çalışmalarını yönetmektedirler.

Gruba Ait Olma: Öğrenciler yönetici personelle ve diğer öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmuşlardır, birbirlerini dinlerler. Kabul ederler ve edilirler, saygı görürler ve saygı duyarlar. Reddedilme ya da uzaklaştırma hissetmezler.

Duyarlı Olma: Öğrenciler düşünceli ve uyanıktır; sınıfta neler olduğunu bilirler. Dikkatli, meraklı, yaratıcı ve gayretli öğrenciler göze çarpar. Diğer insanların duygu ve düşüncelerine karşı duyarlıdırlar.

Aktif öğrenmenin yaşama geçirilmesi, düşüncelerin uygulanması, öğrencilere gerçek anlamda aktif öğrenme fırsatlarının verilmesi, büyük ölçüde uygun öğretim stratejilerinin kullanılmasına bağlıdır. Uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmadıkça, en doğru, en yararlı düşünceler bile kuramda kalacaktır. Aktif öğrenme yaklaşımını destekleyen yöntem, teknik ve taktiklerin sayısı çok fazladır. Hangi tekniğin kullanılacağına, işlenen konuya, öğrenci özelliklerine, eldeki malzemelere ve ulaşılmak istenen amaca göre karar verilir. Bu tekniklerin bazılarını aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

• Altı Şapka İle Düşünme • Akvaryum(İç Çember) • Araştırma Yoluyla Öğrenme • Basın Toplantısı Düzenleme • Başlık Bulma • Beyin Fırtınası • Bilgi Kesekâğıdı • Birbirine Öğretme • Bulmaca Çözme • Dedikodu • Ders Günlüğü Tutma • Drama	• Mektup Yazma • Neden-Sonuç İlişkilerini Bulma • Not Alma • Öğretim Malzemesi Oluşturma • Önem Sırasına Koyma • Örnek Olay İnceleme • Örnek Verme • Özetleme • Panel, Münazara, Açıkoturum ve Forum • Pazaryeri • Phillips 66 • Poster-Afiş Hazırlama

• Empati Kurma • Eşli Çalışma • Flaş • Gazete Çıkarma • Geri Plandaki Düşünceleri Bulma • Gezi Düzenleme • Görüşme Yapma • Hızlı Tur • İnternet’te Araştırma • Karşılaştırma • Kartopu • Kart Gösterme • Kavram Haritası Oluşturma • Kaynaklardan Araştırma • Kendini Değerlendirme • Kendini Öğretmenin Yerine • Keşfederek Öğrenme • Kitap Hazırlama • Koleksiyon Hazırlama • Köşelenme • Kum Saati	• Proje Yapma • Problem Çözme • Resimleme • Sandviç • Sen Olsaydın Ne Yapardın? • Sınıflama • Slogan Bulma • Sonuç Çıkarma • Soru Çıkarma • Şiir yazma • Tavsiyede Bulunma • Tereyağ-ekmek • Tombala • Top Taşıma • Uzmanıdan Öğrenme • Vızıltı • Yanlışları Bulma • Yeniden Yazma • Yıllık Hazırlama • Yordama Yapma • Yüksek Sesle Düşünme • Zihinsel Harita

Aktif Öğrenme Yöntem, Teknik ve Taktikleri

(Açıkgöz, 2011; Demirel, 2011; Yavuz, 2005)

Sonuç olarak aktif öğrenme, öğrencinin aktif olduğu öğrenme durumudur. Çağın gereksinimlerine yanıt veren, öğrencilerin hem konu alanlarında hem de yaşamın diğer alanlarında çok yönlü yetiştirmelerini sağlayan bir öğretim yöntemidir. Öğrenci, aktif öğrenme yöntemiyle pasif olmaktan çıkıp, öğrenme ortamında etkin hale gelir. Öğrenci öğrenilenler hakkında yorum yapar, zihinsel yeteneklerini etkin olarak kullanır ve öğrenme sürecini yönlendirir. Aktif öğrenme yöntemine göre oluşturulan sınıf ortamı öğrenmeye öğretime bakış, sınıf ortamı, öğretmen ile öğrenen rolleri bakımından geleneksel sınıf ortamına göre dikkate değer farklılıklar göstermekte, çok yönlü bir etkileşimi gerektirmektedir.

Aktif öğrenme geleneksel öğrenme anlayışında olduğu gibi sunulan bilgiyi alma değil, bilgiyi yapılandırma, yeni anlamlar çıkarma süreci olduğundan Türkçe Dersi Öğretim Programı’yla kazandırılması hedeflenen temel dil becerilerinin elde edilmesi için de etkin bir yol olacaktır.

Ülkemizde özellikle Türkçe öğretimi uygulamalarında aktif öğrenme konusunda yapılmış çalışmalar sınırlıdır. Bu çerçevede aktif öğrenme yöntemiyle düzenlenen öğrenme ortamının öğrenciler üzerindeki etkisi incelenecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulan sınıf ortamının öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu genel amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulan sınıf ortamının saygınlık yönünden öğrenciler üzerindeki etkisi nedir?

2. Aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulan sınıf ortamının aktif katılım yönünden öğrenciler üzerindeki etkisi nedir?

3. Aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulan sınıf ortamının bireysel sorumluluk yönünden öğrenciler üzerindeki etkisi nedir?

4. Aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulan sınıf ortamının iş birliği yönünden öğrenciler üzerindeki etkisi nedir?

5. Aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulan sınıf ortamının bilişsel farkındalık yönünden öğrenciler üzerindeki etkisi nedir?

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmamanın çalışma grubunu Tokat İmam Hatip Ortaokulu 6/C sınıfındaki 30 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma Türkçe dersinde uygulanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, “Sınıf Senin İçin Nasıldı?” isimli aktif öğrenme formu kullanılmıştır. Bu form, Saban (2000)’in “aktif öğrenme” formundan uyarlanılarak Kalem ve Fer (2003) tarafından geliştirilmiştir. Form öğrencilerin katıldıkları dersle ilgili görüşlerini belirlemek için kullanılmıştır. Form beş ayrı durumdan oluşmaktadır. Bu durumlar bilişsel farkındalık, saygınlık, bireysel sorumluluk, iş birliği ve aktif katılım olarak belirlenmiştir. Her durum için dört seçenek bulunmaktadır. Öğrencilerin bu seçenekler içerisinde aktif öğrenme ortamında kendilerine uygun olan seçeneği işaretlemeleri gerekmektedir.

Verilerin Çözümlemesi

“Sınıf Senin İçin Nasıldı?” isimli aktif öğrenme formundan elde edilen veriler, frekans ve yüzde olarak çözümlenmiş ve tablolastırılmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu başlık altında araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen veriler sırasıyla açıklanmıştır.

1. Aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulan sınıf ortamının saygınlık yönünden öğrenciler üzerindeki etkisine yönelik elde edilen bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulan sınıf ortamının saygınlık yönünden öğrenciler üzerindeki etkisi

Saygınlık	F	%
Ders süresince kendimi iyi hissettim.	14	46,67
Ders süresince kendimi oldukça olumlu ve rahat hissettim.	15	50,00
Ders süresince kendimi iyi hissetmedim.	1	3,33
Ders süresince kendimin kötü olduğunu düşündüm.	0	0,00
Toplam	30	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğrencilerden 14’ü (%46,67) ders süresince kendini iyi hissettiğini, 15’i (%50) ders süresince görüşlerini rahat bir şekilde ifade ettiğini ve olumlu duygular taşıdığını, sadece 1 (%3,33) öğrenci ders süresince kendini iyi hissetmediğini belirtmiştir. Öğrencilerin hiçbirisi arkadaşları tarafından dışlandığını düşünmemiş.

2. Aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulan sınıf ortamının aktif katılım yönünden öğrenciler üzerindeki etkisine yönelik elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulan sınıf ortamının aktif katılım yönünden öğrenciler üzerindeki etkisi

Aktif Katılım	F	%
Ders süresince aktif ve katılımcıydım.	11	36,67
Kendimi enerji dolu, canlı ve rahat hissettim.	17	56,67
Çalışmalarım için fazla enerji harcamadım.	2	6,67
Kendimi hareketsiz-pasif hissettim.	0	0,00
Toplam	30	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi derslere aktif olarak katıldığını belirten öğrenci sayısı 11(%36,67), derslere etkin bir şekilde katılıp ders sürecinde kendini enerji dolu ve canlı olduğunu ifade eden öğrenci sayısı 17 (%56,67)’dir. Bunun yanında 2 (%6,67) öğrenci sınıfta yapılan çalışmalar için fazla çaba harcamadığını belirtmiştir. Ders esnasında pasif olduğunu başka şeylerle uğraştığını belirten öğrenci olmamıştır.

3. Aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulan sınıf ortamının bireysel sorumluluk yönünden öğrenciler üzerindeki etkisine yönelik elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulan sınıf ortamının bireysel sorumluluk yönünden öğrenciler üzerindeki etkisi

Bireysel Sorumluluk	F	%
Ders süresince birçok tercihler yaptım ve buna fırsatlar buldum.	10	34,48
Kendimi ders süresince sorumlu hissettim.	15	51,72
İrade gücümü fazla kullanmadan yalnız başıma sürüklendim durdum.	2	6,90
Olup bitenlerde sorumluluk almadım, sadece yönetildim ve kontrol edildim.	2	6,90
Toplam	30	100

Tablo 3’te görüldüğü gibi öğrencilerden 10’u (%34,48) ders sürecinde önüne birçok tercihin çıktığını ve fırsatlar bulduğunu, 15’i (%51,72) ders sürecinde kendisini sorumlu hissettiğini belirtmiştir. Bunun yanında sınıfta fazla aktif olmadığını yalnız başına hareket ettiğini belirten 2 (%6,90), ders içi etkinliklerde sorumluluk almadığını, arkadaşları tarafından yönlendirildiğini belirten 2 (%6,90) öğrenci olmuştur.

4. Aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulan sınıf ortamının iş birliği yönünden öğrenciler üzerindeki etkisine yönelik elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulan sınıf ortamının iş birliği yönünden öğrenciler üzerindeki etkisi

İş Birliği	F	%
Bir gruba ait olduğumu ve grup tarafından her yönümle kabul edildiğimi hissettim.	10	33,33
Sınıftaki üyeler hakkında genellikle olumlu duygulara sahibim.	17	56,67
Kendimin her yönüyle grup tarafından kabul gördüğünü hissetmedim.	1	3,33
Kendimi bencil ve diğerleri tarafından dışlanmış olarak hissettim.	2	6,67
Toplam	30	100

Tablo 4’te görüldüğü gibi 10 (%33,33) öğrenci, bir gruba ait olduğu ve grup tarafından her yönüyle kabul edildiğini hissetmişlerdir. Ayrıca, sınıf içindeki diğer arkadaşları hakkında olumlu duygular beslediğini belirten öğrenci sayısı 17 (% 56,67)’dir. Ancak gruptaki arkadaşları tarafından değer görmediğini düşünen 1 (%3,33) öğrenci, grupta bulunan diğer arkadaşları tarafından dışlandığını düşünen 2 (%6,67) öğrenci bulunmaktadır.

5. Aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulan sınıf ortamının bilişsel farkındalık yönünden öğrenciler üzerindeki etkisine yönelik elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulan sınıf ortamının bilişsel farkındalık yönünden öğrenciler üzerindeki etkisi

Bilişsel Farkındalık	F	%
Bütün gün uyanıkım ve çevremde olup bitenlerin tamamen farkındaydım.	13	43,33
Çoğunlukla uyanıkım ve çevremde olup bitenlerin farkındaydım.	15	50,00
Kendimi çoğunlukla sıkılmış hissettim..	2	6,67
Çevremde olup bitenlere çok az dikkat ettim.	0	0,00
Toplam	30	100

Tablo 5'te görüldüğü gibi derste kendini bilişsel olarak uyanık gören ve sınıf ortamında olup bitenlerin farkında olduğunu 13 (%43,33) öğrenci ifade ederken, 15 (%50,00) öğrenci de çoğunlukla uyanık olduğunu ve çevresinde olup bitenlerin farkında olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte 2 (%6,67) öğrenci ise derste yapılan etkinlikler esnasında sıkıldığını belirtmişlerdir. Yapılan etkinliklere çok az ilgi ve alaka gösterdiğini ifade eden öğrenci olmamıştır.

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Eğitimde kaliteyi artırmak, daha nitelikli insanlar yetiştirmek, bireyleri potansiyellerinin üst sınırına kadar geliştirmek için eğitimciler ve düşünürler eskiden beri kafa yormaktadırlar. Dünyanın birçok ülkesi bu yüzden eğitim sistemlerini sorgulamaktadır. Bu sorgulamanın temelinde kalıplaşmış bilgileri ezberleyen insanlar yerine düşünen, keşfeden, sorun çözen insanlara daha çok gereksinim duyulmasıdır. Eğitim faaliyetlerinin de buna göre düzenlenmesi gerekir. Gereksinim duyulan bu bireylerin yetişmesi ancak doğru yöntemlerle gerçekleştirilmiş ana dili eğitimiyle gerçekleştirilebilir.

Türkçe öğretiminde son yıllarda önemli yenilikler yapılmış, yeni programlar uygulamaya konulmuştur. Yeni programlarda Türkçe öğretiminde yapılandırıcı yaklaşım temel alınmış, öğrencilerimizin dil, zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirme hedeflenmiştir. Aktif öğrenme, belirtilen hedeflere ulaşmada etkin bir yöntemdir. Öğrenme sorumluluğunu öğrenciye veren ve üst zihinsel becerileri harekete geçiren öğretim etkinliklerini içeren öğretim yöntemidir.

Öğrenciyi eğitim sisteminin içinde daha etkin bir konuma getirecek eğitim programlarının düzenlenmesi gerekir. Kısacası, artık öğrencilerin sessizce oturup, yalnızca verileni almakla yetinmek yerine görececek, duyacak, çözümleyecek, söyleyecek, yapacak, katılacak ve paylaşacak yani öğrenme sürecinde aktif rol alacağı eğitim programların yapılması gerekir. Böylece, öğrenciler bilgiyi yalnızca tekrarlamayıp, bilinenleri sorgulayacak ve kendi bilgilerini kendileri üreteceklerdir.

Aktif öğrenme eğitimsel sorunlarımızın çözümü için bir umuttur. Yapılması gereken, öğrencileri bu denli geliştiren aktif öğrenmenin bir an önce eğitim sistemimizde daha fazla yer alması ve derslerde yeterince uygulanmasıdır.

Aşağıda aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulmuş bir sınıf ortamının öğrenciler üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla bazı sorulara yanıt aranmıştır. Çalışmadan ortaya çıkan sonuçlar ve bu sonuçlardan hareketle getirilen önerilere yer verilmiştir. Yapılan çalışma sonundaki anket sonuçları, aktif öğrenme yaklaşımının geleneksel yaklaşıma oranla daha etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca aktif öğrenme yöntemiyle işlenen dersler öğrenciler üzerinde olumlu etki ve izlenimler bırakmıştır.

1. Aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulan sınıf ortamının saygınlık yönünden öğrenciler üzerindeki etkisi nedir?

Aktif öğrenmenin gerçekleştiği sınıflarda öğrenciler, kendilerinden emindirler ve öğrenmek için hazırdırlar. Yapılan çalışmada öğrencilerden 14'ü (%46,67) ders süresince kendini iyi hissettiğini, 15'i (%50) ders süresince görüşlerini rahat bir şekilde ifade ettiğini ve olumlu duygular

taşıdığını, sadece 1 (%3,33) öğrenci ders süresince kendini iyi hissetmediğini belirtmiştir. Öğrencilerin hiçbiri arkadaşları tarafından dışlandığını düşünmemiş. Böyle bir sınıf ortamında öğrenciler hem kendilerine saygı duyarlar hem de başkalarına saygı duyarlar. Kendilerini sınıfta güvende hissederler, rahattırlar.

2. Aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulan sınıf ortamının aktif katılım yönünden öğrenciler üzerindeki etkisi nedir?

Çalışma süresince derslere aktif olarak katıldığını belirten öğrenci sayısı 11(%36,67), derslere etkin bir şekilde katılıp ders sürecinde kendini enerji dolu ve canlı olduğunu ifade eden öğrenci sayısı 17 (%56,67)'dir. Bunun yanında 2 (%6,67) öğrenci de sınıfta yapılan çalışmalar için fazla çaba harcamadığını belirtmiştir. Ders esnasında pasif olduğunu başka şeylerle uğraştığını belirten öğrenci olmamıştır. Bu da gösteriyor ki aktif öğrenme yönteminin uygulanmasıyla öğrencilerin derse katılımı yönünden geleneksel eğitimden daha etkilidir.

3. Aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulan sınıf ortamının bireysel sorumluluk yönünden öğrenciler üzerindeki etkisi nedir?

Aktif öğrenmenin gerçekleştiği sınıflarda öğrenciler, öğrenmek için kendi kendilerini motive ederler ve kendi öğrenmelerinden sorumludurlar. Öğrencilerden 10'u (%34,48) ders sürecinde önüne birçok tercihin çıktığını ve fırsatlar bulduğunu, 15'i (%51,72) ders sürecinde kendisini sorumlu hissettiğini belirtmiştir. Bunun yanında sınıfta fazla aktif olmadığını yalnız başına hareket ettiğini belirten 2 (%6,90), ders içi etkinliklerde sorumluluk almadığını, arkadaşları tarafından yönlendirildiğini belirten 2 (%6,90) öğrenci olmuştur. Öğrencilerin ekseriyetinin ders içi etkinliklere istekli olarak katıldıkları anlaşılmaktadır.

4. Aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulan sınıf ortamının iş birliği yönünden öğrenciler üzerindeki etkisi nedir?

Ders içerisinde yapılan etkinlikler öğrencilerin daha iyi etkileşim kurmalarını sağlamıştır. Aktif öğrenmenin gerçekleştiği sınıflarda öğrenciler, birbirleriyle ve öğretmenle olan ilişkilerinde rahat ve samimidirler. Birbirlerini dinlerler ve birbirlerini kabul ederler. 10 (%33,33) öğrenci, bir gruba ait olduğu ve grup tarafından her yönüyle kabul edildiğini hissetmişlerdir. Ayrıca, sınıf içindeki diğer arkadaşları hakkında olumlu duygular beslediğini belirten öğrenci sayısı 17 (%56,67)'dir. Ancak gruptaki arkadaşları tarafından değer görmediğini düşünen 1 (%3,33) öğrenci, grupta bulunan diğer arkadaşları tarafından dışlandığını düşünen 2 (%6,67) öğrenci bulunmaktadır.

Aktif öğrenme ortamında öğrenciler, birbirlerine saygı gösterirler, birbirlerini küçümsemezler ve birbiriyle alay etmezler. İşbirliği içinde hareket ederek problemleri uygun yollarla çözüme kavuştururlar.

5. Aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulan sınıf ortamının bilişsel farkındalık yönünden öğrenciler üzerindeki etkisi nedir?

Derste uygulanan yöntem ve tekniklerle öğrencilerin dikkatinin uzun süre derse yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Sınıfta yapılan etkinlikler esnasında öğrencilerde merak, yaratıcılık, gayret ve heyecan dikkat çekmektedir. Derste kendini bilişsel olarak uyanık gören ve sınıf ortamında olup bitenlerin farkında olduğunu 13 (%43,33) öğrenci ifade ederken, 15 (%50,00) öğrenci de çoğunlukla uyanık olduğunu ve çevresinde olup bitenlerin farkında olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte 2 (%6,67) öğrenci ise derste yapılan etkinlikler esnasında sıkıldığını belirtmişlerdir. Yapılan etkinliklere çok az ilgi ve alaka gösterdiğini ifade eden öğrenci olmamıştır.

Öğrenciler sınıf ortamında diğer arkadaşlarının fikir ve hislerine karşı duyarlı ve hassas davranmışlardır.

Aktif öğrenme yönteminin uygulanmasıyla birlikte öğrenciler Türkçe dersinin kendileri açısından daha eğlenceli hale geldiğini ve derste sıkılmadıklarını ifade etmektedirler. Derse karşı olan tutumlarının olumlu bir şekilde değiştiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarına dönük yapılan bir çalışmadan çıkan sonuçlar da yapılan çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmada etkinlikle desteklenmiş öğrenme süreci ile ilgili olarak öğretmen adayları bu sürecin kendilerini pasiflikten kurtardığı, arkadaşlarıyla iletişimini arttırdığı, öğrenmeye ve kalıcılığa olumlu etki yaptığı, kişilerin sosyalleşmesi ve kendilerini değerli hissetmelerine neden olduğunu düşünmektedirler (Kösterelioğlu, Bayar ve Akın Kösterelioğlu, 2014: 10).

Aktif öğrenme yönteminin öğrenciler üzerinde olumlu etki bıraktığı değişik araştırmacılar tarafından da incelenmiştir. Bazı araştırmalar (Açıkgöz, 2005; Aytan, 2011; Aykaç, 2005; Güneyli, 2007; Kalem ve Fer, 2003; Taçman, 2007; Yavuz, 2005; Sallabaş, 2011; Maden, 2013; Güney, 2011) aktif öğrenme ortamının geleneksel yaklaşıma göre öğrenci başarıları üzerinde olumlu yönde etkiye sahip olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu sonuçlar, yukarıda verilen araştırma bulgularıyla paralellik taşımaktadır.

Yapılan çalışmada da görüldüğü gibi, aktif öğrenmeyle birlikte, öğrenciler pasif değil; yani belli bir konudaki bilgiler pasif bir şekilde sıralarda oturan öğrencilerin kafalarına başkaları tarafından aktarılmaz. Aksine öğrenciler, öğrenmeye zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel yönden aktif olarak katılırlar.

Yapılan çalışmanın ve farklı araştırmacıların ortaya koyduğu sonuçlardan hareketle şu öneriler sıralanabilir:

1. Çocuklarımıza aktif öğrenen olma fırsatları sunulursa, onlar bunu fazlasıyla değerlendirecek ve gelişmelerinin hızı ve düzeyi ile bizi şaşırtacaklardır. Bir süre sonra aktif öğrenen özellikleri onların kendi stratejileri haline gelecek ve yaşamları boyunca karşılaştıkları sorunların çözümünü kolaylaştıracaktır.

2. Aktif öğrenme ezberciliği önlemekte; araştırmacı yaşam boyu öğrenen, eleştirel düşünceye sahip, üretken bireylerin yetiştirilmesini sağlamaktadır. Bu nedenle eğitim programları hazırlanırken bu ve bunun gibi yöntemlerden yararlanılmalıdır.

3. Temel dil becerilerinin kazandırılmasında aktif öğrenme etkinliklerinden yararlanılmalıdır.

4. Dil öğretiminde aktif öğrenme tekniklerinin kullanımına dönük kuramsal çalışmalar yapılabilir.

5. Aktif öğrenme teknikleri ile diğer öğretim tekniklerinin temel dil becerilerinin öğretiminde akademik başarı ve derse karşı tutum üzerine etkilerini belirlemek için karşılaştırmalı deneysel çalışmalar yapılabilir.

6. Öğretmenler sınıf ortamlarını aktif öğrenmeye uygun olarak düzenlemeli, öğrencilerin ders esnasında birbirleriyle etkileşim içinde olmalarını ve düşüncelerini rahatça aktarmalarını sağlamalıdır.

7. İlköğretim Türkçe dersleri öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarını sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.

8. Türkçe öğretmeni olarak görev yapanlara ve Türkçe öğretmeni adaylarına aktif öğrenme ile ilgili bilgiler verilmeli, uygulama çalışmaları yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- AÇIKGÖZ, K. Ü. (2005). *Aktif Öğrenme*. (12. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- AÇIKGÖZ, K.Ü. (2007). *Aktif Öğrenme Yazıları*. İzmir: Biliş Yayınları.
- AKSAN, D. (2000). *Her Yönüyle Dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- ALYILMAZ, C. (2010). Türkçe Öğretiminin Sorunları. Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 5/3 Summer, 728-749, ANKARA- TURKEY.
- AYTAN, T. (2011). Aktif Öğrenme Tekniklerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkileri, *Doktora Tezi*, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Konya.
- BAYRAK, S. (2000). Bilgi Toplumunda Kaliteli Eğitim Yöntemi Olarak Aktif Eğitim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Sayı, 21; sayfa: 21-54.
- AYKAÇ, N. (2005). *Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Aktif Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Naturel Yayınları.
- BANGUOĞLU, T.(2011). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- DEMİREL, Ö. (2011). *Öğretme Sanatı. (18. Baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- DEMİREL, Ö. (1999). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- DOYMUŞ, K., TSSKESEN LİGİL, Y., BAYRAKÇEKEN, S., ŞENOC AK, E., ÇELİK, S.(2005). Aktif Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Derleme Çalışması. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 11, 156-185.
- GÜNEŞ, F. (2013). Türkçede Metin Öğretimi Yerine Metinle Öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı ISSN: 1308–9196, Sayı:11*,603-637.
- GÜNEYLİ, A. (2007). Etkin Öğrenme Yaklaşımının Anadili Eğitiminde Okuma ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim (Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi) Anabilim Dalı, Ankara.
- GÜNEY, N. (2011). İlköğretim II. kademede fiilimsilerin öğretiminde aktif öğrenmenin başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi, *Doktora Tezi*, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Konya.
- HARSTE, J. Ve SHORT, K. (1988). What educational difference does your theory of language make? *Queensland, Australia: University of Queensland Publication*.
- KALEM, S ve FER, S. (2003). Aktif Öğrenme Yöntemiyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının Öğrenme, Öğretme ve İletişim Sürecine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 3 (2), 433-461.
- KALEM, S. (2002). Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Öğretimi Planlama ve Değerlendirme Dersi Öğrencilerinin Aktif Öğrenme Yaklaşımıyla Düzenlenen Eğitim Durumları ile İlgili Görüşleri, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, İstanbul.
- KARADENİZ, O., EKER, C., BURUNSUZ, E. (2015). Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı İlkelerine Göre Değerlendirilmesi, Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature

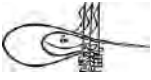
and History of Turkish or Turkic Volume 10/3 Winter 2015, p. 563-580 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7916> ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY.

- KAYA, B., TOPÇU, E., KOP, Y. (2014). 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Çalışma Kitaplarının Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımı Açısından İncelenmesi, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/5 Spring 2014, p. 1327-1340, ANKARA-TURKEY.
- KORKMAZ, Z. (2003). *Gramer Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil kurumu Yayınları.
- KOÇ, C. (2011). Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme üzerindeki etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Haziran, C:35, S:1*, 28-37.
- KOÇ, G. (2000). Etkin Öğrenme Yaklaşımının Eğitim Ortamlarında Kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 19, 220-226.
- KÖSTERELİOĞLU, İ., BAYAR, A., AKIN KÖSTERELİOĞLU, M. (2014). Öğretmen Eğitiminde Etkinlik Temelli Öğrenme Süreci: Bir Durum Araştırması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/2 Winter 2014, p. 1035-1047, ANKARA-TURKEY.
- MADEN, A. (2013). Aktif öğrenme tekniklerinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kuralları başarıları ve derse karşı tutumlarına etkisi, *Yüksek Lisans Tezi*, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- MADEN, S. (2013). Temel Dil Becerileri Eğitiminde Kullanılabilecek Aktif Öğrenme Öğretimsel İş/Taktikleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1(2)*, 20-35.
- MADEN, S. (2012). Türkçe Öğretmenlerinin Öğretme Stilleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 1/1 2012*, 178-200.
- MENTİŞTAŞ, A. (2005). Öğretmen Eğitiminde Aktif Öğrenme. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, Cilt 6, Sayı 2*, 177-184.
- MEYERS, C. VE JONES, T. B. (1993). *Promoting Active Learning: Strategies For The College Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- ÖZBAY, M. (2014). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Basımevi.
- ÖZBAY, M. ve AKDAĞ, E.(2013). Deyimlerin öğretiminde aktif öğrenmenin etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1(2)*, 46-54.
- ÖZBAY, M. (2005). Ana Dili Eğitiminde Konuşma Becerisini Geliştirme Teknikleri. *Journal of Qafqaz University. 16*, 177-184.
- SABAN, A. (2000). *Öğrenme ve Öğretme Süreci*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- SALLABAŞ, M., E. (2011). Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi, *Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- SİLBERMAN, M. (1996). *Active learning:100 strategies to teach any subject*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- ŞAHİNEL, M. (2003). *Etkin Öğrenme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- TAÇMAN, M. (2007). Aktif Öğrenme Yöntemiyle Oluşturulan Sınıf ortamının Öğrenciler Üzerine Etkisi. *Eğitim Bilimleri Kıbrıslı Dergisi ISSN 1305-9076 Cilt: 2, Sayı: 1*, 21-30.

YAVUZ, K. E. (2005). *Aktif ğrenme Yöntemleri*. Ankara: Ceceli Yayınları.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

TÜRK BEN, T., Aktif ğrenme Yöntemiyle Oluşturulmuş Sınıf Ortamının Öğrenciler zerisindeki Etkisi, **Turkish Studies** - *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/7 Spring 2015, p. 899-916, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8331>, ANKARA-TURKEY



ÖĞRETMENLERİN ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI ALGILARI ÜZERİNE BİR İNCELEME*

*Mustafa TÜRKYILMAZ***

ÖZET

Günümüz öğretmeni, her şeyi bilen olmaktan ziyade bilgiye nasıl ulaşılacağını bilen, alanında uzman, öğrenciyi teşvik eden ve öğrenmeyi öğreten özellikleri ile öne çıkmaktadır. Bununla birlikte iyi bir okur olan öğretmenin öğrencileri de iyi birer okur olacaktır. Özellikle okuma kültürü zayıf olan toplumlarda çocuk ve gençlere okuma kültürü kazandırma görevi genelde öğretmene yüklenmektedir. Buna koşut olarak pek çok araştırmada öğretmenlerin hem rol model olmak suretiyle hem de okuma materyali önerileriyle öğrencilerin okuma alışkanlığı ediminde, okuma becerilerinin gelişiminde etkili oldukları ortaya konmuştur. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin çocuk ve gençlik edebiyatı algılarının belirlenmesi gerekmektedir. Böylelikle sahip olduğumuz öğretmen grubunun okuma kültürü edindirmede öğrencilere nasıl katkı sağlayabileceğini veya sağlayamayacağını kestirebiliriz. Bu bağlamda öğrencilerin okuma ediminde etkisi daha fazla olduğu düşünülen Türkçe, edebiyat, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine altı açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanmıştır. Bu formlar ile elde edilen verilerin analizinde, veri analizi tekniklerinden “betimsel analiz” kullanılmıştır. Çalışma, 2014-2015 güz yarıyılında Kırşehir il merkezinde görev yapmakta olan 60 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 27’si erkek, 33’ü kadındır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çocuk ve gençlik edebiyatını öğretici – eğitici yanı ağır basan edebî eserler olarak algıladıkları; bu edebiyat kapsamında Ömer Seyfettin, Gülten Dayıoğlu, Muzaffer İzgü, Kemalettin Tuğcu yanında İpek Ongun gibi yazarların isimlerini önceledikleri; büyük oranda çocuk ya da gençlik edebiyatı adı altında ders almadıkları; 100 Temel Eser’i çocuklara ve gençlere uygun eserler olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk ve gençlik edebiyatı, öğretmen algıları, okuma.

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fak. Türkçe Eğitimi Bölümü, El-mek: turkyilmazmustafa@yahoo.com

A STUDY ON CHILDREN AND YOUNG ADULT LITERATURE PERCEPTIONS OF TEACHERS

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction: In 20th century, teacher is the one knowing how to get the information rather than knowing everything, being expert in his branch, encouraging students and teaching how to learn. In addition, students of a teacher being a good reader would be a good reader, as well. Moreover, teacher has a great role on making someone get reading habit in societies having low family conscience and sensitivity (Yılmaz, 2009: 138). Students are readers as well as their teachers (Hill ve Beers, 1993: 1). Benevides (2006) questions how a teacher not having a reading habit and skill can make students acquire a lifelong learning habit. Although teachers' roles have changed from past to present, it is seen in the carried studies that teachers have a great effect on students' reading states.

It is not an easy process to make students acquire reading habit for both families and the teachers because there are many factors affecting reading skill and habit along with family and teacher such as social circle, library, school, mass media (zbay, 2009; Trkylmaz, 2012; Balc, Uyar and Bykikiz, 2012). In this case, which path should be followed, which reading materials should be utilized in order to make children and young adults acquire reading habit and reading culture?

Works of children and young adult literature are seen as an outstanding option in making children and young adults acquire reading habits. In many local and foreign studies such as Trkylmaz (2012), Karakuş (2006), Aslan (2006), Aytaş (2003), Hunt (2001), Tomlinson and Brown (2007), Lukens and Cline (1995), Dilidüzgün (2007), Sever (2008), Sever (2013), Şirin (2007), it is emphasized and detected that children and young adults' reading habits and attitudes towards reading have improved positively in the case of making them read works of children and young adult literature.

The aim of the current study is to reveal perceptions and ideas of teachers towards children and young adult literature by considering studies in literature thereby it would be possible to have an idea about teachers having significant effect on making students acquire reading act.

Method: In many studies, it is found out that teachers have significant effect on making students acquire reading habit and developing students' reading skills as role models and with their suggestions on reading materials. In reference to those findings, it is necessary to define teachers' perceptions on children and juvenile literature. A semi structured interview forms having six open ended questions are administered to teachers of Turkish, literature, preschool and classroom departments. These branches are taken into consideration because it is thought that they are the courses having great effect on making students acquire reading habit. Among data analysis methods, "descriptive analysis" is used in the analysis of the data (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 79). In descriptive analysis, "data are summarized and interpreted considering previously defined themes". Direct citations are

practiced frequently, too (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 224) and thereby sample would be defined in detail (Bloor ve Wood, 2006).

Participants: There are 60 teachers in the study. They are randomly assigned and there are 15 teachers each of Turkish, literature, preschool and classroom departments. The interviews are practiced one to one. Answers given to the questions are categorized considering statements and statements are defined as units. For instance, for the question *Which features should children and young adult literature works have?*, E14 (Literature teacher number 14) answered “it should enable to improve one’s imagination and have enjoyable theme”. The given answer is separated into two as “*it should enable to improve one’s imagination*” and “*it should have an enjoyable theme*”. While performing that, both statements and semantic features are taken into consideration and then categorized. In addition, sentences having same or similar semantic features put together and they are given frequency. Statements uttered by participants are presented in inverted commas and italic form by informing number of the participant. For example; what children and young adult literature concepts mean is asked but O8 (Preschool teacher number 8) answered as “*child is an organism in need of affection and others’ help to provide himself. As for adolescent, they are individuals among ages 11- 18.*” The answer shows that question is not comprehended by the participant.

The current study is carried out in fall term of 2014- 2015 academic year in Kırşehir province center. While 27 of participants are male, 33 of participants are female. Teachers in the group have experience changing from 2 years to 44 years. While preschool teachers are the youngest teacher group, classroom teachers are the ones being older.

Conclusion: In this study aiming to determine perceptions of teachers on children and young adult literature, it is possible to state following results:

It is understood that most of the preschool, literature and Turkish teachers think children and young adult literature is “works suitable for children and juvenile; and given students by considering their ages”. On the other hand, for classroom teachers, children and young adult literature is works having educational function and they should be used in passing down national and moral values. Maltepe (2009) has also found out in the study that prospective teachers emphasize especially concepts of “realism”, “our own culture”, “instructiveness” in both choice of themes and characters related to content and educational features of qualified children books. It is also stated that “children books are not adequate enough to make students get reading culture, broadening their emotional horizon, providing mother tongue consciousness and sensitiveness and contributing to aesthetic development etc...”

It is seen that when children and young adult literature is discussed, classroom teachers state Ömer Seyfettin, Gülten Dayıoğlu, Muzaffer İzgü, Kemalettin Tuğcu, Samet Behrengi, Aziz Nesin with regard to precedence; there are also Reşat Nuri Güntekin and Yakup Kadri Karaosmanoğlu. As for preschool teachers, it is seen that they write the following names Ömer Seyfettin, Gülten Dayıoğlu, Kemalettin Tuğcu along with Tarık Buğra and Yakup Kadri Karaosmanoğlu. Literature

teachers state Ömer Seyfettin, İpek Ongun, Gülten Dayıoğlu, Kemalettin Tuğcu, Muzaffer İzgü and Aziz Nesin by considering precedence. The following names Ömer Seyfettin, Gülten Dayıoğlu, Kemalettin Tuğcu, Muzaffer İzgü, İpek Ongun, La Fontaine, Cahit Zarifoğlu, Rıfat Ilgaz, Eflatun Cem Güney and Mark Twain are emphasized by Turkish teachers. It is noticed that teachers have stated similar writers in general; Turkish and literature teachers have also included İpek Ongun to their list. Similar result is detected by Kan (2011) and Türkyılmaz (2011).

When examined in general, it is determined 39 of teachers did not attend a children or young adult literature course and 7 of the participants think that course they attended is not functional. It can be said that only 14 of the participants think the course they attended before is functional. Maltepe (2009) defined that half of prospective teachers do not consider themselves proficient enough to select qualified book and other half cannot utilize knowledge they had in book selection process.

It is found out that teachers think 100 Basic Literature Works is suitable for children or juvenile; however, there are also many negative criticism on those works. For example, it is stated that those works do not make children or juvenile eager to read as they are not contemporary for them; works of contemporary writers are not included in those lists; translations of the works are performed inconsistently; sexuality appears so frequently that it violates “appropriateness to children” principle (Neydim, 2006; Cengiz, 2006; Dilidüzgün, 2006; Sever, 2006; Gültekin, 2009; Arıcan ve Yılmaz, 2010). In addition, Türkyılmaz and Kuş (2014) analysed 10 works, which are commonly read among 100 Temel Eser, in terms of human rights and they detected that there are many negative statements about right to life and protection which are the most fundamental right of children; moreover, children’s right to participate is not mentioned.

Almost all of the teachers expressed that works of children and young adult literature should be used in courses because teachers think that those works may make lessons more enjoyable and make children and juvenile like reading. In Kan (2011)’s study, all of the teachers stated that works of children literature should be also used in other courses along with Turkish. Similarly, classroom teachers participated Büyükkavas Kuran and Ersözlü (2009)’s study stated that children literature provides many opportunities for teachers to prepare an activity for the courses out of Turkish. It can be suggested to use qualified children and young adult literature works in Turkish and literature course books. On the other hand, Dilidüzgün (2004) has detected that texts in Turkish course books have many qualitative problems within the children literature.

According to acquired data, it can be said that teachers having a great effect on making someone get reading culture are not qualified enough about the issue. Works having just educational function and teaching oriented will not satisfy expectations. They will not help students be a universal reader reading for pleasure. Within this context, it can be thought that teachers attended the courses of instructors who studied on children and young adult literature will be more effective in making students acquire reading culture. In addition, teacher should be

informed about contemporary and qualified works of children and young adult literature along with frequently mentioned Turkish and world literature works. Works of children and young adult literature should be used as a means to acquire reading culture and to be familiar with classical works. Journal supplements, reading catalogue and lists published by non- governmental organizations can be utilized by teachers to be informed about current and qualified works. Moreover, scientists should also go on providing an insight to children and young adult literature with their articles and researches. They should also make society informed about the issue. It is seen that there are many things that Council of Higher Education and Ministry of National Education should do about this subject.

Key Words: Reading, perceptions of teachers, children and young adult literature.

Giriş

Tarım toplumunda bireyler belirli ve sınırlı ihtiyaçlara sahiptirler: Belirli sayıda hayvan sahibi olmak, yiyecek ihtiyacını karşılayabilmek için toprağa sahip olmak... Bu ihtiyaçlarını karşılamak için insanlar atadan kalma yöntemlerle çalışırlardı. Tarım toplumundaki öğretmenden de tarıma, tarımsal üretime, köye yönelik rol davranışları göstermesi bekleniyordu. Tarım toplumu yerini sanayi toplumuna bıraktıkça tarımla uğraşan insan sayısı azaldı ve tarım sektöründe çalışanlar, şehirlere göç ettiler. Bu sefer de sanayi toplumuna yönelik öğretmenler gerekti.

Elbette değişen ihtiyaçlar ve teknolojiler çerçevesinde, öğretmenlerden beklenen görevler de değişecektir. Demirel (2005: 96) öğretmeni, öğrencilerin davranışları üzerinde çalışan, eğittiği her öğrencisinin önceden saptanmış amaçlara ulaşmasına yardım eden ve onların istendik davranışlara sahip birer birey olmasını sağlayan kişi olarak tanımlamaktadır. Öğrenme-öğretme ortamının en önemli değişkenlerinden biri olan öğretmen, öğrencisinin gözünde modern dünyanın ve çağdaş değerlerin temsilcisidir (Aydın, 2008: 8; Sönmez, 2005: 130). Bedwell vd. (1991: 12), öğretmeni uzman, eğitim planlamacısı, bilgi iletişimcisi, oyuncu, öğrenci davranışlarını yöneten, öğrenci performanslarını değerlendiren rolleriyle nitelemektedirler. Harrison ve Killion'a (2007: 74-77) göre öğretmen, öğrenendir, veri koçudur, öğrenmeyi kolaylaştıran bir kılavuzdur.

Anlaşıyor ki yirmi birinci yüzyılda öğretmen, her şeyi bilen olmaktan ziyade bilgiye nasıl ulaşılacağını bilen, alanında uzman, öğrenciyi teşvik eden ve öğrenmeyi öğreten olacaktır. Bununla birlikte iyi bir okur durumundaki öğretmenin öğrencileri de iyi birer okur olacaktır. Ayrıca aile bilinç ve duyarlılığının düşük olduğu toplumlarda okuma alışkanlığının kazandırılması görevi büyük ölçüde öğretmene düşmektedir (Yılmaz, 2008: 138). Bir sınıftaki öğrenciler, ancak öğretmenleri kadar okuryazdırlar (Hill ve Beers, 1993: 1). Benevides (2006), kendisi okuma alışkanlığı ve yeteneğine sahip olmayan bir öğretmenin, öğrencisine nasıl yaşam boyu öğrenme alışkanlığı kazandırabileceğini sorgulamaktadır. Geçmişten günümüze öğretmenlerin rolleri değişmiş olsa da belirtilen araştırmalar, öğrencilerin okuma durumlarında öğretmenlerin etkisini ortaya koyar niteliktedir.

Bununla birlikte okumanın alışkanlık hâline getirilme sürecinde hem ailelerin hem de öğretmenlerin işi hiç de kolay değildir. Çünkü aile ve öğretmenin yanında; arkadaş çevresi, kütüphane, okul, kitle iletişim araçları gibi okuma becerisini ve okumanın alışkanlık hâline gelmesini etkileyen pek çok etmen vardır (Özbay, 2009; Türkyılmaz, 2012; Balcı, Uyar ve Büyükkiz, 2012). Çoklu uyaranların egemen olduğu günümüzde, kitle iletişim araçlarının tam da göbeğine doğan

Çocuklar, ilgilerini tek bir noktaya uzun süre toplayamamaktadırlar. Etkileşimin ve erişimin yoğun, kolay olduğu ve pek çok duyu organına hitap eden teknolojilerin karşısında veya yanında okuma alışkanlığı edindirme ve okumanın alışkanlık hâline getirilmesinin zorluğu ortadadır. Öte yandan çocuklar, kitaplarla etkileşim hâlindeyken bir yandan yeni kelimeler öğrenirler, diğer yandan eleştirel ve yaratıcı düşünme, görsel okuma, medya okuryazarlığı gibi, çağdaş zamanlarda önemli olan, becerileri geliştirirler (Bay, 2014; Bal, 2014). Bunun yanı sıra psikolojik açıdan iyileştirme, toplum tarafından kabul, toplumsal ve zihinsel gelişim için (Karaçay, 2011; Öncü, 2012; Turan, 2005; Yeşilyaprak, 2008; Gönen, 2004; Dehaene, 2014) okuma kültürünün kazandırılması şarttır. O hâlde ocuk ve gençlere okuma kültürü edindirme, okuma alışkanlığı kazandırmada nasıl bir yol izlenmeli, hangi okuma materyalleri kullanılmalıdır?

ocuk ve gençlere okuma alışkanlığı edindirmede ocuk ve gençlik edebiyatı ürünleri önemli bir seçenek olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkylmaz (2012), Karakuş (2006), Aslan (2006), Ayaş (2003), Hunt (2001), Tomlinson ve Brown (2007), Lukens ve Cline (1995), Dilidüzgün (2007), Sever (2008), Sever (2013), Şirin (2007) gibi yerli ve çok sayıda yabancı çalışmada, nitelikli ocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinin ocuk ve gençlere okutulması durumunda onların okuma becerilerinin, okumaya olan tutumlarının olumlu ve anlamlı yönde geliştiği vurgulanmıştır, belirlenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde Maltepe'nin (2009) Türkçe öğretmenleri adaylarının nitelikli ocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme becerileri; Yazıcı Okuyan'ın (2009) Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin ocuk edebiyatı ürünlerini seçerken kullandıkları ölçütler; Büyükkavas Kuran ve Ersözlü'nn (2009) sınıf öğretmenlerinin ocuk edebiyatına ilişkin görüşleri üzerine çalıştıkları görülmektedir. Bununla birlikte Gültekin vd.'nin (2011) üniversitelerde ocuk ve gençlik edebiyatı öğretimi sorunu; Kan'ın (2011) Türkçe öğretmenlerinin ocuk edebiyatı ile ilgili görüşlerini; Arslan ve Alamdar'ın (2011) Türkçe ve sınıf öğretmenleri adaylarının ocuk edebiyatına ve ocuk edebiyatı dersine ilişkin görüşlerini; Türkylmaz'ın (2011) öğretmen adaylarının ocuk ve gençlik edebiyatı algılarını inceleyip bildiri olarak sundukları görülmektedir.

Literatürdeki araştırmalar da dikkate alınarak öğretmenlerin ocuk ve gençlik edebiyatına yönelik algılarının ve düşüncelerinin ortaya konması bu çalışma kapsamında amaçlanmıştır. Böylece öğrencilerin okuma ediminde önemli rolleri olan öğretmenler hakkında bir fikir edinmek mümkün olacaktır.

Yöntem

Gerçekleştirilen pek çok araştırmada öğretmenlerin hem rol model olmak suretiyle hem de okuma materyali önerileriyle öğrencilerin okuma alışkanlığı ediminde, okuma becerilerinin gelişiminde etkili oldukları ortaya konmuştur. Bu önemli bulgudan hareketle öğretmenlerin ocuk ve gençlik edebiyatı algılarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin okuma ediminde etkilerinin daha fazla olduğu düşünülen Türkçe, edebiyat, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine altı açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanmıştır. Görüşme formu ile elde edilen verilerin analizinde, veri analizi tekniklerinden "betimsel analiz" kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 79). Betimsel analizde "veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Ayrıca doğrudan alıntılara sık sık yer verilir." (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 224). Böylelikle, örneklem detaylı bir şekilde betimlenmiş olacaktır (Bloor ve Wood, 2006).

Araştırmaya tesadüfi olarak 15'er Türkçe, edebiyat, okul öncesi ve sınıf öğretmenleri olmak üzere toplam 60 öğretmen dâhil edilmiştir. Bire bir gerçekleştirilen bu görüşmelerde öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar, cümlelerin yargı bildirme durumlarına göre ve yargı birim alınarak sınıflandırılmıştır. Örneğin *size göre ocuk ve gençlik edebiyatı ürünleri hangi özellikleri taşımalıdır*

sorusuna E14 (Edebiyat Öğretmeni 14)'ün verdiği “Hayal gücünü geliştirici, eğlenceli konular işlenmelidir.” cevap, “hayal gücünü geliştirici olmalıdır” ve “eğlenceli konular işlemelidir” şeklinde ikiye ayrılmıştır. Bu, gerçekleştirilirken hem yargı bildirme durumu hem de anlam özellikleri dikkate alınarak gruplandırılmalar gerçekleştirilmiştir. Ayrıca anlam özellikleri bakımından aynı ve benzeri cümleler bir araya getirilerek frekans verilmiş ve katılımcıların belirttiği yargılar tırnak işaretleri içinde, italik olarak katılımcının numarası bildirilerek verilmiştir. Örneğin çocuk ve gençlik edebiyatı kavramlarının kendilerine neler çağrıştırdığı sorusu sorulmuş olmasına rağmen O8 (Okul Öncesi Öğretmeni 8), soruya “*Çocuk sevgiye muhtaç, kendi ihtiyaçlarının çoğunu çevresinden yardım alarak karşılayan varlıktır. Gençlik ise 11-18 yaş arasındaki bireyler.*” cevabını vermek suretiyle sorunun kendisi tarafından anlaşılmadığını ortaya koymuştur.

Araştırma, 2014-2015 güz yarıyılında Kırşehir il merkezinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 27'si erkek, 33'ü kadındır. Bu grup, mesleğinin 2. yılında olan öğretmenden 44. yılında olan öğretmene kadar geniş bir kıdem aralığında bulunan öğretmenlerden oluşmaktadır. En genç öğretmen grubu okul öncesi öğretmenleri iken; yaşça daha büyük olan öğretmen grubu sınıf öğretmenleridir.

Bulgular

Bulgular kısmında, “Çocuk ve gençlik edebiyatı size ne(ler) çağrıştırmaktadır?”, “Çocuk ve gençlik edebiyatı denildiğinde aklınıza hangi yazar(lar) gelmektedir?”, “Çocuk ya da gençlik edebiyatı adlı bir ders aldınız mı, bu dersi nasıl değerlendiriyorsunuz?”, “100 Temel eser size neyi çağrıştırıyor? Bu eserler çocuk ya da gencin yaşına uygun mu?”, “Çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinin derslerde kullanımı konusunda ne düşünüyorsunuz?” sorularına sınıf, okul öncesi, edebiyat ve Türkçe öğretmenlerinin verdiği cevaplar ayrı ayrı sınıflandırılarak verilmiştir. Ayrıca her anlam grubunu temsilen çarpıcı bir iki örnek sunulmuştur.

1a. Çocuk ve gençlik edebiyatı size neler çağrıştırmaktadır sorusuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin verdiği cevaplar.

Katılımcılardan S5 ve S6 bu eserlerin okumayı sevdirmeye işlevini dikkate alarak “*Çocukları okumaya teşvik edecek gelişimlerine katkı sağlayacak eserler aklıma geliyor*” (S5). *Çocuk ve gençlerin ilgilerini çeken, onlara okumayı sevdiren eserler*” (S6). biçiminde ifade etmişlerdir. S1, S3 ve S11 bu eserlerin çağrışımları konusunda içeriği önceleyerek “*Çocukların yaşadıklarının şiirselleştirilmesi; gençlerin yaşadıklarının öyküleştirilmesi*” (S1). “*Kahraman, prens, prenses, oyun, oyuncak, hayvanlar, hayal ürünü, gökyüzü, eğlence, somut, gerçek dışı kahramanlar, akıcılık ve seviyeye uygunluk, maneviyat*” (S3); “*Nasreddin Hoca, La Fontaine, Keloğlan, hayali kahramanlar*” (S11) şeklinde tanımlamaya girişmişlerdir. S13 ise hedef kitleyi dikkate alarak “*Çocuk ve gençlere yönelik yazılmış eserleri çağrıştırmaktadır*” ifadesini kullanmıştır. İçerik, hedef kitle ve okumayı sevdirmeye yanında S8, S14, S15, S7, S10 ve S12 tarafından bu edebiyat ürünlerinin işlevselliği öncelenerek bu ürünlerin hayal gücünü zenginleştirdiği, sözcük dağarcığını artırdığı, evrensel ve millî değerleri aktardığı ifade edilmiştir. “*Hayal gücünü zenginleştirir*” (S8), “*Çocuğun hayal dünyasının gelişimi, yönlendirilmesi, kültürel gelişim ve kelime dağarcığındaki zenginliği sağlar*” (S14). Bu durumda ifade etme sıklığı dikkate alınarak sınıf öğretmenlerinin çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerini eğitimsel bir araç olarak algıladıkları ifade edilebilir.

1b. Çocuk ve gençlik edebiyatı size neler çağrıştırıyor sorusuna ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin verdiği cevaplar.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk ve gençlik edebiyatı algılarında “görelilik” ilkesini dikkate alarak “*çocuğa ya da gence göre eserler*” şeklindeki ifadelerinin öne çıktığı söylenebilir. Aynı ifadenin O1, O2, O12, O14 ve O15 tarafından dile getirildiği gözlenmiştir. Örneğin O1 “*Çocuk ve gençler için*

onların seviyelerine göre, anlayabilecekleri düzeyde eserler. Çocuk ve gençlere göre hazırlanan edebî eserlerdir” diyerek aynı yargıyı yinelemiştir. Bununla birlikte O7, O9 ve O10 tarafından çocuk ve gençlik edebiyatı kapsamındaki türler üzerinde durulmuştur. Örneğin O7 ve O9 şu ifadeleri kullanmışlardır: “Ninniler, çocuk şarkıları, tekerlemeler, sayışmalar, masallar, hikayeler akla geliyor. Çocuk edebiyatı deyince aklıma çocuk şiirleri, masallar ve hikayeler, ninni, tekerleme ve sayışmacalar aklıma geliyor. Gençlik edebiyatı deyince şiirler, roman ve denemeler” O3, O5 ve O6 ise işlevsellik yönü üzerinde durarak “Çocukların zihin, hayal ve düş dünyasını geliştirmeyi amaçlayan eserlerdir. Çocukların sosyal ve duygusal gelişimi için önemli eserler” ifadelerini kullanmışlardır. Öte yandan O11 “Bireylerin kitap okuma alışkanlığı kazandığı çocuk ve gençlik yıllarında okunan kitaplar nitelikli olmalıdır.”, O8 “Çocuk sevgiye muhtaç, kendi ihtiyaçlarının çoğunu çevresinden yardım alarak karşılayan varlıktır. Gençlik ise 11-18 yaş arasındaki bireyler.” ve O4 “Ülkemizde yeterince çalışılmayan; fakat çocuklar için çok önemli kavramlardır.” diyerek soruyu farklı bir biçimde anladıklarını ortaya koymuşlardır. Bulgulardan hareketle okul öncesi öğretmenleri tarafından çocuk ve gençlik edebiyatının çocuk ya da gence göre verilen eserler olarak anlaşıldığı söylenebilir.

1c. Çocuk ve gençlik edebiyatı size neler çağrıştırıyor sorusuna ilişkin edebiyat öğretmenlerinin verdiği cevaplar.

E1, E2, E3, E4, E6, E9, E10 ve E11 çocuk ve gençlik edebiyatı kavramlarını çocuk ve genç dikkate alınarak onlara yönelik ve onlara göre eserler olarak algıladıklarını, verdikleri cevaplarda ortaya koymuşlardır. E1 ve E2 “Çocuk ve gence hitap eden, onların yaşına, psikolojik durum ve ruhsal durumunu dikkate alarak oluşturulan eserler. Bu yaş ve gelişime uygun edebî ürünleri çağrıştırıyor” diyorlarken E3 “Çocuk ve gençlerin yaşadığı zaman ve yaşına uygun edebî ürünler” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Bununla birlikte E5, E7, E8, E14 ve E15’in ifadelerinden bu eserlere yönelik eğitimsel bir kaygı güdüldüğü ve bu eserlerin işlevsel yönünün öncelendiği çıkarılabilir. “Çocukların eğitimi üzerinde etkisi olan eserleri çağrıştırıyor. Bireyi, topluma ve kendisine sorumlu ve faydalı yapacak eserler” (E7). “Birey için gerekli kavramları veren eserler” (E8). “Okuma zevk ve alışkanlığının kazanılması döneminde ortaya konmuş, yeni ufuklar ve dünyaların kazanılmasında birincil önceliğe sahip edebî ürünleri çağrıştırmaktadır” (E14). “Çocuğu geleceğe, yaşama hazırlarken eğlendiren, düşündürdiren ve öğreten bir sanattır” (E15).

E12 “Çocukluk ve gençlik dönemlerinde okunan metinleri çağrıştırmaktadır.” E13 “Her iki alanın da kendine has eserler verilmesi” şeklinde ifadeler kullanarak çocuk ve gençlik edebiyatı konusunda farklı algılamalarını ortaya koymuşlardır.

1d. Çocuk ve gençlik edebiyatı size neler çağrıştırıyor sorusuna ilişkin Türkçe öğretmenlerinin verdiği cevaplar.

T2, T3, T4, T5, T13, T14 ve T15 görelilik ilkesini öne çıkarmışlar ve yaş gruplarına, onların seviyelerine uygun eserler ifadelerini kullanmışlardır. “12-18 yaş grubu arasındaki bireylere hitap eden edebiyat ürünlerini çağrıştırmaktadır. Orta ve lise öğrencilerine hitap eden kitaplar” (T2, T3). T7, T8, T9, T10 ve T12 ise bu tür eserlere yönelik içerik algılarını ortaya koymuşlardır. Onlara göre kahramanları çocuk ve genç olan, onların yaşantılarının, duygularının anlatıldığı eserler, çocuk ve gençlik edebiyatıdır. T1 “Heyecan, arkadaşlık, seyahat ve keşfetme gibi kavramları çağrıştırıyor.” ve T11 “Masal, hikaye ve romanları...” diyerek kavram olarak algısını farklı biçimde ifade etmiştir. Sıklıklar dikkate alınarak Türkçe öğretmenlerinin görelilik ilkesi kapsamında çocuk ve gençlik edebiyatını değerlendirdikleri düşünülebilir.

2a. Çocuk ve gençlik edebiyatı denildiğinde aklınıza hangi yazar(lar) gelmektedir sorusuna sınıf öğretmenlerinin verdiği cevaplar.

Öğretmenler tarafından yazarların ifade edilme sıklıkları sıralandığında öne çıkan isimler şu şekilde gerçekleşmiştir: Ömer Seyfettin (14), Gülten Dayıoğlu (7), Muzaffer İzgü (6), Kemalettin Tuğcu (4), Samed Behrengi (4), Aziz Nesin (3). Bununla birlikte doğrudan çocuğa ya da gence yönelik eserler vermemiş olsa da öğretmenler tarafından Reşat Nuri (4), Yakup Kadri Karaosmanoğlu (2) isimleri de söylenmiştir. Jules Verne, Abbas Sayar, Rıfat Ilgaz birer defa ifade edilen isimler arasındadır. Bununla birlikte Necip Fazıl, Mehmet Akif Ersoy, Yahya Kemal gibi isimler de öğretmenler tarafından söylenmiştir.

2b. Çocuk ve gençlik edebiyatı denildiğinde aklınıza hangi yazar(lar) geliyor sorusuna okul öncesi öğretmenlerinin verdiği cevaplar.

Sıklık düzeyine bakıldığında sınıf öğretmenleri ile benzeri bir tablonun ortaya konduğu düşünülebilir. Ömer Seyfettin (12), Gülten Dayıoğlu (6), Kemalettin Tuğcu (4). Tarık Buğra (2) ve Yakup Kadri Karaosmanoğlu (2) ismine yer verilmiş olması da ilginçtir. Birer defa yazılmış olsa da Fuat Köprülü, Orhan Pamuk, Orhan Kemal ve Halit Ziya isimlerine yer verilmiş olması da bu çerçevede düşündürücüdür.

2c. Çocuk ve gençlik edebiyatı denildiğinde aklınıza hangi yazarlar geliyor sorusuna edebiyat öğretmenlerinin verdiği cevaplar.

Edebiyat öğretmenleri de sınıf ve okul öncesi öğretmenleri gibi Ömer Seyfettin (8), Gülten Dayıoğlu (6), Kemalettin Tuğcu (4), Muzaffer İzgü (2) ve Aziz Nesin (2) isimlerini sıklıkla ifade etmişlerdir. Bununla birlikte belki de hitap ettikleri yaş grubunun etkisiyle İpek Ongun (7)'u da sıklık düzeyi yüksek bir biçimde ifade etmişlerdir. Birer defa olmak üzere edebiyat öğretmenleri Samed Behrengi, Sait Faik isimlerini; popüler edebiyatçıları olan Elif Şafak, Canan Tan'ın isimlerini de ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda Nâbi, Ahmet Mithat, Satı Bey gibi isimler de içinde bulunduğumuz çağ dikkate alındığında oldukça ilginç karşılanmıştır.

2d. Çocuk ve gençlik edebiyatı denildiğinde aklınıza hangi yazarlar geliyor sorusuna Türkçe öğretmenlerinin verdiği cevaplar.

Türkçe öğretmenleri, Ömer Seyfettin (11), Gülten Dayıoğlu (9), Kemalettin Tuğcu (8), Muzaffer İzgü (5), İpek Ongun (4), La Fontaine (3), Cahit Zarifoğlu (3), Rıfat Ilgaz (3), Eflatun Cem Güney (2), Mark Twain (2) isimlerinin yanı sıra Yalvaç Ural, Miyase Serbarut, Grimm Kardeşler, Mustafa Ruhi Şirin isimlerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte Paul Coelho, Erdal Atabek, Orhan Kemal isimleri de yazılmıştır.

3a. Çocuk ya da gençlik edebiyatı adlı bir ders aldınız mı, bu dersi nasıl değerlendiriyorsunuz sorusuna sınıf öğretmenlerinin verdiği cevaplar.

Sınıf öğretmenlerinden 14'ü böyle bir ders almadığını ifade ederken S7 “Çocuk edebiyatı, öğretmen okullarında ders olarak okutulurdu. Biz de mutlu ve mutsuz çocuğu temsilen iki çocuk çıkarır. Dramatizasyon yapardık.” diyerek böyle bir ders almakla birlikte aslında bu dersin içeriğinin ne kadar farklı bir biçimde ele alındığını ortaya koymaktadır.

3b. Çocuk ya da gençlik edebiyatı adlı bir ders aldınız mı, bu dersi nasıl değerlendiriyorsunuz sorusuna okul öncesi öğretmenlerinin verdiği cevaplar.

Sadece bir okul öncesi öğretmeni böyle bir ders almadım demiştir. Diğer öğretmenlerse ders alıp içeriğini olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Bununla birlikte aldığı derste neler yaptığını belirtip dersin içeriği hakkında olumlu ya da olumsuz bir değerlendirmede bulunmayan

öğretmenler de vardır. O1 “*Bu derste çocukların gelişim sürecinden başlayarak onlara uygun eserlerin taşınması gereken biçim ve içerik özellikleri hakkında bilgi aldık. Çocukları tanıma açısından faydalı oldu.*” diyerek içeriği olumlu bir biçimde değerlendirmiştir. Aynı şekilde O3, O6, O8 ve O9 da içeriği olumlu ve faydalı bulmuşlardır. “*Evet galiba almıştık ama çok etkili olmadı*” (O 2). “*Etkili bir ders olmadı. Yüzeysel kaldı*” (O4). “*Kitaplar inceledik derste; ancak yeterli değildi*” (O 11). “*İşleniş bakımından monoton ve sıkıcı bir dersti*” (O12). “*Dersin içeriği yeterli değildi; çünkü verilen eğitim teoride kalıp uygulamaya dönük değildi*” (O15). Buradan hareketle beş öğretmen, dersi ve içeriği yeterli ve faydalı bulmamıştır denilebilir. O5 “*Günümüz çocuk edebiyatı, tarihsel sürecini ve gelişimini görmüştük*”, O7, “*Şarkıları, şiirleri, masalları inceledik.*”, O10 “*Derste çocuk hikayelerini anlattık.*” ve O13 “*Çocuk kitaplarını iç ve dış özellikleri bakımından inceledik.*” biçiminde ifadelerle sadece dersin içeriği konusunda bizi bilgilendirmiş; bu içeriği ve işleyişi olumlu bulup bulmadıkları hususunda bilgilendirmemişlerdir.

3c. Çocuk ya da gençlik edebiyatı adlı bir ders aldınız mı, bu dersi nasıl değerlendiriyorsunuz sorusuna edebiyat öğretmenlerinin verdiği cevaplar.

Edebiyat öğretmenleri de sınıf öğretmenleriyle aynı doğrultuda böyle bir ders almadıklarını ifade etmişlerdir. Sadece E14 “*Bu derste çocuğun bakış açısına, hayal gücüne, yaşına uygun kitapların seçilerek onların okutulması ile ilgili bilgile öğrendik.*” diyerek böyle bir ders aldığını ifade etmiştir.

3d. Çocuk ya da gençlik edebiyatı adlı bir ders aldınız mı, bu dersi nasıl değerlendiriyorsunuz sorusuna Türkçe öğretmenlerinin verdiği cevaplar.

10 Türkçe öğretmeni böyle bir ders almadığını söylemiştir. T5 ve T9 “*Çocuğa yönelik eserleri her yönüyle değerlendirdiğimiz için bu dersi çok beğendim. Bu derste çocuk edebiyatının ve çocukların genel özellikleri üzerinde durmuştuk. Ayrıca önemli eserleri ele aldık*” diyerek dersi ve içeriğini beğendiklerini belirtmişlerdir. T13 ve T14, doğrudan ifade etmeseler de dersin tek düzeliklerinden aldıkları derse yönelik olarak olumsuz duygular içindedirler. “*Hocamız, kitaplar hakkında bilgi verirken bizden de kitap incelemesi yapmamızı istedi*” (T13). “*Hocamızın verdiği bir kitabı biz okuyarak geliyorduk. Hocamız da derste konuyu yarı okuyarak –aynı kitabı- anlatıyordu*” (T14). T15 ise doğrudan dersten memnuniyetsizliğini şöyle dile getirmiştir “*Ders amacına hizmet etmedi. Bence bu tür derslerde insanlar önce çocuk ve gençliği anlamaya yönlendirilmeli. Sonra ürünler ele alınmalı.*” T7 ise böyle bir ders almadığını ancak kesinlikle böyle bir dersin olması gerektiğini ifade etmektedir “*kesinlikle böyle bir ders alınmalıydı*”

4a. 100 Temel Eser size neyi çağırıştırıyor? Bu eserler çocuk ya da gencin yaş seviyesinde uygun mu sorusuna sınıf öğretmenlerinin verdiği cevaplar.

Sınıf öğretmenlerinin kimisi bu eserleri çocuk ve gençlere göre ve onlara uygun bulurken kimisi böyle düşünmemektedir. Yine sınıf öğretmenlerinden bir kısmı eserleri nitelikli bulmakla beraber bu dönemdeki bireyler tarafından anlaşılmasının güç olduğunu belirtmişlerdir. S1, S2, S3, S4, S5 ve S6 bu eserlerin çocuğa göre olduğunu belirtmişlerdir ve bu eserler hakkında olumlu değerlendirmelerde bulunmuşlardır. “*Özü korunduğu takdirde eserler tabii ki yararlı./ Gerek ilköğretim gerekse ortaöğretimde okutulması taraftarıyım. İlköğretim ve ortaöğretimdeki öğrencilerin gelişimleri için okutulmalı*” (S1 ve S2). S8, S11, S13 ve S15, bu eserlerin çocuğa göre olmadığını ve bu eserlere olumsuz bir bakış açısına sahip olduklarını açık bir biçimde ifade etmişlerdir. “*Çocukların yaş seviyesine uygun değil. Çevre ve teknolojik gelişmeler çocukların okuduğu kitaplarla uyuşmamaktadır*” (S8). “*Bu kitapların tamamını okudum. Bazıları güncel değil, yanlışlıklar var. Yazım hataları ve özellikle çocuklara uygun olmayan kitaplar var*” (S13).

S9, S10, S12 ve S14 bu eserleri bir yönüyle olumlu değerlendirirken çocuk ya da gence uygun olmadıklarını ifade etmişlerdir. “*Millî, manevi, psikolojik, düşündürücü, eğitici niteliklere sahip*

eserlerdir. *Sanatsal değeri olan eserler; ama anlaşılır olmaktan uzak.*" (S9). *"Edebi değer taşıyor; ama günümüz çocuk ve gençleri kitap okumaktan uzak. Teknoloji ile ilgileniyorlar"* (S10).

4b. 100 Temel Eser size neyi çağırıştırıyor? Bu eserler çocuk ya da gencin yaş seviyesinde uygun mu sorusuna okul öncesi öğretmenlerinin verdiği cevaplar.

O1, O7, O9, O10, O12, O14 ve O15 bu eserleri çocuğa ve gence göre bulmakta, bu eserlerin onlar tarafından okunması gerektiğini ifade etmektedir. *"Genel anlamda çocuk ve gençlere hitap eden eserler olduğuna inanıyorum"* (O9). *"Önemli yazarların yazdığı 100 kitap geliyor aklıma ve bu kitapların çocuk ve gence hitap ettiğini düşünüyorum"* (O14)

O2, O3, O4, O5 ve O11 ise bu eserleri kısmen olumlu değerlendirirken bazı yönleriyle de olumsuz değerlendirmektedirler. *"Bu listeden bazı eserlerin çocuklar için uygun olmadıklarını düşünüyorum"* (O3). *"Tamamıyla çocuklara hitap etmemektedir. Ancak farklı türlerin tanınması için geliştirici özelliktedir"* (O5). O8 ise bu eserleri doğrudan olumsuzlamaktadır *"Bu çağdaki çocuk ve gençlerin yaşantı biçimine uzak ve yabancı eserlerdir. Onlara uygun değildir."* O13 ise eserler hakkında bilgin olmadığından yorum yapamayacağını demektedir.

4c. 100 Temel Eser size neyi çağırıştırıyor? Bu eserler çocuk ya da gencin yaş seviyesinde uygun mu sorusuna edebiyat öğretmenlerinin verdiği cevaplar.

E1, E2, E3, E4, E8, E9, E10 ve E12 bu eser listesini olumsuz değerlendirmekte ve bu eserlerin öğrencilere hitap etmediğini düşünmektedir. *"Dönemsel olarak klasik kabul ettiğimiz eserler çocuklara ve gençlere hitap ettiğini düşünmüyorum; çünkü artık anlayış değişti. Bu yüzden talep de değişti"* (E9). *"100 temel eser adı altında belli yazarların ve şairlerin kitaplarının bir araya getirilmesini saçma buluyorum. Bu işin ölçüsü nedir? Kime göre 100 temel eser. Üretilen her şey değerlidir"* (E12). E6, E7 ve E11 bu eser listesi olumlu bulmakta ve öğrencilerin seviyelerine göre olduğunu değerlendirmektedirler. *"Çocuklar için seviyelerine ve gelişim özelliklerine uygun ve fayda sağlayacak eserler"* (E7). *"Bu eserler, gençler ve çocukların anlayacağı en iyi eserlerdir"* (E11). E13 ve E14 kimi özellikleriyle bu eserleri olumlamakta iken kimi özellikleriyle de olumsuz değerlendirmektedirler. *"Çeşitli uzunlukta yaşa indirgenebilecek şekilde 100 temel eser oluşturuluyor. Bazıları çocuklara uygun bazıları değil."* (E13). E15 ise belki de bu eserleri olumsuz değerlendirmekle birlikte düşüncelerini tam olarak ifade etmemiştir. *"Hiç kimse bu eserleri eleştirme gücüne sahip değil"* (E15).

4d. 100 Temel Eser size neyi çağırıştırıyor? Bu eserler çocuk ya da gencin yaş seviyesinde uygun mu sorusuna Türkçe öğretmenlerinin verdiği cevaplar.

T2, T3, T4, T6, T9, T13 ve T14 bu eser listesini olumlamakta ve eserlerin çocuğa göre olduğunu belirtmektedirler. *"Çocukların seviyesine uygun, hayal ve duygu dünyalarını genişleten, onlara hitap eden kitaplardır"* (T3). *"Zengin, akıcı dil örgüsü, yazınsal nitelikli eserler, görsel sayfa düzeni ile öğrencilerin düzeyine sesleniyor"* (T6). T5, T7, T8 ve T12 eserler konusunda hem olumlu hem de olumsuz yargıda bulunmaktadırlar. *"100 temel eser, her çocuğun okuması gereken eserleri çağırıştırıyor. Bu listedeki bazı kitaplar çok basit düzeyde. Bunlar değiştirilebilir. Daha eğitici, daha kültürel ve ahlaki değerlerimizi anlatan eserler olabilir"* (T5). *"Okunması gereken eserleri çağırıştırıyor. Kısmen çocuk ya da gencin seviyesine hitap edenler olduğu gibi büyük çoğunluğu her yaştan okuyucuya hitap ediyor"* (T7). T10, T11 ve T15 ise bu eserleri tamamıyla ve doğrudan olumsuzlamaktadır. *"Özensiz seçilmiş ve birçok eser çocuklara hitap etmiyor."* (T10). *"Bu listedeki pek çok eserin çocuğa göre olmadığını, güncel olmadığını düşünüyorum. Yaş ve seviyeye uygun başka bir yüz temel eser listesi oluşturulmalı"* (T15).

5a. Çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinin derslerde kullanımı konusunda ne düşünüyorsunuz sorusuna sınıf öğretmenlerinin verdiği cevaplar.

Sınıf öğretmenlerinin hepsi de bu ürünlerin derslerde kullanılması gerektiğini ifade etmektedirler. Ancak sınav kaygısının, ders kitaplarının bunun önünde engel olduğunu ifade etmektedirler. “Sınavlardan ve denemelerden fırsat kalırsa bu tür eserler, derslerde kısaltılarak kullanılmalı.” (S5). “Ders kitaplarında bu ürünlere yer verilmiyor. Ders kitaplarında çocukların ilgisini çeken ürünler pek yok. Şiir ve yazılar anlamsız ve çocuklara anlamakta zorlanıyor.” (S11).

5b. Çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinin derslerde kullanımı konusunda ne düşünüyorsunuz sorusuna okul öncesi öğretmenlerinin verdiği cevaplar.

Bir okul öncesi öğretmeni dışında öğretmenlerin hepsi bu ürünlere derslerde yer verilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. O2 bu eserlerin okuma saati gibi zamanlarda kullanımını önermektedir. “Hikaye okuma saatlerinde kullanımını uygun buluyorum.” “Bu ürünler derslerde kullanıldığında öğrencilerin edebiyata bakış açılarında olumlu yönde değişme ve gelişme olacağına inanıyorum” (O9). “Görselleştirme ve kalıcı bilgilerin edindirilmesinde etkili olduğunu düşünüyorum” (O14).

5c. Çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinin derslerde kullanımı konusunda ne düşünüyorsunuz sorusuna edebiyat öğretmenlerinin verdiği cevaplar.

E13 dışında “Daha verimli olacağını düşünmüyorum.” edebiyat öğretmenleri de bu ürünlerin derslerde kullanımını doğru ve olumlu bulmaktadırlar. Bununla birlikte öğretim programı ve diğer bazı çekincelerden bu ürünleri kullanmadıklarını, kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. E15’in şu ifadesi gençlik edebiyatının Türkiye’deki yerini ortaya koyar niteliktedir “Gençlerle çalışıyoruz ama gençlik edebiyatı kullanmıyoruz (Müfredatta yok). Bizler gençlere yetişkin muamelesi yapıyoruz. Çocuk ve gençlik yazını bizde çok çok geride.” Bu doğrultuda E12 de benzeri ifadeleri kullanmıştır “Bu tür ürünleri derslerimizde kullanmıyoruz. Bugünkü eğitim anlayışında bu tür etkinlikler zor. Her alanda sizi kuşatmış bir anlayış kendi izni dışında bir şeyin eğitime girmesine iyi bakmıyor.”

5d. Çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinin derslerde kullanımı konusunda ne düşünüyorsunuz sorusuna Türkçe öğretmenlerinin verdiği cevaplar.

Türkçe öğretmenleri çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinin derslerde kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. “Ben Türkçe öğretmiyim ve çocuk edebiyatı ürünlerini derslerde kullanmalıyım.” (T5). “İyi olacağı kanaatini taşıyorum. Çocukların bilgi seviyelerinin artmalarını sağlar. Onları kitap okumaya yönlendirir. Bu ürünler derslerin daha eğlenceli geçmesini sağlar.” (T15).

Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin çocuk ve gençlik edebiyatı algılamalarını belirlemeye yönelik bu araştırmada erişilen sonuçları şu şekilde ifade etmek mümkündür.

Okul öncesi, edebiyat ve Türkçe öğretmenlerinin sıklık bakımından çoğunluğunun çocuk ve gençlik edebiyatını “çocuğa ve gence göre; onların yaş dönemi dikkate alınarak verilen eserler” olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Öte yandan sınıf öğretmenlerine göre çocuk ve gençlik edebiyatı, eğitimsel işlevi olan; millî, manevî değerlerin aktarımında kullanılması gereken eserlerdir. Maltepe (2009) de çalışmasında “Nitelikli çocuk kitaplarının içerik ve eğitsel özelliklerinde öğretmen adaylarının hem konuların hem de kahramanların seçiminde “gerçeklik”, “kendi kültürümüz”, “öğreticilik” kavramlarını daha çok vurguladıkları ve çocuk kitaplarının okuma kültürü edindirme, duygu evrenini genişletme, anadili bilinci ve duyarlılığı sağlama ve estetik gelişime katkı getirme vb. işlevlerine yeterince önem vermedikleri sonucuna varmıştır.” Yazıcı Okuyan (2009) da Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin kitap seçiminde iç yapı ve dış yapı özelliklerinden ziyade eğitsellik yönünü daha fazla öne çıkardıklarını çalışmasında ortaya koymuştur.

Çocuk ve gençlik edebiyatı denilince sınıf öğretmenlerinin öncelik sırasına göre Ömer Seyfettin, Gülten Dayıoğlu, Muzaffer İzgü, Kemalettin Tuğcu, Samed Behrengi, Aziz Nesin isimlerini; bununla birlikte Reşat Nuri Güntekin ve Yakup Kadri Karaosmanoğlu isimlerini de ifade ettikleri gözlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin ise Ömer Seyfettin, Gülten Dayıoğlu, Kemalettin Tuğcu isimleri yanında Tarık Buğra ve Yakup Kadri Karaosmanoğlu ismini de yazdıkları görülmüştür. Edebiyat öğretmenleri de yine sıklık düzeyine göre Ömer Seyfettin, İpek Ongun, Gülten Dayıoğlu, Kemalettin Tuğcu, Muzaffer İzgü ve Aziz Nesin isimlerine yer vermişlerdir. Türkçe öğretmenleri ise Ömer Seyfettin, Gülten Dayıoğlu, Kemalettin Tuğcu, Muzaffer İzgü, İpek Ongun, La Fontaine, Cahit Zarifoğlu, Rıfat Ilgaz, Eflatun Cem Güney ve Mark Twain isimlerine yer vermişlerdir. Öğretmenler tarafından öncelenen yazarlara bakıldığında genelde sıralamanın aynı olduğu, edebiyat ve Türkçe öğretmenlerinin bu sıralamaya İpek Ongun ismini ekledikleri gözlenir. Benzeri bir sonuç Kan (2011) ve Türkyılmaz (2011) tarafından da ortaya konmuştur. Arıcı (2005)'nın ilköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada da öğrencilerin beğendiği ilk üç yazarın Ö. Seyfettin, G. Dayıoğlu ve İ. Ongun olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adayları ile ilköğretim ikinci kademede okuyan öğrencilerin çocuk ve gençlik edebiyatı okuma kültürü bakımından birbirine yakın seviyede oldukları söylenebilir. Bu duruma neden olarak da okuma kültürümüzün ders kitapları ile sınırlı olması gösterilebilir. Araştırmalarda, öğrencilerin okuma eylemini yeni bilgiler öğrenme amacıyla daha çok gerçekleştirdikleri (Balcı, 2009; Karakoç, 2005) ve diğer okuma materyallerine kıyasla ders kitaplarını okumayı daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir (Zengin, 2000: 701; Can, Türkyılmaz ve Karadeniz, 2010: 15). Ayrıca Reşat Nuri, Yakup Kadri, H. Ziya, Dostoyevski gibi; klasik sayılabilecek pek çok eserin yazarı da çocuk ve gençlik edebiyatı yazarı olarak öne çıkarılmıştır. Oysaki adı geçen yazarların verdiği klasik eserleri, çocuk ya da gençlerin okuma kültürü edinmeden okuyabilmeleri güç olacaktır (Hunt, 2001; Cope, 1997; Lukens ve Cline, 1995).

Öğretmenler, çocuk ve gençlik edebiyatı algılarını ortaya koymuşlar, bu alanda aklına gelen yazar ve şair isimlerini vermişlerdir. Ancak genel olarak bakıldığında 39 öğretmenin çocuk ya da gençlik edebiyatı dersi almadığı; 7 öğretmenin ise aldıkları dersin işlevsel olmadığını düşündüğü belirlenmiştir. Buradan hareketle katılımcılardan sadece 14'ünün aldığı dersin işlevsel olduğunu düşündüğü söylenebilir. Maltepe (2009), öğretmen adaylarının yarısının nitelikli kitap seçiminde kendini yeterli bulmadığını; diğer yarısının ise nitelikli kitap seçiminde sahip olduğu bilgiyi kullanamadığını belirlemiştir. O hâlde 1998'den bu yana eğitim fakültelerinin Türkçe, sınıf ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde verilen 2 saatlik çocuk edebiyatı dersini gözden geçirmek; bu dersleri edebiyat, tarih gibi alan öğretmenliklerine de açmak ve çalışmakta olan öğretmenlerin bilgilenmesini sağlamak gerekmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin neredeyse tamamı 100 Temel Eseri çocuk ve gençlere göre ve uygun bulmaktadır. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinden bir kısmı eserleri, nitelikli bulmakla beraber bu dönemdeki bireyler tarafından anlaşılmasının güç olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca okul öncesi ve Türkçe öğretmenlerinin sıklık bakımından çoğunluğu 100 Temel Eseri çocuğa ve gence göre bulmakta, bu eserlerin onlar tarafından okunması gerektiğini ifade etmektedir. Öte yandan edebiyat öğretmenleri, 100 Temel Eseri olumsuz değerlendirmekte ve bu eserlerin öğrencilere hitap etmediğini düşünmektedir. Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin büyük oranda bu eserleri çocuk veya gence uygun buldukları ortaya çıkmaktadır. Ancak bu eser listelerinin çocuk ya da gençlerin çağdaşı olmadığı için onlarda okuma zevki uyandırmadığından tutun, bu listelerde bir tane çağdaş yazarın eserinin yer almamasına, çevirilerinde çok fazla özensizlik gösterildiğine, çocuğa görelilik ilkesine aykırılığa varacak düzeyde cinsellik içerdiğine (Neydim, 2006; Cengiz, 2006; Dilidüzgün, 2006; Sever, 2006; Gültekin, 2009; Arıcan ve Yılmaz, 2010) kadar olumsuz yönde pek çok eleştiri yöneltilmiştir. Bununla birlikte Türkyılmaz ve Kuş (2014) da 100 Temel Eser listesinden en çok okunan kitaplar arasından 10'unu çocuk hakları bakımından incelemeleri sonucunda kitaplarda

çocuğun en temel hakkı olan yaşama, korunma hakkı ile ilgili olumsuz ifadelerin sayısının oldukça fazla olduğunu, çocukların katılım hakkına ise yer verilmediğini tespit etmişlerdir.

Bununla birlikte öğretmenlerin neredeyse tamamı, dersi çeşitlendireceği, çocuk ve gençlere okumayı sevdireceği gibi nedenleri öne sürerek çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinin derslerde kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Kan'ın (2011) araştırmasında öğretmenlerin tamamı çocuk edebiyatı ürünlerinin Türkçe dersleri dışında, diğer derslerde de kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Büyükkavas Kuran ve Ersözlü'nün (2009) araştırmasına katılan sınıf öğretmenleri de çocuk edebiyatının Türkçe dışındaki derslerin öğretiminde de öğretmene bir etkinlik materyali oluşturmada geniş olanaklar sunduğunu ifade etmişlerdir. Buradan hareketle Türkçe, edebiyat ders kitaplarında nitelikli çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerine yer verilmesi gerektiği öneri olarak sunulabilir. Öte yandan Dilidüzgün (2004) Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin çocuk edebiyatı bağlamında nitelik sorunuyla karşı karşıya olduğunu belirlemiştir.

Bulgulardan hareketle okuma kültürü edindirmede önemli bir işlevi olan öğretmenin gereken donanımına sahip olmadığı ifade edilebilir. Sadece eğitimsel işlevi ile öncelenen, öğreti temelli eserler okuma kültürü edindirmede kendinden beklenen faydayı sağlamayacak ve öğrencileri zevk için okuyan evrensel okur düzeyine eriştiremeyecektir. Bu bağlamda çocuk ve gençlik edebiyatı eğitimi almış öğretim elemanlarından eğitim alan öğretmenlerin okuma kültürü edindirmede daha etkili olacağı düşünülebilir. Ayrıca öğretmenler, adından çokça bahsedilen Türk ve dünya edebiyatı klasikleri dışında çağdaş ve nitelikli çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinden haberdar olmalıdırlar. Çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerini klasıklere giden yolda ve okuma kültürü ediminde bir köprü olarak kullanmalıdırlar. Gazetelerin kitap ekleri, sivil toplum kuruluşlarının yayımladığı okuma katalog ve listeleri öğretmenlerin güncel ve nitelikli eserlerden haberdar olmasında işe koşulabilir. Ayrıca bilim insanları da yazı ve araştırmaları ile çocuk ve gençlik edebiyatı alanına ışık tutmayı sürdürmeli, toplumun bu konuda bilgilenmesini sağlamalıdır. Öyle görünmektedir ki hem YÖK hem eğitim fakülteleri hem de Millî Eğitim Bakanlığının bu konuda atması gereken çokça adım bulunmaktadır.

KAYNAKÇA

- ARICAN, S. ve YILMAZ, B. (2010). 100 Temel Eser Uygulamasının Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkisi ve Bu Uygulamada Kütüphanelerin Rolü Konusunda Öğretmen Görüşleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 24 (3), 495-518.
- ARICI, A. F. (2005) “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Durumları (Beceri- İlgi- Alışkanlık-Eğilim).” Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- ARSLAN, F. ve ALAMDAR, S. G. (05-07 Ekim 2011). *Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatı ve Çocuk Edebiyatı Dersine İlişkin Görüşleri (Kırıkkale İli Örneği)*. III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Ankara.
- ASLAN, C. (2006) “Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocuğun Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi.” Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- AYDIN, A. (2008). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Pegema Yayıncılık.
- AYTAŞ, G. (2003). Okuma Gelişiminde Çocuk Edebiyatının Rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 13. 155-160.

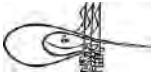
- BAL, Belgin (2014). “Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Yaratıcı Düşünme / Creative Thinking in Teaching Turkish Course Curriculum”- TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-, ISSN: 1308- 2140, (Prof. Dr. Ahmet Topaloğlu Armağanı) Volume 9/9, Summer 2014, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7173> , p. 247-257.
- BALCI, A., UYAR, Y. ve BÜYÜKİKİZ, K. (2012). “İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları, Kütüphane Kullanma Sıklıkları ve Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi / The Examination Of Reading Habits, Frequency To Use Library And Attitudes Towards Reading Of 6th Grade Primary School Students”- TURKISH STUDIES - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-, ISSN: 1308-2140, Volume 7/4, Fall 2012, www.turkishstudies.net, DOI Number : <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3795>.
- BALCI, Ahmet (2009) “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma” Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- BAY, Yalçın (2014). “ABD’nin Anasınıfı ve İlköğretim Birinci Sınıf Okuma Kitaplarının Kelime Öğretimi Açısından İncelenmesi/The Study of Kindergarten and Primary Schools First Grade Reading Books in Terms of Vocabulary Teaching”- TURKISH STUDIES - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-, ISSN: 1308-2140, Volume 9/12, Fall 2014, www.turkishstudies.net, DOI Number : <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7452> , p. 17-30.
- BEDWELL, Lance E.; Hunt, Gilbert H.; Touzel, Timothy J. & Wiseman, Dennis C. (1991). *Effective teaching: Preparation and implementation*. Charles C. Thomas. Springfield
- BENEVIDES, Tina De L. (2006) “Personal Reading Habits and Literacy Instruction in Preservice Teacher.” Unpublished master thesis, Nipissing Universty Faculty of Education, Ontario.
- BLOOR, M & WOOD, F. (2006) *Keywords in Qualitative Methods: A Vocabulary of Research Concepts*. London: Sage.
- BÜYÜKKAVAS KURAN, Ş. ve ERSÖZLÜ, Z. N. (2009) Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatına İlişkin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, V1, I, 1-17.
- CAN, R., TÜRKYILMAZ, M. ve KARADENİZ, A. (2010) Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21.
- CENGİZ, G. (2006). Çocuk ve Gençlik Edebiyatının Eğitimdeki Yeri ve İşlevi. *Varlık Dergisi*. S.1189. s.17-22.
- COPE, J. (1997) Beyond voices of readers: student on school’s effects on reading. *English Journal*, 86 (3), 18-23.
- DEHAENE, S. (2014). Beyin nasıl okur? Okumanın bilimi ve evrimi. (çev. Ozan Karakaş). İstanbul: Alfa Bilim Basım Yayımları.
- DEMİREL, Ö. (2005). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- DİLİDÜZGÜN, S. (2004). Okuma Öğretimi Hedefleri Bağlamında Türkçe Ders Kitaplarındaki Çocuk Edebiyatı Ürünleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2). 43-55.

- DİLİDÜZGÜN, S. (2006). Eğitim Gerçeği Açısından “100 Temel Eser” Tartışmaları. *Varlık Dergisi*, S.1189. s.23-26.
- DİLİDÜZGÜN, S. (2007). *Çağdaş Çocuk Yazını*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- GÖNEN, M. (2004). Öğretim boyunca okuma alışkanlığı. Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- GÜLTEKİN, A. (2009). *Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yazıları*. İstanbul: Erdem yayınları.
- GÜLTEKİN, A.; Çiftçi, Z. ve Yetim, A. (05-07 Ekim 2011). *Üniversitelerde Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Öğretiminin Sorunları*. III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Ankara.
- HARRISON, Cindy & KILLION, Joellen. (2007). Ten roles for teacher. *Educational Leadership*, v.65 n.1 p.74-77.
- HILL, Margaret H. & BEERS, G. Kylene (1993) “Teacher As Readers: Survey Of Teacher Personal Reading Habits And Literacy Activities in The Classroom”. *Annual Meeting of National Reading Conference, Carolina*.
- HUNT, Garret Rebecca D. (2001) “An Examination Of Attitudes, Interests, And Levels Of Response To Young Adult Novels Versus Classic Novels.” Unpublished doctoral thesis, Universty of Toledo, Department of Curriculum and Instruction, Toledo.
- KAN, M. O. (05-07 Ekim 2011). *Türkçe Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatı İle İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma*. III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Ankara.
- KARAÇAY, B. (2011). Okuyan beyin. Bilim ve Teknik. S.256. s. 20-27.
- KARAKOÇ, M. (2005) “Lise Birinci Sınıf Öğrencilerin Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Üzerine Bir İnceleme.” Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- KARAKUŞ, I. Ş. (2006). “Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Okuma Gelişimine Etkisi.” Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- LUKENS, Rebecca, J. & CLINE, Ruth, K. J. (1995) *Critical handbook of literature for young adults*. New York: Harper Collins College Publishers.
- MALTEPE, S. (2009) Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatı Ürünlerini Seçebilme Yeterlilikleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 398-412.
- NEYDİM, N. (2006). Çocuk Edebiyatının Durumu ve 100 Temel Eser Üzerine. *Varlık Dergisi*, S.1189. s.3-7.
- ÖNCÜ, H. (2005). Bibliyoterapi yönteminin okullarda psikolojik danışma ve rehberlik amacıyla kullanılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. S. 1. s.147-170.
- ÖZBAY, M. (2009). *Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- SEVER, S. (2006). Türkçe Öğretiminin Çözümlemeyen Sorunları. *Varlık Dergisi*, S.1189. s.8-16.
- SEVER, S. (2008). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem.
- SEVER, S. (2013). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü*. İzmir: Tudem.
- SÖNMEZ, V. (2005). *Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayınları.

- ŞİRİN, M. R. (2007). *Çocuk Edebiyatı Kültürü: Okuma Alışkanlığı ve Medya Sarmalı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- TOMLINSON, Carl M. & LYNCH-BROWN, C. (2007). *Essentials of young adult literature*. (5th ed.). Allyn&Bacon.
- TURAN, L. (2005). Arkadaş edinme gücü çeken çocukların problemlerini çözmede çocuk edebiyatından yararlanma. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. S.12. s. 124-135.
- TÜRKYILMAZ, M. (05-07 Ekim 2011). *Öğretmen Adaylarının Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Algıları Üzerine Nitel Bir Araştırma*. III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Ankara.
- TÜRKYILMAZ, M. (2012). Bilgi İletişim Teknolojilerinin Okumaya Yönelik Tutuma Etkisi. *Bilgi Dünyası*, S.13(2). s.477-493.
- TÜRKYILMAZ, M. ve Kuş, Z. (2014) İlköğretim 100 Temel Eserde Çocuk Hakları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (15). 39-63.
- YAZICI OKUYAN, H. (2009) Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Saatlerinde Kullanılan Çocuk Edebiyatı Ürünlerini Seçme Ölçütleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 135-159.
- YEŞİLYAPRAK, B. (2008). Bibliyoterapi: Okuma ile sağaltım. Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu.24-25 Mayıs 2008.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2008) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILMAZ, B. (24-25 Mayıs 2008) *Çocuklarda Okuma Kültürünü Geliştirmede Ebeveyn ve Öğretmenin Rolü*. Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Ankara.
- ZENGİN, N. (2000). “Gençlik Edebiyatı ve Eğitim Değerleri Açısından Mustafa Necati Sepetçioğlu'nun Dünkü Türkiye Dizisindeki Tarihi Romanlarının İncelenmesi.” Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- TÜRKYILMAZ, M., Öğretmenlerin Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Algıları Üzerine Bir İnceleme, **Turkish Studies** - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/7 Spring 2015, p. 917-934, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8133>, ANKARA-TURKEY



İLKOKUL 4.SINIF ÖĞRENCİLERİNE CÜMLENİN ÖGELERİNİN ÖĞRETİMİNDE İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME TEKNİKLERİNDEN TAKIM OYUN TURNUVANIN AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ*

*A. Halim ULAŞ***

*Cahit EPÇAÇAN****

*Serap MUTLU AYDIN*****

*Yasemin KURTLU******

ÖZET

Çalışmanın amacı işbirlikli öğrenme tekniklerinden Takım Oyun Turnuva (TOT) tekniğinin ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin cümlelerin öğelerini öğrenme alanındaki akademik başarılarına etkilerinin incelenmesidir. Araştırma öntest - sontest kontrol gruplu deneysel desen modelinde tasarlanmış, 4 hafta boyunca deney gruplarında TOT tekniğiyle kontrol grubunda ise Mevcut Programdaki Öğretim Yöntemi (MPÖY) ile yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim okullarının 4.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen bir ilköğretim okulunun 2 şubesinde öğrenim gören 42 öğrenci oluşturmaktadır. Madde analizleri sonucunda Cronbach Alpha (α)>0,714 bulunmuş olan ve α >0,70 olduğu belirlenen cümlelerin öğelerine ilişkin başarı testi veri toplama aracı olarak öntest ve sontest olarak kullanılmıştır.

Araştırmada toplanan veriler, verilerin özelliklerine uygun istatistiksel analiz teknikleri kullanılarak bilgisayar ortamında SPSS - 18.0 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama ($\bar{X}$), Standart Sapma (Ss) değerleri dikkate alınmış ve puanların normal dağılıp dağılmadığını göstermede histogram grafiğinden faydalanılmıştır. Ayrıca kontrol ve deney grubuna ait puanların sıranmasında bağımsız

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

**Doç.Dr., Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim ABD, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, El-mek: abdulhakhalimulas@gmail.com

*** Doç. Dr., Siirt Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, El-mek: epcacan@hotmail.com

**** Uz., MEB, Öğretmen, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim ABD, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora Öğrencisi, El-mek: miragehappy@hotmail.com

***** Uz., MEB, Öğretmen, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Doktora Öğrencisi, El-mek: y.kurtlu@windowslive.com

örneklemelerde t - testi kullanılmıştır. İstatistiksel sonuçların anlamlılığı $p < 0,5$ anlamlılık düzeyinde incelenmiştir.

Çalışma sonucunda Takım Oyun Turnuva tekniğinin geleneksel yöntemle öğretim tekniğinden daha etkili olduğu ve Takım Oyun Turnuva tekniğinin ilköğretim 4. sınıf Türkçe dersi dil bilgisi konularından cümlelerin öğelerinin öğretilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda Takım Oyun Turnuva tekniğinin farklı dil bilgisi konularının (özellikle sözcük türleri, cümle türleri, sözcük grupları) öğretilmesinde etkili olup olmadığı araştırmacılar tarafından incelenebileceği ve Takım Oyun Turnuva tekniğinin işbirlikli çalışmayı gerektirdiği bilgisinden hareketle öğrencilerin sosyal becerilerini nasıl etkilediği sorusunun da araştırılması gerektiği önerisinde bulunulabilir.

Anahtar Kelimeler: İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Takım Oyun Turnuva Tekniği, Cümlelerin Öğeleri.

THE EFFECT OF TEAM PLAY TOURNAMENT, WHICH IS ONE OF COOPERATIVE LEARNING TECHNIQUES WHILE TEACHING ELEMENTS OF SENTENCES TO 4TH GRADE STUDENTS IN PRIMARY EDUCATION, TO ACADEMIC SUCCESS

STRUCTURED ABSTRACT

It has been the basic question of various researches how the studies in which Team Game Tournament technique is applied affect the successes of the students. It is a fact that; students' learning in a social environment by providing an efficient attendance in compliance with their own learning rate affects the academic success. However, it should be also researched whether this technique can be used for the teaching of different issues or not. In this survey, impact of Team Game Tournament technique on the teaching of the elements of a sentence, which is a grammar issue in primary education 4th class Turkish lesson, was examined. Therefore, the purpose of this research is to examine the impact of Team Game Tournament technique on the academic success during the training of sentence elements for primary school 4th class students.

In this research; preliminary test control grouped pattern, one of the experimental models, was used. "Experimental research is the one in which most absolute results are obtained among the scientific procedures. Because the researcher applies comparative operations and examine their effects later on, results of such a research are expected to enable the researcher to reach the most absolute results" (Büyüköztürk, KılıçÇakmak, Akgün, Karadeniz&Demirel, 2013: 17). In this study, absolute data was aimed to be reached for the interpretation of the results of the research by using an experimental model in the basis of quantitative research approach.

The universe of the study consists of the 4th class students of the primary schools affiliated with the Ministry of National Education in

Erzurum province in 2013-2014 education training year. Sample is hereby comprised of 42 students of 4-A and 4-B classes of Mehmet Akif Ersoy Primary School within Pasinler District. In this survey, appropriate situation sampling was used for the selection of sample. "Appropriate Situation Sampling: This sampling type is relevant with the easiness of the inclusion of the individual or groups which shall be examined into the research process or relevant with their easy access.." (Ekiz, 2009: 106).

In the research, as a means of data collection, "Elements of the sentence Success Test (CÖBT)" were used. This success test developed by researchers involves the grammar learning area gains included in Ministry of National Education 4th class Turkish program. For the purpose of measuring the acquisitions, 32 multiple-choice items were established at the first stage. While these items were being formed, Ministry of National Education's teacher guide, student course and study books were utilized. These items were revised by 2 academicians of Turkish training, 2 Turkish teacher and 5 class teachers. Amendments were made on 10 items in line with the experts' opinions. Besides, 12 items were removed for providing the compliance with the level of students. The success test was decided to involve 20 items with 4 choices finally and a pilot application was made over a group which consists of 100 students. In this application, answers of 99 students were taken into consideration. A test result of a student was not assessed. The number of items was reduced to 16 due to the item analyzes. As a result of these item analyzes, Cronbach Alpha (α) was found to be $>0,714$, and according to the result; $\alpha > 0,70$ it was decided that the success test is applicable.

Data collected in the research were analyzed by using SPSS - 18.0 (Statistical Package for the Social Sciences) packet programs in computer environment based on appropriate statistical analysis techniques in compliance with the data features. Arithmetic mean, standard deviation (Ss) values were taken into consideration in the analysis of data and histogram graphic was utilized for indicating whether the points are distributed normal or not. Besides, t test was used in independent samples for testing the points belonging to control and experiment group. The meaningfulness of statistical results were examined at $<0,5$ meaningfulness level.

Upon the developments in education and change of thinking, under teachers' guidance, students' efficient attendance was provided, and a necessity occurred for creating an educational environment which complies with students' interests and needs and which is meaningful for them. Today, children face up multi directional and pretty much stimulating factor and they use information technologies, and this reduced the effect of learning situations which are executed by classical concept, procedure and techniques. This fact has been the basic concern of various researches carried on about how the presentation of courses, in different procedure and techniques after being revealed by training researches, affected the learning. Team Game Tournament technique which has been revealed on the basis of cooperative learning approach is one of the leading procedure/ techniques of which the effect is being researched. The most important reason for selection of this technique may be sourced from that it is an application which may

Turkish Studies

provide opportunity to the students for their cognitive, affective, social and psychological developments. In the new programs developed, students' multi-directional development is supported and in line with this purpose different procedure and techniques are envisaged to be applied Kardaş (2013) “ in its survey made for the determination of the impact of cooperative learning procedure on the candidate class teachers' written expression skills, found that; cooperative learning procedure was more effective for the development of candidate teachers' written expression skills and for the permanence of the knowledge acquired.

The importance of the language has been emphasized for the development of students' cognitive skills within the scope of Turkish Learning Program, on the other hand it was stated that; development of language and cognitive skills facilitate the development of the students' various skills such as query, decision making, evaluation and socialization. It is accepted that contemporary concept and procedures should be applied for enabling the development of these skills (Ministry of National Education, 2009).

Therefore, in this study, the impact of Team Game Tournament technique on the academic success was examined, where this technique is considered to provide opportunity for the multi-directional development of the students while the elements of the sentence – which is one of the subjects of Turkish Course grammar information for primary education 4th Class Students – is being taught. Data obtained by this application was assessed and below given results were found.

It was found that; as a result of the study carried out with experiment and control group, Team Game Tournament technique has been more effective compared to the traditional learning technique.

Due to the study, it may be stated that Team Game Tournament technique is effective for teaching the elements of a sentence which is one of the subjects of Turkish Course grammar knowledge for primary education 4th class students .

In Maden's (2011) study named; “Use of Team Game Tournament Technique in Writing Rules and Signs Training”, it was found that; the academic successes of the students who are included in the study group where team play technique is applied for teaching are higher and the knowledge acquired is more permanent. In another study carried out by Gelici and Bilgin (2007); the impact of Student Teams Success Sections, Cluster Supported Individualization and Team Game Techniques on the success, attitude and critical way of thinking skills of primary education 7th class students in the field of learning algebra. At the end of the study, it was found that, students' academic successes, attitudes and critical way of thinking skills were developed positively.

As the Team Game Tournament Technique is a manner of application of cooperative learning, researches in which cooperative learning is being used also support the result of this study.

“In the surveys made by Özbuğtu and Hasenekoğlu (2013: 1017) based on the impacts of the cooperative learning on students' academic successes and the permanence of the knowledge acquired there in during the teaching of vegetable issues in the Biology course, it is

indicated that; there exists a meaningful difference in favor of experiment group between the control and experiment group and the learning permanence of experiment group is more. There are further various studies revealing the positive impacts of cooperative learning procedure and techniques on learning (Kardaş, 2014; Meraland Şimşek, 2014; Güngörve Özkan, 2011; Gök, Doğan, Doymuşand Karaçöp, 2009; Güngör and Ün Açıkgöz, 2005; Yıldız, 1999).

Considering the studies made so far; it may be concluded that Team Game Tournament Technique has positive impacts on learning and may be used for the teaching of issues which are appropriate for cooperative work. Researchers may examine whether Team Game Tournament technique is effective or not on teaching different grammar issues (particularly, the types of words, sentences, and word groups). Considering the impact of Team Game Tournament technique on learning, teachers' competences may be reviewed. Based on the fact that Team Game Tournament technique requires the cooperative study, the concern; how the students' social skills are affected may be a starting point for the researchers. Teachers involved in this technique may be given seminars by the Ministry of National Education. Teacher candidates may be provided a higher level of academic teaching on learning, procedure and techniques during their undergraduate education period.

Key Words: Cooperative Learning Method, Team Play Tournament technique, elements of the sentence,

1. Giriş

Hızla gelişen teknoloji sayesinde bilgi çoğalmakta her şeyi bilmek mümkün olmamaktadır. Bu yüzden her şeyi bilen değil hangi bilgiyi nereden ve nasıl sağlayacağını bilen insanlara gereksinim duyulmaktadır. Eğitim sistemimizde öğrencilere bilgiyi aktarmak yerine bilgiye ulaşmayı öğretme hedeflenmektedir. Bu yüzden öğrencilerin etkili öğrenme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu beceriler ise öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine ve yenilemelerine teşvik eden, bilimsel düşüncelerini ve etkileşim içinde bulunmalarını sağlayan, öğrenme sürecinin sorumluluğunun öğrencilerde olduğu aktif bir öğrenme ortamını içermektedir. Öğrencilerin aktif öğrenme sürecine katılabilmeleri ise ancak doğru seçilen öğretim yöntem ve teknikleri sayesinde olabilir. Böylece düşünülerek ve araştırılarak öğrenmenin sağlandığı bir öğretim süreci, ustalıkla hazırlanmış öğretim teknik ve yöntemleriyle birleştirilerek öğrenci aktif hale getirilir (Bonwel&Eison, 1991).

Öyle ise eğitim sisteminin amacı bireye bilgiye ulaşma becerisini kazandırmaktır. Bilgi çağının yaşandığı günümüzde bu büyük önem taşımaktadır.

Ayrıca öğrenciler bilgiye ulaşırken arkadaşlarıyla rekabet halinde olmamalı aksine birbirleriyle yardımlaşma duygusu içinde olmalıdırlar. Çünkü rekabet öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerini desteklemek yerine, diğerlerinin öğrenmelerinin engellenmesine neden olmaktadır (Slavin, 1982). Bunun için öğrenciler rekabete sürüklenmeden, birbirleriyle ve öğretmenleriyle kolayca etkileşimde bulunmalarını sağlayacak öğrenme - öğretme ortamları düzenlenmelidir. Öğrenciler sıraya oturup dersi dinlemektense, kendilerinin aktif olduğu durumlarda daha zevkli öğrenme ortamları içerisine girerler. Öğretmenler bu yüzden öğrencilere sunacakları uyarıcıları, onların dikkatini çekecek biçimde düzenlemelidirler (Senemoğlu, 2000).

Şimşek vd. (2008)'ne göre yeni öğretim modeline göre öğretmen öğrencileri kendi düşünceleri ile sınırlandırmamalı, öğretmen de öğrencinin düşünme sistemi içine girmelidir. Bu doğrultuda işbirlikli öğrenme süreci ortaya çıkmaktadır.

İşbirlikli öğrenme; öğrencilerin hem sınıf içi hem sınıf dışı ortamlarda, küçük karma gruplar halinde, bir amaç doğrultusunda, bir konuyu, birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olacakları, öz güvenlerini artıracakları, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecekleri, kısacası aktif bir şekilde katılacakları bir öğretim yöntemi olarak ifade edilebilir(Şimşek, 2007). Böylece öğrenciler üst düzey düşünme becerilerini geliştirerek ve birbirlerine yardım ederek hedeflenen konuyu öğrenirler.

Böylelikle öğrenciler için yeni arkadaşlıklar kurma, başkalarına yardım etme, birbirlerinin farklılıklarını keşfetme, başkalarının da öğrenirken zorluklar yaşadığını görme gibi farklı bir öğrenme ortamı sağlanacaktır (Artz& Newman,1993). İşbirlikli öğrenme yönteminin kullanılması ile öğrenciler arkadaşlarına ve derse karşı olumlu tutum geliştirecek ve akademik anlamda başarılı olacaklardır.

İşbirlikli öğrenme yöntemi öğrencileri işin içine katarak aktif olarak öğrenmelerini sağlamaktadır. Böylece edinilen bilginin kalıcılığı artmaktadır. Özellikle dil bilgisi konularını öğrencilerin ezberlemelerini ve edindikleri bilgileri birbirlerine aktarmalarını beklemek Türkçe Öğretim Programı'nın felsefesine aykırıdır. Türkçe Öğretim Programı'nda dil bilgisi dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarını destekleyen kurallar bütünü olarak tanımlanmaktadır. Programda dil bilgisi, diğer öğrenme alanlarının etkinlikleriyle öğrencilere sezdirilerek verilmesi esas alınmış ve dil bilgisi öğretiminde kuramsal bilgilerin ezberletilmesi tavsiye edilmemiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006). Dil bilgisi öğretiminin amacı, çocukların ana dillerinin güzelliklerinin ve zenginliklerinin farkına varmalarını sağlayarak onların anlama (dinleme ve okuma) ve anlatma (konuşma ve yazma) becerilerini geliştirmektir.

Yine dil bilgisi öğretiminin temel amaçları şöyle sıralanabilir: Dile ilişkin saygıyı ve öz güveni oluşturmak, standartları belirlenmiş dil öğretimine yardımcı olmak, dil başarısını arttırmaya yardımcı olmak, yabancı dil öğretimini kolaylaştırmak, dil ve kültüre ilişkin farklılıklara yönelik hoşgörüyü arttırmak, bilimsel yöntem ve analitik düşünmeyi öğretmek, dili kötüye kullananlara karşı dili korumak, dilin sorunlarını anlamaya yardımcı olmak, dil hakkındaki genel bilgiyi derinleştirmektir (Hudson, akt. Yapıcı, 1992). Dil bilgisi öğretiminin metinlerden hareketle ve temel dil becerileri etkinlikleri içinde işlevsel olarak öğretilmesi için farklı yöntem/tekniklerin kullanılması öğrencilerin bilgileri yapılandırmasına ve öğrenilenlerin kalıcılığına ne derece etki ettiği çeşitli çalışmaların konusu olmuştur. Gümüş ve Buluç (2007) tarafından yapılan “İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Türkçe Dersinde Akademik Başarıya Etkisi ve Öğrencilerin Derse İlgisi” adlı çalışmada Türkçe öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere iki farklı grupta uygulama yapılmış ve uygulama sonunda işbirlikli öğrenme yaklaşımının kullanıldığı grubun akademik başarısının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. İşbirlikli çalışma tekniğinin uygulandığı bir diğer çalışma Şahin, Maden, Kardaş ve Şahin (2011) tarafından yapılan “Noktalama İşaretlerinin Öğretiminde Grup Araştırması Tekniğinin Öğrenci Başarısına Etkisi” başlığıyla yapılmıştır. Üniversite öğrencilerinin Türk Dili dersinde öntest – sontest deney kontrol gruplarına uygulanan çalışma sonucuna göre deney grubu lehine akademik başarının arttığı yapılan analizler sonucunda elde edilen verilerle ortaya konulmuştur. Bu ve buna benzer birçok çalışmada işbirlikli öğrenmenin Türkçe öğretiminde özellikle dil bilgisi öğrenme alanına yönelik etkileri araştırılmıştır.

İşbirlikli öğrenmede temel felsefe bir amaca ulaşmak için grup halinde işbirliği yapmaktır. Bu anlamda işbirlikli öğrenmenin birçok tekniği vardır. Birleştirme, Takım Oyun Turnuva, Birlikte

Öğrenme, Grup Araştırmaları işbirlikli öğrenme tekniklerinden bazılarısıdır. Bu araştırmada Takım Oyun Turnuva tekniği kullanılmıştır. Takım Oyun Turnuva tekniği ise Slavin ve arkadaşları(1983) tarafından geliştirilmiştir. Konuyu önce öğretmen anlatması ile başlayan bu teknik öğrencilerin de anlatılan konuyu iyice anlayana kadar kendi gruplarında çalışmalarını devam eder. Daha sonra öğrenciler kendi düzeylerine uygun olan diğer gruplardaki üç arkadaşlarıyla turnuva masalarında yarışır. Öğrencilerin düzeyi yükseldikçe bir üst turnuvada yarışma hakkı kazanırlar. Turnuva masasında kazanan her öğrencinin grubuna belirli bir puan verilir. Alınan puanlar toplanarak grup puanı elde edilir ve başarılı olan grubun tüm üyelerine ödül verilir. Bu tekniğin uygulanması ile öğrencilerin kendi içinde ilerlemelerine imkân verilir (Demirel, 1999).

1.1.Çalışmanın Amacı

Takım Oyun Turnuva tekniğinin uygulandığı çalışmaların öğrencilerin başarılarını nasıl etkilediği birçok araştırmanın temel sorusu olmuştur. Öğrencilerin sosyal bir ortamda, kendi öğrenme hızlarına uygun bir şekilde, etkin katılım sağlayarak öğrenmelerinin akademik başarıyı etkilediği bir gerçektir. Ancak bu tekniğin farklı konuların öğretiminde kullanılabilir olup olmadığının da araştırılması gerekir. Bu araştırmada da ilköğretim 4. sınıf Türkçe dersi dil bilgisi konularından cümlelerin öğelerinin öğretilmesinde Takım Oyun Turnuva tekniğinin akademik başarıya etkisi incelenmiştir.

Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, ilkokul 4.sınıf öğrencilerine cümlelerin öğelerinin öğretilmesinde Takım Oyun Turnuva tekniğinin akademik başarıya etkisinin incelenmesidir.

2. Yöntem

Bu araştırmada deneysel modellerden ön test son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. “Deneysel araştırma bilimsel yöntemler içinde en kesin sonuçların elde edildiği araştırmadır. Çünkü araştırmacı karşılaştırılabilir işlemler uygular ve daha sonra onların etkilerini inceler, bu tür bir araştırmanın sonuçlarının araştırmacıyı en kesin yorumlara götürmesi beklenir.” (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2013: 17). Bu çalışmada da nicel araştırma yaklaşımı temelinde deneysel model kullanılarak araştırmanın sonuçlarının yorumlanmasında kesin veriler elde etme amaçlanmıştır.

2.1.Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Erzurum ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokulların 4.sınıfında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi ise Pasinler ilçesine bağlı Mehmet Akif Ersoy İlkokulunda 4-A ve 4-B sınıfında öğrenim gören 42 öğrenci oluşturmaktadır. Bu araştırmada örneklem seçiminde uygun durum örnekleme kullanılmıştır. “Uygun Durum Örnekleme: Bu örnekleme türü, araştırma yapılacak birey ya da grupların araştırma sürecine dâhil edilmesinin daha kolay ya da bunlara daha kolay ulaşılabilir olmasıyla ilgilidir.” (Ekiz, 2009: 106).

2.2.Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Cümlelerin Öğeleri Başarı Testi (CÖBT)” kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen başarı testi MEB 4.sınıf Türkçe programında yer alan dil bilgisi öğrenme alanı kazanımlarını kapsamaktadır. Kazanımları ölçmek amacıyla ilk aşamada 32 çoktan seçmeli madde oluşturulmuştur. Maddeler oluşturulurken MEB’in öğretmen kılavuz, öğrenci ders ve çalışma kitaplarından yararlanılmıştır. Maddeleri Türkçe öğretimi alanında çalışan 2 akademisyen, 2 Türkçe öğretmeni ve 5 sınıf öğretmeni gözden geçirmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda 10 madde üzerinde değişiklik yapılmıştır. Ayrıca öğrenci seviyesine uygun olması açısından 12 madde çıkarılmıştır. 4 şıklı, 20 madde olarak son şekli verilen başarı testinin 100 kişilik bir gruba pilot uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamada 99 öğrencinin cevapları dikkate

alınmıştır. Bir öğrencinin cevapladığı test değerlendirmeye alınmamıştır. Madde analizleri sonucunda başarı testinin madde sayısı 16'ya düşürülmüştür. Madde analizleri sonucunda Cronbach Alpha (α)>0,714 bulunmuş olup α >0,70 olduğundan başarı testinin uygulanabilir olduğuna karar verilmiştir.

Başarı testi toplam 16 maddeden oluşmuştur ve her maddede 4 seçenek bulunmaktadır. Başarı testinden örnek sorular Ek1' de verilmiştir.

2.3. Uygulama

Bu araştırmada mevcut programdaki öğretim yöntemi ve TOT tekniği olmak üzere iki farklı öğrenme ortamı oluşturulmuştur. Uygulamanın yapıldığı okuldaki 4. sınıf şubelerinden biri deney (TOT için), diğeri kontrol grubu olacak şekilde seçkisiz olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarında uygulama her hafta 5 ders saati olmak üzere, 4 hafta sürmüştür. Deney grubundaki öğrencilere uygulama başlamadan önce sınıflarında uygulanacak teknik tanıtılmış, derslerde neler yapılacağı detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Deney grubu olarak belirlenen şubenin yerleşim düzeni işbirlikli öğrenme yöntemine uygun olacak şekilde değiştirilmiştir. Uygulanacak tekniğin öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılması amacıyla örnek bir ders işlenmiştir. Cümlelerin öğeleri başarı testi iki gruba da ön ve son test olarak uygulanmıştır. Takım Oyun Turnuva tekniğinin ve mevcut programdaki öğretim yönteminin uygulanması aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.3.1. Takım Oyun Turnuva Tekniğinin Uygulanması:

Tekniğin uygulanacağı şube belirlendikten sonra Türkçe başarısı ve cinsiyet yönünden heterojen takımlar oluşturulmuştur. 19 öğrencinin yer aldığı bu sınıfta 4, dörtlü; 1, üçlü takım oluşturulmuştur. Takım üyelerinin aralarındaki ilişkileri geliştirmesi için çeşitli etkinlikler yapılmıştır (takım adının, sloganının belirlenmesi, takım adının yazılı olduğu kartın hazırlanması).

a. Öğretmen sunumu: Öğretmen, uygulamaya başlamadan önce ders planlarını, öğrenciler için takım çalışma rehberini ve turnuva sorularını hazırlamıştır. Öğretmen kazanımlara uygun şekilde kısa ve öz bir sunum yapmıştır. Öğrencilere sorular sormuş, rastgele seçtiği bir takımdan yine rastgele seçtiği bir öğrencinin soruyu cevaplamasını istemiştir. Öğrencilerden gelen soruları cevaplayarak anlaşılmayan noktaları açıklığa kavuşturmuştur.

b. Takım çalışması: Takımlar turnuvalarda sorumlu oldukları konuları kapsayan çalışma yapraklarını almışlardır. Takım üyeleri birlikte çalışarak her birinin turnuvaya hazır olması için çalışmışlardır.

c. Turnuva: Haftanın son Türkçe dersinde öğrenciler diğer takımlardan gelen, kendileriyle aynı başarı düzeyindeki üyelerle yarışır. Öğrencilere hangi masanın en başarılı hangisinin en başarısız olduğu bildirilmez. Her turnuva masasına soru ve cevap kartları verilmiştir. Tüm turnuva masalarına o hafta öğrenilen konu ile ilgili aynı soru kartları dağıtılmıştır. Öğrencilere turnuvalar sırasında uymaları gereken kurallar açıklanmış, tüm öğrenciler yerleştikten sonra turnuva başlamıştır. İlk olarak okuyucu görevindeki öğrenci soru kartlarını karıştırıp bir kart seçer. Soruyu sesli olarak okuyup cevap verir. Daha sonra cevap verme sırası okuyucunun solundaki öğrenciye gelir. Okuyucunun cevabını doğru buluyorsa pas geçer, eğer farklı bir cevabın doğru olduğunu düşünüyorsa kendi cevabını söyler. Aynı işlemler diğer öğrenciler için de yapılır. Her soru için bu işlemler yapıldığında son cevap veren öğrenci tüm cevapları kontrol eder. Doğru cevap veren öğrenci soru kartını kazanır, eğer cevap yanlışsa daha önce kazandığı kartlardan birini geri verir. Hiçbir öğrenci doğru cevap veremediyse soru kartı masaya geri döner. Bir ders süresi tamamlanıncaya kadar turnuva devam etmiştir. Turnuva sırasında öğretmen masalar arasında dolaşıp yardıma ihtiyacı olanlara destek vermiştir. Turnuva bitiminde öğrenciler isimlerini, kaçır

kart kazandıklarını ve takımlarının adını yazarak soru kartları ile birlikte öğretmene teslim etmişlerdir. Turnuva masasında en yüksek puanı alarak birinci olan öğrenci bir üst masaya, en az puanı alarak sonuncu olan öğrenci ise bir alt masaya geçmiş, diğer öğrenciler aynı masada kalmışlardır. İlk masanın birincisi ve son masanın sonuncusu yer değiştirmemiştir. Öğrenciler aynı puanı almışsa kimin yer değiştireceğine kura çekilerek karar verilmiştir. Turnuvanın ardından yapılan puanlamaya göre öğretmen ilk üçe giren takımları duyurmuştur.

2.3.2.Mevcut Programdaki Öğretim Yönteminin Uygulanması:

Kontrol grubunda belirlenen kazanımlar çerçevesindeki bilgiler öğretmen tarafından düz anlatım, soru-cevap, tartışma, gösterip yaptırma yöntemleriyle öğrencilere aktarılmıştır. Öğrencilerin öğretmen tarafından söylenenleri dinleyip not almaları sağlanmıştır. Sınıfta sadece öğretmen öğrenci iletişimi vardır; öğrenci-öğrenci iletişimi ise çok sınırlıdır.

Kontrol grubunda bir dersin işlenişi şu şekilde özetlenebilir:

Öğretmen konuyu tanıtarak derse başlar. Konu ile ilgili terimleri ve kavramları yazıp, öğrencilerden bunları defterlerine yazmalarını ister. Daha sonra konu ile ilgili bir örnek yazarak kendisi ayrıntılı şekilde anlatır. Sonraki örneklerde öğrencilere süre verilip edindikleri bilgilere göre örneği çözümlemeleri istenir. Örneği doğru yapan öğrencilerden biri tahtaya çıkarılır. Ardından örnek bir kez de öğretmen tarafından anlatılır. Diğer örnekler için de aynı işlemler yapılır.

2.4.Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler, verilerin özelliklerine uygun istatistiksel analiz teknikleri kullanılarak bilgisayar ortamında SPSS - 18.0 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (Ss) değerleri dikkate alınmış ve puanların normal dağılıp dağılmadığını göstermede histogram grafiğinden faydalanılmıştır. Ayrıca kontrol ve deney grubuna ait puanların sıranmasında bağımsız örneklemelerde t - testi kullanılmıştır. İstatistiksel sonuçların anlamlılığı $p < 0,5$ anlamlılık düzeyinde incelenmiştir.

3.Bulgular Ve Yorumlar

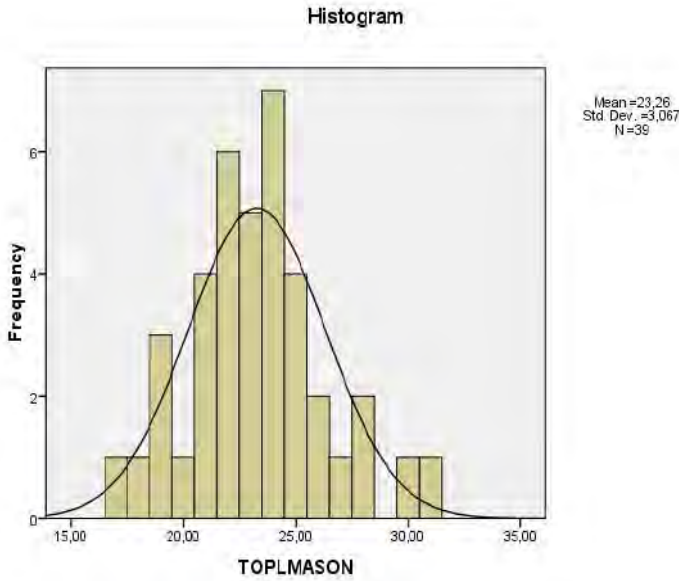
3.1. Çalışmada Yer Alan Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerine Ait Başarı Ön Testine Yönelik Bulgular

Çalışmaya katılan öğrencilerin başarı testinden aldığı puanların dağılımına ilişkin istatistikler Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo:3.1. Çalışma Grubuna Ait Başarı Öntest Puanları

	Grup	N	$\bar{X}$	Std. Sapma
Ön Test	deney	19	23,7368	3,64908
	kontrol	20	22,8000	2,39737

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik ortalama puanları ($\bar{X} = 22,800$) ve deney grubu öğrencilerinin aritmetik ortalama puanları ($\bar{X} = 23,7368$) birbirine oldukça yakındır. Puanların dağılımı aşağıdaki grafikte görülmektedir.

Grafik:3.1. Ön Test Puanlarının Dağılımı

Grafik 3.1’de görüldüğü gibi öğrencilerin başarı ön test puanları normale yakın dağılım göstermektedir. Kontrol ve deney grubu puanları arasında ilişkinin incelenmesinde bağımsız örneklemelerde t-testinden faydalanılmıştır. Aşağıdaki tabloda başarı ön test puanlarına ait t - testi sonuçları verilmiştir.

Tablo:3.2. Çalışma Grubuna Ait Başarı Ön Test T-Testi Sonuçları

Grup	N	S	sd	t	p
Deney	19	23,7368	3,64	0,95	,347
Kontrol	20	22,8000	2,39		

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi çalışmaya katılan kontrol ve deney grubu öğrencilerinin başarı ön test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur, $t(37) = 0,95$, $p > 0,05$. Bu sonuca göre deney ve kontrol grubunun seçilmesinde yansız davranıldığı ve grupların çalışmaya uygun olduğu görülmektedir.

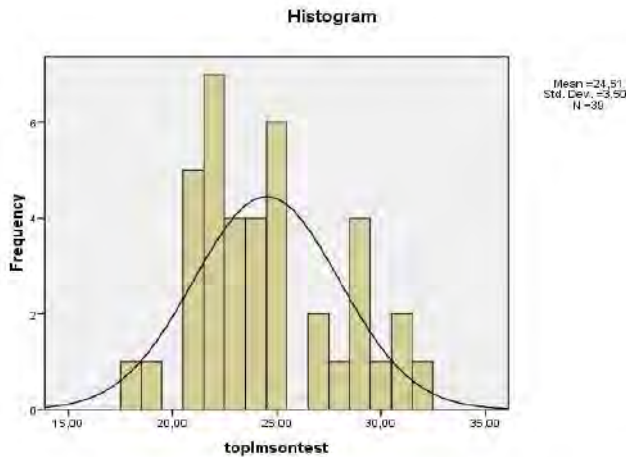
3.2. Çalışmada Yer Alan Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerine Ait Başarı Son Testine Yönelik Bulgular

Çalışmaya katılan öğrencilerin başarı son testinden aldığı puanların dağılımına ilişkin istatistikler Tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo:3.3. Çalışma Grubuna Ait Başarı Son Test Puanları

	Grup	N	$\bar{X}$	Std. Sapma
Son Test	deney	19	26,5263	3,5647
	kontrol	20	22,6000	2,1373

Tablo 3.3’te görüldüğü gibi çalışmaya katılan kontrol grubu öğrencilerinin son test ortalama puanları ($\bar{X} = 26,5263$) ve deney grubu öğrencilerinin aritmetik ortalama puanları ($\bar{X} = 22,600$) arasında fark olduğu görülmektedir. Puanların dağılımı aşağıdaki grafikte görülmektedir.

Grafik:3.2. Başarı Son Test Puanlarının Dağılımı

Grafik 3.2’de görüldüğü gibi öğrencilerin Başarı son test puanları normal dağılım göstermektedir. Kontrol ve deney grubu puanları arasında ilişkinin incelenmesinde bağımsız örneklemelerde t- testinden faydalanılmıştır. Aşağıdaki tabloda başarı son test puanlarına ait t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo:3.4. Çalışma Grubuna Ait Başarı Son Test T-Testi Sonuçları

Grup	N	S	sd	t	p
Deney	19	26,5263	3,5647	37	4,19
Kontrol	20	22,6000	2,1373		,000

Tablo 3.4’ te görüldüğü gibi çalışmaya katılan kontrol ve deney grubu öğrencilerinin başarı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır, $t(37)=4,19$ için $p < 0,05$. Bu sonuca göre deney grubuna uygulanan Takım Oyun Turnuva tekniğinin öğrencilerin başarı durumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

4. Tartışma ve Sonuç

Eğitimde yaşanan gelişmeler ve düşünce değişiklikleriyle birlikte öğretmen rehberliğinde, öğrencilerin etkin katılımının sağlandığı, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygun, yine öğrenci için anlamlı olan eğitim durumlarının oluşturulması bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır. Günümüzde çocukların çok yönlü ve oldukça fazla uyaranla karşılaşmaları ve bilgi teknolojilerini kullanmaları; klasik yaklaşım, yöntem ve tekniklerle işe koşulan öğretim durumlarının etkisini iyice azaltmıştır. Bu gerçek, eğitim araştırmalarıyla ortaya konulduktan sonra farklı yöntem ve tekniklerle derslerin sunulmasının öğrenmeyi nasıl etkilediği birçok araştırmanın temel sorularından biri olmuştur. İşbirlikli öğretim yaklaşımı temelinde ortaya konulan Takım Oyun Turnuva tekniği de etkisi araştırılan yöntem/tekniklerin başında gelmektedir. Bu tekniğin seçilmesinde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikolojik yönden gelişmelerine imkân verebilecek bir uygulama olması belki de en önemli nedendir. Geliştirilen yeni programlarda da öğrencilerin çok yönlü gelişimi desteklenmekte ve bu amaç doğrultusunda farklı yöntem ve tekniklerin işe koşulması öngörülmektedir. Kardaş (2013) “işbirlikli öğrenme yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine etkisini” belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde ve edinilen bilgilerin kalıcılığında işbirlikli öğrenme yönteminin daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Türkçe Öğretim Programı'nda öğrencilerin zihinsel becerilerinin gelişmesinde dilin önemi vurgulanırken dil ve zihinsel becerilerin geliştirilmesinin öğrencilerin, sorgulama, karar verme, değerlendirme ve sosyalleşme gibi becerilerinin gelişimini kolaylaştırdığı belirtilmiştir. Bu becerilerin geliştirilmesi için de çağdaş yaklaşım ve yöntemlerin uygulanması kabul edilmiştir (MEB, 2009).

Dolayısıyla bu çalışmada ilköğretim 4. sınıf Türkçe dersi dil bilgisi konularından cümlelerin öğelerinin öğretilmesinde öğrencilerin çok yönlü gelişimine imkân sağladığı düşünülen Takım Oyun Turnuva tekniğinin akademik başarıya etkisi incelenmiştir. Yapılan uygulama sonucunda elde edilen veriler değerlendirilmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Deney ve kontrol grubuyla yürütülen çalışma sonucunda Takım Oyun Turnuva tekniğinin geleneksel yöntemle öğretim tekniğinden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan çalışma sonucunda Takım Oyun Turnuva tekniğinin ilköğretim 4. sınıf Türkçe dersi dil bilgisi konularından cümlelerin öğelerinin öğretilmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Maden'in (2011)'de yaptığı "Takım Oyun Turnuva Tekniğinin Yazım Kuralları ve İşaretleri Eğitiminde Kullanımı" isimli çalışmasında takım oyunları tekniğiyle ders işlenen çalışma grubundaki öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu ve edinilen bilgilerin daha kalıcı olduğu sonucuna varmıştır. Gelici ve Bilgin (2007) tarafından yapılan başka bir çalışmada Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri, Küme Destekli Bireyselleştirme ve Takım Oyun Turnuva Tekniklerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerin cebir öğrenme alanındaki başarı, tutum ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve eleştirel düşünme becerilerinin olumlu yönde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Takım Oyun Turnuva Tekniği işbirlikli öğrenmenin bir uygulaması olduğu için işbirlikli öğrenmenin kullanıldığı araştırmalar da yapılan bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir.

"Biyoloji dersindeki, bitkisel dokular konusunun öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarına ve kazandıkları bilgilerin kalıcılığına etkileri"nin araştırıldığı Özbuğutu ve Hasenekoğlu'nun (2013: 1017) çalışmalarında kontrol ve deney grubu arasında son test sonuçlarına göre deney grubunun lehine anlamlı farklılık olduğu ve deney grubunun öğrenmelerinin kalıcılığının daha fazla olduğu sonucuna yer verilmiştir. İşbirlikli öğrenme yöntemi ve tekniklerinin öğrenme üzerinde olumlu etkilerini ortaya koyan daha birçok çalışma bulunmaktadır (Kardaş, 2014; Meral ve Şimşek, 2014; Güngör ve Özkan, 2011; Gök, Doğan, Doymuş ve Karaçöp, 2009; Güngör ve Ün Açıkgoz, 2005; Yıldız, 1999).

Yapılan çalışmalar da dikkate alınınca Takım Oyun Turnuva tekniğinin öğrenme üzerinde olumlu etkileri olduğu ve işbirlikli çalışmaya uygun olan konuların öğretilmesinde kullanılabileceği sonucu çıkarılabilir.

5. Öneriler

- Takım Oyun Turnuva tekniğinin farklı dil bilgisi konularının (özellikle sözcük türleri, cümle türleri, sözcük grupları) öğretilmesinde etkili olup olmadığı araştırmacılar tarafından incelenebilir.
- Takım Oyun Turnuva tekniğinin öğrenme üzerindeki etkisi dikkate alınarak öğretmen yeterlilikleri gözden geçirilebilir.
- Takım Oyun Turnuva tekniğinin işbirlikli çalışmayı gerektirdiği bilgisinden hareketle öğrencilerin sosyal becerilerini nasıl etkilediği sorusu da araştırmacılar için bir hareket noktası olabilir.
- Öğretmenlere Takım Oyun Turnuva tekniği ve diğer öğretim teknikleri hakkında seminerler verilebilir.

- Diğer öğretim teknikleri ile ilgili deneysel çalışmalar yapılabilir.

6. KAYNAKÇA

- ARTZ, A. F.,NEWMAN, C. M. (1993).*How ToUseCooperative Learning in TheMathematics Class, (Third Printing)*. Virginia: TheNationalCouncil of Teachers of Mathematics.
- BOWEN, C. W. (2000). A quantitativeliteraturereview of cooperativelearningeffects on highschoolandcollegechemistryachievement.” *Journal of ChemicalEducation*, 77 (2), 116 - 119.
- BULUÇ, B.,GÜMÜŞ, O. (2007). İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının Türkçe dersinde akademik başarıya etkisi veöğrencilerin derse ilgisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 49. Sayı, s. 7-30.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş.,KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş., DEMİREL, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- DEMİREL, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB Yay.
- EKİZ, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (2. Baskı), Ankara: Anı Yayınları.
- GÖK, Ö.,DOĞAN, A., DOYMUŞ, K., KARAÇÖP, A. (2009). İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarına ve fene olan tutumlarına etkileri. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), s. 193-209.
- GÜNGÖR, A.,ÜN AÇIKGÖZ, K. (2005). İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerinde etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43. sayı, s 354-378.
- GÜNGÖR, S. N.,ÖZKAN, M. (2011). Fen ve teknoloji öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci tutumuna etkileri üzerine bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), s. 47-59.
- HUDSON, R. (1992). *TeachingGrammar: A Guide fortheNationalCurriculum*. Oxford UK: BlackwellPublishers.
- KARDAŞ, M. N. (2013). İş birlikli öğrenme yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine etkisi. *TurkishStudies - InternationalPeriodicalfort he Languages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic*. 8(9) s. 1781 – 1799.
- KARDAŞ, M. N. (2014). İşbirlikli ve geleneksel grup çalışmasının dil bilgisi öğretiminde akademik başarıya etkisi. *TurkishStudies - InternationalPeriodicalfort he Languages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic*, 9(8) s. 603-622.
- MADEN, S. (2011). Takım oyun turnuva tekniğinin yazım kuralları ve işaretleri eğitiminde kullanımı. *E-İnternationalJournal of EducationalResearch*. 2(3), s. 52-67.
- MERAL, E.,ŞİMŞEK, U. (2014). Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinin 6. Sınıf öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2. cilt, s. 134- 151.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1- 5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

- ÖZBUĞUTU, E., HASENEKOĞLU, İ. (2013). Bitkisel dokular konusunun öğretilmesinde işbirliğine dayalı öğretimin öğrenci başarısı ve kalıcılığına etkisi. *TurkishStudies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(8) s. 1013-1025.
- SENEMOĞLU, N. (2000). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi kitabevi.
- SLAVİN, R. E. (1982). *Combining Cooperative Learning And Individualized Instruction: Effects On Student Mathematics Achievement, Attitudes And Behaviors*. (ERIC No ED 220343 İnternet, Erişim Tarihi: 18.04.2011)
- ŞAHİN, Y., MADEN, S., KARDAŞ. M. N., ŞAHİN, A. (2011). Noktalama işaretlerinin öğretiminde grup araştırması tekniğinin öğrenci başarısına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8 (15), s. 257 -268.
- ŞİMŞEK, Ü., DOYMUŞ, K., ve ŞİMŞEK, U., (2008). “İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Üzerine Derleme: II. İşbirlikli öğrenme yönteminin sınıf ortamında uygulanması.” *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 123-142.
- YILDIZ, V. (1999). İşbirlikli öğrenme ile geleneksel öğrenme grupları arasındaki farklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (17), s. 155 - 163.

Ek: 1

4. SINIF TÜRKÇE DERSİ CÜMLENİN ÖGELERİ BAŞARI TESTİ

1-Aşağıdakilerden hangisi özneyi bulmak için yükleme sorulur?

- A) Nereye
- B) Ne kadar
- C) Neden
- D) Kim

2- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde anne sözcüğü özne olarak kullanılmıştır?

- A) Annem akşam komşuya gitti.
- B) Annelerini üzenleri anlamıyorum.
- C) Anneler gününü kutladık.
- D) Annemle okula gittik.

3- Aşağıdaki cümlelerden hangisinde özne birden fazla kelimeden oluşmuştur?

- A) Sarı kalemim kırıldı.
- B) Ahmet bize geldi.
- C) Öğretmenlerimize çok şey borçluyuz.
- D) Yazın tatile gittik.

4- Cümlede iş, oluş hareket bildiren sözcüklere verilen ad nedir?

- A) Özne
- B) Zamir
- C) Tümleç
- D) Yüklem

5- Cümlede yüklemde belirtilen işi, oluşu ve hareketi yapan varlığa verilen ad nedir?

- A)Belirteç
- B)Özne
- C)Tümleç
- D)Yüklem

6- Beni arkadaşlarım spora götürecektir.” Cümlesinde özne aşağıdakilerden hangisidir?

- A)Ben
- B)Spor
- C)Arkadaş
- D)Götürecek

7- Aşağıdakilerden hangisinde tümleç yoktur.

- A)Ahmet silgini verir misin?
- B)Çiçekleri herkes sever.
- C>Bisikletle bahçeye gittik.
- D)O başardı.

8- Aşağıdaki cümlelerin hangisinin öznesi farklıdır?

- A)Kitaplarımı getirdi.
- B)Kolunu incitmiş.
- C>Seslendiğimi duymadın.
- D)Gözyaşlarını sildi.

9- “Koşuyoruz.” Cümlesinin öznesi hangisidir.

- A)Sen- gerçek özne
- B)Biz- gizli özne
- C)O gizli özne
- D)Siz- Gerçek özne

10- Aşağıdakilerden hangisinde gizli özne yoktur?

- A)Güzelliğin on para etmez.
- B)Sandalyenin ayağını kırdı.
- C)Çağırılmışlar.
- D)Dua etti.

11- “Kapıcı ekmeği getirdi.” cümlesinde ekmek sözcüğü cümlede hangi ögedir?

- A)Özne
- B)Gizli özne
- C)Tümleç
- D)Yüklem

12-”Sabah erkenden yola çıkacağız.” Cümlesinde “yola çıkmak” cümlede hangi ögedir?

- A)Özne
- B)Yüklem
- C>Eylem
- D)Tümleç

13- Aşağıdaki cümlelerden hangisinin ögeleri "Tümleç-özne-yüklem" şeklinde sıralanmıştır?

- A) Köye bir atlı gelmişti.
 B) Güneş balçıkla sıvanmaz.
 C) O akşam köye varmıştım.
 D) Yastıkların kılıflarını yıkamıştı.

14- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde özne, soyut bir isimdir?

- A) Genç kız her akşam ders çalışıyordu.
 B) Sevgi Teyze dün taşındı.
 C) Sevginin, dünyada açamayacağı kapı yoktur.
 D) Kar yağışı yüzünden yollar kapandı.

15- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde özne-yüklem uyumu vardır?

- A) Annem ve ben zor günleri aşmıştım.
 B) Göçmen kuşlar şimdi gitmişlerdir.
 C) Hayvanlar ürkmüş kaçıyorlardı.
 D) Gözleri eskisi gibi görmüyordu.

16- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde öğelere ayırmada yanlışlık yapılmıştır?

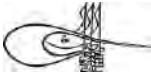
- A) Gözleri /uzaktaki kırlangıca/takıldı.
 B) Yol /yukarı doğru /çıkıyordu.
 C) Suyu soğuk ve berrak/bir çeşme /akıyordu.
 D) O muhteşem yapıyı/yine /gördüm.

Cevap Anahtarı

1D, 2A, 3A, 4D, 5B, 6C, 7D, 8C, 9B, 10A, 11C, 12B, 13A, 14C, 15D, 16C

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

ULAŞ. A.H., EPÇAÇAN, C., MUTLU AYDIN, S., KURTLU, Y., İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerine Cümlelerin Öğelerinin Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinden Takım Oyun Turnuvasının Akademik Başarıya Etkisi, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/7 Spring 2015, p. 935-950, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8177>, ANKARA-TURKEY



GÖRSEL-SORU TEMELLİ DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ: RESİMLİ TÜRK LİSANI ÖRNEĞİ*

*Mustafa ULUTAŞ***

*Zekerya BATUR***

ÖZET

Eğitim ve öğretim süreçlerinde bir amacı ya da bir davranışı gerçekleştirebilmek için bazı araçlar kullanılmaktadır. Bu araçların başında ise ders kitapları gelmektedir. Ders kitapları hem öğretmen hem de öğrenci için zamanı daha doğru değerlendirmek için birçok kolaylık sunmaktadır. Ders kitaplarının doğru ve yerinde kullanımı özellikle öğrenilenleri sınıf dışında da tekrar etme olanağı vermektedir. Bu çalışmada iki ders kitabında yer alan dil bilgisi öğretimiyle ilgili etkinliklerin karşılaştırılması yapılmıştır. Tarama modelinde yapılan bu çalışma betimseldir. Çalışmada 1926 tarihli Resimli Türk Lisanı: Türkçe Sarf ve Nahiv-Gramer ile Ada Yayıncılık tarafından çıkarılmış ve hâlihazırda 5. sınıflarda okutulan Türkçe Çalışma Kitabı, görsel-soru temelli etkinliklere göre taranmıştır. Günümüzde okutulmakta olan ders kitabında dil bilgisi konularını öğretmede örnek ve etkinliklerden yararlanılmaktayken, Resimli Türk Lisanı ders kitabında görsel ile ilgili soru sorularak konunun sezdirilmesine çalışılmaktadır. Resimli Türk Lisanı adlı ders kitabında dil bilgisi öğretiminin sadece anlatım ya da örnekler yoluyla gerçekleştirilmediği; bunun yanında öğretilecek dil bilgisi konularının kitaptaki görsellere yöneltilecek türlü sorular yardımıyla kavratıldığı görülmektedir. Öğrencilere sorulan sorular öğrencilerin seviyelerine uygun seçilmiştir. Görsellerle sorular uyumlu bir şekilde verilmiştir. Sorular birer ipucu olarak da kullanılmıştır. Bu ipuçlarıyla öğrencilerin dikkatleri sürekli canlı tutulması sağlanmaktadır. Bu bağlamda soyut konuların bile aktarılması kolaylaşmaktadır. Bu tekniğin günümüzde de etkin bir biçimde kullanılmasının dil bilgisi öğretimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ders kitabı, dil bilgisi, görsellik, soru

* Bu makale, 11-14 Eylül 2014 tarihlerinde St Petersburg, Rusya’da gerçekleştirilen V. European Conference on Social and Behavioral Sciences adlı sempozyumda sözlü olarak sunulan “Graphic Question Oriented Grammar Teaching: A Case Study” adlı bildirinin düzenlenmiş şeklidir.

Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Arş. Gör. Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, El-mek: mustafaulutas@gmail.com

** Doç. Dr. Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, El-mek: zekeryabatur9@gmail.com

VISUAL-INQUIRY BASED GRAMMAR TEACHING: A CASE STUDY ON RESİMLİ TÜRK LİSANI

STRUCTURED ABSTRACT

It is seen that the new approaches, methods, and techniques which is born from the needs of the century we live supplant the traditional applications in the teaching and learning, and it also shows its effect on mother tongue education. There are a large number of study as a source of gain and develop fundamental language skills, and being presented to serve to the literature.

The purpose of the mother tongue education is to gain comprehension skills and develop those skills. It can be seen that activities intended teaching grammar which is nest with reading, listening, speaking, and writing skills are the important element to support the development. “Comprehension skills might also be related to cognitive skills differ from grammar, and it does not show that it is not related to grammar” (Aytaş ve Çeçen, 2010: 87).

“The language is a system, and grammar courses are responsible to comprehend this system. The person will learn the rules of his mother language, which is used in written and oral communication in those classes, and recognize the structure and process.” (Karahan, 2009: 27). The kid who did not start to the school yet, so does not know grammar apply grammar to his/her daily life via listening and speaking skills. Those kids who use grammar almost correctly in their daily life and make different sentences will learn the grammar rules and theories in their schools when they start. It is important to comprehend those rules with language skills practically (Temizkan, 2012: 129).

In this study, the activities through asking questions to the images is named as “visual – question based grammar teaching technique.” In visual – question based grammar teaching technique, it is purposed to implicate the concepts related the topic together with visual reading, speaking, and writing via questions.

In this study, the examples from the book “*Resimli Türk Lisanı: Türkçe Sarf ve Nahiv-Gramer*” which is written for 5th grade students in 1926, and used visual – question based grammar teaching techniques are presented and compared with the current book 5th grades use right now. The findings are tried to interpret and make final comments. It can be thought that it might be a new way to teach grammar.

Method: This study is a descriptive study, and scanning model was used. “*Resimli Türk Lisanı: Türkçe Sarf ve Nahiv-Gramer*” written in 1926 and current “5. Sınıf Türkçe Çalışma Kitabı” chosen by randomly were scanned based on visual – question based activities criterion. After canning, there are some findings, and inferences.

Findings: The book written in 1926, The Turkish Language with Images was written before the alphabet revolution. So, it is written with Arabian letters instead of Roman letters. For this reason, it is also included some chapters, which describes some features special to

Ottoman Turkish. The book, which is prepared for 5th grades, is also designed to be a guide for teachers via some directions under the topics. The first curriculum involved those grammar topics:

1. Word, syllable, letter, character.
2. Harmony base.
3. Noun.
4. Adjective.
5. Pronoun.
6. Infinitive.
7. Verb, time, subject, quantity, affirmative, negative, conjunction,.
8. Adverb.
9. Preposition.
10. Preposition: Verb, subject.
11. Whole.

Result: As a result, it is possible to say that images might bring a different perspective to the activities after comparing the books, which are always important for teaching and learning in every period. Akkaya (2013) in his study, which investigated the point of views of Turkish Language teachers on using images out of the course books, found that almost half of teachers do not use images, because it is hard to prepare them as much as it takes a lot of time. Starting from this point of view, it can be say that course books are the fundamental sources for students to support their visual reading and interpretation skills. For this reason, in view of the advantages of visual – question based activities on comprehension and grammar, it is thought that the course books might become more helpful as fundamental sources with images and images related activities. In the one hand, it can be said that the current Turkish course book fails to satisfy to comprehend grammar with images related activities. On the other hand, the old book, *Resimli Türk Lisanı*, has images related grammar but not limited. Besides that, it can be also said that students' creative and critical thinking skills might be strengthen via images. Because, the images and images related questions in the book, *Resimli Türk Lisanı*, address kids' imaginary worlds and help to improve their interpretation skills. In this regard, the grammar teaching should not be just basic examples, but also be enriched via different works. Especially, it is helpful to develop teaching materials to use visual-question based activities to the students' comprehension on grammar, which is abstract. To sum up, it looks possible to say that the books, which give opportunity to the kids to practice, will be more helpful with visual-question based activities instead of comprehensive grammar books (Alyılmaz, 2010: 736).

Key Words: Coursebooks, grammar, visual, inquiry

Giriş

Eğitim öğretim süreçlerinde geleneksel uygulamaların yerini yaşadığımız çağın ihtiyaçlarından doğan yeni yaklaşım, yöntem ve tekniklerin aldığı görülmekte, yaşanan bu değişim ana dili eğitiminde de kendini göstermektedir. Temel dil becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesine kaynaklık edecek çok sayıda çalışma yapılmakta ve alana hizmet edecek öneriler sunulmaktadır.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015

Ana dili eğitiminin amacı, öğrencilere anlama ve anlatma becerilerini kazandırmak ve kazanılan becerilerin gelişimine olanak sağlamaktır. Okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileriyle iç içe olan ve birlikte sürdürülmesi gereken dil bilgisi öğretimine yönelik etkinlikler, bu becerilerin gelişimini destekleyen önemli bir unsur olarak görülmektedir. “Anlama ve anlatma becerilerinin “dil bilgisi” dışında zihinsel süreçler gibi farklı süreçlerle de ilgili olması, onların dil bilgisinden bağımsız olduğunu göstermez” (Aytaş ve Çeçen, 2010: 87). Dil bilgisi konuları ve bunların öğretimi, dil becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi uygulamalarıyla birlikte ele alınması gereken önemli bir nokta olarak kabul edilmektedir (Temizkan, 2012: 130).

“Dil bir sistemdir; dil bilgisi dersi de bu sistemi kavratmakla yükümlüdür. Kişi, yazılı ve sözlü iletişimde kullanmakta olduğu ana dilinin kurallarını dil bilgisi dersinde öğrenecek, yapı ve işleyişini tanıyacaktır.” (Karahan, 2009: 27). İlkokula henüz başlamamış okuma yazma bilmeyen bir çocuk, gündelik hayatında dil bilgisi kurallarını dinleme ve konuşma becerileri yoluyla uygulamaktadır. Konuşmalarında dil bilgisi unsurlarının neredeyse tamamını yerli yerinde kullanabilen, türlü cümle yapılarını kurabilen bu seviyedeki çocuklar, sürekli uyguladıkları dil bilgisi kurallarını okula başladıklarında kuramsal olarak öğrenirler. Bu kuralların dil becerileriyle birlikte uygulamalı olarak kavratılmasında dil bilgisi etkinlikleri çok önemli bir yere sahiptir (Temizkan, 2012: 129).

Dil bilgisi öğretiminin dil becerilerinin gelişimi ile ilişkisini Güneş, şu şekilde ifade etmektedir: “Dil bilgisi başlangıçta öğrencilerin kelime tanıma ve okuma becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmeleri, bir dili güzel, etkili ve doğru kullanmaları açısından dil bilgisi çok önemli olmaktadır. Bunlara ek olarak bir dili tanımak, öğrencilerde dilin yaratıcı bir işlem olduğu düşüncesini geliştirmek, yazma ve konuşma zevki vermek, dilin işlevlerini keşfetmek, anlama, düşünme ve ifade etme becerilerini geliştirmek açısından dil bilgisi önemli katkılar sağlamaktadır.” (2013: 79)

Dil bilgisi öğretim süreçleri sonunda elde edilen dili kullanma becerilerinin etkisi ve bu becerilerden yararlanma, kişiler ileride hangi mesleği yaparsa yapsın hangi ortamda bulunursa bulunsun sürecektir. İnsanlar bu becerilere, hayatın her alanında ihtiyaç duyacaklardır. Dahası hayatını dili kullanma becerisi ile kazanan gazeteci, şair, yazar, sunucu, dilci vb. meslek sahibi kimseler anlatma becerilerini (konuşma, yazma) sergilerken iyi birer örnek olmalıdırlar. Bunun yolu da yine dil bilgisi eğitiminin etkililiğinden geçmektedir (Dolunay, 2010: 279).

Dil becerilerinin geliştirilmesinde çok önemli bir yere sahip olduğu vurgulanan ve Türkçe öğretim programlarında da kazanımı ve öğretimi ile ilgili bilgilere yer verilen dil bilgisi öğretiminde yöntem, çözülemeyen bir sorun olarak karşımızda durmaktadır. Dil bilgisi, uygun yöntemlerle öğretilmediğinde öğrenciler sıkılmakta, sıkılan öğrenciler dil bilgisine ve hatta Türkçe derslerine karşı olumsuz bir tutum sergilemektedirler. Bu bakımdan özellikle dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin sıkılmasını engelleyecek, bunun yerine onların bu süreçten zevk almalarını sağlayacak yöntem ve tekniklerin uygulanması, etkinliklerin yapılması gerekmektedir (Temizkan, 2012: 133).

Günümüzde uygulanan yöntemlere bakıldığında öğrencilerin hazırbulunuşluklarını, bilgi ve beceri düzeylerini dikkate alan çok önemli öğretim ilkeleri olduğu görülmektedir. Basitten karmaşığa, yakından uzağa, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta ilkeleri göz önünde bulundurularak işlenen ve öğrencilerin bütün duyu organlarına hitap eden etkinliklerin uygulandığı derslerde konuların daha iyi öğrenildiği ve uzun süre akılda kaldığı bilinmektedir (İşcan ve Kolukusa, 2005: 307).

Dil bilgisi öğretimi sıralama, sınıflama, karşılaştırma, ilişkilendirme, benzerlik ve farklılıkları belirleme gibi zihinsel becerileri gerektirdiğinden öğrencilerin basit ve karmaşık metinleri anlama, bilgiyi seçme ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir

(Dolunay, 2012: 108). “Dil bilgisi öğretilirken metinden yola çıkılmalı, okunan parçayla ilgili anlama, kavrama çalışmaları yapıldıktan sonra dille ilgili etkinliklere geçilmelidir. Kavramayı güçlendirmek için dil çalışmalarında her türlü dilsel ve görsel malzemeden yararlanılmalıdır.” (Sever, Kaya ve Aslan, 2008: 27). Etkinlikler somutlaştırarak yapılmalı, konular öğrencilerin zihinsel ve psiko-sosyal gelişimlerine uygun olarak kavratılmalıdır (İşcan, 2007: 258).

Erdem ve Çelik’e göre dil bilgisine yönelik uygulamalarda aşağıdaki üç aşamanın dikkate alınması gerekir:

- “1. Öğrenciye kuralın örneklerle, cümlelerle ve metinle sezdirilmesi,
2. Kuralı sezen öğrenciye kural ve tanım hakkında bilgi verilmesi,
3. Kuralı öğrenen öğrencinin öğrendiklerini beceriye dönüştürülmesinin sağlanması.”

Erdem ve Çelik, dil bilgisi öğretiminde yukarıda belirtilen aşamalardan sadece ikincisinin dikkate alındığını ve uygulandığını; bu durumun dil bilgisi konularını öğrenen öğrencilerin bilgilerini beceriye dönüştürmelerine engel olduğunu; diğer aşamaların gerçekleşmesi için öğretmenlerin rehberliğine ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedirler (2011: 1034). Konuyla ilgili olarak Çifci’nin görüşleri de aynı doğrultudadır: Dil bilgisinde tümevarım yönteminin gerekli olduğunu vurgulayan Çifci, ders kitaplarında bu yönteme uyulduğunu ancak etkili bir uygulama tarzının benimsenmediğini; ilgili dil bilgisi konusuna ilişkin bir iki örnek verildikten hemen sonra tanıma geçildiğini, hâlbuki tanımdan önceki hazırlık aşamasının zengin örneklerle pekiştirilmesi gerektiğini; ders kitaplarında temel becerilerin geliştirilmesinde kullanılan metinlerin yanında dil bilgisi etkinliklerinin yaptırılacağı ayrı metinlere yer verilmesi gerektiğini dile getirmektedir (2006: 131) .

Yukarıda sözü edilen çağdaş yöntem ve tekniklerin kullanılması ve öğretim ilkelerinin dikkate alınmasının yanında öğrencilerin dikkatlerini çekecek metinler, görseller ve materyallerden faydalanılması, özellikle somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçiş sürecinde olan 5. sınıf öğrencileri için daha kalıcı öğrenmelerin sağlanmasında yardımcı olacaktır (Güven, 2013: 7). Özbay’a göre (2006: 186) Türkçe öğretmenleri ders içi ve ders dışı faaliyetlerinde görsel materyaller kullanmalıdırlar, çünkü dil becerilerinin geliştirilmesinde bu materyaller önemli bir yere sahiptir. Görsel materyaller kullanıldığında, zor konular daha kolay açıklanır, daha iyi anlaşılır ve konular ilgili çekici hale getirilmiş olur. Öğrenci kitaplarında kullanılacak görseller, konuların daha iyi anlaşılmasının yanında ana dilinin diğer etkinlik alanlarında da kullanılabilmektedir. Dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerde bu görseller, öğrencileri motive edici ve heveslendirici özellik taşımaktadırlar (Kırbaş, Orhan ve Topal, 2012).

Yeni programa uygun hazırlanan Türkçe kitaplarında, işlenen metinleri açıklayıcı birçok görsele yer verilmektedir. Dil becerilerini geliştirmek için hazırlanan etkinliklerde de çok sayıda görselden yararlanılmaktadır. Bu görseller bilgilerin yorumlanmasında, organize ve temsil edilmesinde öğrencilere kolaylık sağlamaktadır. Metinler ile görseller arasında birbirini tamamlayan çok önemli bir ilişki olduğunu ifade eden Batur (2008: 136), ders kitaplarında yer alan her bir görseli metin gibi algılayanın doğru bir yaklaşım olacağını savunmaktadır. Bir metnin ve metinlere bağlı unsurların öğrenci tarafından daha iyi anlaşılması için dersin amacına uygun sorular sorulması gerekmektedir. Bu bakımdan yazılı bir metin için uygulanan soru sorma etkinliklerini görsellere uygulamak, öğrencilerin o görsel üzerinde düşüncelerine, gerekli açıklama ve yorumları kolaylıkla kurgulamalarına yardımcı olacaktır. Dil bilgisi etkinliklerinde görsellere sorulacak sorular, konuşma ve yazma becerilerinin de kullanımıyla öğrencilerin ilgili dil bilgisi kavramlarını uygulayarak öğrenmelerine olanak sağlayacaktır.

Bu çalışmada görsellere soru yöneltme yoluyla yapılan dil bilgisi etkinlikleri “görsel-soru temelli dil bilgisi öğretim tekniği” olarak adlandırılmıştır. Görsel-soru temelli öğretim tekniğinde,

görsellere yöneltilen çeşitli sorularla konuyla ilgili kavramların görsel okuma, konuşma ve yazma uygulamaları ile birlikte sezdirilmesi hedeflenmektedir.

Görsel-soru temelli dil bilgisi öğretimi tekniğinin kullanıldığı 1926 yılında 5. sınıflar için hazırlanmış *Resimli Türk Lisanı: Türkçe Sarf ve Nahiv-Gramer* kitabından konuyla ilgili örnekler sunulmuş ve bu örnekler günümüzde okutulan 5. sınıf Türkçe kitaplarından birinde yer alan dil bilgisi ve görsel temelli etkinliklerle karşılaştırılmıştır. Bulgular yorumlanmaya ve buradan hareketle birtakım sonuçlara ulaşmaya çalışılmıştır. Çalışmanın günümüzde yapılan dil bilgisi öğretimi uygulamalarına ve ilgili kitaplardaki etkinlikler ve yararlanılan tekniklere yeni bir öneri getirmesi nedeniyle önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma, tarama modelinde olup betimsel bir çalışmadır. Araştırmada 1926 tarihli “Resimli Türk Lisanı: Türkçe Sarf ve Nahiv-Gramer” adlı kitap ile halen okutulmakta olan ve random tekniğiyle seçilen Ada Yayıncılık’a ait “5. Sınıf Türkçe Çalışma Kitabı”, görsel-soru temelli etkinlikler ölçütüne göre taranmıştır. Elde edilen bulgulardan birtakım karşılaştırmalara ve sonuçlara ulaşılmıştır.

Resimli Türk Lisanı Türkçe Sarf ve Nahiv-Gramer (İlk Mektep Beşinci Sınıf)

1926 tarihli Resimli Türk Lisanı adlı kitap, Harf Devrimi’nden önce yazıldığı için Latin harfleriyle değil Arap harfleriyle kaleme alınmıştır. Bu nedenle kitapta Osmanlı Türkçesine özgü özelliklerin anlatıldığı bölümler de yer almaktadır. İlkokul 5. Sınıf için hazırlanmış bir dil bilgisi kitabı olan eser, konu başlıkları altında yapılan yönlendirmelerle öğretmenlere kılavuz olabilecek tarzda hazırlanmıştır. 1924 tarihli İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı’nda belirtilen ve kitapta yer alan dil bilgisi konuları aşağıdaki programda gösterildiği gibidir:

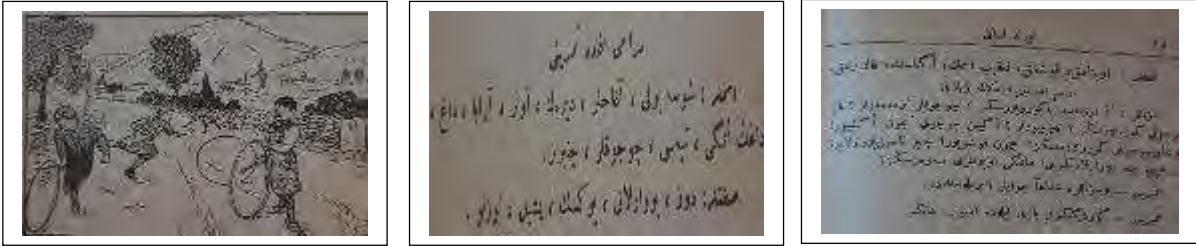
Tablo I: 1924 Tarihli İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı’nda Öğretimi İstenen ve Resimli Türk Lisanının Takip Ettiği Dil Bilgisi Konuları

<i>Program</i>	
<i>Beşinci Sınıf, Haftada 2 Ders</i>	1. Kelime, hece, harf, harekeler.
Sarf derslerinde her zaman misallerden kaidelere gidilecek: Yani evvela münasip cümleler yazdırılarak matlup olan sarf ve nahiv kaideleri bunlardan çıkarılacaktır. Bir defa çıkarılmış olan kaideler, ekserisi şifahi olmak üzere müteaddit(çeşitli) temrinlerle takviye edilecektir.	2. Ahenk kaidesi. Kelimenin aksanı.
	3. İsim
	4. Sıfat
	5. Zamir
	6. Master Müştak İsimler.
	7. Fiil, zaman, şahıs, kemiyet. Lazım, müteadi (düşmanlık eden), malum, meçhul, müspet, menfi, istifham, rabt (bağlama) sigaları, mani ve isti’malleri (faydalanmak, kullanmak) Mürekkeb fiiller (hikâye, rivayet, şart)
	8. Hal (zarf).
	9. Edatlar
	10. Cümle: Fiil, fail, mef’ul. Tam, aslî, mütemmim (tamamlayan) cümleler.
	11. Sarfî ve nahvî basit tahliller (kiraat kitapları üzerinde ve şifahi olmak üzere)

Programda belirtilen konu başlıkları, kitabın ilgili bölümlerinde sırasıyla işlenmektedir ve derslerin işlenmesi ile ilgili yapılan kısa açıklamadan ilgili programda örnekten kurala ulaşılan tümevarım yönteminin benimsendiği anlaşılmaktadır. Başlıklar altında ele alınan dil bilgisi konuları “İzah ya da Ders” yan başlıkları altında örneklerle anlatılmaktadır. Kitap, öğretmenlerin dil bilgisi derslerinde kullanmaları için hazırlanan “Öğretmen Kılavuz Kitabı” özelliği taşıdığından örneklerle ele alınan her konunun sonunda “Kaide” yan başlıkları ve bu başlıkların altında da “Sualler” ve “Temrin” yan başlıkları bulunmakta, öğretmenin kuralları nasıl ve hangi uygulamalarla öğreteceğine ilişkin bilgilendirmelere yer verilmektedir. Yapılan uygulamalarla öğretilen kuralların çeşitli okuma metinleriyle ve yaptırılan imlâ (dikte) etkinlikleri yoluyla iyice kavratılması amaçlanmaktadır. Örneğin “Saitler, Samtlar (Sesliler, Sessizler)” (s.5-15) konusu örnekler, kaideler (kurallar) ve suallerle (sorular) ele alındıktan sonra temrinler (uygulamalar) ile pekiştirme çalışmaları yapılmaktadır. Son olarak da imlâ (dikte) çalışmalarıyla kitaptaki örnek metinler yazdırılmakta ve bu yazma uygulamasından sonra birtakım etkinlikler yaptırılmaktadır.

Çalışmamıza konu olan görsel-soru temelli uygulamaların ilki, kitabın 21. sayfasında aşağıdaki fotoğraflarda görüldüğü gibi yer almaktadır:

Görsel 1



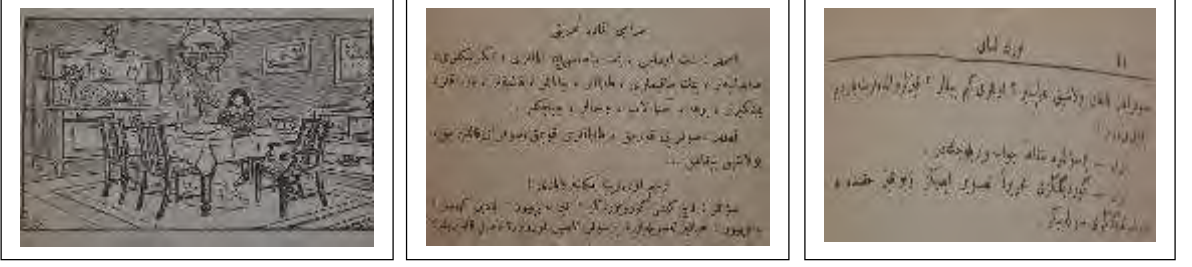
Etkinlik *Meramı İfade Temrini* ana başlığını taşımaktadır. Görselde yer alan şahıs, nesne, eylem ve kavramlardan hareketle bir isim-sıfat-fiil listesi oluşturulmuştur. Bu listeye göre isimler: “Şose yolu, ağaçlar, direk, evler, araba, dağ, dağın eteği, dağın tepesi, çocuklar, çemberler; sıfatlar: düz, yuvarlak, yüksek, yeşil, tozlu; fiiller: oynamak, koşmak, takip etmek, eğilmek, kaldırmak” şeklinde belirlenmiştir. Daha sonra *Resim Üzerine Mükâleme* (Karşılıklı Konuşma) ve *Yazı* alt başlığı atılmış ve bu başlık altında şu ifadelerle yer verilmiştir: “Sualler: En uzakta ne görüyorsunuz? Çocuklar nerededirler? Kaç çocuk görüyorsunuz? Ne yapıyorlar? Eğilen çocuk niçin eğiliyor? Koşan çocuğu görüyor musunuz? Niçin koşuyor? Çember nasıl yuvarlanır? Siz hiç çember yuvarladınız mı? Hangi oyunları seversiniz?

Temrin- Bu suallere şifahen cevaplar verilecektir.

Temrin- Gördüğünüzü yazı ile de tasvir ediniz.”(s. 22)

Yukarıdaki etkinlik, kitapta “Harekeler” konusunun öğretildiği bölümün sonlarında yer almaktadır. Bu etkinlikle Arapça kelimelerin yazılışı, isim-sıfat-fiil unsurları üzerinden örneklendirilmektedir. Etkinlikte, öğrencilerin görsele yöneltilen sorular yoluyla verecekleri cevaplarda ifade edebilecekleri isim-sıfat-fiiller önceden yazılmıştır. Öğrencilerden bunları önce sözlü olarak ifade etmeleri daha sonra da görseli yorumlayarak tasvir etmeleri istenmektedir. Etkinlikte yer alan sorular, öğrencilerin görseli ayrıntılı incelemelerini, yapılan eylemleri sözlü ve yazılı olarak yorumlamalarını teşvik etmekte ve onların konuşma ve yazma becerilerini daha kolay kullanabilmelerine olanak sağlamaktadır. Etkinlikte kullanılan görselin işlevselliğinin yöneltilen sorular yardımıyla artırıldığı, öğrencilerin daha aktif hale getirildiği düşünülmektedir.

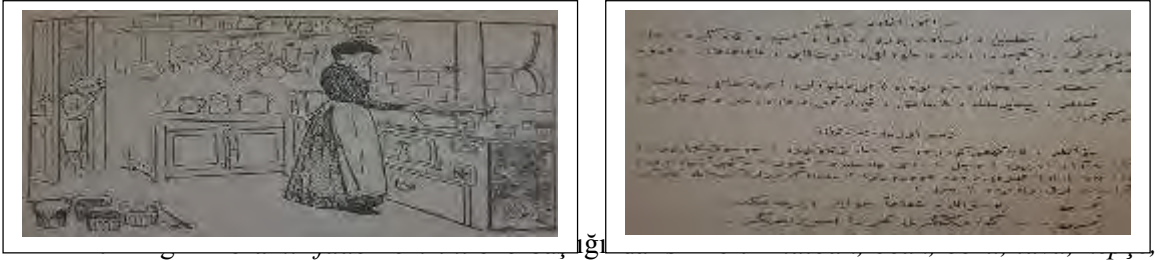
Kitapta “İsim” konusunun işlendiği bölümde de yine bir görsel bulunmaktadır. Söz konusu görsel ve ilgili etkinlikler aşağıdaki fotoğraflarda yer almaktadır:

Görsel 2

Meramı İfade Temrini etkinliğinin ilk bölümünde isimler “yemek odası, yemek masası, ayakları, tekerlekleri, sandalyeler, yemek takımları, tabaklar, çatallar, kaşıklar, bardaklar, peşkirler, büfe, asma lamba, levhalar, çiçekler” olarak; fiiller ise “sofrayı kurmak, tabakları koymak, sofrayı kaldırmak, bulaşık yıkamak...” şeklinde listelenmiştir. *Resim Üzerine Mükâleme ve Yazı* alt başlığında yer alan sualler ve temrinler şunlardır: “Kaç kişi görüyorsunuz? Kız ne yapıyor? Kadın kimdir? Ne yapıyor? Acaba kız ne söylüyor? Bir sofraya nasıl kurulur? Nasıl kaldırılır? Sofradan kalkan bulaşık ne yapılır? Onları kim yıkar? Kızlar validelerine yardım etmeli midirler?”, “-Temrin: Bu sorulara şifahen cevap verilecektir. -Temrin: Gördüğünüzü tahriren tasvir ediniz ve bu kız hakkında ne düşündüğünüzü söyleyiniz.” (s. 43-44).

Yukarıda verilen etkinlikten anlaşılabileceği gibi öğretmenlerin ders sırasında sorabilecekleri sorulara örnekler sunarak görsellerde yer alan nesne isimlerini ve fiilleri öğrencilere sezdirmek amaçlanmaktadır. Öncelikle öğrencilerin görsel ile ilgili sorulara cevap vererek birtakım çıkarımlar yapmaları beklenmekte ve daha sonra yazma etkinliğiyle görselde gördüklerini tasvir etmeleri istenmektedir. Daha önce sorulan sorular yoluyla öğrenciler; görselde neleri tasvir edeceklerini daha iyi anlayacak ve zihinlerinde yer eden sorulara cevap verirken konunun dışına çıkmadan kendilerinden istenilen uygulamayı kolaylıkla gerçekleştirebileceklerdir. Bu etkinlikte isim ve fiil konuları, öğrencilerin sorulan sorular yardımıyla kurdukları sözlü ve yazılı cümlelerle somutlaştırılmaya çalışılmaktadır. Görsel-soru etkinliğinin işlevsel bir biçimde kullanıldığı etkinlik yoluyla öğrenciler isim ve fiil konularını öğrenmenin yanında konuşma ve yazma etkinliği yaparak bu becerilerini geliştirebilmektedirler. Burada dil bilgisi ile ilgili uygulamaların dil becerilerinden ayrı düşünülmediği ve ezberci bir yöntem yerine sezdirici bir yolun tercih edildiği dikkat çekmektedir.

Kitabın 52. sayfasında yine görsel-soru yoluyla oluşturulmuş bir etkinliğe rastlanmaktadır:

Görsel 3

kevgir, reçel kavanozları, tencere, rende, tuzluk, süt kabı, kaymak kabı, kahve değirmeni, sürahi”; sıfatlar: “sıcak, soğuk, lezzetli, tuzlu, acı, tatlı, tatsız”; fiiller: “pişirmek, kaynatmak, kızartmak, kavurmak, kotarmak, öğütmek” şeklinde örneklendirilmiştir. *Resim Üzerine Mükâleme* alt başlığında sualler: “Kaç kişi görüyorsunuz? Çocuk ne yapıyor? Acaba ne arzu ediyor? Reçel şimdi yenebilir mi? Niçin? Ne gibi eşya vardır? Tava neye yarar? Kahveyi nerede kavururlar? Nerede öğütürler? Kepçeyle kevgir arasında fark var mıdır? Nedir?” “-Temrin: Bu suallere şifahen cevaplar

verilecektir. -*Temrin: Gördüğünüzü tahriren tasvir ediniz?*” biçimde sıralanmıştır. Yine bu etkinlikte de görüldüğü gibi kullanılan görselin açıklanmasına yönelik uygulama, doğrudan öğrencilerin sözlü ve yazılı yorumuna bırakılmamış; öncelikle öğretilmesi planlanan isim-sıfat-fiiller görsele yönltilen sorular yoluyla kullandırılmaya çalışılmıştır. Görsel-soru etkinliği öğrencilerin ilgili kavramları da kullanarak konuşmalarını, daha sonra da gördüklerini tasvir edecekleri bir yazma çalışması yapmalarını teşvik etmiştir. Öğrencileri gördüklerini tasvir etmeye yöneltten, böylelikle onların belirli isim, sıfat ve fiilleri kullanmalarına olanak sağlayan, onlara bu unsurları konuşturarak ve yazdırarak kavratmaya çalışan birçok görsel-soru etkinliğinin bulunduğu kitapta, dikkat çeken benzer bir uygulama da 57. sayfada yer almaktadır. Keçi tasviri yapılan bir uygulamadan sonra yer alan etkinlikte öğrencilerden, kitapta resmi yer alan kediye tasvir etmeleri istenmektedir. Kediye ait görsel ve etkinlik aşağıda görüldüğü gibidir:

Görsel 4



Tahrir Temrini başlıklı etkinlikte şu ifadelere yer verilmektedir: “Siz de kediye tasvir ediniz; rehberlik edecek sualler: Kedinin büyüklüğü, renkleri, başı, gözleri, kulakları nasıldır? Kedi aç olduğunu nasıl haber verir? Kedinin fare avcılığı, kuş avcılığı? Kışın nerelere çekilip kıvrılmayı sever? Temizliği sevmesi, tatbik etmesi (tuvalet yapması)? Eziyet edildiği zaman ne yapar? Köpekten bu hususta farkı?”

Etkinlikte de açık bir biçimde belirtildiği gibi öğrencilerin yazacakları tasvirlerle rehberlik etmesi, kolaylık sağlaması için birtakım sorular sıralanmıştır. Soruların bir kısmının görselle ilişkili bir kısmının ise genel olduğu görülmektedir. Görsele ilişkin soruların, öğrencilerin etkinliği gerçekleştirirken takip etmeleri gereken birtakım ölçütleri temsil ettiği düşünülmektedir. Görsele ilişkin sorular, bir tasvirde aranan özelliklerin dışına çıkılmasını engellemekte ve öğrencilerden yazılarında kullanmaları beklenen dil bilgisi unsurlarını işaret etmektedir. Öğrenciler kedinin büyüklüğünü, renklerini, başını, gözleri ve kulaklarını tasvir ederken birçok sıfat; kediyle ilgili genel soruları cevaplarken de yine birçok isim, sıfat, fiil ve belki zarf kullanacaklardır. Yapılan etkinlikte dil bilgisi unsurları kavratılacak, daha önce öğrenilenler pekiştirilecek ve bu kazanımlar tasvir yazma becerisinin gelişimine de olanak sağlayacaktır. Öğrencilere dil bilgisi öğretilirken görsel okuma ve görsellerden hareketle yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlayan görsel-soru uygulamalarının bir diğeri de 75. sayfada *Yazı Temrinleri* ana başlığıyla yer almaktadır. Uygulamalara ilişkin görseller aşağıda bulunmaktadır:

Görsel 5**Görsel 6**

Mini Mini Uyurken adını taşıyan birinci etkinlikte (Görsel 5) yöneltilen sorular şunlardır: “(1) Beşik nasıldır? (2) Mini mini nasıl uyuyor? (3) Valide ne yapıyor? (4) Neler düşünüyor? (5) Validelere karşı ne hissiyatınız var?” *Buğday Demetleri Altında* başlıklı etkinlikte yer alan sorular ise şu şekildedir: “(1) Çocuklar nereye sığınmış? (2) Yağmur; (3) Buğday demetleri; (4) Çocukların korkusu, telaşı; (5) Küçük ablanın himayesi”.

Etkinliklerde öğrencileri görseli açıklamaya, yorumlamaya ve kendi düşüncelerini ifade etmeye yönelten soruların yanında günümüzde kullanılan çalışma kitaplarındaki yazma etkinliklerinde yer alan anahtar kavramlara benzer kavramlar da verilmektedir. Bu etkinlikler de yine öğrencilerin tasvir yazma becerileriyle birlikte onların ilgili isim, fiil, sıfat, zarf gibi dil bilgisi unsurlarını kullanma ile görsel okuma ve yorumlama, çıkarım yapma becerilerini soru yoluyla geliştirmesi bakımından önemli görülmektedir.

Yukarıda, kitaptan örneklerle açıklanmaya çalışılan görsel-soru temelli etkinliklerin hâlihazırda kullanılan çalışma kitaplarındaki görsel temelli etkinliklerden birtakım farklı yönleri bulunmaktadır. Ahmet Cevad’ın hazırladığı bu kitapta yer alan resimli dil bilgisi, konuşma ve yazma etkinliklerinin öğrencileri yönlendirici sorularla desteklemesi yönüyle daha etkili olduğu düşünülmektedir. Çalışmanın bundan sonraki bölümünde günümüzde uygulanan Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı’na ve 5. sınıflar için belirlenmiş içerik ile kazanımlara göre hazırlanmış Türkçe Dersi Çalışma kitaplarından rastgele seçilmiş birinin dil bilgisi etkinliklerinde görsel-soru işlevselliği yönüyle taranmasından elde edilen bulgular paylaşılacaktır. Bu bulgular Resimli Türk Lisani ders kitabıyla karşılaştırılacak ve buradan hareketle birtakım sonuçlara varılacaktır.

Günümüzde 1-5. Sınıflarda Uygulanan Türkçe Öğretim Programı

Yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıkların dikkate alındığı eğitim, tematik sarmal ve beceri yaklaşımı gibi eğitim yaklaşım ve modelleri dikkate alınarak hazırlandığı ifade edilen Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı’nı

uygulamaya 2004 yılında başlanmıştır. Bu programda 2009 yılı Mayıs¹ ve Haziran² aylarında değişiklikler yapılmıştır ancak güncel programla birlikte paylaşılan toplantı tutanaklarında yapılan değişikliklerin ne olduğu açık bir biçimde ifade edilmemiş, bu yeniliklerin ders materyallerine yansıtılması hususunda kararlar alınmıştır. 2012 yılında 4+4+4 eğitim-öğretim sistemine geçilmesiyle birlikte ilköğretimin ilk basamağında yer alan 5. sınıflar, ortaokulun ilk sınıfı haline gelmiştir. Sistem değişikliğiyle birlikte programların güncelleneceği tartışmaları yapıldıysa da 1-5. sınıflar için hazırlanmış program halen uygulanmaktadır.

Programda 1-5. sınıflarda dil bilgisi öğretimi yapılırken izlenecek yol şu şekilde ifade edilmektedir: *“Dil bilgisi bir dilin yapısı, kuralları ve işleyişi ile ilgilidir. Dolayısıyla dilden ayrı bir birim gibi düşünülmemelidir. İlköğretim 1-5. sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri dikkate alındığında, dile ilişkin kuralları aktarmak yerine onların dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu becerilerini geliştirmelerine olanak sağlanmalıdır. Bu düşünceden hareketle dil bilgisi, programda ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış, diğer alanlar içerisine dağıtılmıştır. İlköğretim 1-5. sınıflar düzeyinde, dil bilgisi kural ve ilkelerinin sezdirilerek öğretilmesi benimsenmiştir. Bu nedenle dil bilgisi konularının verilişinde adlandırmaya gidilmemiştir.”* (MEB, 2009: 18).

5. sınıf seviyesi için yazım ve noktalama ile dil bilgisi kazanımları ve sezdirilecek konu ile kavramlara ilişkin açıklamalar Tablo 2’de yer almaktadır (MEB, 2009: 128-129):

¹ Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 12.07.2004 tarih ve 115 sayılı kararla kabul edilen İlköğretim Türkçe (1, 2, 3, 4 ve 5. Sınıf) Dersi Öğretim Programı’nın 1, 2, 4 ve 5. sınıfa ait bölümlerinde değişiklik yapılmıştır. Eski programın 18.05.2009 tarihinden itibaren uygulamadan kaldırılmasına karar verilmiş ve bu sınıflar için kabul edilen yeni programın kararları yeni programa eklenen raporda şu şekilde açıklanmıştır:

1. Okutulacak ders kitaplarının; ders kitabı öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabı olmak üzere takım halinde hazırlanması,
2. 2009-2010 Öğretim Yılı ve daha sonraki yıllarda okutulma hakkı bulunan ders kitaplarına gerekli uyarılamanın yapılarak 30.06.2009 tarihinde incelenmek üzere Başkanlığımıza teslim edilmesi,
3. İnceleme süreci devam eden baskıya hazır nüshalara yapılacak uyarılamanın ise inceleme işlemi bitiminde ilgililerden istenmesi kararlaştırıldı.

² Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 17.06.2009 tarihinde alınan kararla İlköğretim Türkçe Dersi (3. sınıf) Öğretim Programı’nda 2009-2010 Öğretim Yılından itibaren uygulanmak üzere değişiklik yapılmıştır. Bu kararlar da güncellenen programda aşağıdaki şekilde yer almaktadır:

Söz konusu program değişikliğinin,

1. 2010-2011 Öğretim Yılı ve daha sonraki yıllarda okutulma hakkı bulunan ders kitaplarına yansıtılarak en geç 10 Ağustos 2009 mesai bitimine kadar Başkanlığımıza teslim edilmesi,
2. İncelemesi devam eden baskıya hazır nüshalara yansıtılmasının ise inceleme işlemlerinin bitiminde ilgililerden istenmesi,
3. 2009-2010 Öğretim Yılında zümre öğretmenler kurulunca belirlenecek ek materyaller kullanılarak öğrenme ve öğretme sürecinde uygulanması kararlaştırıldı.

Tablo 2: Türkçe Dersi Öğretim Programı 5. Sınıf Yazım ve Noktalama Kazanımları ile Dil Bilgisi Açıklamaları

	Kazanım	Açıklama
	Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.	Öğretmen, örnek okumalar yaparak noktalama işaretlerinin anlam üzerindeki etkisine dikkat çekmelidir.
	Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.	Noktayı , kısaltmalarda; virgülü , yüklem ve tümleçleri ayırmada; iki noktayı , açıklamada ve örnek vermede; üç noktayı , tamamlanmamış cümlelerin sonunda; ünlem işaretini , seslenme, hitap, uyarı sözlerinden sonra ve anlık duygulara dikkat çekmede; kısa çizgiyi , ilişkili sözcükler arasında; turnak işaretini , alıntılarda; kesme işaretini , kısaltmaların ve sıralama bildiren sayıların aldığı ekleri ayırmada; noktalı virgülü , birbirine bağlı cümleleri ayırmada; uzun çizgiyi , konuşmaları belirtmede; parantezi , bir önceki kavramı açıklamada; denden işaretini tekrarlarda kullanırız.
	Yazılarında imla kurallarını uygular.	Dil, din, gezegen, yıldız, savaş, devir, çağ ve kurum adlarının ilk harfi büyük yazdırılmalıdır. Soru edatı (mı) ile “ de ” ve “ ki ” bağlaçları verilmelidir.
5. sınıf	Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.	Öğretmen “veya, ama, fakat, ancak” kelimelerinden sonra düşüncenin farklılaştığını öğrencilere sezdirmelidir.
	Ekleri kullanarak kelimeler türetir.	Burada yalnızca “-cı, -lık, -lı, -sız” eklerini kullanarak kelimeler türetilmelidir.
	Anlamli ve kurallı cümleler yazar	Özne, tümleç, yüklem ve temel anlamları açıklanmamalı ve bu öğelerin çeşitleri verilmemelidir.
	Yazılarında kelime türlerini işlevine uygun kullanır.	İsim, sıfat, zamir, zarf, fiil, edat, bağlaç kavramları, örneklerden yola çıkılarak sezdirilmeye çalışılmalıdır. Kelime türlerinin çeşitleri verilmemelidir.
	Yazılarında farklı cümle yapılarına yer verir.	İki farklı cümle türünün birleştirilip tek bir cümle şeklinde ifade edilebileceği gösterilmelidir. Burada basit ve bileşik cümle türünün tanımı yapılmadan sadece öğrencilerin bunları kullanması özendirilmelidir.
	Yazılarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.	Yazılarında, farklı bir düşünceye geçerken “ama, fakat, veya, yalnız, buna rağmen vb.” ifadelerinin kullanılması istenebilir.

Hâlihazırda uygulanmakta olan öğretim programlarında olduğu gibi Türkçe Öğretim Programı’nda da (1-5. sınıflar) öğrenciler için hazırlanan kitapların ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının içinde bulunduğu takımdan oluştuğu ifade edilmektedir. Ders kitaplarında öğrenciler için hazırlanmış okuma metinleri; çalışma kitaplarında hem ders kitaplarındaki metinlerden yararlanılarak hem de bunlardan bağımsız hazırlanmış dil becerilerini geliştirici etkinlikler ve kılavuz kitaplarda da ders kitapları ile çalışma kitaplarındaki metin ve etkinliklerinin tamamının yanında öğretmenlere tavsiye niteliği taşıyan birtakım yönlendirmeler yer almaktadır. Türkçe ders kitaplarına bakıldığında metinlerin yanında çok sayıda görsel yer verildiği görülmektedir. Aynı şekilde çalışma kitaplarında da görsellerden çokça yararlanılmaktadır.

Çalışmaya konu edilen Resimli Türk Lisanı adlı kitap 5. sınıflar için hazırlanmıştır. Somut bir karşılaştırma yapabilmek amacıyla Ada Yayıncılık tarafından hazırlanmış 5. Sınıf Türkçe Dersi Çalışma Kitabı ve bilhassa kitaptaki dil bilgisi etkinlikleri görsel-soru işlevselliği ölçütüne göre taranmıştır. Kitapta yer alan dil bilgisi etkinliklerinde görsellerden ne derece yararlandığı, yararlanıldı ise bunun ne şekilde olduğu, görsellerin işlevsel bir biçimde değerlendirilip değerlendirilmediği konuları üzerinde durulmuştur. Yapılan taramaya dayanarak öğrenci çalışma

kitabında çok sayıda görselden yararlandığını söylemek mümkündür. Ders kitabında olduğu gibi öğrenci çalışma kitabında hemen hemen her sayfada görsellere yer verilmekte ve etkinlik ile alıştırmalarda bu görsellerden yararlanma yoluna gidilmektedir. Ancak Resimli Türk Lisanı adlı kitaptan farklı olarak şu an kullanılmakta olan çalışma kitabındaki dil bilgisi etkinliklerinde görsel-soru temelli yaklaşıma benzer bir uygulama şeklinin benimsenmediğini söylemek yanlış olmayacaktır. Çalışma kitabında öğretim programında ele alınan yaklaşıma bağlı olarak, doğrudan dil bilgisi konularını öğretmeye yönelik başlıklara, etkinliklere ve doğal olarak ilgili görsellere yer verilmemektedir. Görseller genellikle ders kitabındaki metnin işlendiği metin altı sorularının cevaplanmasında, çeşitli yazı türlerinin uygulanmasında, eşleştirme etkinliklerinde, görsel yorumlama ve açıklama etkinliklerinde kullanılmaktadır. Bunun yanında, bahsedilen etkinliklerin uygulanmasında da Resimli Türk Lisanı adlı kitaptan alınan örneklerdeki gibi görsel-soru işlevselliğini yansıtan bir yol izlendiğini söylemek mümkün görünmemektedir. Taranan çalışma kitabında görsellerden yararlanılan etkinliklerin bir kısmı ve bu etkinliklere yönelik yorumlar aşağıda yer almaktadır.

Görsel 7: Yorumlama ve çıkarım yapma



Görsel 8: Açıklama



Görsel 9: Eşleştirme ve açıklama



Görsel 10: Betimleme



Yukarıdaki bölümlerde ifade edildiği gibi Türkçe Öğretim Programı'na göre ayrı bir öğrenme alanı olarak düşünülmeyen dil bilgisi öğretiminin çalışma kitabındaki temel beceriler ile ilgili etkinliklere dağıtılması gerekmektedir. Çalışma kitabından alınan Görsel 7-8-9 ve 10'a bakıldığında öğrencilerden görsel okuma becerilerini kullanmalarının yanında dolaylı olarak birtakım dilsel beceriler sergilemeleri de beklenmektedir. Görsel 7'deki etkinlikte yer alan: "Aşağıdaki fotoğrafı inceleyiniz. Fotoğrafta gördüklerinizi anlamlandırıp yorumlayınız. Size göre bu fotoğraf, Atatürk'ün kişilik özelliklerinden hangisi yansıtmaktadır? Düşüncelerinizi yazınız." şeklindeki görsele ilişkin yönlendirme ve soru görsel-soru işlevselliği açısından ele alındığında etkinliğin öğrencilerin becerilerine katkısının sınırlı olacağı düşünülmektedir. Görseli anlamlandırıp

yorumlamak, daha sonra görselden ve yorumlardan hareketle bir şahsın kişilik özelliklerini belirlemek tamamen öğrencinin kelime dağarcığına ve yorumlama kabiliyetine bırakılmıştır. Öğrenciye görseli ne açıdan anlamlandırması gerektiğinin sınırlarını çizen, onun kurgu yapmasına olanak sağlayan ve görseldeki şahsın kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik sorular uygulamanın etkinliğini arttıracak, öğrencinin kendisinden beklenen dil bilgisi unsurlarını kullanmasına yardımcı olacak ve düşüncelerini daha iyi organize etmesini sağlayacaktır. Aynı durumu Görsel 8'deki alıştırmada da görmek mümkündür. Öğrencilere ipucu olacak sorular yöneltmeden “Aşağıdaki resimleri açıklayınız” tarzındaki bir yönlendirmeye öğrencinin vereceği yazılı cevap oldukça sınırlı olacaktır. Zira öğrenci sadece gördüğünü yazacak, belki de kendisinden beklenen yazma yeterliliğini ve dil bilgisel becerileri yansıtamayacaktır.

Görsel 10'a bakıldığında Resimli Türk Lisanı kitabındaki tasvir yazma etkinliklerine benzer bir etkinlik göze çarpmaktadır. Öğrencilerden görseli betimleri istenmekte ve şu açıklamaya yer verilmektedir: “Aşağıdaki resmi inceleyiniz. Resimde gördüklerinizi önem belirten (başlıca, daha iyi, özellikle gibi) ve karşılaştırmalar yapan (benzer olarak, farklı olarak, gibi, aynısı vb.) ifadeler kullanarak kişilerin görünüşünü, giysilerini, duygularını betimleyerek anlatınız.” Resimli Türk Lisanı kitabında yer alan kedi resmini tasvir etme etkinliği ve tasvir yazmaya rehberlik etmesi için sorulan sorular dikkate alındığında bu alıştırmaya için yapılan açıklamanın oldukça yetersiz ve işlevsiz olduğu düşünülmektedir. Öncelikle öğrencilere öğretilmesi planlanan birtakım kalıp ifadeleri sezdirmek amacı güdülmemiş, bu ifadeler öğrenci kitabındaki bu etkinlikte doğrudan verilmiştir. Kişilerin görünüşü, giysilerini ifade etme ve duyguları ile ilgili çıkarım yapma biçimi yine öğrencinin seçimine bırakılmış, ulaşılmak istenen kazanımın sınırı görsele uygun sorularla çizilmemiştir.

Mevcut çalışma kitabındaki görsel okuma yoluyla yapılan alıştırmalara genel olarak bakıldığında: yazı yazma etkinliklerinde görseldeki kavramlar üzerinde düşünülmesine ve bu kavramların daha işlevsel kullanılmasına olanak sağlayacak; görsellerin açıklandığı, yorumlandığı ve çıkarımlar yapıldığı etkinliklerde öğrencilerin gördüklerini anlamlandırmasına ve yazacaklarını ya da anlatacaklarını kurgulamasına yardımcı olacak doğrudan görseli açıklayıcı sorulara yer verilmemektedir. Dil bilgisi konu ve kurallarını kavratmaya yönelik etkinlikler temel dil becerilerinden kopuk bir özellik göstermemeli, kitaplarda yer alan alıştırmalar dil becerilerinin etkin bir biçimde kullanılmasına hizmet etmelidir (Göçer, 2015: 234). Resimli Türk Lisanı adlı dil bilgisi kitabı, izlediği görsel-soru temelli yol ile dil bilgisi öğretimi ve dil becerilerini kazandırmada oldukça önemli bir kaynak olarak görülmektedir. Görseller ve bu görsellere ilişkin sorular ile yönlendirmelerin işlevsel bir biçimde kullanıldığı alıştırmaların, günümüz Türkçe kitaplarında yer alan dil bilgisi ve dil becerilerine yönelik etkinliklere kaynaklık edebilecek önemli uygulama örnekleri olabileceğini söylemek mümkün görünmektedir.

Sonuç

Dil bilgisi öğretiminin ilk ve ortaokullarda istenilen düzeyde öğretilmediği çeşitli çalışmalarla ortaya konulmuştur (Güven, 2013; Gündoğdu, 1997; Göçer, 2008). Bunun nedenleri arasında somut işlemler döneminde olan ilkökul öğrencilerinin soyut dil kurallarıyla karşı karşıya kalmaları, ezbere dayalı konuların hemen hemen her sınıfta yer alması ve ana dili becerilerinin göz ardı edilmesi gösterilebilir (Çeçen ve Aytaş, 2008; Yaman, 2010). “*Dil bilgisinin soyut konularını, günlük hayattan örnekler ya da görsel materyallerle somutlaştırmak, öğrenciyi derse çekmekle beraber öğrenmeyi kolaylaştıracaktır.*” (Yaman ve Karaarslan, 2010: 268). Bu bağlamda soyut konuların somutlaştırılarak sunulması, seviyeye uygunluk açısından da ayrıca üzerinde durulması gereken bir durum olarak görülmektedir. Bu durum, özellikle dil bilgisi konularının sunumunda öğrencilerin kolay anlayabileceği etkinliklere yer verilmesi ve ders kitaplarının görsellik açısından zenginleştirilmesi gerekliliğini zorunlu kılmaktadır (Aydın, 1999; Balyemez, 2009).

Sonuç olarak her dönemde eğitim ve öğretimin önemli kaynakları arasında yer alan ders ve çalışma kitaplarının çalışmamızda yer verilen örnekleri karşılaştırıldığında, görsellerin kullanılma şeklinin etkinliklere farklı bir bakış açısı kazandırdığını söylemek mümkündür. Akkaya (2013), Türkçe öğretmenlerinin ders kitabı dışında görsel öge kullanımına ilişkin görüşlerine başvurduğu araştırmasında, çalışma grubundaki öğretmenlerin neredeyse yarısının görselleri hazırlamanın zor olması ve zaman alması gibi nedenlerle kitap dışı görsel kullanmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle ders ve çalışma kitaplarının öğrencilerin görsel okuma ve görselleri yazılı/sözlü yorumlama becerilerine katkı sağlayabilecek temel kaynaklar olarak büyük önem taşıdıklarını söylemek mümkündür. Bu açıdan görsel-soru temelli etkinliklerin anlama/anlatma becerileri ile dil bilgisi becerilerine sağlayacağı yarar göz önüne alındığında birincil kaynaklar olarak çalışma kitaplarının görseller ve bunlara bağlı alıştırmalarla daha verimli hale getirilebileceği düşünülmektedir. Okutulmakta olan Türkçe ders kitabındaki görsellere bağlı etkinliklerin dil bilgisi konularını kavratmada yetersiz kaldığı düşünülürken Resimli Türk Lisanı adlı ders kitabındaki görsellerin sadece dil bilgisi konularına yönelik olmadığı da dikkat çekmektedir. Bunun yanında görseller aracılığıyla öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin de gelişimine katkı sağlandığı söylenebilmektedir. Çünkü Resimli Türk Lisanı adlı kitaptaki görseller ve bu görsellerle ilişkili sorular, çocukların hayal dünyalarına seslenmekte ve birer metin gibi öğrencilerin yorum güçlerinin geliştirilmesine yardımcı olabilmektedir. Bu bağlamda dil bilgisi öğretimi yalın ve basit örneklerle değil farklı etkinliklerin kullanılabileceği çalışmalarla çeşitlendirilmelidir. Özellikle görsel-soru temelli etkinliklerin kullanılabileceği materyallerin geliştirilmesinin, öğrencilerin soyut olan dil bilgisi konularını kavramalarına yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Bu bakımdan dil bilgisi kurallarını kavratmaktan ziyade, kurallar üzerinde alıştırma yaptıрма özelliği gösteren kitapların (Alyılmaz, 2010: 736) görsel-soru temelli etkinliklerle daha kullanışlı ve yararlı olabileceğini söylemek mümkün görünmektedir.

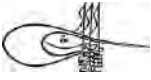
KAYNAKÇA

- AKKAYA, A. (2013). Türkçe Derslerinde Ders Kitabı Dışında Görsel Öge Kullanmaya İlişkin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 471-479.
- ALACALI, O. (2010). İlköğretim Türkçe 5 Öğrenci Çalışma Kitabı. Ankara: Ada Matbaacılık Yayıncılık.
- ALYILMAZ, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 728-749
- AYDIN, Ö. (1999). Orta Okullarda Dilbilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri. *Dil Dergisi*, 81(1999): 23-29.
- AYTAŞ, G. ve ÇEÇEN, M. A. (2010). Ana Dili Eğitiminde Dil Bilgisi Öğretiminin Yeri ve Önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(Bahar), 77-89.
- BALYEMEZ, S. (2009). Dil Bilgisi Öğretiminde Diğer Derslerden Yararlanma. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 34(365), 32- 38.
- BATUR, Z. (2010). Görsellik ve 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Görsel Unsurlar. İstanbul: Türkçe Öğretimi Kongresi Kitabı.
- CEVAD, A. (1926). *Resimli Türk lisanı: Türkçe Sarf ve Nahiv-Gramer* (İkinci basım-ilk mektep beşinci sınıf). İstanbul: Orhaniye Matbaası.
- ÇEÇEN, Mehmet Akif ve AYTAŞ, Gıyasettin (2008). Metne Dayalı Dil Bilgisi Öğretiminin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisi Başarısına Etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(1), 133-149.
- ÇİFCİ, M. (2006). Türkçenin Çağdaş Sorunları, Gürer Gülsevin (Editör). *Türkçe Öğretiminin Sorunları*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- DOLUNAY, S. K. (2010). Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı ve Önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(Bahar), 275-284.
- DOLUNAY, S. K. (2012). Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi, Murat Özbay (Editör). *Dil Bilgisi Öğretiminde Temel Yaklaşımlar, Yöntem ve Teknikler*. Ankara: Pegem Akademi.
- ERDEM, İ. ve ÇELİK, M. (2011). Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi Üzerine Değerlendirmeler. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(1), 1030-1041.
- GÜNDOĞDU, M. (1997). Almanca Öğretiminde Öğretici Etkinlikleri. *Mersin Üniversitesi Toplumbilimleri ve Güzel Sanatlar Dergisi*, 117-122.
- GÖÇER, A. (2008). Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Çözümleme Yönteminin Kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 101-119.
- GÖÇER, A. (2015). Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Yeri, İşlevi ve Öğretimi: Bütünlük İlkesi ve Tümevarım Yöntemi Ekseninde Tematik Bir Yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 233-242.
- GÜVEN, A. Z. (2013). Dil Bilgisi Konularının Öğretim Sorunları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 1-10.
- İŞCAN, A. (2007). İşlevsel Dil Bilgisinin Türkçe Öğretimindeki Yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 253-258.
- İŞCAN, A. ve KOLUKISA, H. (2005). İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Öğretiminin Durumu, Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 299-308.
- KARAHAN, L. (2009). Dil Bilgisi Öğretiminde Bütün-Parça İlişkisinin Önemi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(8), 23-30.
- KIRBAŞ, A., ORHAN, S. ve TOPAL, Y. (2012). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarındaki Görsel Ögelere Öğretmen Görüşlerinden Hareketle Eleştirel Bir Bakış. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 2225-2235.
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- ÖZBAY, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Öncü Kitap: Ankara.
- SEVER, S., KAYA, Z. ve ASLAN, C. (2008). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- TEMİZKAN, M. (2012). Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi, Murat Özbay (Editör). *Metin Temelli Dil Bilgisi Öğretimi ve Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- YAMAN, H. (2010). Bir Öğretim Aracı Olarak Karikatür: Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (2), 1215-1242.
- YAMAN, H. ve KARAARSLAN, F. (2010). İlköğretim Türkçe Dersi Programının Dil Bilgisi Öğretimindeki Etkililiği: Nitel Bir Araştırma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(1), 251-269.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

ULUTAŞ, M., BATUR, Z., Görsel-Soru Temelli Dil Bilgisi Öğretimi: Resimli Türk Lisansı Örneği, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/7 Spring 2015, p. 951-966, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8301>, ANKARA-TURKEY



ÜNİVERSİTELERDE ZORUNLU İNGİLİZCE (5İ) DERSLERİNİN UZAKTAN EĞİTİM YOLUYLA VERİLMESİNİN ARTI VE EKSİLERİ*

*İsmail YAMAN***

ÖZET

Hemen her akademik yıl öncesi kaldırılıp kaldırılmayacağı gündeme gelen ortak zorunlu İngilizce dersi üniversitelerde yıllardır okutulmaktadır. Ancak verimliliği konusunda hep soru işaretleri olan bu ders hem öğrenciler hem dersi veren öğretim elemanları hem de idareciler açısından tam olarak benimsenememiştir. Özellikle de üniversitenin il merkezi dışında bulunan birimlerine merkezden öğretim elemanı göndermek çoğu üniversitede sorun olagelmıştır. Var olan bu durumları dikkate alarak son birkaç yıldır Türkiye'deki üniversiteler adım adım bu dersi uzaktan eğitim yoluyla vermeye başlamışlardır. Bu durum özellikle devlet üniversitelerinde oldukça yaygın bir uygulama hâline dönüşmektedir. Ancak bazı üniversiteler uzaktan eğitim sisteminin yabancı dil öğretiminde yüz yüze eğitimle kıyaslandığında zayıf kalacağını düşünerek diğer ortak zorunlu dersler Türk Dili ve Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi derslerinde bu uygulamayı başlatmış olmalarına rağmen İngilizce dersi için yüz yüze eğitime devam etme kararı almıştır. Uzaktan eğitim son zamanların en gözde eğitim yöntemlerinden birisi olmakla beraber elde edilecek verimliliği özelde ortaya çıkan koşullar belirlemektedir. Dolayısıyla üniversitelerin bu dersi kendi veya anlaşma yaptıkları diğer üniversitelerin uzaktan eğitim merkezleri aracılığıyla vermeleri bazı artı ve eksi durumlar ortaya koymaktadır. Örneğin, söz konusu ders için uzaktan eğitim sistemine geçen bazı üniversiteler sadece asenkron ders anlatımlarını kullanırken bazı üniversiteler ise asenkron dersleri düzenli aralıklarla yapılan senkron derslerle desteklemektedir. Üniversitelerde bulunan öğrenci sayısı da sistemin sağlıklı bir şekilde işleyebilmesini etkileyen önemli etkenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Benzer şekilde, senkron veya asenkron İngilizce derslerini verecek olan öğretim elemanlarının sayısı, niteliği ve uzaktan eğitim konusundaki deneyimi de olumlu veya olumsuz durumlar ortaya çıkarabilmektedir. Bu çalışma son yıllarda ortaya çıkan bu eğilimi üniversitelerin mevcut koşulları ışığında hem

* Bu çalışma 9-10 Nisan 2015 tarihleri arasında İstanbul Aydın Üniversitesi tarafından düzenlenen 2nd İstanbul Aydın University International ELT Conference adlı bilimsel etkinlikte sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, El-mek: ismail.yaman@omu.edu.tr

öğrenciler hem de öğretim elemanları açısından avantajları ve dezavantajlarıyla ele almayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: zorunlu İngilizce dersi, uzaktan eğitim, artı ve eksiler, etkileşim, öğrenen özerkliği

PROS AND CONS OF OFFERING COMPULSORY ENGLISH COURSES (5I) THROUGH DISTANCE EDUCATION AT UNIVERSITIES

STRUCTURED ABSTRACT

Compulsory English course the abolition of which comes to the agenda before almost every academic year has been offered for many years at universities. However, this course, with various questions about its efficacy, has not been thoroughly embraced by students, academic staff, and administrators yet. Especially sending academic staff to teach English in the universities' remote units, vocational schools in particular, has always been a problem. Considering these solid problems, universities in Turkey have gradually begun to offer this course through distance education in recent years. This has become a widespread trend especially at state universities. However, some universities, both state and foundation, have decided to maintain the face-to-face system for the delivery of compulsory English courses while they have shifted to distance education for the other common compulsory courses including Turkish Language, Principles of Atatürk and History of Revolution, and Basic Information Technologies. One of the most influential factors behind this decision is the strong conviction that foreign language education which is characterized by a skills-based nature cannot be carried out via distance education system effectively enough.

Although distance education appears to be a popular means of education in a number of fields in recent years, the actual efficacy to be reaped is determined by the specific conditions at hand. Its current practice at Turkish universities, for example, does not possess a standard and well-programmed style. While some universities offer distant English classes only through asynchronous lessons, some others support these asynchronous lessons with regular synchronous sessions; and some others organize face-to-face student and teacher meetings at previously-designated office hours at regular intervals. The demographic conditions constitute another important aspect within this context. The number of 1st-grade students taking this course varies considerably among universities. Should this population be quite high, it becomes really hard to integrate synchronous sessions and face-to-face meetings into the distance education system. On the contrary, a reasonable population of freshman students can enable this kind of integration. Likewise, factors like the number, quality, teaching experience, technological competence, and distance-learning-related knowledge of the instructors to offer synchronous and asynchronous English lessons are likely to bring about advantages and disadvantages for the implementation of distance education in the delivery of language

classes. Therefore, it is evident that offering this course through a university's own distance education center or an outer contracted one brings some positive and negative effects.

This study aims to cover this new trend with its advantages and disadvantages in terms of both students and teaching staff in the light of the available conditions. To this end, the profile of the universities in Turkey in relation to the implementation of distance education was found by accessing their official websites one by one. This query revealed that 27 of the state universities and 10 of the foundation universities in Turkey offer the common compulsory English course via distance education. Although these figures seem low considering that the total number of universities in Turkey is 184 (100 state and 84 foundation) , they are not actually. The widespread distance education implementations are quite new in Turkey and these figures are enough to make it sure that this new trend has been embraced by Turkish universities and seems likely to become more popular in the near future.

Taking the issue in terms of English language instructors, it can be said that it is a must for them to have or develop a technical and technological infrastructure to be able to use the systems employed in the distance education process effectively. If they are not good at using technological devices involved in the system, it will pose a real handicap for the learning of the students. Failing to use the necessary devices and software will also demotivate the instructor. However, if they have a good command of the distance teaching process, the process can be highly motivating for the instructors themselves and the learners.

Considering the issue in relation to the students, the first thing to mention is learner autonomy likely to be enhanced through distance learning. However, the students are expected to have an adequate level of readiness to be able to carry out self-studies outside the school and access the distance learning system regularly. At this point, digital divide can pose a real problem for the students' access to internet, since distance learning implementations today are mostly internet-bound. In addition, the virtuality of the learning process brings some questions as to the development of language skills because language learning is not history learning. It necessitates things like active participation, dialogues, interactions, writing, reading, producing, and so on. However, it is not clearly known whether the elements of distance education can provide these properly or not. Moreover, while it brings the highly motivating 'technology' to the students, it also paves the way for the introduction of numerous new distractors on the internet. Briefly, although this novel and shining trend in education is promising as it removes time and place restrictions raising learner autonomy, it holds a lot of unknowns about its optimum way of implementation and efficacy for language teaching and learning.

In line with the information and discussion provided throughout this study, it can be concluded that distance education is being increasingly used for the delivery of the common compulsory English course at Turkish universities. However, it is not correct to directly say that it is really efficient or useless. It is certain to bring some positive and negative outcomes for the instructors, students, and of course the

learning process itself. Its success can only be ensured through a well-planned implementation; and all of the parties - administrators, instructors, and students – should do their best to contribute to the efficiency of this process.

Key Words: compulsory English course, distance education, pros and cons, interaction, learner autonomy

1. Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojileri alanında son zamanlarda meydana gelen inanılmaz ilerlemelerin eğitimde de doğrudan yansımalarını görebiliyoruz. Bu yansılardan en önemlilerinden birisi öğretimde uzaktan eğitimin etkin bir şekilde kullanılmaya başlanmasıdır. Uzaktan eğitim eğitim alanında son yılların en gözde eğilimlerinden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Uzaktan eğitim, öğretim ve öğrenimde zaman ve mekân sınırlarını ortadan kaldıran, teknolojiyi etkin bir aracı olarak kullanan ve öğrenen özerkliğini artırmayı amaçlayan bir eğitim sistemidir. Newby, Stepich, Lehman ve Russell (2000: 210) uzaktan eğitimi "öğretmen ve öğrencilerin fiziksel olarak birbirinden ayrıldığı planlı ve programlı bir eğitim türü" olarak tanımlamaktadır. Amerika Birleşik Devletleri Uzaktan Eğitim Kuruluşu USDLA'nın (2004) tanımına göre ise "uzaktan eğitim uydu, video, ses, grafik, bilgisayar, çoklu ortam teknolojisi gibi araçların yardımıyla, eğitimin uzaktaki öğrencilere ulaştırılmasıdır." Açık öğretim (open education), harmanlanmış öğrenme (blended learning) ve sekron veya asenkron e-öğrenme (e-learning) gibi işleyiş çeşitliliği olan uzaktan eğitimin uygulanma sistemi uygulayanın hedef ve politikaları doğrultusunda şekillenmektedir. Her uygulamanın kendine has bağlamı ve özellikleri uzaktan eğitimin etkililiği üzerinde de ciddi bir etkiye sahiptir (bkz. Yalman, 2013; Çakmak, 2013). Uygulamada farklılıklar olsa da uzaktan eğitim genel hatlarıyla aşağıdaki özellikleri barındırır (Yeniad, 2006: 38):

- Öğitmen ve öğrencilerin, öğrenme sürecindeki fiziksel ayrılığı,
- Düzenlenmiş bir öğretim programı,
- Bir eğitim kurumunun varlığı (program derslerinin planlanması, materyallerin hazırlanması, akademik ve öğrenci destek hizmetlerinin sağlanması),
- Teknoloji araçları (ders içeriklerini aktarmak ve etkileşimi sağlamak için basılı materyaller, ses, video görüntü ve bilgisayar gibi teknolojilerin ve araçların kullanılması),
- Çift yönlü etkileşim.

Uzaktan eğitim Türkiye'de son birkaç yıldır öyle gündeme geldi ki hemen her üniversitede bir 'Uzaktan Eğitim Merkezi' açılmıştır. Bu merkezler aktif olarak farklı alanlardan ve seviyelerden programlar yürütmektedir. Örneğin, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi 'Eğitim Yönetimi Teftişi' gibi yüksek lisans programlarını, 'İlahiyat Lisans Tamamlama (İLİTAM)' gibi lisans tamamlama programlarını, 'Bilgisayar Programcılığı' ve 'Çocuk Gelişimi' gibi önlisans programlarını, 'Türk Dili' ve 'İngilizce' gibi ortak zorunlu dersleri ve son olarak 'Pedagojik Formasyon' gibi bazı sertifika programlarını uzaktan eğitim sistemiyle yürütmektedir. Bu tür programlara ilaveten Sakarya Üniversitesi Uzaktan Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi tarafından yürütülmekte olan 'Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği' gibi karma lisans programlarını da bu kapsamda değerlendirebiliriz. Söz konusu programlar %30 örgün eğitim ve %70 uzaktan eğitim olmak üzere karma bir sistem üzerinden yürütülmektedir (<http://www.uzem.sakarya.edu.tr/Makaleler.aspx?Makaleid=22>). Diğer üniversitelerde de benzer karma programlar aktif olarak eğitim vermektedir.

Bu konunun eğitim alanında tuttuğu yeri Türkiye’de ve dünyada uzaktan eğitim konusunda üretilen bilimsel yayınların sayısındaki hızlı artış ve ve bu alana yönelik giderek artan akademik ilgiden bile anlayabilmek mümkündür. Üstelik uzaktan eğitim teması üzerine düzenlenen ulusal ve uluslar arası konferansların sayısında da son zamanlarda ciddi bir artış sözkonusudur. Özellikle de uzaktan eğitimin hemen her alana uygulanabilir olması konuya ilişkin çok farklı alanlardan araştırmacının ilgisini çekmektedir.

Uzaktan eğitimin bu noktaya nasıl geldiğini tarihsel olarak kısaca incelemek gerekirse, ilk adımların Batı’da atıldığını, Türkiye’de ise 1960’larda mektupla öğretim uygulamaları ile uzaktan eğitimin temellerinin atıldığını söyleyebiliriz. Türkiye’de mektupla öğretim sistemiyle başlatılan bu yeni sistem zamanla eğitim amaçlı radyo ve televizyon yayınlarının ortaya çıkması ve daha sonra da açık öğretim programlarının açılmasıyla önemli bir ivme kazanmıştır. Son on yılda ise internetin insan hayatının ayrılmaz bir parçası haline dönüşmesiyle uzaktan eğitim ağırlıklı olarak internet vasıtasıyla gerçekleştirilen bir sisteme dönüşmüştür. Özellikle de geniş kitlelere ulaşma, maliyeti düşürme ve fırsat eşitliği sağlama bağlamında avantajlar getirmesi uzaktan eğitimi giderek güçlenen bir konuma yerleştirmektedir (Kandemir, 2014). Aşağıda uzaktan eğitimin hangi amaçlar doğrultusunda tercih edildiği sıralanmıştır (Şen vd., 2010: 2):

- Daha geniş kitlelere eğitim hizmeti götürmek.
- Eğitimde fırsat ve imkân eşitliği sağlamak.
- Farklı mekânlardaki uzmanlardan yararlanmak.
- İlgileri, yetenekleri, yaşları, işleri ve coğrafi koşullar nedeniyle okula gelemeyen öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak.
- Her bireye bir ölçüde dilediği hız ve yöntemle öğrenme imkânı sağlayarak geleneksel eğitimin sınırlılıklarını gidermek.

Yabancı dil öğretimi ve öğrenimi alanı da bu eğilim çerçevesinde kendi payını almaktadır. Çok farklı boyut ve seviyelerdeki dil öğretim sistemleri uzaktan eğitim yoluyla verilmeye başlanmıştır. Örneğin DynEd gibi internet yoluyla İngilizce öğretimine yönelik geliştirilen sistemler Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı ve bazı üniversitelerde etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Özellikle çevrimiçi sözlükler, özel olarak tasarlanmış dil öğrenim siteleri ve Skype vb. özel programlar gibi internetin sağlamış olduğu ekstra kaynaklar yabancı dil öğrenmek isteyenler için her zaman erişilebilir durumdadır. Bu öğrenen özerkliği artırması bakımından oldukça önemlidir. Üniversite seviyesinde ise yabancı dil öğretimi boyutu ağırlıklı olarak Uzaktan Eğitim Merkezleri kanalıyla yürütülmektedir. Türkiye’de bu konuya içinde bulunduğumuz koşullar özelinde doğrudan değinen akademik çalışmaların sayısı oldukça azdır. Bu çalışmalardan ikisi Seven (2012) ve Ekmekçi (2014) tarafından yapılmış ve genel anlamıyla uzaktan eğitim lehine sonuçlar ortaya koymuştur. Ancak sözkonusu araştırmacılar uzaktan eğitimin beraberinde getirdiği sorunları da çalışmalarına dâhil etmişlerdir. Bir sonraki başlık altında bu çalışmanın temel odağını oluşturan üniversitelerdeki ortak zorunlu (5İ) İngilizce dersi ve Türkiye’deki üniversitelerde bu dersin veriliş şekliyle ilgili bilgiler bulunmaktadır.

2. Ortak Zorunlu (5İ) İngilizce Dersleri

Ülkemizde yabancı dil eğitimi konusunda hep başarısız olunduğuna dair genel bir kanı olsa da bu dillerin ikinci dil olarak değil yabancı dil olarak öğretildiği gerçeğini unutmamalıyız. Bu bakımdan ortaya konması gereken çaba hem öğrenenler hem de öğrenenler açısından biraz daha fazla olmalıdır. Ortaya konulan eleştirilerin de bu bağlamda içinin dolu olması gerekir. Bu çerçevede, son yıllarda İngilizce dersleri devlet okullarında ilkokulun ilk yıllarından, özel okulların çoğunda ise ilkokul birinci sınıftan itibaren okutulmaya başlanmıştır. Öğrenciler ilköğretim ve

ortaöğretim yılları boyunca İngilizceyle bir şekilde tanışık hale geliyorlar. Geldikleri seviye ise onların İngilizceye yönelik tutumları, okudukları okulların türleri ve nitelikleri, bu okullarda karşılaştıkları İngilizce öğretmenleri gibi bir çok etken doğrultusunda şekillenmektedir. Seviyeleri ne olursa olsun üniversite birinci sınıfa başladıklarında (çoğu üniversitede birinci sınıfta) karşılarına Yükseköğretim Kurulu'nun tüm üniversitelerin bütün bölümlerinde zorunlu okutulmasını istediği 51 İngilizce dersi çıkmaktadır. Bu dersin müfredata girişini öngören madde aynen Yükseköğretim Kurulu mevzuatında olduğu şekliyle aşağıda verilmiştir:

Madde 5 – Yükseköğretim, aşağıdaki "Ana ilkeler" doğrultusunda planlanır, programlanır ve düzenlenir:

1) Yükseköğretim kurumlarında, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi, Türk dili, yabancı dil zorunlu derslerdendir. Ayrıca, zorunlu olmamak koşuluyla beden eğitimi veya güzel sanat dallarındaki derslerden birisi okutulur. Bütün bu dersler en az iki yarıyıl olarak programlanır ve uygulanır. (www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.doc)

Yukarıda verilen ilgili maddeden de anlaşılacağı üzere '51' ismi madde ve fıkra numarasından gelmektedir. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi ve Türk Dili dersleri de aynı statüdedir. Hemen her eğitim-öğretim yılı öncesi kalkacağı hakkında söylentiler dolaşan 51 İngilizce dersi üniversite 1. sınıfta bütün önlisans ve lisans programlarında Güz ve Bahar yarıyıllarında uygulanmaktadır. Genellikle haftada 2 saat olarak verilen bu ders bazı fakültelerde ve bölümlerde haftada 3 saat olarak yapılandırılmıştır. Ders genellikle Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı (CEFR) uyarınca öğrencilerin seviyelerine göre A1, A2 veya B1 seviyelerinde yürütülmektedir.

Bu çalışma kapsamında Türkiye'deki üniversitelerde bu dersin uzaktan veya yüz yüze verilme durumunu sayısal verilerle ortaya koyup sonrasında bu durumu detaylarıyla ortaya koymaya çalışacağız. Şu anda Türkiye'de Yükseköğretim Kurulu nezdinde 5 tanesi aktif eğitim-öğretime henüz başlamamış toplamda 184 üniversite bulunmaktadır. Bunlardan 100'ü devlet, 84'ü ise vakıf üniversitesidir. Aşağıda verilen Tablo 1'de 51 İngilizce derslerinin bu üniversitelerde nasıl verildiğine ilişkin üniversitelerin resmi internet siteleri tek tek incelenerek ulaşılan sayısal veriler bulunmaktadır:

Tablo 1. Üniversitelerde Ortak Zorunlu (51) İngilizce Derslerinin Verilişi ile İlgili Sayısal Veriler

	Devlet Üniversitesi	Vakıf Üniversitesi	Toplam
Sayı	100	84	184
	1'i aktif değil	4'ü aktif değil 3'ünde yürütülen dersler hakkında yeterli bilgiye erişilemedi	
Uzaktan	27	10	37
Yüz yüze	72	67	139

Not: Yukarıdaki tabloda verilen bilgiler üniversitelerin resmi internet sayfalarında 2014-2015 akademik yılı için sunulan güncel bilgiler ışığında hazırlanmıştır.

Tablo 1'den de anlaşıldığı gibi toplamda aktif ve 51 İngilizce dersi ile ilgili bilgilerine ulaşılabilen 176 üniversiteden 37'si bu dersi uzaktan eğitim yoluyla vermektedir. Üniversite statülerine göre değerlendirdiğimizde ise 10 vakıf üniversitesinin ve 27 devlet üniversitesinin bu dersle ilgili uzaktan eğitimi tercih ettiğini görüyoruz. Bu sayılar 51 İngilizce dersini uzaktan eğitimle veren üniversitelerin azınlıkta olduğunu gösterebilir ancak daha 2-3 yıl öncesine kadar bu ders bütün üniversiteler tarafından yüz yüze veriliyordu. Dolayısıyla çok daha yeni bir eğilim

olmasına karşın 37 üniversitenin bu dersle ilgili uzaktan eğitim sistemine geçmiş olması kayda değer bir durum olarak değerlendirilmelidir. Hatta üniversitelerin resmi internet sayfalarının tek tek incelenmesi sonucu çoğu üniversitenin bir uzaktan eğitim merkezi kurduğunu görüyoruz. Hatta, devlet üniversiteleri (örneğin, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Kırklareli Üniversitesi, Hitit Üniversitesi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Kafkas Üniversitesi, Siirt Üniversitesi) ve vakıf üniversiteleri arasından (örneğin, Kadir Has Üniversitesi, Yaşar Üniversitesi, İstanbul Arel Üniversitesi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul Kültür Üniversitesi) azımsanamayacak sayıda üniversitenin diğer ortak zorunlu dersleri (Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi ve Türk Dili) uzaktan eğitim yoluyla verdiklerini görüyoruz. Söz konusu üniversiteler mevcut fazla öğretim elemanı sayısı, öğretim elemanlarının bu sisteme karşı direnç göstermeleri veya İngilizcenin uzaktan eğitim yoluyla etkili bir şekilde öğretilmeyeceğine ilişkin kuvvetli bir inanç gibi çeşitli sebeplerden dolayı İngilizce dersini bu kapsamın dışında tutmuşlardır. Bu da gösteriyor ki üniversiteler hızlı bir şekilde uzaktan eğitim sistemlerini kullanma eğilimindedir, ancak bunun yabancı dil eğitimi bağlamında kullanılması ile ilgili farklı yaklaşımlar ortaya konulmaktadır.

Bu dersi uzaktan eğitimle verme eğilimi son yıllarda ortaya çıkmıştır ve her geçen yıl daha fazla üniversite bu seçeneği gündemine almaktadır. Ancak şu anda geline nokta 51 İngilizce dersinin uzaktan eğitim sistemine dâhil edilmesiyle ilgili uygulamada farklılıklar göze çarpmaktadır. Uzaktan eğitim denince akla ilk olarak zaman, ulaşım ve maddi boyut açısından fayda getireceği gelir. Bu doğrultuda, meslek yüksekokullarındaki özellikle de ilçelerde bulunanlardaki İngilizce derslerinin uzaktan eğitime geçirilmesi oldukça mantıklı gelmektedir. Çünkü ilçelere öğretim elemanı göndermek ulaşım ve parasal boyut açısından dezavantajlar ortaya koymaktadır. Bunun için de uzaktan eğitim uygulamasını başlatan üniversitelerin çoğu bu uygulamayı ilk olarak meslek yüksekokullarında başlatmış sonra da bütün birimlerine yaymıştır. Ondokuz Mayıs Üniversitesi gibi bazı üniversitelerde ilçelerdeki meslek yüksekokulları zorunlu olarak bu sisteme geçirilirken merkezdeki birimlerde okuyan öğrencilere uzaktan eğitim bir seçenek olarak sunulmaktadır. Öğrencilerin çoğunun 51 İngilizce dersi için uzaktan eğitim seçeneğini yüz yüze eğitime tercih ettiğini söyleyebiliriz. Bu gibi farklılıklara ilaveten, bazı üniversiteler söz konusu dersi sadece asenkron dersler üstünden yürütmektedir. Öğrenci sisteme yüklenen görüntü ve materyallerle yetinmektedir. Dersin hocasıyla da sistemdeki yazışma seçeneklerini kullanarak gene asenkron bir şekilde iletişim kurabilmektedir. Diğer bazı üniversitelerde ise asenkron dersler senkron derslerle desteklenmektedir. Bazı üniversitelerde ise sorumlu hocalara öğrencilerle bir araya gelmeleri için haftalık ofis saatleri belirlenmiştir. Tüm bu farklılıklar gösteriyor ki 51 İngilizce dersinin Türkiye'deki üniversitelerde uzaktan eğitim sistemiyle verilmesi hususunda ortak bir sistem benimsenmemiştir. Tam da bu noktada bu durumun 51 İngilizce dersini veren öğretim elemanları ve dersin muhatabı öğrenciler açısından artı ve eksileriyle ele alınması gerekmektedir.

3. Öğretim Elemanları Açısından Durum

51 İngilizce dersleri üniversitelerde ağırlıklı olarak Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesinde görev yapan öğretim elemanları tarafından yürütülmektedir. Dolayısıyla bu dersler bütün önlisans ve lisans programlarında zorunlu olduğu ve yıllardır yüz yüze verildiği için üniversitelerimizde bu dersi verecek kayda değer sayıda öğretim elemanı istihdamı söz konusudur. Yukarıda da değinildiği üzere bazı üniversiteler diğer ortak zorunlu dersleri uzaktan eğitimle verdikleri halde İngilizce dersini bu kapsamın dışında tutmuşlardır. Bunun nedenlerinden bir tanesi var olan öğretim elemanlarının sayısıdır. Uzaktan eğitim sisteminde kitlelere kolayca ulaşabilme imkânı olduğu için bir hocanın anlattığı ders binlerce öğrenciye anında ulaşabilmektedir. Fakat yüz yüze ders sisteminde bir hocanın etkili bir şekilde tek bir oturumda hitap edebileceği en üst öğrenci sayısı 100 civarındır. Bu sayı bile yabancı dil eğitimi bağlamında oldukça fazladır aslında. Burada

ortaya çıkan eksi yönü değerlendirecek olursak, eğer öğretim elemanı fazlaysa uzaktan eğitim sistemi hocaların ders yüklerini dolduramaması gibi bir duruma sebep olabilir. Hatta öğretim elemanları arasında uzaktan eğitim sistemine kimin dâhil olacağı ile ilgili ihtilaflar çıkması da kuvvetle muhtemeldir. Bu da öğretim elemanları açısından huzursuzluğa ve çalışma şevklerinin azalmasına sebep olabilmektedir. Öte yandan, uzaktan eğitim sayıca az ve iş yükü çok yoğun olan bir yabancı diller birimi kapsamında uygulamaya geçiyorsa, hocaların zaten çok yoğun olan tempolarını hafifletmesi açısından bir artı sağlayabilir.

Öğretim elemanları ile ilgili diğer bir husus hocaların teknik ve teknolojik altyapılarıdır. Yüz yüze İngilizce derslerinde basılı materyallere ek olarak sınıfta kaset-CD çalar veya projeksiyon cihazı kullanımı söz konusudur. Bunları kullanmak üst düzey bir teknik altyapıya sahip olmayı gerektirmez. Ancak uzaktan eğitim sistemlerinde gerek senkron gerek de asenkron derslerin işlenmesi ileri düzey bir altyapı gerektirir. Asenkron derslerde Powerpoint sunusunun etkili bir biçimde hazırlanması, stüdyoda kamera karşısında dersin bilgisayar veya tablet kullanılarak hazırlanan sunu üzerinden anlatılması, senkron derslerde ise Adobe Connect gibi çevrimiçi karşılıklı etkileşim sağlayan yazılımların etkin bir şekilde kullanılması ‘dijital yerli’ olmayan öğretim elemanları için sıkıntılı ve acemilik çekilen bir süreç olabilmekte. Uzaktan eğitim merkezindeki görevliler yardımcı olmaya çalışsalar da aksayan bir taraf olabilmektedir. Ya da ‘dijital göçmen’ olarak tanımlanabilecek öğretim elemanları teknolojik unsurları yeteri kadar kullanmamayı tercih edebilirler (Düzakın ve Yalçınkaya, 2008). Çünkü uzaktan eğitim kullanıcıların tanımlanması ve yönetilmesi, ders içeriklerinin hazırlanması, derslerin yönetilmesi, öğrenciye özel programların açılması, ödev ve proje verilmesi/teslimi, sınav ve testlerin hazırlanması ve uygulanması, öğrenci davranışlarının izlenmesi ve incelenmesi, öğrencilerin başarı durumlarının değerlendirilmesi ve son olarak etkileşimli iletişim ortamlarının oluşturulması ve yönetilmesi süreçlerini içermesi gereken kapsamlı bir sistemdir (Al ve Madran, 2004). Bu süreçlerin her aşaması öğretim elemanının ve öğrencinin dijital olanakların en üst seviyede kullanmalarını gerektirmektedir. Diğer yandan da bu süreç hocaların teknolojik anlamda kendilerini geliştirebilmeleri için de bir fırsat sunmaktadır. Teknolojiyle sürekli içli dışlı olan öğretim elemanları içinse uzaktan eğitim sistemi içindeki teknik araçlar bir eğlence haline dönüşebilir.

Öğretim elemanlarıyla ilgili son olarak İngilizce bilgilerinin kullanımı hususuna değineceğiz. 51 İngilizce dersleri yukarıda da belirtildiği gibi A2-B1 seviyelerinde verilmektedir. Bu dersler hocalar açısından zorlayıcı değildir. Ancak dersin uzaktan eğitimle veya yüz yüze verilmesi dersin işleyişini doğrudan etkilemektedir. Çünkü özellikle asenkron derslerde dersi anlatan kişinin karşısında tepki veya cevap alabileceği bir kitle yoktur. Hoca dersini sanki karşısında hayali bir öğrenci topluluğu varmış gibi anlatır. Bu şekilde karşılıklı doğrudan etkileşimin olmaması dersin gidişatı ve hocaların motivasyonu üzerinde olumsuz bir etki yapabilir. Çünkü dersleri özellikle de yabancı dil derslerini ders yapan öğrencilerin varlığı ve karşılıklı etkileşimdir. Hocayı güdüleyen temel unsur da budur aslında. Ama bu boyutun asenkron derslerde olmaması önemli bir eksi nokta teşkil etmektedir. Bu hususu senkron dersler bağlamında ele aldığımızda ise bir çeşit karşılıklı etkileşim söz konusu olmakla birlikte bu iletişimin kalitesi yüz yüze diyalog kurmaktan çok farklıdır. Senkron dersler asenkron dersleri pekiştirmek için yapılır ve öğrenciler o haftanın konusuyla ilgili kafalarına takılan soruları ilgili hocaya iletirler. Bu uzaktan eğitim sistemini güçlendiren bir boyut olmakla beraber iletişimin anlık da olsa klavye üstünden gerçekleştiriliyor olması olaya ister istemez bir yapaylık katmaktadır. Bu da hem öğrencinin derse ilişkin algısı hem de öğretim elemanının aktarma kalitesi bağlamında olumsuz bir durum teşkil etmektedir.

Yukarıda bahsettiğimiz hususlar 51 İngilizce dersini uzaktan eğitimle veya yüz yüze olarak verme durumlarının öğretim elemanları cephesinde ne gibi olumlu veya olumsuz durumlar

oluşturduğunu kısaca açıklamaya yöneliktir. Bilindiği üzere eğitim çift taraflı bir süreçtir ve bu sürecin olmazsa olmazı öğrencilerdir. Öğretmen olmadan öğrenci kitaplarla veya diğer araçlarla öğrenmeyi gerçekleştirebilir, ancak öğrenci olmadan öğretmenin sahip olduğu bilginin herhangi bir önemi yoktur. Bir sonraki başlık altında bu hususları konunun asıl muhatabı öğrenciler açısından ele alacağız.

4. Öğrenciler Açısından Durum

5I İngilizce dersinin uzaktan eğitimle veriliyor olması öğrencileri doğrudan ilgilendiren ve onların bu sistemin birer parçası olmasını gerektiren bir durumdur. Günümüzde öğrencilerin çoğu bilgisayar okur-yazarlığı konusunda çok ileri düzeydedir. Bir önceki başlık altında öğretim elemanlarının teknolojiyle ilgili kullanım gücüyle yaşayabileceklerinden bahsetmiştik. Ama burada tam tersi bir durum söz konusu. Öğrencilerin çoğu teknolojiyle oldukça iç içeler ve ellerindeki taşınabilir bilgisayarlar, tabletler veya akıllı telefonlar sayesinde hemen her gün her saat teknolojiyi aktif bir biçimde kullanıyorlar. Ama bu noktada ‘sayısal uçurum’ kavramını göz ardı etmemeliyiz. Bazı öğrenciler çok doğal olarak istedikleri anda internete erişim olanağı bulamayabilirler. Evlerinde veya kaldıkları yurttan internet bağlantısı olmayabilir, olsa bile bağlantı zayıf olabilir, ya da öğrenci herhangi bir bilgisayar veya akıllı telefona sahip olmayabilir. Bu gibi durumlarda bu dersin uzaktan eğitimle veriliyor olması ciddi güçlükler doğuracaktır. Çünkü uzaktan eğitimin temel hedeflerinden birisi öğrenmede yer ve zaman mefhumunu ortadan kaldırmasıdır. Öğrencilerin internet erişiminde sorun olmadığını varsayarsak bu durum öğrenciler üzerinde motive edici bir etki yapabilir ama iki yarıyıl boyunca her hafta yüklenen görüntü ve materyalleri izlemek için sisteme giren bir öğrenci yan sekmede açılı olan sosyal medya hesabındaki bir bildirimden etkilenip dikkatini oraya odaklayabilir. Dolayısıyla öğrencilerin dersleri takip etmek için sisteme düzenli olarak girdiklerini varsaysak bile onların internetteki dikkat dağıtıcı diğer unsurlardan etkilenme olasılığı her zaman vardır. Ya da öğrenciler internet erişim imkânları olduğu halde bilinçli olarak sisteme girmeme yolunu seçebilirler. Bu gibi durumlarda sistemin öğrencilerin girişlerini kayıt altına alması bir çözüm getirebilir ancak sistem açıkken öğrencinin sosyal medya hesabıyla ilgilenmesini engelleyemezsiniz. Ancak, karşınızdaki hedef kitle bilinçli ve bu sistemin ona ne gibi faydalar sağlayabileceğinin farkında olursa sisteme düzenli erişim ile ilgili ciddi sorunlar yaşanmaz. Ne yazık ki Türkiye’de üniversitelerdeki genel öğrenci profili bu bağlamda fazla beklenti içine girmeyi güçleştiriyor. Dolayısıyla derslere düzenli erişimi kontrol mekanizması noktasında yüz yüze eğitime kıyasla uzaktan eğitim sistemi bir zaaf ortaya koymaktadır.

Eğitimin başarıya ulaşabilmesi için karşıda istekli bir alıcı kitlenin bulunması gereklidir. Hele de öğrencilerimiz arasında büyük bir önyargı beslenen yabancı dil konusunu öğrenciye olumlu yönleriyle sunmak uzaktan eğitimle mümkün müdür? Aslında burada sorulması gereken soru öğrencilerin özellikle de iki yıllık meslek yüksekokullarındaki öğrencilerin yüz yüze İngilizce derslerinden de yeteri kadar faydalanabiliyor olup olmadığıdır. Yüz yüze eğitimin faydalı olmadığına kesin kanaat getirilen durumlarda uzaktan eğitim bir alternatif olarak değerlendirilebilir ve bazı öğrenciler üzerinde özellikle öğrenen özerkliğini artırması ve okula olan bağımlılığı azaltması yönüyle olumlu etki yapabilir. Ancak karşındaki hoca modelinden olumlu olarak etkilenip İngilizce dersine yönelik olumlu tavır geliştirmeye meyilli öğrencilerin bu dersi uzaktan eğitim yerine yüz yüze almaları daha yararlı olacaktır. Her ne kadar bazı üniversitelerde asenkron dersler senkron derslerle desteklense de ve haftalık öğrenci-hoca buluşması (katılım oranlarının düşük seyretmesi ihtimali dâhil) gerçekleşse de sınıf içindeki yakın etkileşim hocanın öğrenciye sanal ortamdan daha fazla tesir etmesine olanak sağlayacaktır. Hocanın İngilizce bir deyimle ilgili yapacağı bir espri sınıfta sanal ortamdan çok daha fazla etki yapacaktır ve dersi sevme ve motive olma noktasında öğrenciye daha fazla katkı sağlayacaktır. Ayrıca, sınıf içinde öğrenciler arasındaki dersle ilgili yardımlaşma sanal ortamda tam anlamıyla sağlanamamaktadır. Öğrenciler internet üstünden de birbirleriyle iletişim kurup İngilizce dersine ilişkin bir konuyla ilgili yardımlaşabilirler

ama bu sınıfta elindeki sözlükten yeni karşılaştıkları bir sözcüğün anlamına bakan iki öğrenci arasında geçen diyalogdan çok daha yapay kalmaktadır.

İngilizce dersleri diğer derslerden yapısı itibariyle oldukça farklıdır. Tarih dersinde hocanın daha aktif ve öğrencilerin biraz daha pasif konumda olmaları anlaşılabilir. Ancak İngilizce dersinde öğrencinin dil becerilerini düşük seviyede bile olsa geliştirebilmesi için etkin olarak cümleler ve paragraflar yazması, kelime alıştırmaları yapması, telaffuzla ilgili sözlü denemeler yapması gereklidir. Bu da yüz yüze bir ortamda dersin hocası eşliğinde onun sağlamış olduğu ödev kontrolleri ve geribildirimler sayesinde mümkündür. Uzaktan eğitim sisteminde de hoca ödevler verebilir ancak katılımın yeterince sağlanamaması veya ödevlerin kim tarafından yapıldığının bilinmemesi gibi soru işaretleri bulunmaktadır. Basit bir örnekle açıklamak gerekirse, yer yön tariflerinin yapıldığı konu işlenirken sınıfta okul çevresindeki gerçek mekânlara dayalı örnek bir diyalogun öğrenciler tarafından sahnelenmesi mümkündür ve bu tip etkinlikler oldukça güdüleyicidir. Ancak bunun sanal ortamda canlı derslerde bile etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi oldukça güçtür. Nitekim Ekmekçi (2014) yaptığı çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitimler verilen İngilizce derslerini konuşma ve yazma gibi üretici dil becerilerinin gelişmesi açısından olumsuz olarak değerlendirdiğini aktarmaktadır.

Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların önemini de göz ardı etmemek gerekir. Özellikle İngilizce dersi bağlamında öğrencilerin yabancı dil öğrenme stilleri veya dersten ve hocadan beklentileri oldukça önemlidir. Bazı öğrenci duyduğu bütün kelimeleri hemen hafızasında tutabilirken bazıları kalıcı öğrenme için görsel materyallere, not almaya veya dramatizasyon etkinliklerine ihtiyaç duyabilir. Ekici (2003) uzaktan eğitimde bireysel farklılıkların dikkate alınmasının öğrenci üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Ancak bireysel farklılıkları uzaktan eğitim sisteminde belirleyip dersin işlenişine bunu yansıtılabilmek o kadar kolay değildir. Yüz yüze eğitimde hoca öğrenci ile sürekli etkileşim halinde olduğu için onu daha yakında tanıma fırsatı bulur ve gerektiğinde bireysel farklılıklara yönelik esnek adımlar atabilir. Uzaktan eğitimde ise hem asenkron hem de senkron derslerde olabildiğince fazla çeşitlilikte (görsel, işitsel, eğlenceli, gerçek hayatla bağlantılı) materyal kullanılarak ve öğrencilerle internet üstünden veya yüz yüze bir araya gelindiğinde onların öğrenme stilleriyle ilgili olabildiğince fazla bilgi edinmeye çalışarak ve bunları uzaktan eğitime yansıtarak bu dezavantaj kısmen telafi edilebilir.

Öğretim elemanları ile ilgili boyuta değinirken bazılarının dijital okuryazarlık noktasında sıkıntı yaşadığını dolayısıyla uzaktan eğitim sistemini etkili bir biçimde kullanamadıklarını söylemiştik. Bu aslında çift taraflı bir sorun. Teknolojiye ayak uyduramayan öğretim elemanları yüz yüze eğitimde öğrenciler açısından bir dezavantaj oluştururken aynı profil uzaktan eğitim sisteminde de zaaf oluşturmaktadır. Ancak burada iki sistem arasında önemli bir fark var. Uzaktan eğitim sisteminde bilgisayar ve internet kullanımı olmazsa olmaz iken yüz yüze eğitimde bu durum basılı materyal çeşitliliği ve CD-DVD oynatıcı gibi diğer çevrimdışı araçlarla telafi edilebilir. Dolayısıyla uzaktan eğitimde ders verecek olan öğretim elemanlarının bu konuda deneyimli olmaları ya da hiç değilse bu tip teknoloji odaklı sistemleri etkili bir şekilde kullanmaya meyilli olmaları gerekmektedir.

Öğrenen özerkliği çok önemli bir kavramdır. Pek çok uluslararası çalışma ve yayın öğrenen özerkliğinin yabancı dil öğrenme sürecindeki önemini özellikle altını çizmiştir (Stern, 1975; Rubin, 1975; O'Malley, 1987; Oxford, 1990). 51 İngilizce dersninin uzaktan eğitim yoluyla verilmesi bu bağlamda önemli bir artı teşkil etmektedir (Hurd, Beaven ve Ortega, 2001; Murphy, 2007). Bu sistemde öğrenci asenkron ve senkron derslerle istediği anda erişerek ve ekstra çalışmalarını da istediği zaman ve mekânda yürüterek öğrenme sorumluluğunu kendisi almaktadır. Ancak bu bilincin öğrencide olacağını garanti edemeyiz. Bu durumda öğrenci profili ön plana

çıkılmaktadır. Özerk çalışmanın ne gibi faydalar sağlayabileceğinin bilincinde olan öğrenci uzaktan eğitim sisteminden ciddi bir ölçüde faydalanabilirken, dersin uzaktan eğitimle verilmesini okuldan ve dersten kurtuluş olarak gören bir öğrenci fayda yerine zarar elde etmektedir. Bir de 5İ İngilizce dersinin hemen her üniversitede 1. sınıfta verilmesi gelen öğrencinin uyum sorunları yaşamasını da beraberinde getirmektedir. Bu sorunun bertaraf edilebilmesi için dersler başlamadan önce yeni gelen öğrencilere uzaktan eğitim sisteminin işleyişinin ve öğrencilere sağlayacağı artıların görsellerle detaylı bir şekilde izah edilmesi gerekmektedir.

Son olarak, öğrencilerle ilgili ele alınacak bir diğer boyut ise dersin ölçme ve değerlendirme sürecidir. Yabancı dil öğretiminde farklı beceriler için içinde olduğundan klasik ölçme değerlendirme yöntemleri 5İ İngilizce dersi kapsamında öğrencilerin değerlendirilmesi için yeterli olmayabilir. Bu ders genelde A1, A2 ve B1 gibi temel düzeylerde işlense de her düzeyde öğrencilerin kazanması gereken farklı okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri bulunmaktadır. Dolayısıyla, eğer uzaktan eğitim sisteminde öğrenciler sadece çoktan seçmeli testler ile değerlendirilecekse bu çok sağlıklı olmaz. Çünkü yüz yüze sistemde basit düzeyde de olsa öğrencilere okuduğunu anlama, cümle kurma, diyalog kurma gibi çeşitlilikler uygulanabilmektedir. Hatta ödev ve performans da notlandırmaya dâhil edilebilmektedir. Ancak, 5İ İngilizce dersini uzaktan eğitimle veren bazı üniversiteler ara sınavları internet üzerinden, bazıları ise merkezi olarak tüm üniversitede aynı anda yapılan yazılı çoktan seçmeli testlerle yapmaktadır. Bu tip merkezi çoktan seçmeli sınavların dil becerilerini ne derece ölçtüğü tartışma konusudur. Zaten ülkemizde KPDS, ÜDS ve YDS gibi merkezi çoktan seçmeli yabancı dil sınavlarının geçerlik ve güvenilirlikleri yıllardır tartışılmaktadır. Uzaktan eğitim sisteminde en azından öğrencilerin dersleri takip düzeyleri ve internet üzerinden belirli aralıklarla verilecek olan ödevlere ilişkin performansları değerlendirmeye katılmalıdır. Balta ve Türel (2013: 40) internet üzerinden verilen eğitimde sürekli değerlendirmenin “geri dönüt, öğrenciden öğrenciye farklılık gösteren öğrenme hızının kontrolü, ve değerlendirme süreci sonunda elde edilecek öğrenme kalitesi” açısından hayati öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Yukarıda hem öğretim elemanları hem de öğrenciler cephesinden anlatılan noktaları Tablo 2’de madde madde özetlemeye çalıştık. Tabloda 5İ İngilizce dersiyle ilgili ortaya konan durumlardan yola çıkılarak belirlenen yabancı dil eğitiminde hem yüz yüze eğitimin hem de uzaktan eğitimin artı ve eksileri sıralanmıştır.

Tablo 2. Yüz yüze yabancı dil eğitimi ve uzaktan yabancı dil eğitiminin artı ve eksileri

Yüz yüze yabancı dil eğitimi		Uzaktan yabancı dil eğitimi	
+	?	+	?
Yakından görerek, duyarak, hissederek öğrenme olanağı vermesi	Teknolojik araç ve gereçlerin sınıfta yeteri kadar kullanılmıyor olması	Teknolojinin güdüleyici etkisini güçlü bir şekilde kullanması	Çoğunlukla tamamen teknolojiye, özellikle de internete bağımlı olması
Kitap, sözlük gibi basılı materyallerin kalıcı öğrenmeye katkı sağlaması	Teknoloji konusunda kendilerini yeterince geliştirememiş öğretim elemanlarının dersleri sadece kitaba dayalı yürütmesi	Öğrenen özerkliğine büyük katkı sağlaması	Yeterince bilinçli olmayan öğrencilerin elde ettikleri özerkliği boşa geçirilecek zaman olarak algılamaları
Ölçme ve değerlendirmede farklı dil becerilerini ölçebilecek esnekliğe sahip olması	Öğrencinin önyargılarının da etkisiyle konuşma gibi beceri ölçmeye yönelik sınavlara karşı korku geliştirmesi	Çevrimiçi sınavlarla öğrencilere istedikleri anda sınavı başlatma serbestisi sağlaması	Ölçme ve değerlendirmede farklı dil becerilerinin ölçülmesine yönelik sınırlı bir alan tanınması

Öğrencinin anlayamadığı konuları hususları hocaya veya yanındaki arkadaşına ders esnasında veya aralarında sorabilmesi	Öğrencinin anlaşılmayan hususlara ilişkin fazla soru sormasının onu küçük düşüreceğini hissetmesi	Öğrencinin sisteme kayıtlı olan dersi daha iyi anlayabilmek için ihtiyaç duyduğu kadar ileri geri sarabilmesi	Aynı dersi defalarca dinleyebilme özgürlüğüne alışan öğrencinin yüz yüze derslerde hayal kırıklığı yaşayabilmesi
Öğrencinin ders esnasında öğretmeni alanında yetkin birisi önünde görmesi	Öğrencilerin öğretmene bütün dil öğrenme süreci boyunca aşırı bağlı kalması	Aynı anda pek çok kaynağa ve materyale erişim olanağı vermesi	Sosyal medya gibi dikkat dağıtıcı unsurların öğrencilere bilgisayar başındayken odaklanma sorunu yaşatmaları
Dil öğrenme süreci esnasında öğrenciler arasında işbirliğine ve yardımlaşmaya uygun zemin hazırlaması	Bir öğrencinin dil dersine karşı olan önyargısının diğer öğrencileri etkileyebiliyor olması	Hem senkron hem asenkron ders gibi farklı varyasyonlarının uygulanabilir olması	İyi planlanıp programlanmamış uygulamaların verilmek istenen dil becerilerinin tamamını kapsamaması
Okuma, yazma, dinleme ve konuşmadan oluşan dört temel beceriye belli oranlarda odaklanma imkânı vermesi	Hocanın bazı durumlarda beceri çalışması yerine sınıfın da seviyesinin düşüklüğü nedeniyle daha çok dilbilgisine odaklanması	Teknolojinin nimetlerinden faydalanma noktasında önemli bir farkındalık ve teşvik oluşturması	Sayısal uçurum gerçeğinin öğrencilerin internete erişimi noktasında eşitsizlikler doğurması
Öğrencilere programlı bir eğitim sunulması	Öğrencilerin isteksizliklerinin hocayı da etkilemesi	Geniş kitlelere kolaylıkla ulaşılabilir olması	Nüfus arttıkça bire bir etkileşim ve iletişim olanağının azalması
Kitap ve materyal seçeneğinin çok olması	Hocaların basılı materyallerle yetinmeyi seçip teknolojiye yeterince eğilim göstermemeleri	Zaman ve mekân mefhumunu ortadan kaldırması	Okul ve sınıf sistemine alışmış öğrencilerin bu uygulamaya ders önemi ve değeri vermemesi
Hocaların öğrencilerden doğrudan cevap ve dönüt alabilmesi	Öğrencilerin derse olan ilgilerini yitirip derse yeterince katılım sağlamaması	Yeni ve gelişmeye açık bir sistem olması	Bilinmeyenlerinin çok olması
Hocaların öğrencilerin bireysel farklılıklarıyla ilgili daha doğru fikirler geliştirebilmesi ve ders sürecinde bu farklılıkları dikkate alabilmesi	Yıllardır yüz yüze İngilizce eğitimi veren hocaların belirli bir tarz geliştirip öğrenci odaklı eğitim konusunda zaaf göstermeleri	Canlı ders, düzenli hoca-öğrenci buluşmaları gibi artı etkinliklerle desteklenirse hocaların öğrencilerini daha yakından tanımasına olanak vermesi	Bireysel farklılıkları belirleme ve dikkate alma noktasında mekân ve nüfus açısından uygulanabilir düzeyde çok elverişli bir ortam sağlayamaması

5. Sonuç

Bu çalışma kapsamında elde edilen veriler mevcut 100 devlet üniversitesinden 27'sinin, 84 vakıf üniversitesinden ise 10'unun, toplamda ise 184 üniversiteden 37'sinin ortak zorunlu İngilizce dersini uzaktan eğitimle verdiğini göstermektedir. Bu sayılar az gibi görünse de uzaktan eğitim sisteminin ve bu sisteme ait altyapıların daha yeni yapılanma sürecinde olduğu dikkate alındığında karşımızda hiç de azımsanamayacak bir görüntü durmaktadır. Bu bağlamda, her geçen yıl uzaktan

eğitim uygulamalarının giderek artan bir oranla eğitim sistemimize dâhil olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz (Kandemir, 2014).

Her geçiş döneminde yaşanan sancılı süreç eğitim alanında meydana gelen yönelim değişikliklerinde de söz konusudur. Dolayısıyla, ‘B sistemi A sisteminden daha iyidir ve bu sisteme geçiş yapıldığında bütün sorunlar ortadan kalkar’ gibi yaklaşımlar doğru değildir. Bu çalışmada ifade edilen hususlar 5İ İngilizce derslerinin uzaktan eğitimle verilmesiyle ilgili hem kayda değer artılar hem de ciddi soru işaretleri olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Özellikle sistemin yeni yeni uygulanıyor olması hem öğretim elemanlarının hem de öğrencilerin uyum sorunu yaşamalarına neden olabilmektedir (Düzakın ve Yalçinkaya, 2008). Özellikle yabancı dil eğitiminin kendine has bir yapısının oluşu bu dersle ilgili yapılacak sistemsel değişiklikleri defalarca düşünmeyi gerektiriyor. Eğer uzaktan eğitim sistemi öğrencilerin İngilizceye yeterince ve planlı olarak maruz kalmalarını sağlayabilecek bir şekilde yapılandırılırsa hem öğrenciler hem de hocalar uzaktan eğitimin getireceği faydalardan yararlanabilir. Ancak adı uzaktan eğitim olup işleyişi iyi planlanmamış ve yapılandırılmamış süreçlerden oluşan bir sistem İngilizce eğitimi adına fazla bir şey getirmeyecektir. Bu bağlamda bu uygulamanın iki yıllık meslek yüksekokullarında pilot uygulamalarının ciddi bir şekilde yapıp buradan gelecek geribildirimler doğrultusunda üniversite geneline yayılıp yayılmama kararının alınması büyük önem arz etmektedir.

Ayrıca sadece asenkron derslerle yürütülen uygulamaların mutlaka senkron derslerle ve düzenli aralıklarla gerçekleştirilecek hoca-öğrenci buluşmalarıyla desteklenmesi ve dolayısıyla etkileşim boyutunun göz ardı edilmemesi de bu sürecin olmazsa olmazlarından (Al ve Madran, 2004). Atılacak bu gibi adımlarla uzaktan eğitim sistemi yüz yüze boyutun çok önemli olduğu İngilizce derslerinin verilmesi noktasında verimli ve etkili bir alternatif oluşturabilir. Bu bağlamda, idarecilerin, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin sürece katkı noktasında ellerinden geleni yapmaları uzaktan eğitim sisteminin arzu edilen çerçeveye oturmasına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- AL, U., MADRAN, O. (2004). *Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemleri: Sahip Olması Gereken Özellikler ve Standartlar*.
http://www.academia.edu/634532/Web_Tabanli_Uzaktan_Egitim_Sistemleri_Sahip_Olmasi_Gereken_Ozellikler_ve_Standartlar adresinden
 22.04.2015 tarihinde erişildi.
- BALTA, Y., TÜREL, Y. K. (2013). Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Kullanılan Farklı Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Bir İnceleme. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 8/3 Winter 2013, p. 37-45, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: 10.7827/TurkishStudies.4271, Ankara –TURKEY.
- ÇAKMAK, A. Ç. (2013). Uzaktan Eğitim Hizmetinin Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesi: Karabük Üniversitesi’nde Bir Uygulama. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi* 12(23) Bahar, 263-287.
- DÜZAKIN, E., YALÇINKAYA, S. (2008). Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemi Ve Çukurova Üniversitesi Öğretim Elemanlarının Yatkınlıkları, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 17(1), 225-244.
- EKİCİ, G. (2003). Uzaktan Eğitim Ortamlarının Seçiminde Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 24, 48-55.

- EKMEKÇİ, E. (2014). Distance Education in Foreign Language Teaching: Evaluations from the Perspectives of Freshman Students. IETC 2014 Konferans Bildirisi, Chicago, 390-397. <http://www.sciencedirect.com/science/journal/18770428> adresinden 01.04.2015 tarihinde erişildi.
- HURD, S., BEAVEN, T. & ORTEGA, A. (2001). Developing Autonomy in a Distance Language Learning Context: Issues and Dilemmas for Course Writers. *System*, 29, 341-355.
- KANDEMİR, O., (2014).Türkiye’de Yükseköğretim Düzeyinde Uzaktan Eğitim Uygulamaları: Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Ekonomik Kalkınma. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 9/5 Spring 2014, p. 1155-1176, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: 10.7827/TurkishStudies.6850, Ankara –TURKEY.
- MURPHY, L. (2007). ‘Supporting Learner Autonomy: Theory and Practice in a Distance Learning Context.’ In Gardner, D. ed. *Learner Autonomy 10: Integration and support. Authentik books for language teachers*, 10. Dublin, Ireland: Authentik Language Learning Resources Ltd: 72–92.
- NEWBY, T. J., STEPICH, D. A., LEHMAN, J. D., & RUSSELL, J. D. (2000). *Instructional Technology for Teaching and Learning*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- O’MALLEY, J. M. (1987). “The Effects of Training in the use of Learning Strategies on Learning English as a Second Language”. In Anita Wenden & Joan Rubin (eds) *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice Hall, p. 133-143.
- OXFORD, R. L. (1990). *Language Learning Strategies*. New York: Newbury House Publishers.
- RUBIN, J. (1975). “What the ‘Good Language Learner’ Can Teach Us”. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- SEVEN, M. A. (2012). Uzaktan ve Örgün Eğitime Devam Eden Öğrencilerin İngilizce Dersindeki Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması. *EKEV Akademi Dergisi* 16 (50), 215-228.
- STERN, H.H. (1975). “What Can We Learn from the Good Language Learner?” *Canadian Modern Language Review* 31, 304-18.
- ŞEN, B., ATASOY, F., AYDIN, N. (2010). *Düşük Maliyetli Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemi Uygulaması*. AB2010 Akademik Bilişim Konferansları Muğla Üniversitesi, Muğla/TÜRKİYE, 10-12 Şubat 2010.
- USDLA (2004). United States Distance Learning Association: Definition of distance learning <http://www.usdla.org> adresinden 22.04.2015 tarihinde erişildi.
- YALMAN, M., (2013).Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilgisayar Destekli Uzaktan Eğitim Sistemi (MOODLE) Memnuniyet Düzeyleri. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 8/8 Summer 2013, p. 1395-1406, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: 10.7827/TurkishStudies.5357, Ankara –TURKEY.
- YENİAD, M. (2006). *Uzaktan Eğitimde Kullanılmak Üzere Web Tabanlı Bir Portal Yazılımı Geliştirme*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YÜKSEKÖĞRETİM KANUNU (1981). www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.doc adresinden 10.01.2015 tarihinde erişildi.

<http://www.uzem.sakarya.edu.tr/Makaleler.aspx?Makaleid=22> 22.03.2015 tarihinde erişildi.
<http://uzem.omu.edu.tr/c/> 27.03.2015 tarihinde erişildi.

EK

TÜRKİYE'DEKİ ÜNİVERSİTELERİN ZORUNLU İNGİLİZCE (5İ) DERSİNİ VERİŞ YÖNTEMLERİ

Üniversite	Statü	5İ İngilizce Dersinin Verilişi	Üniversite	Statü	5İ İngilizce Dersinin Verilişi
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Devlet	Uzaktan	İstanbul Kültür Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze
Abdullah Gül Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze	İstanbul Medeniyet Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze
Acıbadem Üniversitesi	Vakıf	Uzaktan	İstanbul Medipol Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze
Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	Vakıf	Uzaktan
Adıyaman Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze	İstanbul Şehir Üniversitesi	Vakıf	Bilgi yok
Adnan Menderes Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze	İstanbul Şişli Meslek Yüksekokulu	Vakıf	Yüz yüze
Afyon Kocatepe Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze	İstanbul Teknik Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze	İstanbul Ticaret Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze
Ahi Evran Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze	İstanbul Üniversitesi	Devlet	Uzaktan
Akdeniz Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze	İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze
Aksaray Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze	İzmir Ekonomi Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze
Alanya HEP Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze	İzmir Katip Çelebi Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze
Amasya Üniversitesi	Devlet	Uzaktan	İzmir Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze
Anadolu Üniversitesi	Devlet	Uzaktan	İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü	Vakıf	Yüz yüze
Anka Teknoloji Üniversitesi	Vakıf	Aktif değil	Kadir Has Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze
Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi	Devlet	Aktif değil	Kafkas Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze
Ankara Üniversitesi	Devlet	Uzaktan	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze
Ardahan Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze	Kanuni Üniversitesi	Vakıf	Aktif değil
Artvin Çoruh Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze	Kapadokya Meslek Yüksekokulu	Vakıf	Yüz yüze
Ataşehir Adıgüzel Meslek Yüksekokulu	Vakıf	Yüz yüze	Karabük Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze
Atatürk Üniversitesi	Devlet	Uzaktan	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze

Turkish Studies

Atılım Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze
Avrasya Üniversitesi	Vakıf	Uzaktan	Kastamonu Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze
Avrupa Meslek Yüksekokulu	Vakıf	Uzaktan	Kırıkkale Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze
Bahçeşehir Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze	Kırklareli Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze
Balıkesir Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze
Bartın Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze	Kocaeli Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze
Başkent Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze	Koç Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze
Batman Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze	Konya Gıda ve Tarım Üniversitesi	Vakıf	Aktif değil
Bayburt Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze	KTO Karatay Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze
Beykent Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze	Maltepe Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze
Beykoz Lojistik Meslek Yüksekokulu	Vakıf	Yüz yüze	Mardin Artuklu Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze
Bezm-i Alem Vakıf Üniversitesi	Vakıf	Uzaktan	Marmara Üniversitesi	Devlet	Uzaktan
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi	Devlet	Uzaktan	MEF Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze
Bingöl Üniversitesi	Devlet	Uzaktan	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze
Biruni Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze	Melikşah Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze
Bitlis Eren Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze	Mersin Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze
Boğaziçi Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze	Mevlana Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze
Bozok Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze
Bursa Orhangazi Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze
Bursa Teknik Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze	Murat Hüdavendigar Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze
Bülent Ecevit Üniversitesi	Devlet	Uzaktan	Mustafa Kemal Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze
Canik Başarı Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze	Muş Alparslan Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze
Celal Bayar Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze	Namık Kemal Üniversitesi	Devlet	Uzaktan
Cumhuriyet Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze
Çağ Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	Devlet	Uzaktan
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Devlet	Uzaktan	Niğde Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze
Çankaya Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze	Nişantaşı Üniversitesi	Vakıf	Uzaktan
Çankırı Karatekin Üniversitesi	Devlet	Uzaktan	Nuh Naci Yazgan Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze
Çukurova Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze	Okan Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze
Dicle Üniversitesi	Devlet	Uzaktan	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Devlet	Uzaktan

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015

Doğuş Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze	Ordu Üniversitesi	Devlet	Uzaktan
Dokuz Eylül Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze
Dumlupınar Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze
Düzce Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze	Özyeğin Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze
Ege Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze	Pamukkale Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze
Erciyes Üniversitesi	Devlet	Uzaktan	Piri Reis Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze
Erzincan Üniversitesi	Devlet	Uzaktan	Plato Meslek Yüksekokulu	Vakıf	Uzaktan
Erzurum Teknik Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze	Sabancı Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze
Faruk Savaş Tasarım Meslek Yüksekokulu	Vakıf	Yüz yüze	Sakarya Üniversitesi	Devlet	Uzaktan
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze	Sanko Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze
Fatih Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze	Selahaddin Eyyubi Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze
Fırat Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze	Selçuk Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze
Galatasaray Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze	Siirt Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze
Gazi Üniversitesi	Devlet	Uzaktan	Sinop Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze
Gaziantep Üniversitesi	Devlet	Uzaktan	Süleyman Demirel Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Devlet	Uzaktan	Süleyman Şah Üniversitesi	Vakıf	Bilgi yok
Gebze Teknik Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze	Şırnak Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze
Gedik Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze	Şifa Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze
Gediz Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze	TED Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze
Giresun Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze	TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze
Gümüşhane Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze	Toros Üniversitesi	Vakıf	Bilgi yok
Hacettepe Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze	Trakya Üniversitesi	Devlet	Uzaktan
Hakkari Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze	Tunceli Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze
Haliç Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze	Turgut Özal Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze
Harran Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze	Türk Hava Kurumu Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze
Hasan Kalyoncu Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze	Türk-Alman Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze
Hitit Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze	Ufuk Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze
Iğdır Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze	Uludağ Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze
Işık Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze	Uluslararası Antalya Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze
İ.D. Bilkent Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze	Uşak Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze
İnönü Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze	Üsküdar Üniversitesi	Vakıf	Uzaktan
İpek Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze	Yalova Üniversitesi	Devlet	Uzaktan

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015

İstanbul Arel Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze	Yaşar Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze
İstanbul Aydın Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze	Yeditepe Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze
İstanbul Bilgi Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze	Yeni Yüzyıl Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze
İstanbul Bilim Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze	Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	Devlet	Yüz yüze
İstanbul Esenyurt Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze	Yıldız Teknik Üniversitesi	Devlet	Uzaktan
İstanbul Gelişim Üniversitesi	Vakıf	Uzaktan	Yüksek İhtisas Üniversitesi	Vakıf	Aktif değil
İstanbul Kavram Meslek Yüksekokulu	Vakıf	Uzaktan	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Devlet	Uzaktan
İstanbul Kemerburgaz Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze	Zirve Üniversitesi	Vakıf	Yüz yüze

Not: Yukarıdaki tabloda verilen bilgiler ismi geçen üniversitelerin resmi internet sayfalarında 2014-2015 akademik yılı için sunulan güncel bilgiler ışığında hazırlanmıştır.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

YAMAN, İ., Üniversitelerde Zorunlu İngilizce (5İ) Derslerinin Uzaktan Eğitim Yoluyla Verilmesinin Artı ve Eksileri, **Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic** Volume 10/7 Spring 2015, p. 967-984, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8108>, ANKARA-TURKEY



SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENCİLERİN KARŞILAŞTIKLARI BAZI KAVRAMLARI ANLAMA DÜZEYLERİ*

*Hakkı YAPICI***

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı 2014-2015 eğitim-öğretim yılında işlenen/okutulan 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan kavramların Sosyal Bilgiler öğretmenleri/uzmanlarının görüşleri doğrultusunda, Sosyal Bilgiler ders kitaplarının eleştirel bir bakış açısıyla incelenmesidir. Ayrıca Sosyal Bilgiler öğretimi ile ilgili bazı kavramlar hakkında öğrencilerin fikir, duygu ve düşüncelerini tespit ederek onların bu kavramları anlama düzeylerini tespit etmektir. Araştırma betimsel nitelikte bir alan çalışması olarak yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini Erzurum Yakutiye Şair Nefî Ortaokulu 6/A ve 6/B sınıflarında okuyan 48 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma, MEB tarafından hazırlanmış olan ortaokul 6.sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının “Yeryüzünde Yaşam” ünitesi üzerinde yoğunlaştırılmıştır. Ortaokul 6. sınıf ders kitabı ve ortaokul Sosyal Bilgiler müfredat programı incelenerek ünitelerde geçen 34 adet kavram tespit edilmiştir. Daha sonra bu kavramlar, öğrencilerin kısa yazılı cevaplar verebilecekleri şekilde anket form halinde düzenlenerek, ünite konuları sınıfta işlendikten iki hafta sonra uygulanmıştır. Ünite de geçen kavramların tespit edilmesinde Sosyal Bilgiler öğretmenleri ve Sosyal Bilgiler eğitim uzmanlarının da görüşleri alınmıştır. Uygulanan anket formundan elde edilen veriler, kavramı doğru anlama, kavram yanlışlığı, kavram kargaşası ve cevapsız şeklinde sınıflandırılarak öğrencilerin bu kavramlarla ilgili anlama düzeyleri tablolar haline getirilip yorumlanmıştır. Öğretim süreci içerisinde öğrenilen kavramların özellikle duyu organlarına hitap etme derecesi arttıkça öğrenmenin daha kolay olduğu, ayrıca görme duyusuna hitap eden bir bilginin rahatça anlaşıldığı, hafızada daha kalıcı olduğu, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler derslerinde, öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları kavramları somut bir şekilde görsel materyallerle anlatarak örneklerle açıklamasının başarıyı arttırdığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, kavram, öğrenci, ders kitabı

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Gümüşhane Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü, El-mek: hyapici25@hotmail.com

STUDENTS' LEVELS OF UNDERSTANDING OF SOME CONCEPTS IN SOCIAL SCIENCES TEACHING

STRUCTURED ABSTRACT

The purpose of this research is to investigate the terms, existing in Social Sciences for 6th graders textbooks prepared by The Republic of Turkey Ministry of National Education and instructed/studied in 2014-2015 academic year, in line with views of Social Sciences teachers/specialists in a critical approach, and also to ascertain their levels of comprehension of these terms by determining students' opinions, feelings and thoughts about certain terms related to Social Sciences teaching. The research has been conducted as a field survey based on a descriptive method. The participants of the research consist of 48 students studying at Erzurum Yakutiye Şair Nefi Middle School in 6/A and 6/B classes. The research is centered upon the unit "The Life on the Earth" of the Social Sciences for 6th graders textbook prepared by the Ministry of National Education. 34 terms mentioned in the units have been determined by investigating the textbook for 6th graders and Social Sciences curriculum for middle school. A questionnaire form, which students could fill by giving short written answers, was prepared and applied in two weeks after the subjects in the units were treated in the class. The opinions of Social Sciences teachers and Social Sciences teaching specialists have been taken considering the determination of the terms, as well. The data obtained from the questionnaire has been classified as understanding the term correctly, misconception, contradiction in terms, and unanswered and, then, students' comprehension levels of these terms have been tabularized and interpreted. It has been concluded that in education process, the more the terms studied appeal to sense organs, the easier learning procedure gets, that information appealing to the sense of sight is understood easily and is more lasting in memory, and that in Social Sciences lessons, teachers' concrete instruction and their giving examples considering the newly-introduced terms increased the success rate.

In secondary schools, teaching concepts and terms in Social Sciences lessons plays an important role in students' acquiring new information. Examples and sample materials to use in teaching concepts and terms should be in accordance with children's development and learnability levels. Instead of making students memorize, teachers should support learning and make the acquired information lasting in memory by encouraging active participation of the students.

As it is clear from the current studies; students' understanding scientific terms and determining the reasons for students' misconceptions and overcoming these misconceptions are among the subjects researchers attach importance to. To detect the reasons for misconceptions and to attempt to overcome the mistakes are much more time consuming and difficult processes than defining misconceptions. Especially, to make students overcome their mistakes is rather difficult.

As these misconceptions are developed by students themselves as a result of internalizing information and experiences they acquired,

students are reluctant to abandon these misconceptions that seem meaningful and familiar to them. For this reason, to overcome misconceptions, new information, which includes better explanations and which is opposite of students' existing limited information, should be built. This explanation indicates: New and better theories should be presented in order to abandon the old ones for the sake of the development in science. In this case, students enter into a reasonable discussion with people and themselves, so they decide which theory to preserve.

Based on the data obtained from the research, the following proposals can be suggested as to teaching conceptions associated with Social Sciences lessons and as for future studies to conduct about these issues.

Social Sciences teacher should examine "Social Sciences Teacher's Book" given by The Ministry of National Education in the beginning of every academic year, and by looking up the meanings of concepts and terms especially in the teacher's book, the teacher should give the terms, which children may find difficult to learn, in the most concrete way as possible during the lessons. This will not only ease the learning process, but also increase the success rate.

In Social Sciences teaching, the meanings and features of concepts and terms should be given in a way to include the rules and principles of social studies, the definitions should support the facts and generalizations created in students' minds, and should actualize mastery learning.

In Social Sciences teaching, newly-introduced concepts and terms should be explained by visual methods supported by concrete objects like pictures, shapes and graphics, etc., and after the concept has been taught, to make it more lasting in memory, it should be overlearned with additional activities.

The teacher should analyze the concepts and terms to be taught before the lesson. During the concept analysis, the teacher should determine the names, definitions, examples and non-examples of the concepts and the critical features of the concepts in advance and should make use of these during the lesson.

Key Words: Social sciences, concept, student, coursebook.

Giriş

Öğrencilerde kalıcı izli davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanan eğitim, bir eğitim kurumu olarak okullarda planlı ve programlı olarak yapılmaktadır. Öğrencilerde meydana getirilmek istenen davranış değişiklikleri eğitim programları vasıtasıyla verilmektedir. Dolayısıyla eğitimin amacına ulaşabilmesi ve iyi birer öğrenci yetiştirebilmesi için hazırlanacak eğitim programları büyük bir öneme sahiptir. "Bir eğitim programının dört ögesi vardır: hedef, içerik, öğretme ve öğrenme süreci, değerlendirme. Eğitim programının başarılı olabilmesi bu dört öğenin de birbiri ile uyum içinde olmasına, hiçbirinin ihmal edilmemesine bağlıdır" (Taş, 2007). Hızla değişen ve gelişen günümüzün dünyasında, bireylerin bilgiyi tek bir kaynaktan almaları ve ezberlemeleri beklenmemekte, aksine bilgiye ulaşma yollarını bilen, bunları kullanabilen ve

karşılaştığı sorunlar karşısında, bilgiyi kullanarak çözüm yöntemlerini oluşturabilen bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bireylerin bu nitelikleri kazanmalarında, öğretmenlerin etkin ve etkileşimli öğrenme ortamlarını tasarlamalarında, öğretim teknolojileri ilkelerine uygun olarak hazırlanmış öğretim materyallerinin kullanımı büyük önem arz etmektedir (Şahin & Yıldırım, 1999).

“Kavram” ifadesi sözlükte “Bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı” şeklinde ifade edilmektedir. Kavramlar bilgilerin yapı taşlarını, kavramlar arası ilişkiler de bilimsel ilkeleri oluşturur. İnsanlar, çocukluktan başlayarak düşüncenin birimleri olan kavramları ve onların adları olan sözcükleri öğrenirler; kavramları sınıflar, aralarındaki ilişkileri bulur. Yeni kavramlar ve yeni bilgiler üretirler. İnsan zihnindeki bu öğrenme ve yeniden yapılanma süreci her yaşta sürüp gider. Kavramların Öğretiminde Kullanılan Süreçler Kavramların geliştirilmesinde kişinin kullandığı önemli zihin süreçlerinden biri genelleme sürecidir. Kişi, kavramlarını çoğu halde sınırlı sayıda gözlem ve deneyimlerden genellemelere giderek geliştirir. Kavram gelişiminde genelleme, ilgilendiğimiz varlıkları ortak özelliklerine göre bir kategoride (grupta, sınıfta) toplama ve kategoriye ad verme sürecidir. Kavramların geliştirilmesinde önemli olan zihin süreçlerinden bir diğeri ayırım sürecidir. Bu süreç kavramların birbirleriyle olan ilişkilerinde sınıflama, kategorize etme basamağını oluşturur. Özel hâlleri inceleyerek onlardan genel hâle gitme veya sınırlı sayıda deneyimden genelleme yoluyla sonuç çıkarma sürecine tümevarım denir. Kavram geliştirmede kullanılan diğer bir zihin işlemi tanımlamadır. Kavramlar zihnimizde var olan düşüncelerdir; terimler veya benzer sözcükler kavramlarımızın adlarıdır (MEB, 2006).

Yaşamın her aşamasına etki eden sosyalleşmenin etkili bir şekilde öğrencilere kazandırılabilmesi, Sosyal Bilgiler derslerinde uygulanacak olan kavramsal öğretimin kalitesiyle doğrudan ilişkilidir. Bundan dolayı, öğrencilerin önceki ön bilgilerinin bilinmesi ve sonraki kavram değişimlerinin takibi önemlidir. Öğrencilere kazandırılmak istenen kavramların anlamlı ve kalıcı olması için, öğrenmelerindeki çelişkilerin ve tutarsızlıkların açığa çıkarılıp giderilmesi gerekmektedir. Bu noktada en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin eğitim ve öğretimde en önemli görevlerinden biri de, öğrencilerin bilgilerinde oluşan yanlış anlamalar varsa bunları tespit etmek ve gerekli kavramsal değişimi sağlamaktır (Soylu ve İbiş, 1999). Kavramsal değişim öğrencilerde farklı oranlarda meydana gelen özgün bir süreçtir. Öğrenme olayı literatürde kavramsal değişime eş değer olarak görülmektedir. Öğrenme, yeni bilgilerin mevcut bilgilerle karşılaştırılarak düzenlenmesiyle başarıya ulaşır (Akgün vd., 2005).

Öğrenmenin tabiatı için çoğunlukla kabul edilen görüşlerden birisi de öğrenmenin kavramsal değişim süreci olduğudur. Öğrenme, öğrencilerin yeni fikirler kazanmalarıyla birlikte, sahip oldukları kavramları geliştirme, yani eskileri ile yenilerini yer değiştirme sürecidir (Yağbasan & Gülçiçek, 2003). Kavramsal değişim öğrencilerde farklı oranlarda meydana gelen özgün bir süreçtir. Öğrenme yani kavramsal değişim, yeni bilgilerin edinilmesi ve varolan bilgilerin yeniden gözden geçirilerek düzenlenmesi ile başarıya ulaşır (Linder, 1993; Eckstein & Shemesh, 1993; Dykstra, Boyle & Monarch, 1992; Riche, 2000).

Sosyal Bilgiler derslerindeki kavramların öğretiminde, öğrencilere bol örnek verilmesi gerekir. Verilen örnekler de yakından uzağa, basitten karmaşığa ilkesi ve öğrenene görelilik ilkesi dikkate alınmalıdır. Kavrama örnek olanların yanında örnek olmayanlar da verilerek öğrencinin kavramın ayırt edici özelliklerini öğrenmesi sağlanmalıdır. Kavramla ilgili örnekler verilirken, öğretmen sadece kavram analizi esnasında tespit ettiği örneklerden kaçınmalı; öğrencilerin de çeşitli örnekler bulmasını sağlamalıdır (Turan, 2002). Kavramların mümkün olduğunca görsel materyallerle desteklenmesi, uygun öğretim tekniklerinin kullanılması, kavramın öğretimini kolaylaştırır. Öğrenciler özellikle soyut kavramları öğrenmede güçlük çekmektedirler. Bu tür kavramların öğretilmesinde öğrencilerin soyut düşünebilme yeteneklerinin geliştirilmesi önemli bir etkidir. Yine Sosyal Bilgilerle ilgili kavramlar arasındaki ilişkilerin sınıfta sunulması ve kavram

kargaşasına neden olabilecek, öğrencilerin ön bilgilerinin ortaya çıkarılması anlamlı öğrenme için gereklidir (Yazıcı & Samancı, 2003).

Öğretmen, derse başlamadan önce öğreteceği kavramları ve terimleri çok iyi analiz etmesi gerekir. Öğretmenin kavram analizi sırasında kavramların adlarını, tanımlarını, örneklerini ve örnek olmayanlarını ve kavramların kritik özelliklerini önceden tespit etmeli ve derste işleyiş sırasında bunlardan faydalanmalıdır. Özellikle kavram öğretiminde bir hazırlığın yapılması, her konuda pek çok terim ve kavram öğretmek zorunda kalan Sosyal Bilgiler öğretmeni için günlük planın ne kadar önemli olduğunu ortaya koyması bakımından dikkat çekicidir (Erden & Akman, 1995). Kavramlar, diğer sosyal ve fen bilimlerinde olduğu gibi, coğrafya biliminde de algılanan kavram, betimlemeli kavram ve kuramsal kavram olarak üç grupta incelenebilir (Turgut vd., 1997).

a. Algılanan Kavramlar: Bu kavramlar, insanların dış dünyadan duyu organları ile aldığı izlenimlerden oluşur. Örnek: rüzgâr, dağ, buzul.

b. Betimlemeli Kavramlar: Bu kavramlar, dış dünyadaki olaylarla doğrudan doğruya etkileşime giren insan, eşya ve olayların gözlenebilir niteliklerini özetlemeye, açıklamaya onlara anlam vermeye çalışır. Kısaca bu kavramlar dış dünyanın varlıkları ve olayları arasındaki ilişkileri açıklayan kavramlardır. Örnek; iklim, kuraklık, tektonik hareketler.

c. Kuramsal Kavramlar: Bu kavramlar, teorilerin oluşturduğu veya teorisinin açıklanabilmesi için oluşturulan kavramlardır. Örnek: kıta kayma teorisi.

Sosyal Bilgiler öğretiminde öğrencilerin sıkça karşılaştıkları olumsuzluklardan biri de kavram yanılgısıdır. Kavram yanılgısı; öğrencilerin kavramları bilimsel olarak kabul edilen kavram tanımından farklı olarak algılamasıdır (Yılmaz vd.,1999). Kavram yanılgılarının en önemli özelliği öğrenciler için bir bilgi niteliği taşımaları ve öğrencilerin bunları diğer bilgilerden farklı görmemesidir. Kavram yanılgıları, Karmiloff-Smith ve Inhelder'in iddia ettiği gibi, zamanında düzeltilmesi şartıyla öğretim açısından geliştirici düşünme süreçlerinden biridir (Rowell, Dawson, Harry, 1990).

Örgün eğitim sürecinde de kavram yanılgılarının oluşması mümkündür. Örneğin; okulda verilen bilimsel kavramların öğrenciler tarafından hatalı olarak öğrenilmesi ya da öğretmenler tarafından hatalı olarak öğretilmesi ile kavram yanılgıları ortaya çıkabilir. Ayrıca öğrencilerin, yeni öğrenme durumlarında kendi ön bilgilerini kullanmalarında yetersizlik yaşadıkları, öğrenme süresince zihinlerinde kavramsal değişimi sağlamada başarısızlığa uğradıkları ve kavramları öğrenirken belirli durumlarda anlam bütünlüğü kuramadıkları durumlarda da kavram yanılgıları oluşabilir (Koray ve Bal, 2002). Öğrenciler, genellikle sahip oldukları bu kavram yanılgılarını değiştirme konusunda çok tutucudurlar ve değişikliğe karşı direnç gösterebilirler (Benson, Wittrock and Baur, 1993; Fellows, 1994; Schmidt, 1997). Böylece, bilimsel kavramları doğru bir şekilde öğrenmeleri engellenmiş olur. Öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılgılarını terk edip, bilimsel kavramlara yönelmeleri için, öncelikle bu yanılgılara dikkat çekilmesi gerekmektedir (Koray vd., 2005).

Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencileri olumsuz yönde etkileyen bir diğer hususta kavram karmaşasıdır. Kavramlar sözcüklerle ifade edilmektedirler. Bir diğer deyişle sözcükler kavramların adıdır. Öğrencilerin çevreden, aileden veya bir şekilde öğrendikleri zihinlerindeki sözcükleri, yeni öğrendikleri kavramlar ile mantıklı bir şekilde bütünleştirememesi veya değiştirememesi durumu kavram karmaşası olarak ifade edilmiştir. Kavram karmaşası daha çok yazım ve telâffuz bakımından birbirlerine yakın kavramlarda yaşanmaktadır (Yazıcı & Samancı, 2003).

1- Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 2014–2015 eğitim-öğretim yılında kullanılan MEB tarafından hazırlanmış 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders konuları ile ilgili bazı kavramlar hakkında öğrencilerin fikir, duygu ve düşüncelerini tespit ederek onların bu kavramları anlama düzeylerini tespit etmektir. Ortaokul öğrencilerinin Sosyal Bilgiler ders konuları ile ilgili kavramları anlama düzeylerinin belirlenmesi, Sosyal Bilgiler ders müfredatlarının geliştirilmesi ve öğretim yöntemlerinin daha etkili olarak uygulanması açısından önemli sayılabilir.

Problem Cümlesi: Yapılan bu çalışmayla aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır.

a) 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programına göre MEB’in hazırladığı 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan kavramlar öğrenciler tarafından ne derece anlaşılmalıdır?

b) 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programına göre MEB’in hazırladığı 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan kavramlar konuların öğretimi için yeterli düzeyde midir?

1.2. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan ortaokul 6. Sınıfta okuyan 48 öğrenci veri toplama aracında yer alan soruları cevaplamışlardır.

1.3. Sınırlılıklar

a) Araştırma, 2014–2015 eğitim-öğretim yılında ortaokullarda okutulan MEB tarafından hazırlanmış 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları ile sınırlıdır.

b) Araştırma, 2014–2015 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili Yakutiye İlçesinde bulunan Şair Nef’i Ortaokulunda eğitim görmekte olan 48 öğrenci ile sınırlıdır.

2- Araştırmanın Yöntemi

Araştırma betimsel nitelikte bir alan çalışması olarak yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini Şair Nef’i Ortaokulu 6/A ve 6/B sınıflarında okuyan 48 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma, MEB tarafından hazırlanmış olan ortaokul 6.sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının “Yeryüzünde Yaşam” ünitesi üzerinde yoğunlaştırılmıştır. Ortaokul 6. sınıf ders kitabı ve ortaokul Sosyal Bilgiler müfredat programı incelenerek ünitelerde geçen 34 adet kavram tespit edilmiştir. Daha sonra bu kavramlar, öğrencilerin kısa yazılı cevaplar verebilecekleri şekilde anket form halinde düzenlenerek, ünite konuları sınıfta işlendikten iki hafta sonra uygulanmıştır. Ünite de geçen kavramların tespit edilmesinde Sosyal Bilgiler öğretmenleri ve Sosyal Bilgiler eğitim uzmanlarının da görüşleri alınmıştır. Uygulanan anket formundan elde edilen veriler, kavramı doğru anlama, kavram yanlışlığı, kavram kargaşası ve cevapsız şeklinde sınıflandırılarak öğrencilerin bu kavramlarla ilgili anlama düzeyleri tablolar haline getirilip yorumlanmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin seçilen kavramlara vermiş oldukları cevaplar incelenerek anlama güçlüğü çekilen kavramlar, kavram yanlışlıkları, kavram kargaşaları ve kolay anlaşılan kavramlar şeklinde ayrı ayrı sınıflandırılarak tablolar halinde aşağıda verilmiştir.

a) Öğrencilerin Anlama Güçlüğü Çekip Cevap Veremediği Kavramlar

Ortaokul 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili tespit edilen kavramlara öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar değerlendirilerek, konunun öğretiminden sonra anlamada güçlük çekilerek cevapsız bırakılan kavramlar tablo 1 gölgeli sütunda sıralanmıştır.

Tablo 1. Öğrencilerin Anlamada Güçlük Çekerek Cevapsız Bıraktıkları Kavramlar

Kavram	Kavramı Doğru Anlama		Kavram Yanılgısı		Kavram Kargaşası		Cevapsız		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kıta	14	29.16	7	14.58	3	6.25	24	50.00	48	100
Çağ	10	20.83	8	16.16	3	6.25	27	56.25	48	100
Yöre	6	12.50	9	18.75	4	8.33	29	60.41	48	100
Ekvator	8	16.16	7	14.58	2	4.16	31	64.58	48	100
Milat	5	10.41	8	16.16	3	6.25	32	66.66	48	100
Konum	4	8.33	8	16.16	2	4.16	34	70.83	48	100
Bakı	4	8.33	6	12.50	2	4.16	36	75.00	48	100
Ölçek	1	2.08	4	8.33	5	10.41	38	79.16	48	100
İskan	0	0.00	4	8.33	6	12.50	38	79.16	48	100
Kronoloji	0	0.00	5	10.41	3	6.25	40	83.33	48	100
Dönence	0	0.00	0	0.00	7	14.58	41	85.41	48	100
Beşeri ortam	1	2.08	2	4.16	1	2.08	44	91.66	48	100

Tablo 1’de, verilen cevaplardan hareketle öğrencilerin % 50’den çoğunun boş bıraktıkları kavramlar görülmektedir. Tablo incelendiğinde özellikle öğrencilerin çok büyük bir çoğunluğunun ilk kez karşılaştıkları İskan (% 79.), Kronoloji (% 83.33), Dönence (% 85.41), Beşeri ortam (% 91.66) gibi kavramları cevapsız bıraktıkları ortaya çıkmaktadır. Bu tür kavramların öğretilmesinde, öğretim metot ve yöntemlerinin iyi tespit edilmesi öğrenmenin anlamlı ve kalıcı olması bakımından gereklidir.

Öğretim süreci içerisinde öğrenilen kavramların özellikle duyu organlarına hitap etme derecesi arttıkça öğrenme daha kolaylaşır. Böylece görme duyusuna hitap eden bir bilginin anlaşılabilir, hafızada kalıcı olması mümkün olacaktır (Özer & Şahin, 1996). Öğretmenler Sosyal Bilgiler derslerinde, öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları kavramları somut bir şekilde görsel materyallerle anlatarak örneklerle daha iyi anlaşılmasına gayret etmelidirler. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları bu kavramların tanımlamalarını yaparken mümkün mertebe daha anlaşılır bir dil kullanmaya özen göstermelidirler (Şahin, 1998).

b) Öğrencilerin Karşılaştığı Kavram Yanılgıları

Öğrencilerin ünite konuları ile ilgili tespit edilen kavramlara vermiş oldukları cevaplar incelenerek, en çok hangi kavramlarda yanılgıya düştükleri Tablo 2’deki gölgeli sütunla gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Yanılgıya Düştikleri Kavramlar

Kavram	Kavramı Doğru Anlama		Kavram Yanılgısı		Kavram Kargaşası		Cevapsız		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Nüfus	21	43.75	8	16.66	3	6.25	16	33.33	48	100
Kıyı	22	45.83	9	18.75	3	6.25	14	29.16	48	100
Asya	18	37.50	10	20.83	3	6.25	17	35.41	48	100
İklim	13	27.08	11	22.91	2	4.16	22	45.83	48	100
Boğaz	11	22.91	13	27.08	3	6.25	21	43.75	48	100
Yağış	19	39.58	15	31.25	2	4.16	12	25.00	48	100
Kutup	16	33.33	16	33.33	3	6.25	13	27.08	48	100
Bölge	15	31.25	17	35.41	2	4.16	14	29.16	48	100
Yön	19	39.58	18	37.50	1	2.08	10	20.83	48	100
Enlem	2	4.16	22	45.83	3	6.25	21	43.75	48	100

Tablo 2’deki gölgeli sütunda öğrencilerin %17’den çoğunun yanılgıya düştükleri kavramlar gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde, öğrencilerin önemli bir bölümünün Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili çeşitli kavram yanılgılarına düştükleri söylenebilir. *Kavram yanılgıları* daha çok kişisel deneyimler sonucu oluşmuş, bilimsel gerçeklere ve düşüncelere aykırı, anlamlı öğrenmeyi engelleyici bilgilerdir (Marioni, 1989; Riche, 2000; Stepan, 1996; Tery, Jones ve Hurford, 1985). Bu bağlamda Sosyal Bilgiler öğretiminde öğretmenlerin, öğrencilerin zihinlerinde yaşadıkları kavram yanılgılarını tespit edip somut bir şekilde örnekler vererek açıklama yapmaları ilerleyen zamanlarda bu olumsuzluğun azaldığına şahit olacaklardır.

c) Öğrencilerin Kavram Kargaşasına Düştikleri Kavramlar

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerinde ünite konuları ile ilgili tespit edilen kavramlara vermiş oldukları cevaplar incelenerek, en çok hangi kavramlarda, kavram kargaşasına düştükleri tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Kavram Kargaşasına Düştikleri Kavramlar

Kavram	Kavramı Doğru Anlama		Kavram Yanılgısı		Kavram Kargaşası		Cevapsız		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yöre	6	12.50	9	18.75	4	8.33	29	60.41	48	100
Ölçek	2	4.16	4	8.33	5	12.50	37	77.08	48	100
İskan	1	2.08	3	6.25	6	12.50	38	79.16	48	100
Dönence	0	0.00	0	0.00	7	14.58	41	85.41	48	100

Sosyal Bilgiler derslerinde bazı öğrenciler ünite içerisinde geçen kavramları günlük yaşamlarında kullandıkları kavramlarla karıştırmaktadırlar. Tabloda da görüldüğü gibi, öğrencilerden bazıları *yöre* kavramını *töre* ile, *ölçek* kavramını *ölçmek* ile, dönence kavramını ise dönemeç ile karıştırmaktadırlar. Öğrencilerin daha çok yazım ve telaffuz bakımından birbirlerine yakın kavramlarda kargaşa yaşadıkları görülmektedir.

Sosyal bilgilerle ilgili kavramlar öğretilirken, özellikle yazım ve telaffuz bakımından, öğretilen kavrama çok yakın kavramlar varsa, bunlar her türlü ders araç ve gereçleri de kullanılarak açıklanmalı, benzer ve farklı yönleri belirtilerek kargaşa önlenmeye çalışılmalıdır. Yine öğretmenlerin, öğretilen kavramı adlandıran sözcüklerin tanımını yazılı ve sözlü olarak vererek,

kavramla ilgili örnek ve örnek olmayanları öğrencilere buldurması yanlış kavram öğrenilmesini ve kavram kargaşasını büyük ölçüde engelleyebilir (Yazıcı & Samancı, 2003).

d) Kolay Anlaşılan kavramlar

Sosyal Bilgiler öğretiminde öğrencilerin tespit edilen kavramlara vermiş oldukları cevaplar değerlendirilerek, daha kolay anlayabildikleri kavramlar tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Kolay Anlaşılan Kavramlar

Kavram	Kavramı Doğru Anlama		Kavram Yanılgısı		Kavram Kargaşası		Cevapsız		Cevapsız	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Asya	22	45.83	10	20.83	2	4.16	14	29.16	48	100
İcat	22	45.83	6	12.50	3	6.25	17	35.41	48	100
Bölge	24	50.00	13	27.08	2	4.16	9	18.75	48	100
Kıyı	25	52.08	7	14.58	3	6.25	13	27.08	48	100
Ticaret	26	54.16	6	12.50	2	4.16	14	29.16	48	100
Şehirleşme	28	58.33	5	10.41	3	6.25	12	25.00	48	100
Okyanus	29	60.41	5	10.41	2	4.16	12	25.00	48	100
Çöl	30	62.50	4	8.33	3	6.25	11	22.91	48	100
Yamaç	31	64.58	5	10.41	2	4.16	10	20.83	48	100
Don	32	66.66	3	6.25	1	2.08	12	25.00	48	100
Tarım	34	70.83	2	4.16	1	2.08	11	22.91	48	100
Hayvancılık	36	72.91	3	6.25	0	0.00	9	18.75	48	100
Hava Durumu	38	79.16	3	6.25	0	0.00	7	14.58	48	100
Maden	39	81.25	0	0.00	1	2.08	8	16.66	48	100
Sel	40	83.33	2	4.16	0	0.00	6	12.50	48	100

Tablo 4’de öğrencilerin % 45 den fazlasının doğru olarak tanımladıkları kavramlar görülmektedir. Tablodaki verilerden hareketle öğrenciler Yamaç (% 64.58), Tarım (% 70.83), Hayvancılık (% 72.91) Hava Durum (% 79.16), Maden (% 81.25), Sel (% 83.33), gibi kavramları çoğunlukla doğru olarak ifade etmişlerdir. Tablodaki sayısal veriler gösteriyor ki öğrencilerin daha çok günlük hayatta sıkça rastladıkları ve somut olarak ifade edebildikleri kavramları daha kolay anladıkları görülmektedir.

Sonuç

Orta dereceli okullarda Sosyal Bilgiler derslerinde kavram ve terim öğretimi, öğrencilerin yeni bilgiler öğrenmesinde önemli bir yer tutmaktadır. Kavram ve terim öğretiminde kullanılacak örnekler ve örnek materyaller çocuğun gelişim ve öğrenebilirlik seviyesine uygun olmalıdır. Öğretmen dersi ezberletmek yerine, öğrenmeyi özendirecek bir tutum izlemeli, sınıfta öğrenciyi aktif hale getirerek edinilen bilgilerin akılda kalıcı olmasını sağlamalıdır.

Mevcut araştırmalardan da anlaşıldığı gibi, öğrencilerin bilimsel kavramları anlaması, öğrencilerin geliştirdikleri kavram yanılgılarının sebepleri ve giderilmesi, araştırmacıların önem verdiği konular arasındadır. Kavram yanılgılarının sebeplerini saptamak ve yanılgıları gidermeye çalışmak, kavram yanılgılarını belirlemekten daha zaman alıcı ve zor bir süreçtir. Özellikle, öğrencilerin yanılgıların üstesinden gelmelerini sağlamak oldukça güçtür. Çünkü kavram yanılgıları öğrencilerin edindiği bilgi ve deneyimlerini özümsemelerinin bir sonucu olarak öğrenciler tarafından bizzat geliştirildiklerinden, öğrenciler kendilerine yakın ve anlamlı gelen yanlış kavramlarından vazgeçmekte gönülsüz davranırlar. Bu nedenle, kavram yanılgılarının üstesinden gelmek için, öğrencilerin var olan sınırlı, yanlış bilgilerine zıt ve daha iyi açıklamalar içeren yeni bilgiler inşa edilmelidir. Bu açıklama şuna işaret etmektedir: Bilimin gelişmesinde eski teorilerin bırakılması için

yeni ve daha iyi teoriler sunulmalıdır. Bu durumda öğrenciler çevreleri ve kendileri ile mantıklı tartışmalara girerler ve hangi teorinin muhafaza edileceğine karar verirler (Aydoğan vd.,2003).

Son yıllarda Sosyal Bilgiler eğitiminde kavram yanlışlarının ortaya çıkarılması ve giderilmesine yönelik stratejilerin geliştirilmesi giderek önem kazanmaktadır. Öğrencilerin sosyal konuları ile ilgili öğrenme güçlüklerinin belirlenmesi ve anlamlı öğrenmenin sağlanması, Sosyal Bilgiler eğitimde öncelik verilen çalışmalar haline gelmiştir. Bilimsel doğrulara uygunluk gösteren kavramların öğretilmesi ve bu yönde kavramsal değişimlerin oluşturulması Sosyal Bilgiler eğitiminin hedefleri arasında yer alan başlıca bileşenlerdir.

Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle, Sosyal Bilgiler dersleri ile ilgili kavramların öğretilmesi ve bu konularda yapılacak çalışmalarla hakkında aşağıdaki öneriler getirilebilir.

1- Sosyal Bilgiler derslerinde öğretmen, MEB tarafından her eğitim öğretim yılı başında kendisine verilen “Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı”nı iyi incelemelidir. Özellikle bu kılavuz kitabında her ünite için çıkarılmış kavramların ve terimlerin anlamlarını iyi bir şekilde araştırarak öğrencilerin öğrenmede zorlanacağı ağır kavramları ders esnasında en somut şekliyle vermesi öğrenmeyi kolaylaştırdığı gibi başarıyı da arttıracaktır.

2- Sosyal Bilgiler öğretiminde kavram ve terimlerin tanımı ve özellikleri, sosyal konuların ilke ve prensiplerini içine alacak düzeyde verilmeli, yapılan tanımlar öğrencinin zihninde oluşturulan olgu ve genellemeleri destekleyecek, onda tam öğrenmeyi gerçekleştirecek düzeyde olmalıdır.

3- Sosyal Bilgiler öğretiminde öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları kavram ve terimler, resim, şekil ve grafik vb. somut nesnelerle desteklenerek görsel metotlarla anlatılmalı, kavram öğretildikten sonra da, öğrencilerin zihinlerinde kalıcı olabilmesi açısından pekiştirici çalışmalar yapılmalıdır.

4- Öğretmen, derse başlamadan önce öğreteceği kavramları ve terimleri çok iyi analiz etmesi gerekir. Öğretmenin kavram analizi sırasında kavramların adlarını, tanımlarını, örneklerini ve örnek olmayanlarını ve kavramların kritik özelliklerini önceden tespit etmeli ve derste işleyiş sırasında bunlardan faydalanmalıdır.

5- Sosyal Bilgiler ders konularındaki kavramların öğretimi ile ilgili daha genel akademik çalışmalar yapılmalıdır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerine lisans öğrenimleri sırasında öğretme stillerini keşfetmelerini ve geliştirmelerini sağlayacak bir eğitim verilmesi, aynı şekilde görev yapan öğretmenlere de hizmet içi eğitim seminerleri ile öğretme stillerinin ne olduğunun ve öneminin kavratılması, Sosyal Bilgiler dersinde dil becerilerinin etkili kullanımı ile öğretme stilleri arasında ilişki olup olmadığını belirleyecek çalışmaların yapılması gibi önerilerde bulunulabilir.

KAYNAKÇA

- AKGÜN, A. GÖNEN, S. & YILMAZ AYHAN. (2005)."Fen bilgisi öğretmen adaylarının karışımların yapısı ve iletkenliği konusundaki kavram yanlışları." *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28.28.
- AYDOĞAN, S., GÜNEŞ, B., & GÜLÇİÇEK, Ç. (2003). "Isı ve sıcaklık konusunda kavram yanlışları." *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 23.2
- DYKSTRA, D. I., BOYLE, C. F. & MONARCH, I. A. (1992). *Studying conceptual change in learning physics*. Science Education. 76, 615 – 652.

- ECKSTEIN, S. G. & SHEMESH, M. (1993). *Stage theory of the development of alternative conception*. Journal of Research in Science Teaching. 30, 45- 64
- ERDEN M. & AKMAN Y. (1995). Eğitim Psikolojisi, Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- KORAY, Ö. ÖZDEMİR M. & TATAR N. (2005). "İlköğretim öğrencilerinin" birimler" hakkında sahip oldukları kavram yanlışları: Kütle ve ağırlık örneği." *İlköğretim Online* 4.2.
- LINDER, C. J. (1993). *A Challenge to conceptual change*. Science Education. 77, 293 -300.
- MARIONİ, C. (1989). Aspect of Student's Understanding in Classroom Setting: Case Studies on Motion and Intertia. *Physics Education*. 24, 273 – 277.
- MEB (b), (2006). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf Öğretim Programı ve Kılavuzu*, MEB Yay. Ankara.
- ÖZER, ZÜHAL & ŞAHİN, E. (1996)“Öğreniyorum Öyleyse Varım” Bilim Teknik Dergisi , Sayı: 341, Ankara,74-78.
- RICHE, R. D. (2000). *Strategies for Assisting Students Overcome Their Misconceptions in High School Physics*. Memorial University of Newfoundland Education. 6390.
- ROWELL, DAWSON A. J, C. J. & HARRY, L. (1990). Changing Misconceptions: a challenge to science education. *International Journal Science Education*. 12, 2, 167-175.
- SOYLU, H. & İBİŞ, M. (1999). Bilgisayar destekli fen bilgisi eğitimi.III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, M.E.B.ÖYGM.
- STEPANS, J. (1996). Targeting Students' Science Misconceptions: Physical Science Concepts Useing the Conceptual Chance Model. *Riverview, Fla. : Idea Factory*
- ŞAHİN, TUĞBA. (1998). “İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi.” VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Cilt:1, 9-11 Eylül, Konya,705-712.
- ŞAHİN, Y.T. & YILDIRIM, S. (1999). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- TAŞ, A.M.(2007). *Yeni Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. S.17, 519-532.
- TURAN, İ. (2002). "Lise coğrafya derslerinde kavram ve terim öğretimi ile ilgili sorunlar." *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 22.2 .
- TURGUT, M., BAKER D., CUNNINGHAM R. VE PİBURN M.(1997). İlköğretim Fen Öğretimi, YÖK- Dünya Bankası, MEGEP, Ankara.
- TERRY, C. JONES, G. & HURFORD, W. (1985). Children's Conceptual understanding of Forces and Equilibrium. *Physics Education*. 20, 162 – 165.
- YAZICI, H. & SAMANCI, O. (2003). "İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Ders Konuları İle İlgili Bazı Kavramları Anlama Düzeyleri." *Milli Eğitim Dergisi* 158 (2003): 2-6.
- YAĞBASAN, R. & GÜLÇİÇEK, Ç. (2003): "Fen Öğretiminde Kavram Yanlışlarının Karakteristiklerinin Tanımlanması." *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 13.13 102-120.

YILMAZ, Ö.TEKKAYA, C. GEBAN,Ö. ÖZDEN,Y. (1999) “Lise-1. Sınıf Öğrencilerinin Hücre Bölünmesi Ünitesindeki Kavram Yanılgılarının Tespiti” III.Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, 23-25 Eylül, KTÜ, Millî Eğitim Basım Evi, Ankara, 187-192.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

YAPICI, H., Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğrencilerin Karşılaştıkları Bazı Kavramları Anlama Düzeyleri, **Turkish Studies** - *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/7 Spring 2015, p. 985-996, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8442>, ANKARA-TURKEY



TÜRKİYE TÜRKÇESİ DEYİMLERİNDE DUYGULARIN ANALİZİ*

*Yıldız YENEN AVCI***

ÖZET

Deyimler; iki veya daha fazla sözcüğün mecazlı bir söyleyiş çerçevesinde kalıplaşarak günümüze kadar geldiği; toplumun duyusu, düşüncesi ve yaşayışı hakkında bilgiler verdiği sanatsal söz unsurlarıdır.

Bu makalede Türkiye Türkçesindeki deyimler Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte Türkçe ders kitaplarına giren ve programda (2006) yer alan temalardan biri olan “duygular” kavramı bakımından incelenmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olan içerik analizi modelindedir. Veriler Türkçenin en kapsamlı eserlerinden olan “Deyimler Sözlüğü”nden (1998b) hareketle elde edilmiştir. Ömer Asım Aksoy tarafından derlenen 6309 deyimde duygular analiz edilmeye çalışılmış ve bulgular nicel verilerle de desteklenmiştir.

İncelenen deyimlerde 47 duygu tespit edilmiştir. Aynı kavram alanına giren sözcüklerle birlikte bu sayı 100’ü aşmaktadır. Türkiye Türkçesindeki deyimlerde olumsuz çağrışıma sahip 32 duygu –üzüntü, sıkıntı, öfke, kin, korku, umursamama, usanç, beğenmeme, şaşkınlık, utanç, kibir, merhametsizlik, umutsuzluk, hoş görmeme, çaresizlik, aşk, huzursuzluk, telaş, heyecan, şüphe, sabırsızlık, eziklik duyma, pişmanlık, istekli olmama, güvensizlik, saygı duymama, sitem, kıskançlık, kaygı, tiksime, yalnızlık, bencillik- tespit edilmiştir. Deyimlerde yer alan 15 duygu -sevinç, beğeni, sevgi, rahatlık duyma, saygı duyma, cesaret, istekli olma, özlem, merhamet duyma, hoş görme, özveri, güven duymak, umut ve kanaatkârlık ve kıvanç- ise olumlu bir anlam vermektedir. Bu tespitten hareketle Türkiye Türkçesi deyimlerinin duygu çeşitliliği bakımından zengin bir görüntüye sahip olduğunu, duyguların niteliği bakımından ise daha çok olumsuz duyguları yansıttığı görülmektedir.

Sonuç olarak; deyimlerimizin duygu çeşitliliği, duyguların tanınması; duygu yoğunluğunu yaşayan kişinin kendini ifade etmesi ve bu yükü atıp rahatlaması bakımından önemli birer kaynak olduğunu söylemek mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Deyimler, Türkiye Türkçesindeki deyimler, duygular, olumlu ve olumsuz duygular.

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Dr. Öğretmen-MEB, El-mek: y_yenen@hotmail.com

ANALYSIS OF EMOTIONS IN TURKISH IDIOMS

STRUCTURED ABSTRACT

Idioms; are fixed form of figurative speech of two or more words which came present; are elements of artistic saying that gives information about societies perception, mentality and way of living.

In this study, idioms in Turkey's Turkish are inspected with constructivist approach, in concept of "emotions" which is one of the themes entered in textbooks (2006). Study is carried out with content analysis model, one of the qualitative research methods. Data, are obtained from Turkish's one of the most inclusive work named "Deyimler Sözlüğü" (1998b). Emotions were tried to be analyzed by Ömer Asım Aksoy with 6309 idioms and findings were supported with quantitive data.

In the research idioms in Turkey's Turkish were handled by entity, diversity and usage rates. Besides emotions which are in the same notion and frequent words in emotions were pointed out. In idioms 47 different emotions exists, and with the words in the same notion the number exceeds 100 and it can be seen that Turkey's Turkish idioms are rich in concept of emotion diversity.

There are 32 emotions in Turkey's Turkish idioms which have negative association –sadness, distress, anger, grudge, fear, disregard, boredom, displeasure, confusion, shame, arrogance, mercilessness, despair, intolerance, desperation, love, uneasiness, fuss, excitement, doubt, headiness, frustration, regret, unwillingness, insecurity, disrespect, reproach, envy, worry, repulsion, loneliness, selfishness- were detected. Fifteen emotions in idioms -joy, liking, love, ease, respect, courage, willingness, missing, mercifulness, tolerance, self-sacrifice, confidence, hope and austerity and gladness- have positive meanings. Among the samples negative emotions like "sadness, boredom, anger, grudge are placed in the lead, in the first ten rates- only three emotions -joy, liking and love- gives positive meaning. In terms of emotion diversity positive emotions represents 31.91% part, negative emotions represents 68.09% part. In the work (Aksoy, 1998b) a total of 1528 idioms are detected in terms of showing emotions. Among these emotions, ratio of positive phrases is 25.13%, and ratio of negative phrases is 74.87%.

The positive emotions are sensations which the benefit of the people, providing oneself feels better and good relations with the public, give meaning to life and add value. Although the negative emotions which make any contribution to the human ego reduce the quality of life. In the case of the continuation of these emotions they can cause personality and psychological disorders and various diseases (distress and sadness triggering health problems such as mainly cancer, diabetes, ulcers and high blood pressure).

From the data obtained it is possible to say, both in terms of diversity and usage, idioms are mostly used for expressing negative emotions. Top words used for expressing emotions are: "eye (6), mouth (6), life (6), desire (5) and heart (5). These statements shows that these emotions forms under impression of those what seen, heard and their

bias are on the content “heart”. Findings on the first five emotions that are in idioms are:

Joy comes first among positive emotions. When describing the joy, words “eye, desire and sake” are frequently used. In idioms, generally, coaxing and pleasing someone were indicated. Besides esthetics, admiration and adoration which forms cluster, are mostly used with word ‘mouth’. This situation tells us that our ancestors wanted to point out the beauty of the phrase. One who speaks beautiful and efficient, ones who knows how to keep a secret and ones who have a beautiful face are the ones who win recognition. Besides, it is possible to say delicious tastes got their share from liking. Love comes third among positive emotions. In idioms words “love, sake, heart, warm blooded, sweet and life” were frequently used. They tell humans can easily form a love bond with friendly, warm faced people and develop liking with them. Enfold in one’s arms, embrace and calling with love words are other ways of showing love. Feeling comfortable, is the fourth emotion in idioms. Physical comfort was brought to the fore than peace of mind. It can be seen that words “life, taste and live” were used frequently. Tasting earthly desires, listening own body, live within one’s like, are the situations that reflects comfort. Respect is the fifth positive emotion in idioms. Mostly, respect was told with “head, stamp, money, cost and beard”. Giving someone red carpet treatment, grovel to someone are statements of respect. Usage of word ‘man’ is another feature of showing respect in idioms. It was used to show respect to one’s personality and being, word “valuable man” was used in idioms.

In a total of 182 idioms sadness takes first place not in only negative emotions but in all emotions. To pass on the sadness, frequently used words are “pain, life, eyes, heart, liver, trouble, audacity, interior/inside, face/countenance and black”. Breaking hearts, not considering the feelings of others makes people sad; the one who feels this emotion expresses his/her feelings with crying, sniffing and sometimes wearing sackcloth and ashes. Generally, words “head, trouble, bother, distress, debt, pain, hard/difficult” were used to express distress, is the second negative meaning emotion. Anger comes third among negative emotions. To pass on anger most frequently used words are mouth, nerve and fire. Word “mouth” expresses that anger reflect on mostly talked, word “fire” expresses that how every word spoken was heart burning. It can be seen that “grudge” which clusters with hate and vengeance mostly expressed with “blood”. Word “blood” shows that grudge drive people to death or can drive to death. In idioms it can be referred splitting blood, boo, chocking, beating, drawing out a knife, maledict, cook someone’s goose exc. are related to grudge. Last negative emotion used frequently in idioms is fear. Related to the topic, it can be seen that “heart, eye and fear” are used frequently. Breaking out in a cold sweat, change color, being very cold, getting goose bumps are the indicators of fear.

Consequently; diversity of emotions in idioms, identification of emotions and it is possible to say idioms are an important tool by means of a loadstar getting grasp of emotions; to express one’s life right and effective, to feel relieved by putting into words that cannot be act.

Key Words: Idioms, Turkish idioms, emotions, constructivist approach

Turkish Studies

Giriş

Türkçe ses uyumlarının sağladığı ezgisellik, çekimlerdeki düzenlilik, tamlamalardaki belirginlik, kurallardaki açıklık ve deyimlerin varlığı bakımından dünyanın en güzel dillerinden biri sayılır (Bilgin, 2006: 57). Deyim bolluğu dilin belli başlı bir özelliği sayılmakla birlikte Türkçeye kıvraklık kazandıran bir unsur olarak da değerlendirilmektedir (Püsküllüoğlu, 2003: 5). Aksoy’a göre “Bir kavramı, bir durumu, ya çekici bir anlatımla ya da özel bir yapı içinde belirten ve çoğunun gerçek anlamlarından ayrı bir anlamı bulunan kalıplaşmış sözcük topluluğu ya da tümce (1998a: 52)” olarak tanımlanan deyim kavramı Gramer Terimleri Sözlüğünde “Gerçek anlamından farklı bir anlam taşıyan ve çekici bir anlatım özelliğine sahip olan kelime öbeği (Korkmaz, 1992: 43)” olarak yer alır. Bilgin ise “Çekici, çarpıcı yoğun bir anlatım özelliği taşıyan ve çoğunun gerçek anlamından ayrı bir anlamı bulunan kalıplaşmış söz öbeklerine deyim (2006: 57)” denildiğini belirtir. Püsküllüoğlu’nun belirttiği gibi Türkçe, deyim yönünden zengin bir dildir (2003: 5). Her kelime grubunun olduğu gibi deyimlerin de kendine has kuralları, nitelikleri vardır. Tanımlamalardan da hareketle “mecazlı söyleyiş, çekici ve çarpıcı anlatım ile kalıplaşmış sözcük öbeği” gibi ifadeleri deyimlerin başlıca özellikleri olarak görmek mümkündür. Türkiye Türkçesindeki deyimler üzerine kapsamlı çalışmasıyla dikkat çeken Aksoy’a (1998a) göre deyimlerin biçim ve kavramsal özellikler şöyledir:

“Biçim özellikleri:

1. Deyimler kalıplaşmış sözlerdir. Bir deyimın sözcükleri değiştirilip yerlerine – aynı- anlamda da olsa- başka sözcükler konulamaz ve deyimın sözdizimi bozulamaz.
2. Deyimler kısa ve özlü anlatım araçlarıdır.
3. Deyimler en az iki sözcükle kurulurlar ve biçim bakımından iki bölüğe ayrılırlar
 - a. Sözcük öbeği durumundaki deyimler: ağır başlı, eli bayraklı, içli dışlı vb.
 - b. Tümce durumundaki deyimler: dostlar alışverişte görsün, Halep ordaysa arşın burda, incir çekirdeğini doldurmaz vb.

Bir mastarla sona eren deyimler, çekime gireceklerinden ve dolayısıyla bir tümce kuracaklarından bu bölüm içinde yer alırlar: göz yummak/ göz yumdum; gönül almak/ gönlünü alalım; baltayı taşa vurmak/ baltayı taşa vurdunuz vb.

Kavram Özellikleri:

1. Deyim, bir kavramı belirtmek için bulunmuş özel bir anlatım kalıbıdır; genel kurak niteliğinde bir söz değildir.
2. Deyimlerin amacı, bir kavramı ya da özel kalıp içinde, ya da çekici, hoş bir anlatımla belirtmektir.
3. Kimi sözler, fiil çekiminin değişmesi sonucu atasözü iken deyim, deyim iken atasözü durumuna girer: ‘Dağ yürümezse abdal yürür’, ‘Doğmadık çocuğa don biçilmez’ atasözüdür. Dağ yürümezse abdal yürüsün” ve ‘Doğmadık çocuğa don biçmek’ deyimdir.
4. Deyimlerin çoğunda kalıplaşmış sözden çıkan anlam gerçek anlamları dışındadır: devede kulak, Düttürü Leyla, içinden pazarlıklı vb. Kimi deyimlerde ise sözcüklerin gerçek anlamı dışında değildir: İsmi var cismi yok, yeri yurdu belirsiz, ağzına layık vb. (Aksoy, 1998a: 38-43)”

Yalçın’ın konu bakımından ya da söyleniş amacına uygunluk bakımından yaptığı tasnif ise bu deyimlerin işlevselliğinin anlaşılmasına yardımcı olur. Buna göre Türkçede “Eğlenmek ve alay etmek için kullanılan deyimler (mercimeği fırına vermek); öykü deyimleri (devenin başı); yansımalarından doğan deyimler (pıçı pıçı yapmak); betimsel nitelikli deyimler (eli yumruklu); abartmalı deyimler (ağzından ateş saçılmak); sevgi, iltifat, yaltaklanma, dalkavukluk deyimleri

(ciğerimin köşesi); dua deyimler (Allah akıl versin); beddua deyimleri (ciğerini dişleyesin); uyarma deyimleri (eşek sudan gelinceye kadar döverim); küfür ve hakaret deyimleri ayran budalası) (2001: 71-72)” gibi türler bulunmaktadır.

Her dilde, belli bir durumu, bir kavramı, bir duyguyu dile getirmek üzere deyim adını verilen öğelerin olduğunu belirten Aksan (2011a: 91) deyim ve kültür arasındaki ilişkiye dikkat çeker. Araştırmacıya göre bir milletin yaşayışı, değer yargıları, duygu ve düşünce yapısının izlerini dile yansıtır, dilde varlık gösterir:

“Deyimler – bir başka ulusla olan kültür ilişkileri sonunda, ondan çevrilme, alınma değilse- bir dili konuşan toplumun dünya görüşünü, yaşam biçimini, çevre koşullarını, gelenek, görenek ve inançlarını, önem verdiği varlık ve kavramları, kısacası, maddi ve manevi kültürünü yansıtan, o toplumun düşünme biçimini, hatta nükte ve buluşlarını ortaya koyan, dilbilim açısından olduğu kadar yazın ve halkbilim açısından da önemli olan sözlerdir. (Aksan, 2011a: 91)”

Dilbilim ilkeleri ve kuralları dışında doğan, yaşayan ölen canlı bir varlık gibi düşünülen sözcükler, iletişimin temel unsuru olan dilin temel kavramlarıdır. Her insan, anlam ve bilgi dışında sözcüklere duygulanım ve coşku yükü yansıtır. Birçok değer sözcüğü insandan insana, toplumdaki topluma, günden güne değişse de beğenme-beğenmeme- hoşlanma-hoşlanmama- onaylama-onaylamama gibi duygusal durumları anlatan bu dil öğeleridir (Köknel, 2005: 84-99).

Duygusal durumların ortaya çıkmasında rol oynayan duygu sözcüğü bir ruhbilim terimi olarak “Belirli nesne, olay ya da kişilerin, bireyin iç dünyasında uyandırdığı izlenimler (TDK, 1974: 62)” olarak tanımlanır. Tarhan (2006: 46) duygu sözcüğünün İngilizcedeki karşılığı üzerinde durarak, bu kavramların insanın kendini ifade etmesinde önemli bir rol oynadığını dile getirir. Emotion sözcüğünün hareket, “e” harfinin dışarı hareket manası taşıdığını ve bu bakımdan duygu olmadan insanın kendisini anlatmasının mümkün olmadığını belirtir. Adler’e (1973: 289-291) göre bir hayat tarzına ve ferdin önceden belirlenmiş olan davranış kalıbına uygun gelen durumlarda ortaya çıkan duygular anlaşılması zor, esrarlı olaylar değildir. Ruhla beden arasındaki sıkı ilişkiden dolayı duygu ve heyecan gibi benliğe kök salmış bir olayın bedende kendini göstermesi son derece tabiidir. Kızarma, sararma, nabız artışının artması ve solunum hızındaki pek çok değişim duygu ve heyecanlara dair birer belirtidir. Duyguyu bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi anlamında kullanan Goleman duygu karışımlarının, çeşitlemelerinin, mutasyonların ve nüansların, bunları tamamlayan sözcüklerden çok daha fazla olduğunu ileri sürer. Hangi duyguların birincil olarak sınıflandırılması gerektiği, duygu karışımlarını meydana getiren asal duyguların neler olabileceği konusunda bilimsel tartışmaların devam ettiğini söyleyen araştırmacı, bazı kuramcılarının temel duygu kümeleri arasında şu kavramlara yer verdiğini belirtir: öfke, üzüntü, korku, zevk, sevgi, şaşkınlık, iğrenme, utanç. Bu duygu kümelerinin ise bir ölçüde Ekman’ın keşfine dayandığını ifade eder. Buna göre (2007: 373-374):

“Ekman belirli yüz ifadelerinden dördünün (korku, öfke, üzüntü, zevk) sinema ve televizyonla karşılaşmış oldukları tahmin edilen okuma yazma bilmeyenler de dâhil olmak üzere, dünyanın değişik kültürlerinden insanlar tarafından tanınmasının bu duyguların evrenselliğini gösterdiğini ileri sürmüştür. Temel ilkeleri bulmaya çalışırken, Ekman’ı ve diğerlerini izleyerek ben de duyguları kümeler ya da boyutlar bağlamında düşünüyorum; öfke, üzüntü, korku, zevk, sevgi, utanç ve benzeri başlıca kümeleri duygusal hayatımızın sonsuz çeşitliliğinin bir kanıtı olarak görüyorum. Bu kümelerden her birinin özünde, temel bir duygusal çekirdek bulunur ve bu çekirdekten temel duygunun akrabaları mutasyonlarla halkalar halinde yayılır. (Goleman, 2007: 374-375)”

Psikologlar heyecan ve duygular üzerine uzun süre sınıflandırma çalışmaları yapmışlarsa da herkesin anlayabileceği bir sınıflama bulamamışlardır. Heyecanların sınıflandırılmasından vazgeçerek bu kez “temel heyecanlar” üzerine yoğunlaşmışlardır (Cüceloğlu, 2014: 263). Araştırmacıların temel duygulara ilişkin sınıflandırma farklılıkları Ceyhan’ın (2000) çalışmasında yer verdiği tablodan açık bir şekilde görülmektedir:

Tablo 1: Çeşitli Araştırmacıların Temel Duygu Listelerinden Bazıları (Ceyhan, 2000: 34)

<i>Sınıflama Yapan</i>	<i>Temel Duygular</i>	<i>Dâhil Edilme Temeli</i>
Arnold (1960)	Öfke, iğrenme, cesaret, neşesizlik (sıkıntı), arzu, eder, korku, nefret, umut, sevgi, üzüntü.	Evrensel yönelimlerine ilişkin
Ekman, Frisen ve Ellworth (1982)	Öfke, iğrenme, korku, sevinç, üzüntü, hayret (surprise)	Evrensel yüz ifadeleri
Frijda (1986)	Arzu, mutluluk, ilgi, hayret, şaşkınlık, üzüntü	Eyleme hazır olma biçimleri
Gray (1982)	Öfke ve dehşet, kaygı, sevinç	Kuvvetli bağları olma
Izard (1971)	Öfke, küçümseme, iğrenme, sıkıntı, korku, suçluluk, ilgi, sevinç, utanç	Kuvvetli bağları olma (hardwired)
James (1884)	Korku, keder, sevgi, öfke	Bedensel katılım
McDougall (1926)	Öfke, iğrenme, gurur (sevinç), korku, itaat (boyun eğme), nazıklık, şaşkınlık	İçgüdülerle ilişki
Mowrer (1960)	Acı, mutluluk	Öğrenilmemiş duygusal durumlar
Oatley ve Johnson-Laird (1987)	Öfke, iğrenme, kaygı, mutluluk, üzüntü	Teklifsel içerik (anlam) gerektirmeyen
Panksepp (1982)	Beklenti (ümit), korku, öfke, panik	Kuvvetli bağları olma
Plutchik (1980)	Kabul, öfke, ümit, iğrenme, sevinç, korku, üzüntü, hayret	Uyum sağlayıcı biyolojik süreçlerle ilişki
Tomkins (1984)	Öfke, ilgi, küçümseme, iğrenme, sevinç, korku, üzüntü, hayret	Sinirsel harekete geçirme yoğunluğu
Watson (1930)	Korku, sevgi, öfke	Kuvvetli bağları olma
Weiner ve Graham (1984)	Mutluluk, üzüntü	Bağımsız yükleme

Söz konusu kavramları bu tür kategorilere indirgeme çabası psikologların çoğunluğu tarafından kolayca kabul edilmediğinden araştırmacıların bu kez onların *hoş olma* ve *hoş olmama* boyutu üzerine yoğunlaştıkları görülür. Kimi psikologlar hoş heyecanlara “olumlu”, hoş olmayan heyecanlara da “olumsuz” adını verirler (Cüceloğlu, 2014: 263-264).

Tarhan (2011: 5-12) duyguların nitelikleri bakımından yapılan bu tasnife uygun olarak sevgi, güven, ümit, iyimserlik, merhamet ve şefkat, mutluluk, estetik duygusu, sorumluluk duygusu, vefa, adalet, sabır ve sonsuzluk duygusu yapıcı duyguları olumlu olarak; bencillik, gurur, kibir, üstünlük duygusu, utanç kıskançlık, öfke, kin, üzüntü, nefret olumsuz duygular olarak kabul eder. Kalyoncu ise iyi –şefkat, acıma, merhamet, yardımlaşma, cömertlik, mertlik, sorumluluk vb.- ve kötü duygular – kin, nefret, intikam, haset, kıskançlık, kötü zan, büyülenme vb.- ifadelerini kullanır (2012: 50-51). Duyguların iyi tanınması ve eğitilmesi gerekir. Lazarus’un belirttiği üzere “Her birimiz kendi içimize bakarak ve içimizi araştırarak duygularımızı tanıyabiliriz. Duygular hayatımızın önemli olaylarında merkezi bir rol oynadıkları ve dolayısıyla davranışlarımızın güçlü (başlıca değilse de) bir nedeni oldukları için, içe dönük araştırma o türlü davranmamamızın nedenini açığa vurur” (Lazarus, 1991: 3’ten akt. LaFollette, 1999: 50). Duyguların hayatımızda önemli bir rolü vardır. “Çünkü insanlar düşünceleri ile algılar, duyguları ile yaşarlar. Davranışlarımız daha çok duygularımızın dışavurumudur. Bilgi hayatı kolaylaştırır fakat “iyi ya da “kötü”ye yönlendirecek olan ise, bilgiden çok, duygulardır. (Kalyoncu, 2012: 7)” Duyguların bir

diğer işlevi ise insanı uyarmaktır; çünkü bu kavramlar insanın hangi davranışları sürdürüp sürdürmeyeceği konusunda kişiye rehberlik ederler. Ayrıca yapılan çalışmalar gerçek dışı bile olsa yaşanan duyguların davranışları etkilediğini gösteriyor (Özmen, 2011: 30). Goleman (2007: 24) günümüzde gençleri hayata hazırlayabilmek, çocuklarımızın duygusal eğitimini şansa bırakmamak ve bunun yıkıcı etkilerden kurtulabilmek için okullarda öğrenciyi bir bütün olarak, akli ve kalbi birleştirerek nasıl eğitilebileceğine dair bir vizyonun geliştirmek olduğunu vurgular.

Türk Eğitim sistemine Yapılandırmacı eğitim modeliyle (2006) birlikte tema sistemi benimsenmiş ve bu bağlamda 14 temanın –Sevgi, Millî Kültür, Toplum Hayatı, Okuma Kültürü, İletişim, Hak ve Özgürlükler, Kişisel Gelişim, Bilim ve Teknoloji, Alışkanlıklar, Zaman ve Mekân, Duygular, Doğa ve Evren, Güzel Sanatlar, Kavramlar ve Çağrışımlar- öğretilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Duygular teması umut, mutluluk, heyecan, korku, kaygı vb. gibi pek çok alt temadan oluşmaktadır. Programda adı geçen ve aynı zamanda üç zorunlu temadan biri olan -diğerleri Millî Kültür ve Toplum Hayatı- “Sevgi” teması da yine duyguların eğitimi konusunda destekleyici olan öğelerden biridir.

Bu makalede Türkiye Türkçesindeki deyimler Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte Türkçe ders kitaplarına giren ve programda (2006) adı geçen temalardan biri olan “duygular” kavramı bakımından incelenmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olan içerik analizi modelindedir. Yıldırım ve Şimşek’e göre (2013: 259) “İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır.” Veriler Türkçenin en kapsamlı eserlerinden olan “Deyimler Sözlüğü”nden (1998b) hareketle elde edilmiştir. Ömer Asım Aksoy tarafından derlenen 6309 deyimde duygular analiz edilmeye çalışılmış ve bulgular nicel verilerle de desteklenmiştir. Deyimler incelerken sayısı az olmakla birlikte bazı örneklerin (ateşten gömlek; içi titremek; yürek oynatması vb.) iki duyguyu yansıtacak şekilde (sıkıntı/üzüntü; korku/özlem; öfke/üzüntü vb.) kullanıldıkları tespit edilmiş ve bu unsurlar belirttiği duygunun altına (2) işaretiyle tekrar yazılmışlardır. Ayrıca duyguların birbiriyle olan yakın ilişkisinden dolayı aynı kavram alanına giren duygular da –yeri geldiğinde birbirinin anlamını verecek şekilde kullanılabilen yakın veya eş anlamlı ifadelerin kişinin kendi veya başkalarının benliğine yansımaları- parantez içinde gösterilmişlerdir. Bunun yanı sıra duyguların yansıtılmasında sıklıkla kullanılan sözcükler de belirtilmiştir. Ceyhan’ın (2000: 17) belirttiği üzere literatürde duygu ifade eden sözcüklere ilişkin olarak çok sayıda araştırma mevcuttur; fakat bunların büyük bir çoğunluğu İngilizce sözcük grupları üzerinedir. İngilizce dışında pek az da dilde bu konuya yönelik çalışmaları görmek mümkündür. Türkiye’de duygu yansıtan sözcükler ile ilgili olarak gerçekleştirilen ilk çalışma Voltan-Acar’a aittir. Voltan-Acar (1987, 1990, 2009: 133-147) Türkçe sözcüklerden duygu yansıtan sözcük ve deyimleri tarayarak olumlu ve olumsuz duygular olmak üzere ikiye ayırmıştır. Olumlu duyguları anlatan sözcük ve deyimler mutluluk ve yeterlilik diye iki sınıfa, olumsuz duyguları anlatan sözcük ve deyimler ise mutsuzluk, yetersizlik, kuşku, kaygı, korku, saldırganlık, diye altı sınıfa ayrılmışlardır. Ceyhan ise (2000) Voltan-Acar’ın çalışmalarına dayalı olarak üniversite öğrencilerinin duygu ifade eden sözcük ve deyimlere yükledikleri duygu yoğunluklarını bazı değişkenler açısından incelemiştir. Demircan “Söz Dizimine Duygusal Yansımalar: Atasözleri, Deyimler, Deyişler ve Devrik Dizim” (2005) adlı makalesinde devrik yapının nedenlerinden birinin söze yüklenilen duygusal tepkiden kaynaklandığını belirtir. Çetinkaya (2006) ise Türkiye Türkçesindeki mutluluk ve üzüntü göstergelerinin anlam yapısı üzerinde durmuş; Türk Dil Kurumu tarafından yayımlanan Türkçe Sözlük ve Asım Aksoy tarafından hazırlanan Deyimler Sözlüğünden elde ettiği göstergelerin karşıladığı anlamları belirlemek için belirli bir olay örgüsüne sahip 35 roman içerisinde bağlama dayalı bir anlam incelemesi yapmıştır. Araştırmacı, Türkçenin söz varlığında 1415 mutluluk ve üzüntü göstergesi olduğuna; üzüntü göstergelerinin sayıca fazlalığına dikkat çekmiştir. Duyguların eğitimdeki yeri üzerine Yenen-Avcı’nın (2013) çalışması görülmektedir. Yenen-Avcı (2013) Millî Edebiyat

Dönemi romanlarını belirlediği duygular –aşk, korku, kıskançlık, öfke- kızgınlık, kin-nefret, hüzn-keder, şüphe, kaygı, pişmanlık ve vicdan azabı, utanç-utanma, mutluluk- bağlamında tek tek inceleyerek; dönem romanlarının duyguların tanınması, doğru anlaşılması, dizginlenmesi veya karaktere dönüştürülmesi üzerindeki etkisini araştırmaya çalışmıştır. Deyimler üzerine birçok çalışma mevcuttur. Bunlardan bazıları şöyledir: Yalçın (2008) Orta ve Doğu Karadeniz ağzlarında görülen deyimleri köken, yapı, anlam ve söz dizimi bakımından incelemiştir. Şahin (2009) Divanü Lügat'it Türk'te geçen ve organ isimleriyle kurulmuş deyimlerin Türkiye Türkçesindeki görünümünü ele almıştır. Özgür (2009) ise Necati ile Hüseyin-i Baykara'nın kullandığı atasözü ve deyimleri karşılaştırmıştır. Bu çalışma ise Türkiye Türkçesi deyimlerinde hangi duyguların ne ölçüde yer aldığının bilinmesi bakımından önemlidir. Deyimlerde yer alan duygular şöyle sıralamak mümkündür:

1. Deyimlerde Geçen Olumlu Duygular

Olumlu duygular, insanın yararına olan, kendisini iyi hissetmesini ve toplumla iyi iyi ilişkiler kurmasını sağlayan, yaşamına anlam ve değer katan duygulanımlardır. Deyimlerde yer alan olumlu duygular; sevinç, beğeni, sevgi, rahatlık duyma, saygı duyma, cesaret, istekli olma, özlem, merhamet duyma, hoş görme, özveri, güven duymak, heyecan, umut ve kanaatkârlıktır. Duygu çeşitliliği açısından olumlu duygular %31.91'lik bir oranı teşkil etmektedir. Eserde (Aksoy, 1998b) duyguları yansıtırma bağlamında toplam 1528 deyim tespit edilmiştir. Bu deyimler içinde olumlu duygu ifade eden söz öbeklerinin oranı ise %25.13'tür.

1.1. Sevinç (Neşe, Mutluluk, Ferahlık Duyma, Hoşnut Olma, Memnuniyet): Adler'e göre (1973: 301-302) insanları birbirine yaklaştıran duyguların en başında gelen neşe; bir tür onlara elini uzatmak demektir; çünkü bu duyguda bir kişiden diğerlerine geçen birleştirici bir ısı dalgası vardır. Bu olumlu enerji birlikte eğlenmek, bir arada bulunmak veya bir şeyin zevkini birlikte çıkarmak gibi birleştirici bir etki yapar. Mutlu bir tavır takınması olan neşenin sosyal bir duygu olmakla beraber güçlükleri yenme konusunda bir panzehir etkisi yarattığını söylemek de mümkündür. Sevinç, 72 deyimde geçmektedir. Bu duygunun aktarılmasında sıklıkla başvurulan sözcükler “göz, gönül ve hatır”dır. Deyimlerde genel olarak gönül yapmanın ve hatırı hoş tutmanın önemine vurgu yapılır. Yerinde duramamak, eğlenmek, keyiflenmek, ferahlık duymak, kendinden geçmek mutluluğun göstergeleri olur. Ayrıca gözlerdeki ışıltı ve dudaklardaki gülüş insanın neşeli bir ruh hali içinde olduğunu anlatan fiziksel betimlemelerdir. Sevinç ile ilgili deyimler şöyledir:

Ağzı ağzına kavuşmamak/ ağzı kulaklarına varmak (sevincinden)/ aklı başından gitmek/ aşka gelmek/ ayağı (ayakları) yere değmemek/ başı göğe ermek (değmek)/ bayram etmek/ bundan iyisi can sağlığı/ canına değmek/ cana can katmak/ çalmadan oynamak/ düdüğü çalmak/ düğün bayram etmek/ dünden razı/ dünden hazır/ dünyalar onun olmak/ dünyayı toz pembe görmek/ etekleri zil çalmak/ felekten bir gün çalmak/ fesini havaya atmak/ fırsatı ganimet bilmek/ gönlünü etmek/ gönlünü görmek/ gönlünü hoş etmek/ gönül açmak/ gönül almak/ hatır almak/ gönül ferahlığı/ gönül okşamak/ gönül yapmak/ göz aydına gitmek/ gözleri parlamak/ gözlerinin içi gülmek/ gözü gönlü açılmak/ gözün aydın/ gülmekten kırılmak/ güllük gülistanlık/ gün doğmak/ gün görmek/ hatır almak/ hatırını hoş etmek/ hayrını görmek/ hele şükür/ hevesini almak/ hoş tutmak (birini)/ hoşuna gitmek/ iç açmak/ içi açılmak/ içi içine sığmamak/ işi iş olmak/ iyi ki/ kafayı bulmak/ keyfi gelmek/ keyfini çıkarmak (bir şeyin)/ kırıp geçirmek/ kulağın elinde/ kurtlarını dökmek/ kurdunu kırmak/ külahını havaya atmak/ makaraları koyuvermek/ makaraları salıvermek/ mürüvvetini görmek (ana baba evladının)/ parti vermek/ rüyasında görse hayra yormamak/ üstüne (üzerine) titremek/ üstüne (üzerine) toz kondurmamak/ yüreği serinlemek/ yüreği yağ bağlamak/ yüreğine su serpilme/ yüzü gülmek/ zevkten dört köşe olmak/ zevkini okşamak.

1. 2. Beğeni (Estetik Duygusu, Takdir, Hayranlık): Estetik duygusunun hoş gözükmeye, güzel olana ilgi ve fiziksel görünüşe önem verme şeklinde tezahür ettiğini belirten Tarhan, bu hassasiyete sahip kişilerin sadece insan güzelliğinin peşinde olmadıklarını; ritim, ses ve tabiatla da güzellik aradığını belirtir (2011: 110). Estetik duygusunun yanı sıra takdir ve hayranlık duygularıyla bir küme oluşturan beğeni kavramı 63 deyimde yer almaktadır. Beğenin en çok “ağız” sözcüğüyle anlatıldığı görülür. Bu durum atalarımızın sözün güzelliğine dikkat çekmek istediklerini anlatır. Güzel ve etkili konuşan, sır saklamasını bilen edepli kişiler ile yüzü güzel insanlar beğeniyi üzerine toplayan kimselerdir. Bunun yanı sıra lezzetli tatların da beğeniden nasibini aldığını söylemek mümkündür. Toparlamak gerekirse sözün, davranışın, yüzün ve tadın güzelliği önem arz etmektedir:

Adam evladı/ ağzı burnu yerinde/ ağzı çelikli/ ağzı teneke kaplı/ ağzı kilitli/ ağzı kulağına yakın/ ağzına layık/ ağızlara layık/ ağzından bal akmak/ ağzının suyu akmak/ ağzını öpeyim/ ağzı pek (sıkı)/ ağzı sıkı/ ağzı sulanmak/ akıl kumkuması (kutusu)/ aklı-ı evvel/ akli gitmek/ alımlı çalımı/ Allah'ı var/ analar neler doğurmuş!/ aydan arı günden duru/ aydan arı sudan duru/ baba adam/ babana rahmet/ biçilmiş kaftan/ bir güzel/ bir içim su/ böylesine can kurban/ cin fikirli/ dillere destan olmak/ geçer akçe/ giyimli kuşamlı/ göz alıcı/ göz hakkı/ göze girmek/ gözüne girmek (birinin)/ gözüne sokmak/ ha şöyle/ hah şöyle/ iki dirhem bir çekirdek/ havası olmak/ kadın kadıncık/ kaleminden kan damlamak/ kanlı canlı/ kelle kulak yerinde/ kedi ciğere bakar gibi bakmak/ kırk bir buçuk maşallah/ maşallahı var/ ömür adam/ paşa paşa/ varlık göstermek/ sapına kadar/ sütü sümüğü pak/ yıldızı dişi/ yüzüne bakmaya kıyılmaz/ aklını almak/ göz kamaştırmak/ parmakla gösterilmek/ hanım hanımcık/ yeme de yanında yat/ insan evladı/ soylu soplulu/ tadı damağında kalmak.

1. 3. Sevgi (İlgi, Bağlılık, Hoşlanma): “İnsanı önce kendi içinde huzura kavuşturan, sonra da canlı cansız tüm çevresiyle bütünleştiren, kaynaştıran” (Kalyoncu, 2012: 35) sevgi, 50 deyimde yer almaktadır. Deyimlerde konu ile ilgili olarak “sevgi, hatır, gönül, sıcakkanlı, tatlı ve can” sözcüklerinin sıklıkla yer aldığı görülmektedir. İnsanın kolaylıkla cana yakın, sıcak yüzlü insanlara kanının kaynadığı ve bunlarla sevgi köprüsü kurduğu anlatılır. Bağrına basmak, sarmaş dolaş olmak, sevgi sözcükleriyle seslenmek bu duygunun diğer göstergeleridir.

Ağzının içine bakmak/ aklında tutmak/ anasının körpe kuzusu/ bağrına basmak/ ben şahımı (şeyhimi) bu kadar severim/ cana yakın/ canımın içi/ canının içine sokacağı gelmek/ can kurban/ can feda/ cici bici/ cicim ayı/ ciğerine işlemek/ içine işlemek/ ciğer canlı/ çifte kumrular/ damarına girmek/ divanesi olmak/ delisi olmak (bir şeyin)/ el bebek gül bebek/ gönlü akmak/ gönlü ilişmek/ gönlü takılmak/ gönlünü pazara çıkarmak/ gönül vermek/ gönül bağlamak/ gönül eri/ gözde olmak/ gözünü seveyim/ hatırandan çıkarmamak/ hatırında tutmak/ hatırandan geçmemek/ içine sokacağı gelmek/ kanı kaynamak (birine)/ kanı sıcak/ karaca, kuruca, gönlüme görece/ kulaktan âşık olmak/ kollarını açmak/ ömrümün varı/ sarmaş dolaş olmak/ sıkı fıkı/ sıcak bakmak/ sıcak yüz göstermek/ şahımı bu kadar severim/ tatlı bala/ toz kondurmamak/ tuz ekmek hakkı/ varsa o, yoksa o/ yüzü sıcak/ yüzünde şeytan tüyü var

1. 4. Rahatlık Duyuma (Keyfine Düşkün Olma): Bu duygu 31 deyimde yer almaktadır. Deyimlerde gönül rahatlığından ziyade beden rahatlığı öne çıkarılmıştır. “Can, tat ve yaşamak” sözcüklerinin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Dünya nimetlerini tatmak, bedenini dinlemek, keyfine göre bir rahat sürmek bu duyguyu yansıtan durumlardır: ağız tadı/ ağız tadıyla/ ağzının tadını bilmek/ anam beni bir daha mı doğuracak?/ armut piş, ağzıma düş/ başını dinlemek/ başı yerine gelmek/ ben gidemem bendere, alışmışım kaba döşek mindere/ bey (paşa) gibi yaşamak/ boğazına düşkün/ can benim canım, çıksın elin canı/ canı tatlı/ can beslemek/ canı yerine gelmek/ ekmek elden su gölden/ fink atmak/ gel keyfim gel/ geniş bir nefes almak/ gönül eğlencesi/ gönül eğlendirmek/ gününü gün etmek/ hayatını yaşamak/ karnı tok sırtı pek/ öp babanın elini/ paşa gibi

yaşamak/ rahatına bakmak/ rahatlık (rahat) batmak/ saltanat sürmek/ yediği önünde yemediği arkasında/ tadını çıkarmak/ zevkini çıkarmak.

1. 5. Saygı Duyma (Değer Verme): Saygı duyma 25 deyimde yer almaktadır. Bu duygunun daha çok “baş, pul, para, paha ve sakal” sözcükleriyle anlatıldığı görülür. Deyimlerde yüz sürmek, baş tacı etmek saygının birer ifadesi olarak yer alır. Bu duyguya yönelik dikkat çeken bir diğer özellik ise “adam” sözcüğünün kullanımıdır. “Değerli insan” anlamında kullanılan bu sözcük kişinin varlığına ve benliğine yönelik bir saygı göstergesi olarak deyimlerde geçer. Atalarımız bu ifadeyle en büyük saygının insan yerine konulmak olduğunu anlatmak isterler: adamdan saymak/ adam yerine koymak/ adam sırasına geçmek (girmek)/ adamlığa geçmek (Bir eylem)/ ağırlığınca altın değmek/ ağzını abdestle almak (birinin adını)/ ayağının pabucunu başına giymek/ baş tacı etmek/ başta taşımak (birini)/ başımla beraber/ baş üstünde yeri var/ divan durmak/ dil uzatmak/ dişe dokunur/ el bağlamak/ el pençe divan durmak/ el ovuşturmak/ esamisi okunmamak/ hatırını saymak/ hatırı sayılır/ paha biçmek/ pahaya geçmek/ yüz sürmek/ yüz vermek (birine). Kendini değerli bulmaya yönelik olarak şu deyimler yer alır: senin kanın benimkinden kırmızı mı/ seninki can da benimki patlıcan mı.

1. 6. Cesaret (Pervasız Olma, Meydan Okuma, Çekinmeme, Cesaretlendirme): Cesaret 24 deyimde geçmektedir. Bu duygunun en çok “göz ve karşı” sözcükleriyle anlatıldığı görülür. Deyimlerde gözünü daldan budaktan esirgememek, duyduğu rahatsızlara sessiz kalmamak ve bunların karşısına dikilmek cesaretin göstergeleri olarak yer alır: al Allah kulunu, zapteyle delini/ aslan yürekli/ bıyık burmak/ geleceği varsa göreceği de var/ gözü kara/ gözünü daldan budaktan esirgememek/ gözünü daldan budaktan sakınmamak/ gözü pek/ pek gözlü/ gürültüye pabuç bırakmamak/ patırtıya pabuç bırakmamak/ karşı durmak/ karşı gelmek/ karşısına çıkmak/ önüne çıkmak/ karşısına dikilmek/ kazan kaldırmak/ meydana atılmak/ ortaya atılmak/ ölümü göze almak/ önüne çıkmak/ önüne dikilmek/ tavşana kaç, taziya tut demek/ sıçra nalın parlasm.

1. 7. İstekli olma (Azim): Bu duygu 20 deyimde geçmektedir. “Çekmek, can, gönül, iç ve ip” sözcükleri sıklıkla geçmektedir: ayağını berk basmak/ babanın canı için/ can atmak/ canı çekmek/ gönlü çekmek/ can kulağıyla dinlemek/ eşiğine yüz sürmek/ gönlü çekmek/ canı çekmek/ dört elle sarılmak (bir işe, birine)/ gönlünden geçmek/ gönlünden geçirmek/ içi gitmek/ içi çekmek/ iki ayak da obadan olmak/ merak sarmak/ merak sardırmak (bir şeye)/ merak etmek/ iple çekmek/ muradına ermek.

1. 8. Özlem (Göresi Gelme, İstek Duyma): Özlem 19 deyimde geçmektedir. Bu duygunun aktarılmasında sıklıkla başvuru sözcükler “iç (dışın karşıtı), göz ve hasret”tir. Deyimlerde sevdikleri burnunda tüten insanların iç çekerek onların yollarını gözledikleri anlatılır. Özlem ile ilgili deyimler şöyledir:

Burnunda tütmek (biri, bir şey)/ dili olsa da söylese/ dört gözle beklemek/ göreceği gelmek/ gözleri yollarda kalmak/ gözü yolda kalmak/ gözü açık gitmek/ gözünde kalmak/ gözünde kalmamak/ gözünde tütmek/ gözüne karasu inmek/ hasret çekmek/ hasret gitmek/ hasret kalmak/ iç geçirmek/ içini çekmek/ içi titremek/ yolunu beklemek/ yolunu gözlemek.

1. 9. Merhamet Duyma (Şefkat, Acıma): Merhametin evrensel bir yanının olduğunu ifade eden Tarhan, bu duygu kümesinin insan için en iyi sakinleştirici olduğunu, yapılan araştırmalar neticesinde beyinde iç morfin denilen endorfin, serotonin gibi salgılanan hormonlardan dolayı kişiye mutluluk verdiğini dile getirir (2011: 94-95). İncelenen örneklerde merhamet, 18 deyimde geçmektedir. Deyimlerde genel olarak “ciğer, yürek, yufka, parçalanmak ve öksüz” ifadeleri görülmektedir: Başkalarının acılarına tepkisiz kalmamak, fakir ve öksüz sevindirmek bu duygunun göstergeleridir: canı yok mu? (falancanın)/ ciğeri parçalanmak/ ciğeri parça parça olmak/ eli yüreğinin üstünde olmak/ fukara babası/ görüp gözetmek (Birini)/ hayır sahibi/ iyi kalpli/ insan

evladı/ kanat germek/ kucak açmak (birine)/ öksüzler babası/ öksüz sevindiren/ sahip çıkmak (birine, bir şeye)/ yufka yürekli/ yüreği yufka/ yüreği yanmak/ yüreği parçalanmak.

1. 10. Hoş Görme: Bu duygu 14 deyimde geçmektedir. İncelenen örneklerde “göz” sözcüğü sıklıkla kullanılmıştır: adamlık sende kalsın/ adamlık bende kalsın/ alttan almak/ aşağıdan almak/ göz yummak/ gözünün üstünde kaşın var dememek/ halden anlama/ hoş görmek/ idare etmek/ kaşın altında gözün var dememek/ o kadar kusur kadı kızında da var/ ölü bizim, Allah rahmet eylesin/ sağlık olsun/ sözünü balla kestim.

1. 11. Özveri (Özverili Olma, Özgecilik): Bu duygu toplam 13 deyimde geçmektedir. Atalarımız verilen emeğin karşılık beklenmeden, yalnızca gönülden geçtiği için yapıldığını “Helal olsun!” ifadesiyle anlatmışlardır: canla başla/ ben şahımı bu kadar severim/ evini yıkıp yüzünü ağartmak/ gövdesinde canı olmamak/ helal ü hoş olsun/ helal olsun/ kütüğüne balta değmemiş olmak/ kanını su etmek/ kapıyı kırıp odun etmek/ kanı pahasına/ lokma ağzında büyümek/ saçını süpürge temek/ şahımı bu kadar severim.

1. 12. Umut (Beklenti, Ummak): Umut 11 deyimde geçmektedir. “Gün ola, yarın” gibi ifadeler bu duygunun geleceğe dair olduğunu anlatır. İnsanoğlu istediği işlerin gerçekleşmesi için başkalarının ağzından çıkacak sözlerle merak kesilmiş; duymak istemediklerini ise “ağzından yeller alsın” ifadesiyle anlatmıştır. Bu duyguyu anlatan deyimlerde sıklıkla kullanılan sözcükler “ağız ve ummak”tır: ağzına baktırmak/ ağzının içine baktırmak/ ağzından yel (yeller) alsın/ ağzını havaya (poyraza) açmak/ alt yanı kiraz bahçesi/ aslı varsa yarın bayram/ aşığını boyamak/ babasının hayrına mı/ ben umarım bacımdan, bacım ölür acıdan/ gün ola harman ola/ uçan kuştan medet ummak.

1. 13. Güven Duymak: Bu duygu 12 deyimde yer almaktadır. Özgüven sahibi kimseler bileğine güvenen, zorlukları göze alabilen kimseler olarak tanıtılırken başkalarına güvenme “arkası sağlam, bel bağlamak” ifadeleriyle anlatılmıştır. Bu duyguyu ifade eden deyimlerde sıklıkla geçen kelimeler “bel, güven ve arka” sözcükleridir: arkası pek/ arkasını (birine) vermek/ arkası mihrapta olmak/ bel bağlamak/ benim diyen/ bileğine güvenmek/ eteğine yapışmak (Birin)/ gözü kesmek (bir şeyi, birini)/ güven beslemek/ güven kazanmak/ güven vermek/ sırtını dayamak (birine).

1. 14. Kanaatkârlık (Yetinme): Bu duygu 5 deyimde geçmektedir. Bir abayla yetinen ve bir dilim ekmekle mutlu olan bu insanların tevekkül içinde oldukları, şükür sözcüğünü ağzından düşürmedikleri görülür. İncelenen örneklerde “yemek” fiilinin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir: bir abam var atarım, nerde olsa yatarım/ bir dilim ekmekle aç, bir dilim ekmekle tok olmak/ bir yiyip bin şükretmek/ bugün buldum bugün yerim, yarına Allah kerim/ tencerede pişirip kapağında yemek.

1. 15. Kıvanç (Övünç): Bu duygu 7 deyimde geçmektedir. “Yüz” sözcüğünün iki kez kullanıldığı görülmektedir: ad almak/ göğsü kabarmak/ içi yağ bağlamak/ kılıcını arşa asmak/ makbule geçmek/ yüzünün akıyla çıkmak/ yüzünü ağartmak (birinin, kendi).

2. Deyimlerde Geçen Olumsuz Duygular

Olumsuz duygular insanın benliğine bir katkı sağlamayan, güçlü sosyal ilişkilerin kurulmasına engel olan, devamlılığı durumunda kişilik bozukluklarına, psikolojik rahatsızlıklara ve çeşitli hastalıklara (sıkıntı ve üzüntünün başta kanser olmak üzere diyabet, ülser, tansiyon gibi sağlık sorunlarını tetiklemesi) neden olan ve bireyin yaşam kalitesini düşüren duygulanımlardır. Türkiye Türkçesindeki deyimlerde olumsuz çağrışıma sahip 32 duygu tespit edilmiştir: üzüntü, sıkıntı, öfke, kin, korku, umursamama, usanç, beğenmeme, şaşkınlık, utanç, kibir, merhametsizlik, umutsuzluk, hoş görmeme, çaresizlik, aşk, huzursuzluk, telaş, şüphe, sabırsızlık, eziklik duyma, pişmanlık, istekli olmama, güvensizlik, saygı duymama, sitem, kıskançlık, kaygı, tiksime, kıvanç,

yalnızlık, bencillik. Tüm duygular içinde olumsuz duyguların oranı %68.09'dur. Eserde (Aksoy, 1998b) olumsuz duygu ifade eden söz öbeklerinin oranı ise %74.87'dir. Bu tespitler ışığında incelenen deyimlerde hem duygu çeşitliliği hem de deyim sayısı bakımından olumsuz duyguların egemenliği söz konusudur. Özmen'e (2011: 32-34) göre pek çok insan duygularını ifade etmede çok zorlanır. Bunların başında da öfke ve benzeri olumsuz duygular gelir. İnsan ilişkilerini olumlu yönde etkileyecek duyguların ifade edilmesinde hiçbir sakınca yoktur. Fakat olumsuz duygular denetimsiz bir biçimde ve düşünülmeden ifade edilmesi yarardan çok zarar getirir. Bireye rahatsızlık veren duyguların "içe atılmaması" gerektiği belirtilse de iç dünyadaki psikolojik çatışmalar giderilmeden bu ifade edilişin bireyi rahatlatacağı düşünülmemelidir. Önemli olan duygunun insanın iç dünyasında nasıl işlendiği ve bu ifade edilişin duygunun rahatsız edici yükünü alıp almadığıdır. İncelenen örneklerle bakıldığında toplumun olumsuz duygular karşısında deyimlere başvurduğu; kendini dilin unsurları ile anlattığı ve bu şekilde rahatlamaya çalıştığı görülür:

2. 1. Üzüntü (Hüzün, Keder, Izdırap, Hayal Kırıklığı, Mutsuzluk, Elem): Üzüntü, 182 deyimde geçmektedir. Bu duygunun aktarılmasında sıklıkla başvurulmuş sözcükler "acı, can, gözler, gönül, ciğer, dert, yürek, iç/içi, surat/yüz ve kara"dır. Kalp kırmanın, hatır gönül bilmemenin insanı üzdüğü; bu duyguyu yaşayan kişinin gözyaşı dökerek, burnunu çekerek, kimi zaman da karalar bağlayarak hislerini dışa vurduğu görülür. Üzüntü ile ilgili deyimler şöyledir:

Acı çekmek/ acısını çekmek/ acısı içine çökmek/ acısı yüreğine işlemek/ acısını çıkarmak/ acı soğuk/ ağır gelmek (2)/ ağır hastalık/ ağırla gitmek/ ağır söz/ ağlamaklı olmak/ ağlayası ağzından gelmek/ ağzını bıçak açmamak/ Allah (acısını) unutturmasın/ altın leğene kan kusmak/ ateşten gömlek (2)/ "Aman Allah!"ı göğe çıkmak/ araları açılmak/ araları bozulmak/ asık surat/ çatık yüz/ atsan atılmaz, satsan satılmaz/ ayağı suya ermek/ ayakları suya değmek/ ayılıp bayılmak/ bacası tütmez olmak/ bağrına taş basmak/ bağrını delmek/ baltayı taşa vurmak/ bam teline basmak (birinin)/ başa kakmak/ başına kalkmak/ başına karalar bağlamak/ başı nâra yanmak/ belini bükmek (bir durum birinin)/ beyninden vurulmuşa dönmek/ bir yumup on dökmek/ boğazına dizilmek/ boynuz isterken kulaktan olmak/ buluttan nem kapmak/ burnundan gelmek/ burundan fitil fitil gelmek/ burnunu çekmek/ burnunun direği sızlamak/ burnunu sıksan canı çıkar (2)/ buyurun cenaze namazına/ can acısı/ canını acıtmak/ canını yakmak (birinin)/ cehennem azabı/ ciğer acısı/ ciğerine işlemek/ ciğeri kebab olmak/ ciğerini delmek/ ciğerini yakmak (birinin)/ ciğeri sızlamak/ ciğeri yanmak/ ciğeri dağlanmak/ ciğeri kebab olmak/ çile çekmek/ çile çıkarmak/ çile doldurmak/ dağlar dayanmaz (bu acıya)/ dağlara düşmek/ delik deşmek/ derdine yanmak/ derdini deşmek/ derdini depreştirmek (bir kimse başkasının)/ dibine yakmak/ dil yarası/ dirhemini yiyen it kudurur (O sözün)/ dört gözle ağlamak/ dudak sarkıtmak/ düşünceye dalmak/ düşünceye varmak/ ekmeğini kana doğramak/ ekşi yüz/ ekşi surat/ eli ayağı buz kesmek/ eller iyisi, evler ağısı/ eti erimek/ evlat acısı gibi içine çökmek/ fena olmak (2)/ fenasına gitmek/ gam çekmek/ göğüs geçirmek/ gönlü bulanmak/ gönlü kalmak/ gönlünü kırmak/ gönlü kalmak/ gönül yarası/ gözleri kan çanağına dönmek/ gözleri yaşarmak/ gözünün üstünde kaşın var demek / gözü sulu/ gözyaşı dökmek/ gözleri dolmak/ gözleri dolu dolu olmak/ gücüne gitmek/ gün görmemek / hasanpaşalı olmak (birisiyle)/ hatır gönül bilmemek/ hatırı kalmak/ hatırını kırmak/ hayır etmemek/ hayır görmemek/ hor tutmak (birini)/ haber çıkmamak/ hevesi kursağında kalmak/ içi içini yemek/ içi kalkmak/ içi kabarmak/ içi kan ağlamak/ içinden kan gitmek/ içi kararmak/ içine atmak/ içine dert olmak/ içine işlemek/ içi erimek/ içi ezilmek/ içi burkulmak/ içi parçalanmak/ içi paralanmak/ içini çekmek/ iç geçirmek/ içi sızlamak/ içi yanmak/ içinin yağı erimek/ kalbini kırmak/ kalp kırmak/ kan ağlamak/ kanını içine akıtmak/ kanına eklemek doğramak (birinin, kendi)/ kara haber/ karalar bağlamak/ karalar giymek/ kaşın altında gözün var demek/ kendi kendini yemek/ kendini yemek/ kıldan nem almak/ kül olmak/ laf işitmek/ leblebiden nem almak/ saçını başını yolmak/ sineye çekmek/ söz gelmek (birine)/ söz getirmek (birine)/ söz işitmek/ surat asmak/ surat bir karış (2)/ surat etmek (birine)/

suratından düşen bin parça/ suratını ekşitmek/ süngüsü düşük/ tuz biber ekmek (üstüne, yaraya)/ tütünü tepesinden çıkmak/ vardık kebab kokusuna, gördük eşek dağlıyorlar/ yanıp yakılmak/ yara açmak/ yara işlemek/ yaraya tuz biber ekmek/ yıkım olmak/ yiyip bitirmek/ yüreği cız etmek/ yüreği sızlamak/ yüreği dayanmamak/ yüreği erimek/ yüreğinin yağı erimek/ yüreğinden kan gitmek/ yüreğine ateş düşmek/ yüreğine büyümek/ yüreğine dert olmak/ yüreğine inmek/ yüreğine işlemek/ yüreği yaralı/ yüreği sızlamak/ yüreğine dert olmak/ yürekler acısı/ yüreği ezilmek/ yürek oynatması (2)/ yüzü asık/ zehir zemberek/ zülfü yâre dokunmak.

2. 2. Sıkıntı (Daralma, Kasvet): Bu duygu toplam 179 deyimde geçmektedir. “Baş, bela, dert, sıkıntı, borç, ağrı, güç/zor” gibi sözcükler sıklıkla geçen kelimeler olmakla birlikte bu duygunun kavram alanını da oluşturmaktadır. Sıkıntı ile ilgili deyimler şöyledir:

Açmaza düşmek/ açmaza getirmek/ açmaza düşürmek/ afakanlar basmak/ ağır gelmek/ ağrımayan başını ağrıya sokmak/ ağrısı tutmak/ ağrısız başına kaşbastı bağlamak/ ağzının kokusunu çekmek (birinin)/ ağzı yanmak (bir şeyden)/ ah almak/ ahı çıkmak/ ahı tutmak (birini, bir kimsenin)/ ahı yerde kalmamak/ akla karayı seçmek/ allak bullak olmak/ alnının damarı çatlamak/ al sana bir kaya, nere dayarsan daya!/ altına yapıssa (altı tutsa) toprak olmak (bakır kesilmek)/ altüst etmek/ altüst olmak/ amanı kesilmek/ anası ağlamak/ ana kuzusu/ anasının körpe kuzusu/ arkadaş değil, arka taşı/ anasından emdiği süt burnundan gelmek/ ar belası/ abdestini vermek (birinin)/ ateş basmak/ ateşine yanmak (birinin)/ ateşten gömlek/ ayıkla pirincin taşını/ bağıryanık/ baş belası/ başı ağrımak/ başı derde girmek/ başı dumanlı/ başı nâra yanmak/ başına belayı satın almak/ başına bir hal gelmek/ başına dert açmak/ başına hal gelmek/ başına iş açmak/ başını alamamak/ başını belaya sokmak (birinin)/ başına dert çıkarmak/ başını derde sokmak (kendi)/ başını nara yakmak (birinin, kendisinin)/ başı sıkılmak/ beli bükülmek/ belaya çatmak/ belaya düşmek/ belaya girmek/ belayı berzah/ belayı satın almak/ beterin beteri/ bıyık falına bakmak/ bir hal olmak (birisi, birisine)/ bir ben bilirim bir de Allah/ boğaz derdi/ borç bini aşmak/ borç gırtlığına çıkmak/ gırtlığına kadar borcu olmak/ borca batmak/ burnunu sıksan canı çıkar/ canını dişine takmak (almak)/ canının derdine düşmek/ canını sıkmak/ canı yanmak/ can sıkıntısı/ çekeceği olmak/ çıkmaza girmek/ darı darına/ dara düşmek/ deme gitsin/ değme gitsin/ deli bir değil ki bağlayasın, ölü bir değil ki ağlayasın/ derdine düşmek/ derdini dökmek/ dert ortağı/ dersiz başını derde sokmak/ dert yanmak/ denizden çıkmış balığa dönmek/ dişini sıkmak/ dişini tırnağına takmak/ dünya başına dar olmak (gelmek)/ evinde elek dönmemek/ feleğin sillesini yemek/ feleğin sillesine uğramak/ gayya kuyusu/ gırtlığına kadar borçlu olmak/ göbeği çatlamak/ gönü kararmak / gönül belası/ gönül darlığı/ gözleri evinden fırlamak/ gözleri yerinden oynamak/ gözleri fal taşı gibi açılmak/ gözü fal taşı gibi açılmak/ göbeği çatlamak/ gücü gücüne/ güç hal ile/ güç bela/ güçlük çekmek/ güçlük çıkarmak/ hafakanlar basmak/ hali duman olmak/ hali harap olmak/ hayat pahalılığı/ içi daralmak/ içi kararmak/ içi sıkılmak/ içine kapanmak/ içi sıkılmak/ içler acısı/ iğneli beşik/ iğneli fiçı/ iflahını kesmek/ ileri geri konuşmak/ ileri geri söylemek/ iki ayağı bir pabuca sokmak/ imanı gevremek/ iş açmak/ kabak (birinin) başına patlamak/ işi yokuşa sürmek/ ite kaka/ ite kaka/ kabak (birinin) başına patlamak/ kambur kambur üstüne/ kan kusmak/ kan kusup kızılıcık şerbeti içtim demek/ kan yutturmak/ kapana düşmek/ kapana tutulmak/ kara kara düşünmek/ karışık ism-i fail/ kazanda pişirip kapağında yemek/ kemerini sıkmak/ kemerleri sıkmak/ kendi derdine düşmek/ kendirimi bıçakla/ kıt kanaat geçinmek/ köşeye sıkışmak/ kök söktürmek/ kuyruğu kapana kısılmak/ meteliğe kurşun atmak/ metelik, gözüne divan sinisi görünmek/ namus belası/ nârına yanmak/ ne karın ağrısı/ okkanın altına girmek/ ölüp ölüp dirilmek/ ömür törpüsü/ önüne geleni kapar, ardına geleni teper/ rahat yüzü görmemek/ sıkıntı basmak/ sıkıntı çekmek/ sıkıntıda olmak/ suratından düşen bin parça/ ter basmak/ ter dökmek/ yağmurdan kaçarken doluya tutulmak/ yas tutmak/ yaş dökmek/ yokuşa sürmek/ yorgunu yokuşa sürmek/ suyu yokuşa akıtmak/ yukarı tükürsem bıyık, aşağı tükürsem sakal/ yük olmak/ yük altına girmek/ yüreği daralmak/ yüreği

kabarmak/ yüreği kararmak/ yüzünden düşen bin parça/ zindan kesilmek (bir yer)/ zoru olmak/ zor bela/ zoru zoruna.

2. 3. Öfke (Kızgınlık, Sinirlenme, Hiddetlenme):

Öfke anında akıl kontrolünün belli bir süre yok olduğunu belirten Tarhan, insan psikolojisi üzerine araştırma yapanların bu duyguyu “kısa süreli delilik” olarak tanımladıklarını belirtir (2011:186). Genelde olumsuz duygular arasında yer alan öfkenin toplam 148 deyimde geçtiği görülmektedir. Bu duygunun aktarılmasında sıklıkla başvurulan sözcükler ağız, sinir ve ateştir. “Ağız” sözcüğü öfkenin en çok konuşulanlara, yansıdığını “ateş” ise sarf edilen her sözcüğün ne denli gönül yakıcı olduğunu anlatır. Ayrıca öfkelenen kişinin kendini kaybederek bağırıp çağıracağı, ağza alınmayacak sözler söyleyebileceği, sinirlendiği kişiye bedduada bulunabileceği hatta kimi zaman fiziksel şiddete başvuracağı belirtilir. Atalarımız öfkeli ruh hali içinde olan kişilerin üzerine gitmemiz gerektiğini aksi takdirde bu durumun işleri daha da zora sokacağını ve öfkenin kontrolden çıkabileceğini belirtirler. Ağız ve burnun birbirine karıştığı, yüz mimiklerinin değiştiği, gözlerin çakmak çakmak olduğu, kısa ve hızlı solukların alındığı bu ruh haliyle ilgili deyimler şöyledir:

Açtı ağzını yumdu gözünü/ afyonu başına vurmak/ afyonunu patlatmak (birinin)/ ağzı pis/ ağzını topla/ ağız burun birbirine karışmak/ ağız dolusu (küfür)/ ağız dalaşı/ ağzı bozuk/ ağzından çıkan (çıkan sözü) kulağı işitmek /ağzından çıkan kulağı duymamak/ ağzını açıp gözünü yummak/ ağzını bozmak/ ağzının kalayını vermek/ ağzının payını vermek/ ağzının ölçüsünü vermek/ ağzına geleni söylemek/ ağzını topla/ al abdestini, ver pabucunu/ aldığı abdest ürküttüğü kurbağaya değmek/ aldı fitili/ al Hacı Ağa pabucunu (eyvallahı içinde)/ Allah’ını seven tutmasın/ Allah yarattı dememek/ alnını karışlarım (bu işi yapanın)/ asık surat/ çatık yüz (2)/ ateş almak/ ateş kesilmek/ ateş püskürmek/ ateş saçmak/ ateş yağdırmak/ atıp tutmak/ avaz avaz bağırarak/ ayrıntı kabarmak/ babaları tutmak/ babaları üstünde olmak/ baharı başına vurmak/ barut fiçisi/ barut kesilmek/ başına çalmak (birinin)/ bayrak açmak/ beyni atmak/ bir bu eksikti/ birbirine düşmek/ birbirine girmek/ birbirinin ağzına tükürmek/ b... yemek/ b...’uyla kavga etmek/ b... üstünde b.../ boğaz boğaza gelmek/ burnundan kıl aldırmmamak/ burnundan solumak/ canına okumak/ cehenneme kadar yolu var/ cinleri ayağa kalkmak/ cinleri başına toplanmak/ cini tepesine çıkmak/ cini tutmak/ çanak tutmak/ çanak açmak/ çatık kaş/ çıkış yapmak/ çingene kavgası/ dalına basmak/ damarına basmak/ damarı tutmak/ dik dik bakmak/ dinden imandan çıkmak/ diş gıcırdatmak/ diş bilemek/ eli sopalı/ esip savurmak/ esip yağmak/ esmayı üstüne sıçratmak/ eşeğe gücü yetmeyip semerini dövmek/ fena olmak/ fitili almak/ gemi azıya almak/ gem vurmak (birine)/ gırtlak gırtlığa gelmek/ gözleri çakmak çakmak olmak/ gözü kızmak/ gözüne dizine dursun/ elinin körü/ gözleri dönmek/ gözü dönmek/ har güre/ heyheyleri tutmak/ heyheyleri üstünde olmak/ hır çıkarmak/ hır güre çıkarmak/ hop oturup hop kalkmak/ kalkıp kalkıp oturmak/ içini boşaltmak (biri)/ içinden okumak/ ifrit olmak/ ifrit kesilmek/ kafası bozulmak/ kalayı basmak/ kafası kızmak/ kan başına sıçramak/ kan beynine çıkmak/ kancayı takmak/ kancayı atmak/ kendini kaybetmek/ kıyemeti koparmak/ kıyametleri koparmak/ kızıl kıyemeti koparmak/ kızılca kıyemeti koparmak/ kuyruğuna basmak/ küplere binmek/ mahalle karısı/ maraza çıkarmak/ mangalda kül bırakmamak/ papara yemek/ patırtı çıkarmak/ patırtı koparmak/ ölünün körü/ sinirine dokunmak/ siniri oynamak/ sinir olmak/ sinirleri altüst olmak/ sinirleri ayakta olmak/ sinirleri boşanmak/ sinirleri gergin olmak/ sinir olmak/ sövüp saymak/ surat bir karış/ tepesi atmak/ beyni atmak/ teneke çalmak (arkasından)/ topa tutmak/ tozu dumana katmak/ tutarağı tutmak/ tutargası tutmak/ verip veriştirmek (birine)/ yangına körükle gitmek/ yanına varılmaz/ yanına salavatla varılır (birinin, bir şeyin)/ yüreğinin şişini indirmek/ yürek oynatması/ yüzüne atılmak (birinin)/ yüzüne bağırarak (birinin)/ zıddına gitmek (bir şey birinin)/ zılgıt yemek/ ziftin pekini yesin/ zıvanadan çıkmak.

2. 4. Kin (Nefret, İntikam): Bu duygu 78 deyimde yer almaktadır. “Kan” sözcüğü 14 kez tekrar edilmesinden dolayı bu duyguyu anlatan sözcüklerin başında gelmektedir. Bu durum kin gibi yıkıcı bir duygunun insanı ölüme sürüklediğini ya da sürükleyebileceğini gösterir. Ayrıca deyimlerde “can, göz ve ayak” sözcüklerinin yaygın kullanımları da söz konusudur. Deyimlerde kin ve nefrete ilişkin olarak kan dökmek, yuha çekmek, gırtlığa sarılmak, dayak atmak, bıçak çekmek, beddua etmek, ayağını kaydırmak vb. durumlardan bahsedilmektedir.

Adım adım yer edeyim, gör sana neler edeyim/ ağzına tükürdüğüm/ ahrette on parmağı yakasında olmak/ alacağı olsun/ altında kalmamak/ amansız taraftan yakalamak/ aman vermemek/ aman zaman vermemek/ anasını ağlatmak/ anasını bellemek/ arkadan söylemek/ asıp kesmek/ ayağına ip takmak/ ayağını almak (birinin)/ ayağını kaydırmak/ ayağının altına karpuz kabuğu koymak/ başına çorap örmek/ başını ezmek/ belini kırmak/ bir kaşık suda boğacak (birini)/ boğazına sarılmak/ bıçak çekmek/ boğaz boğaza gelmek/ can evinden vurmak/ canına kıymak/ canını çıkarmak/ ciğerini sökmek (birinin)/ cephe almak/ darda boğmak/ çamur atmak/ darda kalmak (bulunmak)/ defteri dürülmek/ diş göstermek/ ekmeğine kan doğramak/ etek silmek (bir şeyden)/ gırtlak gırtlığa gelmek/ gırtlığa sarılmak/ göze göz, dişe diş/ gözü kör olsun (bir şeyin)/ gözüm görmesin (birini, bir şeyi)/ gözünü kan bürümek/ gözünün yaşına bakmamak (birinin)/ gırtlığa sarılmak/ dil uzatmak/ dilinden kurtulmak/ üstüne (üzerine) yürümek/ üstüne (üzerine) yıkmak/ yaşı yerde sayılası/ yüzüne gülmek/ ev yıkmak/ hesabını görmek/ iliğini kurutmak/ kan dökmek/ kan gütmek/ kan gövdeyi götürmek/ kana kan istemek/ kan davası/ kana susamak/ kanına girmek/ kanını emmek/ kanını kurutmak (birinin)/ kanlı bıçaklı olmak/ kan olmak (aralarında)/ kancayı takmak/ kancayı atmak/ kuyruk acısı/ pusu kurmak/ sopa atmak/ şeytan görsün yüzünü/ tekerine çomak sokmak/ tuzak kurmak/ yakasına sarılmak/ yan bakmak/ yanına bırakmamak/ yanına komamak (birinin davranışını)/ yuha çekmek/ yüreği soğumak/ silah çekmek.

2. 5. Korku: Bu duygu 50 deyimde yer almaktadır. Deyimlerde konu ile ilgili olarak “yürek, göz ve korku” sözcüklerinin sıklıkla yer aldığı görülmektedir. İnsanın soğuk terler dökmesi, renginin atması, içinin titremesi, tüylerinin diken diken olması bu duygunun göstergeleridir:

Aba altından değnek göstermek/ aklı başından gitmek (2)/ aklı çıkmak/ aklına gelen başına gelmek/ başından korkmak/ başını koltuğunun altına almak/ bucak bucak kaçmak/ can havliyle/ canı ağzına gelmek/ can korkusu/ çiğ yemedim ki karnım ağrısın/ Damokles’in kılıcı/ ecel teri dökmek/ dili dolaşmak/ eli ayağı gevşemek/ gözdağı vermek (birine)/ gözü korkmak/ gözünü korkutmak (birinin)/ gözü yememek/ gözü yılmak (bir şeyden)/ gölgesinden korkmak/ hapı yutmak/ içi titremek (2)/ korktuğu başına gelmek/ korktuğuna uğramak/ kuyruğunu kısmak (biri)/ kuyruğunu kıstırmak (birinin)/ maneviyatı bozulmak/ ödü patlamak/ ödü kopmak/ öleceğim, sağ yanıma yere gelecek/ paniğe kapılmak/ posta koymak/ postayı kesmek/ rengi atmak/ rengi uçmak/ renkten renge girmek/ sarımsak yemedim ki ağzım koksun/ soğan yemedim ki ağzım koksun/ süklüm бүklüm/ süt dökmüş kedi gibi/ şom ağızlı/ tavşan yürekli/ tohumu dökülmek/ tüyleri diken diken olmak/ tüyleri ürpermek/ üç buçuk atmak/ yüreği ağzına gelmek/ yüreği hop etmek/ yüreği hoplamak.

2. 6. Umursamama (Kaygısız/ Tasasız Olma, Aldırış Etmeme): Umursamama 46 deyimde geçmektedir. Her durumda “havası hoş” olan umursamaz insanlar başkaları ile ilgili durumlarda “Bana ne?” tutumunu takınırlar. Umursamama, toplumun tasvip etmediği bir durum olsa da, bireyin kendisini iyi hissettiği olumlu bir duygulanımdır. Aldırış etmeme, kulak asmama, umurunda olmama ve vurdumduymazlık bu duyguyu anlatan durumlardır. Kaygısız kişiler genellikle “geniş” sözcüğüyle betimlenmişlerdir: adam sen de!/ akşam ahıra, sabah nahıra/ akşamdan kavur, sabaha savur/ aldırış etmemek/ altta kalanın canı çıksın/ kulak asmamak/ anasını satayım/ arka çevirmek/ sırt çevirmek/ bana (sana, ona) göre hava hoş/ bana ne?/ başında kavak

yeli esmek/ baştan savma (iş)/ benden uzak (ırak) olsun da Mısır'a sultan olsun/ ben sana hayran, sen cama tırman/ cart kaba kâğıt/ canı cehenneme/ canı isterse/ çatlasa da, patlasa da/ derdini Marko Paşa'ya anlat/ duvar gibi/ duymamazlıktan gelmek/ dünya yıkılsa umurunda değil/ gelirse hane boş, gelmezse daha hoş/ geniş karınlı/ geniş gönüllü/ gülüp geçmek/ hasbi geçmek/ pas geçmek/ hava hoş (birine göre)/ istifini bozmamak/ karnı geniş/ kendini bırakmak/ yüreği geniş/ mezhebi geniş/ omuz silkmek/ ona göre hava hoş/ o taraflı olmamak/ saldırm çayıra, Allah kayıra/ saldırm çağıra Mevla kayıra/ sana göre hava hoş/ umurunda değil/ tuzu kuru, (sabunu sarı)/ vız gelmek/ vız gelip tırıs gitmek/ vurdumduymaz Kör Ayvaz.

2. 7. Usanç (Bıkma, Sıkılma, Bunalma, Bunaltma, Sıkma, Usanma, Rahatsızlık Verme): Usanç toplam 43 deyimde geçmektedir. Bu duygunun aktarılmasında sıklıkla başvurulan sözcükler “usanç, yaka, baş, bezmek, bıkmak, usanmak” sözcükleridir. İnsanın başını ağrıtabilecek kadar sıkboğaz etmenin bezginlik yarattığı ve bütün bu olup bitenden bunalan kişinin yaka silkere duyularını anlatmaya çalıştığı görülür. Usanç ile ilgili deyimler şöyledir:

Ahret suali sormak/ baş ağrıtmak/ baş beyin kalmamak/ başı kazan gibi/ başını ağrıtmak/ başının etini yemek (birinin)/ başını yemek (birinin)/ başı tutmak/ baştan aşmak/ bıçak kemiğe dayanmak /canına tak etmek/ canına yetmek/ canından bezmek/ canından bıkmak/ canından usanmak/ canı sıkılmak/ dalına binmek/ def-i bela kabilinden/ dırdır etmek/ dili ensesinden çekilsin/ dili tepesinden çekilsin/ gına gelmek/ gına getirmek/ hafta sekiz gün dokuz/ ısıtıp ısıtıp önüne koymak/ illallah demek/ kabir suali sormak/ kabak tadı vermek/ kulakları dolmak/ musallat olmak/ oflayıp puflamak/ sıkboğaz etmek/ usanç getirmek (biri)/ usanç vermek (birine)/ traş etmek/ tebelleş olmak/ yakasına yapışmak/ yakasını bırakmamak/ yakasından atmak/ yakasından inmek/ yakasını bırakmamak/ yakasını kaptırmak/ yaka silkmek (birinden).

2. 8. Beğenmeme: Bu duygu 49 deyimde yer almaktadır. Deyimlerde hem fiziksel eksikliklere hem de olumsuz kişiliğe yönelik bir beğenmeme söz konusudur. Görgü kurallarından ve ruh inceliğinden yoksun, sır saklamasını bilmeyen, patavatsız ve sıkboğaz kişiler eleştirilerden nasibini alır. “Ağız ve dudak” sözcüklerinin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir:

Ağız cıvık/ ağız gevşek/ ağız havada/ ağız kalabalık/ ağız kara/ ağız laf yapmak/ ağızda ayran durmaz/ ağızda bakla ıslanmamak/ ağız pis/ ah ahısı gitmiş, of ofusu kalmış/ ahı gitmiş, vahı kalmış/ ahım şahım (bir şey) değil/ akıl terelelli (bir kişide)/ aklından zoru var/ aman aman (bir şey) olmamak/ ana ata sofrasında büyümemiş/ anadan sıska, ne yapsın muska/ anası sarımsak, babası soğan/ anan turp, baban şalgam/ armudun sapı, üzümün (kirazın) çöpü var, demek/ çehre zügürdü/ baba değil, tırabzan babası/ bir dudağı yerde, bir dudağı gökte/ burun kıvrırmak/ cehenneme atsalar odun yaş diye bağırır/ dağda büyümüş/ dağ ayısı/ denize girse kurutur/ dilenciye hıyar vermişler, eğri diye beğenmemiş/ dudak bükme/ eğri düzü beğenmez/ bu da bizi beğenmez/ kalın kafalı/ kara cahil/ içine sinmemek/ kafadan gayri müsellah/ kafadan sakat/ kafadan kontak/ mayası bozuk/ muşmula suratlı/ nah kafa/ tatsız tuzsuz/ sapı silik/ sütü bozuk/ soğuk nevale/ suratına bakanın kırk yıl işi rast gitmez/ tefe koymak (koyup çalmak)/ tımarhane kaçkını gibi/ yersen kabacık, yemezsen kapı açık.

2. 9. Şaşkınlık (Şaşırtma, Beklenmezlik): Şaşkınlık 39 deyimde geçmektedir. Ağız açık kalmak, dudak ısırma, gözlerin fal taşı gibi açılması şaşkınlığın göstergeleridir. Deyimlerde “ağız, akıl ve neler” sözcükleri sıklıkla kullanılmışlardır. Abliyi kaçırmak/ ağız kalabalığına getirmek/ ağız açık kalmak/ ağız bir karış açık kalmak/ akli almamak/ akıllara durgunluk vermek/ akılları durdurmak/ akla zarar/ akıllara ziyan/ akli b... karışmak/ akli durmak/ aklına şaşıyım/ aklını başından almak (bir şey birinin)/ Allah Allah/ Allah aşkına/ bir yaşıma daha girdim/ çat kapı daha neler/ çok şey/ dudak ısırtmak/ düşte görse hayra yormamak/ gökte ararken yerde bulmak/ gözlerine inanmamak/ gözü fal taşı gibi açılmak/ hangi dağda kurt öldü/ havası şaş/ hayırdır inşallah/ küçük dilini yutmak/ ne demek/ ne demek olsun/ neler de neler, maydanozlu köfteler/

neye uğradığını bilememek/ parmak ısırarak/ parmağı ağzında kalmak/ yıldırımla vurulmuş dönmek/ yok canım/ üstüme iyilik sağlık/ vay canına/ vay anasını.

2. 10. Utanç (Utanma, Utandırma): Tarhan, suçluluk ve pişmanlıktan oluşan ve insanın olgunluğuna katkıda bulunan utanç duygusunun yapıcı, olumsuz duygulara dâhil olduğunu belirtir. Ayrıca insanı sevimli kılan bu duygunun kişide az olmasının onu antisosyal yapacağını; çok yoğun yaşanması halinde de sosyal fobik insan durumuna getireceğini vurgular (2011: 168-172). Utanç 39 deyimde yer almaktadır. Bu duygunun en çok “yüz” ve “kara” sözcükleriyle anlatıldığı görülür. Yüz ifadesinin geçmediği deyimlerde bile bu sözcüğe yönelik dolaylı bir göndermeden söz etmek mümkündür. Ezilip büzülme, kızarıp bozarmak, başını öne eğmek bu duygunun göstergeleridir: Açık saçık/ adı çıkmak/ ağza alınmayacak/ ağza alınmaz/ Allah utandırmasın/ alnı açık, yüzü ak/ alnının akıyla/ alın derisi değil, davul derisi/ ar namus tertemiz/ ayağı (ayakları) (birbirine) dolaşmak (2)/ ayıptır söylemesi/ başından kaynar sular dökülmek/ başı önünde/ betine gitmek/ boğuntuya getirmek/ dili dolaşmak (2)/ ettiği ile kalmak/ ezilip büzülme/ gayretine dokunmak/ kısı yer/ kızarıp bozarmak/ kirli çamaşırlarını ortaya dökmek/ küçük düşmek/ tencere dibin kara, seninki benden kara/ utancından yere geçmek/ yerin dibine geçmek/ yer yarılrsa içine gireceği gelmek/ yüz karası/ yüz kızartıcı/ yüzü kalmamak/ yüzü olmamak/ yüzüne varmak/ yüzüne çarpmak/ yüzünü kara çıkarmak (birinin)/ yüzünü kızartmak/ yüzünü yere getirmek (birinin)/ yüzü olmamak/ yüzü yok/ yüzü tutmamak.

2. 11. Kibir (Üstünlük Kompleksi, Kendini Beğenme, Böbürlenme, Mağrurluk): Böbürlenme, aşırıya kaçma şeklindeki haksız gurur duygusu olarak tarif edilen kibir, olumsuz duygular arasında yer alır. Kibirli insanlar bütün ilişkilerini kendi menfaatleri doğrultusunda kullanan çıkarıcı insanlardır. Genellikle insanların kendisini anlayamadıklarını dile getirerek ego kabarması yaşayan bu tür kişiler için hoşlarına giden her şey iyi, gitmeyenler ise kötüdür (Tarhan, 2011: 159). Tarhan’ın ifadesiyle “güzelliklerin düşmanı” (2011: 160) olan bu yıkıcı duygu 35 deyimde geçmektedir. “Burun, satmak, kendini” ifadeleri ise sıklıkla yer alan ifadelerdir. Atalarımız bu tür insanların başkalarına tepeden baktığını “yüksek, üstünlük, yukardan, tepeden bakmak” sözcükleriyle belirtmişlerdir: alaca dana, ak buzağı sade sizde mi var/ alçacık dağları ben yarattım demek/ küçük dağları ben yarattım demek/ benlik davası/ bıyığı yelli/ bıyığını balta kesmemek/ bıyığını balta kesmez olmak/ burnu büyümek/ burnu havada (olmak)/ burnu Kaf dağında (olmak)/ burnunu kırmak/ burnunun yeli harman savuruyor/ burnu yere düşse almaz/ fasulye gibi kendini nimetten saymak (biri)/ çalımından geçilmemek/ çalım satmak/ caka satmak/ fiyaka satmak/ derisine sığmamak/ kendini beğenmek/ kendini dev aynasında görmek/ kendine yedirememek/ kesip attığı tırnak olamamak (birisi başkasının)/ kestane kabuğundan çıkmış da kabuğunu beğenmemiş/ koltukları kabarma/ üst perdeden konuşmak/ üstünlük kompleksi/ üstünlük duygusu/ yüksek perdeden konuşmak/ tepeden bakmak/ yüksekten bakmak/ yukardan bakmak/ kendine yedirememek/ ne sakala minnet, ne bıyığa/ onuruna yedirememek.

2. 12. Merhametsizlik (Acımasızlık): Bu duygu 24 deyimde yer almaktadır. “Yürek, taş, katı ve ocak” sözcükleri sıklıkla tekrarlanan ifadelerdir. Deyimlerde en büyük merhametsizlik ocak söndürmek yani yuva yıkmak olarak geçer. Bu durum toplumun, aile kavramına verdiği önemin bir göstergesi olarak algılanabilir: Aman dayı ölüyorum, valla yeğen sen bilirsin/ bir eli kan, bir eli katran/ fena kalpli/ imanı yok/ kalbi olmamak/ kanı kurumuş/ kardeş değil kara taş/ kasıp kavurmak/ katı yürekli/ kılıçtan geçirmek/ kurşuna dizmek/ insanlıktan çıkma/ yüreği katı/ taş yürekli/ tuz ekmek haini/ nefes aldırılmamak/ ocağına incir dikmek/ ocağına darı ekmek/ ocağını söndürmek/ satır atmak/ veryansın etmek/ yüreği katı/ yapmadığı kalmamak/ yapmadığını bırakmamak.

2. 13. Umutsuzluk (Kötümserlik, Karamsarlık): Umutsuzluk 21 deyimde geçmektedir. Atalarımız eski durumun bu günden farklı olmadığını; bu yüzden de geleceğe dair güzel düşlerin

yaşanmayacağını belirtmişler. Umutsuz insanın arpacık kumrusu gibi düşündüğünü ve yapacağı en iyi şeyin üstüne bir bardak su içmek olduğunu belirtmişlerdir. “Çıkmaz” sözcüğünün sıklıkla kullanıldığı görülmektedir: alt yanı çıkmaz sokak/ arpacı kumrusu gibi düşünmek/ bahtı bağlı olmak/ bahtı kara/ battı balık yan gider/ bayağı Mehmet bayağı börtü/ eski hamam eski tas/ bu yel böyle eser, bu yengeç böyle kısarsa/ çekiver kuyruğunu/ çek kuyruğunu/ çıkmaz ayın son çarşambası/ dört yanı deniz kesilmek/ fütür getirmemek/ hayal-i ham/ hayır beklememek/ iş başa düşmek/ ne çıkar/ ne yazar/ senden gelen çıraya püf/ üstüne bir bardak su içmek/ yer demir, gök bakır.

2. 14. Hoş Görmemek (Tahammülsüzlük): Bu duygu ise 20 deyimde geçmektedir. Tahammülsüz insanların sıkıntıya gelemedikleri, söz laf kaldıramadıkları ve istenmeyen durumlar karşısında çileden çıktıkları anlatılır. İsim-fiillerin olumsuz yapıda olduğu bu deyimlerde “laf, ağız ve söz” gibi sözcüklerin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Atalarımız genellikle hulku dar olan insanlarda görülen bu duyguya ilişkin olarak şu deyimleri söylemişlerdir: afur tafura gelmemek/ lafı ağzına tıkamak/ lakırdı altında kalmamak/ lakırdıyı ağzına tıkamak/ lamı cimi yok/ sözü ağzına tıkamak/ sözü ağzında bırakmak/ söz altında kalmamak/ şakaya gelmemek, can dayanmamak (bir şeye)/ canı burnuna gelmek/ çileden çıkmak/ laf kaldırmamak/ pirinci su kaldırmamak/ pirinci su götürmemek/ sabrı taşmak/ sıkıntıya gelememek/ söz kaldırmamak/ şaka götürmemek/ şaka kaldırmamak/ laf kaldırmamak.

2. 15. Çaresizlik: Bu duygu 19 deyimde geçmektedir. Çaresizlik, işin insanlardan çıkıp Allah’a kalması olarak tanımlanmıştır. Deyimlerde “el ve iş” sözcükleri sıklıkla kullanılmışlardır: eline ayağına düşmek/ eli ayağı bağlı olmak/ eli kolu bağlı olmak/ eli böğründe kalmak/ elinden bir şey gelmemek/ eline ayağına sarılmak/ eline kalmak/ eli yerden gökten kesilmek/ işi Allah’a kalmak/ işi duman olmak/ kafese girmek/ işi bitmek/ işi sarpa sarmak/ ocağına düşmek/ sarpa sarmak/ işi çıkmaza girmek/ yalvar yakar olmak/ yandım Allah çağırmaq/ yaya kalmak.

2. 16. Aşk (Tutku, Bağlılık, Düşkün Olma): Aşk 18 deyimde yer almaktadır. Deyimlerde konu ile ilgili olarak “gönül, sevdâ ve divâne” sözcüklerinin sıklıkla yer aldığı görülmektedir. Aşka düşenlerin yanıp tutuştuğu, divaneye döndüğü ve bu durumun bir hastalık olarak görülebileceği anlatılır. Aşk konulu deyimler şöyledir:

Abayı yakmak/ alev saçağı sarmak/ ateş bacayı sarmak/ gönlü çelinmek/ gönlü ile oynamak (birinin)/ gönlünü avlamak/ gönlünü çelmek/ gönlünü kapmak/ gönlü takılmak/ gönül kaptırmak/ gönül çekmek/ merak getirmek/ sevdâ çekmek/ yanıp tutuşmak/ hastası olmak (bir şeyin)/ sevdasına düşmek/ deli divâne olmak/ divâne olmak (bir kimseye; bir şeye).

2. 17. Huzursuzluk (Hoşnutsuzluk, Rahatı Kaçma): Bu duygu 18 deyimde geçmektedir. İncelenen örneklerde “ağzın tadı, uyku ve tuz” ifadelerinin kullanımı öne çıkmaktadır. Deyimlerde ağzın tadının bozulması, uykunun kaçması rahatın bozulduğunu anlatır: ağız tatsızlığı/ ağzının tadı bozulmak/ ağzının tadı kaçmak/ bir hoşluğu olmak/ kulağına kar suyu kaçmak/ uykusu kaçmak/ uyku tutmamak, başından atmak/ başından savmak/ başı hoş olmamak (bir şeyle)/ diline eşek arısı soksun/ hoşafın yağı kesildi/ pabucuna kum dolmak/ pabucuna taş kaçmak/ ne tadı var, ne tuzu/ tadını kaçırmak/ tadı tuzu kalmamak/ tadı tuzu yok/ ağza tat, boğaza feryat.

2. 18. Telaş: Bu duygu 13 deyimde yer almaktadır. Sıkıntılı durumlar karşısında soğukkanlılığını kaybeden telaşlı insanların elinin ayağının dolaştığı ve çevresindekileri ayağa kaldırdıkları görülür. Telaş anlamını veren deyimlerde “ayak” sözcüğünün kullanımı öne çıkmaktadır: Akli çatallanmak/ alı al, moru mor (2)/ ateş almak (2)/ ayağa kaldırmak (herkesi) (2)/ etekleri tutuşmak/ gümrükten (yangından) mal kaçırır gibi/ mahalleyi ayağa kaldırmak/ müflise mal mı kaptırdın/ eli ayağına dolaşmak/ fellik fellik aramak/ fellek fellek aramak/ şekerin suya mı düştü/ yel yeperek (yeperek) yelken kürek.

2. 19. Saygı Duymama (Değer Vermeme): Bu konuya ilişkin 13 deyim bulunmaktadır. Deyimlerde sıklıkla “para” ifadesi geçmektedir. İncelenen örneklerde ilgi çekici noktalardan biri “sakal” sözcüğünün bir saygınlık ifadesi olarak yer aldığıdır. Sözüne kıymetin verilmediğini ve saygınlığının olmadığını düşünen kişiler bu durumu sakalının olmamasına bağlayarak içinde bulunduğu duruma mizahi bir anlam yüklerler:

“Bir paralık olmak/ beş paralık etmek/ iki paralık etmek/ bir pula satmak (birini)/ gözden düşmek/ hesaba almamak/ ıvır zıvır/ kıcı kırık/ kof çıkmak/ pabucu dama atılmak/ on paralık etmek/ sakalım yok ki sözüm dinlensin/ sakal küçük, söz dinlenmez” deyimleri mevcuttur.

2. 20. Heyecan: Bu duygu 12 deyimde yer almaktadır. “Yürek, ayak ve kendi” sözcükleri sıklıkla geçen ifadelerdir. Yürek çarpması, yerinde duramamak heyecanın göstergeleridir. Bu duygunun sevinçten ziyade öfke, korku ve telaş gibi bireyi zor durumda bırakan olumsuz duygulardan kaynaklandığı görülür: alı al, moru mor/ alıp vermek/ ayağa kaldırmak (herkesi)/ ayağı (ayakları) (birbirine) dolaşmak/ dokuz doğurmak/ içi kabarmak/ kendinden geçmek/ kendini tutamamak/ yüreği çarpmak/ yüreği hop etmek (hoplamak)/ yüreği kalkmak/ yüreği oynamak.

2. 21. Şüphe (Kuruntu, Vesvese): Şüphe 12 deyimde yer almaktadır. Bu duygunun en çok “kurt, iç ve bulanmak/ bulandırmak” sözcükleriyle anlatıldığı görülür: beyni bulanık/ bunda bir iş var/ içine kurt düşmek/ içini kemirmek/ içini kurt yemek/ içini yemek/ içinin yağı erimek/ mide bulandırmak/ midesi bulanmak/ şüphe kurdu/ arasız yere kurt düşürmek/ yüreğinin yağı erimek.

2. 22. Sabırsızlık (Tez Canlılık): Bu duygu 11 deyimde yer almaktadır. Sabırsız bir mizaca sahip insanların yerinde duramadıkları ve kafasına koydukları işi bir an önce eyleme geçirmek istedikleri anlatılır. Bu duyguyu anlatan deyimlerde “can ve tez” sözcüklerinin kullanımı dikkat çekmektedir: canı tez/ içi tez/ tez canlı/ deli dolu/ içi dar/ yerinde duramamak/ bir solukta/ ateş almaya mı geldin?/ bugünden tezi yok/ şekerin suya mı düştü?/ tabakhaneye b... mu götürüyorsun?.

2. 23. Eziklik Duyma (Aşağılama, Aşağılık Kompleksi): “Bireysel psikolojinin bulgularlarından biri olan aşağılık kompleksi, insanın yeterince uyum sağlayamadığı ya da üstesinden gelecek donanıma sahip olamadığı bir güçlük karşısında doğup çıkar ve karşılaşılan güçle başa çıkılamayacağı inancıyla kendini açığa vurur” (Adler, 1998: 49-52). Bu duygu 11 deyimde geçmektedir. Boynunu bükme, başkalarına el açma, hakkını savunamama, nüfuz ve güçten yoksun olma ezikliğin nedenleri olarak yer almaktadır. Deyimlerde “el (organ)” sözcüğü sıklıkla kullanılmıştır. Aşağılık duygusu/ ayak altında kalmak/ boyunduruk altına girmek/ gözünü kırmak/ başına (kafasına, eline) vur ekmeğini elinden al/ başına vur lokmasını ağzından al/ bir dikili ağacı olmamak/ boynu bükük/ el açmak/ eti ne budu ne/ kedi ne budu ne.

2. 24. Pişmanlık: Bu duygu 11 deyimde geçmektedir. Başını taşlara vurmak, dizini dövmek pişmanlığın göstergeleridir. Sıklıkla kullanılan sözcükler “taş ve pişman”dır: anasından doğduğuna pişman/ anasından doğduğuna pişman etmek (birisini)/ başını taştan taşa vurmak/ başını taşlara çarpmak/ kafasını taştan taşa vurmak/ bin pişman olmak/ bir alan pişman, bir almayan/ dizini dövmek/ doğduğuna pişman/ ne dedim de/ tövbeler tövbesi.

2. 25. Güvensizlik (Güven Duymama): Bu duygunun 10 deyimde geçtiği ve daha çok başkalarına güvenmeme anlamında kullanıldığı görülmektedir. Özgüvenden yoksun olma yalnızca bir deyimde –gözü almamak- geçmektedir. Güvensizliği anlatan deyimler şöyledir: arkası yufka/ çömlek hesabı/ önünde ardında gidilmez/ ipiyle kuyuya inilmez/ sağ ayakkabı değil/ sağlam ayakkabı değil/ suyuna pirinç haşlanmaz/ tezkiyesi bozuk/ tutunacak dalı olmamak/ yaya kaldın Tatar ağası.

2. 26. Sitem (Gücenme, Darılma, Alınma): Bu duygu 8 deyimde yer almaktadır. Sitem genel olarak karşısındakinden beklenti içinde olan ve umduğunu bulamayan insanın üzüntüsü olarak dile getirilmiştir: Ağzımı yaktığına göre aş olsa/ başımı yardığına göre taş olsa/ güvendiğı dağlara kar yağmak/ güvendiğı dal elinde kalmak/ ne günlere kaldık/ ne çaldın yüzüme, ne çalayım yüzüne/ suyumı çıktı (bir yerin)/ yazıklar olsun.

2. 27. Kıskançlık (Haset): Yalnızca sevgi ilişkilerinde değil, aynı zamanda her türlü insani ilişkide görülebilen kıskançlık başkalarından farklı tutulduğunu hissetmekten ve ihmal edilmiş olma duygusundan kaynaklanır. Güçlü olmak çabasının belirli bir şekli olarak karşımıza çıkan bu duygunun başkalarına güvenmeme, onlara pusu kurma, başkalarına tenkit edici bir tavır takınma ve daima ihmal edilmiş olmaktan korkma, kendi kendini yiyip bitirme, başkalarının işini bozma, onlara birtakım davranış kuralları koyma, kişilerin özgürlüğünü kısıtlama ve bunun sonucu olarak onu kendine tabi kılma gibi olarak belirlediğı görülür. Yine kıskançlıkla benzer nedenlerden dolayı ortaya çıkan haset ise, vaktini hep başkalarının başarısını ölçmeye çalışmakla, başkalarının kendisi hakkında ne düşündüğü ile meşgul olmak ve onların neler ortaya koyduğunu düşünmekle geçiren insanların ruh halini özetlemektedir. Ahlak ve din sistemlerinin yasaklamasına rağmen insanlığın psikolojik bir olgunluğa ulaşamadığının bir göstergesi olan hasetin fizyolojik belirtileri genel olarak “sapsarı” veya “yemyeşil” oldu ifadeleriyle karşılık bulur (Adler, 1973: 239-246). Adler’in de belirttiğı üzere hem birey hem de toplum için olumsuz olan bu duygu 7 deyimde yer almaktadır. Başkalarını çekememe, onların sıkıntılarına “Oh!” deme bu duygunun yansıması olarak görülür: içi götürmemek/ nispet vermek/ oh çekmek/ oh olsun demek/ oh demek/düşman çatlatmak/ gıcık vermek.

2. 28. İstekli Olmama (Yılgınlık): Bu duygu 7 deyimde yer almaktadır. Tespit edilen örneklerde daha çok “ağır” sözcüğünün kullanıldığı görülmektedir. İşlerin ağırdan alınması, ayakların geri geri gitmesi, işi yapmaya gönlün olmaması isteksizliğin göstergesi olarak belirtilir: ağırdan atmak/ ağır almak/ ağırdan almak/ atarı olmamak/ ayakları geri geri gitmek/ gönlüm yoktur vermeye, un sererim örmeye/ gözüne hiçbir şey görünmemek.

2. 29. Kaygı (Merak, Tasa): Kaygı 6 deyimde geçmektedir. İnsanların genel olarak “can” kaygısına düştükleri görülür: canı gitmek/ can kaygısına düşmek/ gözü arkada kalmak/ mart içeri, pire dışarı/ tüyü bozuk/ kulağı kırıste.

2. 30. Tiksınme (İğrenme, Soğuma): Fizik yönünden, midenin iç yüzeyinin şu veya bu şekilde bir uyarımın etkisinde kalması halinde beliren tiksınme insanları birbirinden uzaklaştıran bir duygu olarak tanımlanır. Bir insanın hoşuna gitmeyen durumlar karşısında kusma eğiliminde bulunmasında ruhi yaşamla ilgisi muhtemeldir (Adler, 1973: 298). Bu duygu 6 deyimde geçmektedir: içi bulanmak/ etek silkmek/ tavşanın kaçışını gördüm, etinden iğrendim/ sıdkı sıyrılmak (birinden)/ yedi denizin attığı/ yedi denizin dışarı attığı.

2. 31. Yalnızlık: Bu duygunun 5 deyimde geçtiğı ve “tek olma” anlamında kullanıldığı görülmektedir; yani incelenen örneklerde psikolojik yalnızlık değil fiziksel bir durum öne çıkmaktadır. Deyimlerde “baş” sözcüğünün sıklıkla kullanıldığı görülmektedir: bir başına/ tek başına/ bir Köroğlu, bir Ayvaz/ kuru başına (kafa) kalmak/ kabuğuna çekilmek.

2. 32. Bencillik (Özveriden Yoksun Olma): Bu duygu yalnızca 4 deyimde geçmektedir: dostlar şehit, biz gazi/ el eliyle yılan tut/ ne yardan geçer, ne serden/ yılanı sen tut, gözüne ben bakayım.

Sonuç

Deyimler; iki veya daha fazla sözcüğün mecazlı bir söyleyiş çerçevesinde kalıplaşarak günümüze kadar geldiği; toplumun duyuş, düşünüş ve yaşayışı hakkında bilgiler verdiği sanatsal söz unsurlarıdır.

Bu çalışmada Türkiye Türkçesindeki deyimler duyguların varlığı, çeşitliliği, kullanım oranları bakımından incelenmiştir. Bunun yanı sıra aynı kavram alanına giren duygular ile duygularda sıklıkla geçen sözcükler de belirtilmiştir. Deyimlerde 47 farklı duygunun yer aldığı, aynı kavram alanına giren sözcüklerle birlikte bu sayının 100'ü aştığı ve Türkiye Türkçesindeki deyimlerin duygu türleri bakımından zengin bir görünüme sahip olduğu görülmektedir.

Deyimler Sözlüğü'nde (Aksoy, 1998b) “üzüntü, sıkıntı, öfke, kin, sevinç, beğeni, sevgi, korku, umursamama, usanç, beğenmeme, şaşkınlık, utanç, kibir, rahatlık duyma, saygı duyma, cesaret, merhametsizlik, umutsuzluk, hoş görmeme, çaresizlik, istekli olmak, özlem, aşk, huzursuzluk, merhamet duymak, özveri, hoş görme, telaş, güven duyma, heyecan, umut, şüphe, sabırsızlık, eziklik duyma, pişmanlık, istekli olmama, güvensizlik, saygı duymama, sitem, kanaatkârlık, kıskançlık, kaygı, tikslenme, kıvanç, yalnızlık ve bencillik” adı geçen belli başlı duygulardır. İncelenen deyimlerde duyguların varlığına ilişkin tespitler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 2: Türkiye Türkçesindeki Deyimlerde Duygular

<i>Duygular</i>	<i>Kavram Alanına Giren Diğer Duygular</i>	<i>Duygunun Niteliği</i>	<i>Deyimlerin Kullanılma Oranı</i>	<i>Deyimlerde Sıklıkla Geçen Sözcükler</i>
<i>Üzüntü</i>	Hüzün, Keder, Izdırap, Hayal Kırıklığı, Mutsuzluk, Elem	Olumsuz	182	Acı, can, gözler, gönül, ciğer, dert, yürek, iç/içi, surat/yüz ve kara
<i>Sıkıntı</i>	Daralma, Kasvet	Olumsuz	179	Baş, bela, dert, sıkıntı, borç, ağrı, güç/zor
<i>Öfke</i>	Kızgınlık, Sinirlenme, Hiddetlenme	Olumsuz	148	Ağız, sinir ve ateş
<i>Kin</i>	Nefret, İntikam	Olumsuz	78	Kan
<i>Sevinç</i>	Neşe, Mutluluk, Ferahlık Duyma, Hoşnut Olma, Memnuniyet	Olumlu	72	
<i>Beğeni</i>	Estetik Duygusu, Takdir, Hayranlık	Olumlu	63	Ağız
<i>Sevgi</i>	İlgi, Bağlılık, Hoşlanma	Olumlu	50	Sevgi, hatır, gönül, sıcakkanlı, tatlı ve can
<i>Korku</i>		Olumsuz	50	Yürek, göz ve korku
<i>Beğenmeme</i>		Olumsuz	49	Ağız, dudak
<i>Umursamama</i>	Kaygısız, Tasasız Olma Aldırış Etmeme	Olumsuz	46	Geniş, umurumda değil, hava hoş
<i>Usanç</i>	Bıkma, Sıkılma, Bunalma, Bunaltma, Sıkma, Usanma, Rahatsızlık Verme	Olumsuz	43	Usanç, yaka, baş, bezmek, bıkmak, usanmak
<i>Şaşkınlık</i>	Şaşırtma, Şaşma, Hayret İçinde Kalmak veya Bırakmak, Beklenmezlik	Olumsuz	39	“Ne” zamiri, ağız ve akıl
<i>Utanç</i>	Utanma, utandırma	Olumsuz	39	Yüz ve kara
<i>Kibir</i>	Üstünlük Kompleksi, Kendini Beğenme,	Olumsuz	35	Burun, satmak, kendini

	Böbürlenme, Mağrurluk			
<i>Rahatlık Duyma</i>	Keyfine Düşkün Olma	Olumlu	31	Can, tat ve yaşamak
<i>Saygı Duyma</i>	Değer verme	Olumlu	25	Baş, pul, para, paha ve sakal
<i>Cesaret</i>	Pervasız Olma, Meydan Okuma, Çekinmeme, Cesaretlendirme	Olumlu	24	Göz ve karşı
<i>Merhametsizlik</i>	Acımasızlık	Olumsuz	24	Yürek, taş, katı ve ocak
<i>Umutsuzluk</i>	Kötümserlik, Karamsarlık	Olumsuz	21	Çıkmaz
<i>İstekli Olma</i>	Azim	Olumlu	20	Çekmek, can, gönül, iç ve ip
<i>Hoş Görmemek</i>	Tahammülsüzlük	Olumsuz	20	Laf, ağız ve söz
<i>Çaresizlik</i>		Olumsuz	19	El ve iş
<i>Özlem</i>	Göresi Gelme, İstek Duyma	Olumlu	19	İç (dışın karşıtı), göz ve hasret
<i>Aşk</i>	Tutku, Bağlılık, Düşkün Olma	Olumsuz	18	Gönül, sevdâ ve divâne
<i>Merhamet Duyma</i>	Şefkat, Acıma	Olumlu	18	Ciğer, yürek, yufka, parçalanmak ve öksüz
<i>Huzursuzluk</i>	Hoşnutsuzluk, Rahatı Kaçma	Olumsuz	18	Ağzın tadı, uyku ve tuz
<i>Hoş Görme</i>		Olumlu	14	Göz
<i>Saygı Duymama</i>	Değer Vermeme	Olumsuz	13	Para ve sakal
<i>Özveri</i>	Özverili Olma, Özgecilik	Olumlu	13	Helal olsun
<i>Telaş</i>		Olumsuz	13	Ayak
<i>Heyecan</i>		Olumsuz	12	Yürek, ayak ve kendi
<i>Güven Duymak</i>		Olumlu	12	Bel, güven ve arka
<i>Şüphe</i>	Kuruntu, Vesvese	Olumsuz	12	Kurt, iç ve bulanmak/bulandırmak
<i>Umut</i>	Beklenti, Ummak	Olumlu	11	Ağız, ummak
<i>Sabırsızlık</i>	Tez Canlılık	Olumsuz	11	Can, tez
<i>Pişmanlık</i>		Olumsuz	11	Taş, pişman
<i>Eziklik Duyma</i>	Aşağılama, Aşağılık Kompleksi	Olumsuz	11	El (organ)
<i>Güvensizlik</i>	Güven Duymama	Olumsuz	10	
<i>Sitem</i>	Gücenme, Darılma, Alınma	Olumsuz	8	
<i>İstekli Olmama</i>	Yılgınlık	Olumsuz	7	Ağır
<i>Kıskançlık</i>	Haset	Olumsuz	7	Oh! (ünlem)
<i>Kıvanç</i>	Övünç	Olumlu	7	Yüz
<i>Kaygı</i>	Merak, Tasa	Olumsuz	6	Can
<i>Tiksinme</i>	İğrenme, Soğuma	Olumsuz	6	
<i>Kanaatkârlık</i>	Yetinme	Olumlu	5	Ye(mek)
<i>Yalnızlık</i>		Olumsuz	5	Baş
<i>Bencillik</i>	Özveriden Yoksun Olma	Olumsuz	4	

Yukarıdaki tablodan görüldüğü gibi Türkiye Türkçesindeki deyimlerde olumsuz çağrışıma sahip 32 duygu –üzüntü, sıkıntı, öfke, kin, korku, umursamama, usanç, beğenmeme, şaşkınlık, utanç, kibir, merhametsizlik, umutsuzluk, hoş görmeme, çaresizlik, aşk, huzursuzluk, telaş, heyecan, şüphe, sabırsızlık, eziklik duyma, pişmanlık, istekli olmama, güvensizlik, saygı duymama, sitem, kıskançlık, kaygı, tiksime, yalnızlık, bencillik- tespit edilmiştir. Deyimlerde yer alan 15 duygu -sevinç, beğeni, sevgi, rahatlık duyma, saygı duyma, cesaret, istekli olma, özlem, merhamet duyma, hoş görme, özveri, güven duymak, umut ve kanaatkârlık ve kıvanç- ise olumlu bir anlam vermektedir. İncelenen örneklerde “üzüntü, sıkıntı, öfke, kin gibi olumsuz duyguların ilk sıraya yerleştikleri, en çok orana sahip ilk 10 duygu- içinde yalnızca 3 tanesinin –sevinç, beğeni ve sevgi- olumlu bir anlam verdiği görülmektedir. Bu durum deyimlerin hem çeşitlilik hem de kullanım oranı bakımından daha çok olumsuz duyguları ifade etmede kullanıldığını göstermektedir. Duyguları yansıtmada sıklıkla kullanılan sözcükler ise “göz (6), ağız (6), can (6), gönül (5) ve yürek (5)” ifadeleridir. Bu ifadeler duyguların oluşumunda görülenlerin, söylenenlerin etkisinin bulunduğunu ve duygu yükünün “yürek” kavramı üzerinde toplandığını gösterir.

Sonuç olarak; deyimlerimizin duygu çeşitliliği, duyguların tanınması ve olumlu duyguların kavratılması bakımından birer yol gösterici; bireyin yaşadıklarını doğru ve etkili bir şekilde ifade etmesinde, davranışlara dökemediği duyguları sözcüklere dökerek rahatlamasında önemli bir araç olduğunu söylemek mümkündür.

KAYNAKÇA

- ADLER, A. (1973). *İnsan Tabiatını Tanıma*. Çev. Ayda Yörükân. Ankara: Tur Yayınları.
- ADLER, A. (1998). *Yaşamın Anlam ve Amacı*. Çev. Kamuran Şipal. İstanbul: Say Yayınları.
- AKSAN, D. (2011a). *Türkçenin Gücü*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- AKSAN, D. (2011b). *Türkçenin Zenginlikleri İncelikleri*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- AKSOY, Ö. A. (1998a). *Atasözleri Sözlüğü*. İstanbul: İnkılâp Yayınevi.
- AKSOY, Ö. A. (1998b). *Deyimler Sözlüğü*. İstanbul: İnkılâp Yayınevi.
- BİLGİN, M. (2006). *Anlamdan Anlatıma Türkçemiz*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- CEYHAN, A. A. (2000). *Üniversite Öğrencilerinin Duygu İfade Eden Sözcük Ve Deyimlere Yükledikleri Duygu Yoğunluklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- CÜCELOĞLU, D. (2014). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ÇETİNKAYA, B. (2006). *Türkiye Türkçesinde Mutluluk ve Üzüntü Göstergeleri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- DEMİRCAN, Ö. (2005). Söz Dizimine Duygusal Yansımalar: Atasözleri, Deyimler, Değişler ve DEVRİK Dizim. *Türk Dili Dergisi*. Yıl: 18. Cilt:18. Sayı: 107. Erişim: <http://turkdilidergisi.org/107/demircan.htm>.
- GOLEMAN, D. (2007). *Duygusal Zekâ*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- KALYONCU, H. (2012). *Mutluluk İçin Duygu Eğitimi*. İstanbul: Yediveren Yayınları.
- KORKMAZ, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları.
- KÖKNEL, Ö. (2005). *İnsanı Anlamak*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

- LAFOLLETTE, H. (1999). *Kişisel İlişkiler Sevgi, Kimlik ve Ahlâk*. Çev. Fermâ Lekesizalın. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Erişim: <http://ttkb.MEB.gov.tr/program2.aspx>
- ÖZGÜR, C. (2009). Necati ile Hüseyin-i Baykara'nın Kullandığı Atasözü ve Deyimler Üzerine Bir Karşılaştırma. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 4/3 Spring 2009, p. 1744-1754, TURKEY. Erişim: www.turkishstudies.net
- ÖZMEN, E. (2011). *Kendini Tanıma Rehberi*. Ankara: Turkuaz Bilişim- Bilgisayar- Yayıncılık.
- PÜSKÜLLÜOĞLU, A. (2003). *Türkçe Deyimler Sözlüğü*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- ŞAHİN, H. (2009). Kaşgarlı'dan Günümüze Organ İsimleriyle Kurulmuş Deyimler. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 4/3 Spring 2009, p. 2020-2036, TURKEY. Erişim: www.turkishstudies.net
- TARHAN, N. (2011). *Duyguların Psikolojisi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- TDK. (1974). *Ruhbilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- VOLTAN-ACAR, N. (1987). Duygu Yansıtan Sözcüklerin Anlamsal Çözümlemesi. *Nöroloji-Nöroşirurji- Psikiyatri Dergisi*. s. 29-33. MİD- Medial İhtisas Dergileri. N. Voltan-Acar (2003). PDR'de Yirmibeş Yıl. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- VOLTAN-ACAR, N. (1990). The Semantic Analysis of Turkish Feeling Words. *Mediterranean Journal of Social Psychiatry*. Volume 2, No 1-2. s. 109-114. N. Voltan-Acar (2003). PDR'de Yirmibeş Yıl. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- VOLTAN-ACAR, N. (2009). *Yeniden Terapötik İletişim- Kişiler Arası İlişkiler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- YALÇIN, C. (2001). *Türk Dil ve Kompozisyon*. Ankara: Art Yayınları.
- YALÇIN, S. K. (2008). Orta Ve Doğu Karadeniz Ağzlarında Görülen Deyimler Üzerine Bir Değerlendirme. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 3/3 Spring 2008, p. 625-656, TURKEY. Erişim: www.turkishstudies.net
- YENEN-AVCI, Y. (2013). *Millî Edebiyat Dönemi Romanlarının İnsani Değerler ve Türkçe Eğitimine Katkıları Bakımından İncelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- YILDIRIM, A., ŞİMŞEK, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

YENEN AVCI, Y., Türkiye Türkçesi Deyimlerinde Duyguların Analizi, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/7 Spring 2015, p. 997-1020, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8198>, ANKARA-TURKEY



YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ATASÖZLERİ VE DEYİMLERİN SIKLIK ANALİZİ*

*Yasemin YILMAZ ATAGÜL***

ÖZET

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde üzerinde durulması gereken önemli konulardan biri sıklık çalışmalarıdır. Sıklık, Türkçe Sözlük'te "sık olma durumu, sık geçme, kullanımı sık olma" anlamına gelmektedir. Sıklık analizi çalışmaları, yabancı bir dili öğrenmeye çalışanlara öğretilecek kelimelerin tespit edilmesine imkân sağlar. Başarılı sonuçlar alabilmek için öğretilmesi hedeflenen kelimeler doğru belirlenmelidir. Ders kitaplarındaki ya da öğretim materyallerindeki kelimelerin rastgele seçilmesi ve dildeki bütün kelimelerin öğrenene öğretilmeye çalışılması öğretimi zora sokacak, başarıyı düşürecektir. Yabancılar için hazırlanan Türkçe kitaplarında, dilin sözcüklerinin kullanış sıklığı göz önünde bulundurulmadığı için bu kitaplarda sözcük seçimi kişisel görüş ve değerlendirmeye bağlı kalmış, sözcük ve kavram açısından yetersizlikler, eksiklikler doğmuştur. Türkçe öğretimi yapan kurumlarda kullanılan öğretim materyalleri ve kitaplar tahminler yoluyla oluşturulmaktadır. Aynı sorun atasözleri ve deyimlerin öğretilmesinde de mevcuttur. Atasözleri ve deyimlerden ne ölçüde yararlanılması gerektiği, hangi seviyede hangi atasözleri ve deyimlerin öğretileceği konusunda da bir ölçüt bulunmamaktadır. Bu nedenle kelime sıklığı çalışmalarının yanı sıra sık kullanılan atasözleri ve deyimlerin de belirlenmesi gerekmektedir. Araştırmada deyimlerin ve atasözlerinin sıklıklarının tespit edilebilmesi için, öğreticilerden oluşan bir kurul oluşturulmuştur. Yabancı dil olarak Türkçe alanında tecrübeli öğreticilerin görüşleri sorularak, sık kullanılan 150 atasözü ve 150 deyim belirlenmiştir. Bu listeler öğreticiler ve ders kitabı hazırlayanlar için kılavuz niteliğinde olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe, Atasözleri, Deyimler, Sıklık Analizi.

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Sakarya Üniversitesi Doktora Öğrencisi, El-mek: yasemin.atagul@hotmail.com

FREQUENCY ANALYSIS OF PROVERBS AND IDIOMS IN TEACHING TURKISH AS FOREIGN LANGUAGE

STRUCTURED ABSTRACT

One of the most important issues that should be underlined in teaching Turkish as foreign language is frequency studies. Frequency means “to be frequent, to be often, frequent usage” in Turkish dictionary. Aksan (2003: 20) stated that every language contains a core vocabulary and in mother tongue and teaching foreign language, detection of the most required and frequent words of the language has an important role on the success of teaching result; especially frequency count studies are conducted about the subject of detection of the most required words to the learners. The study of detection of most frequent words is called as ‘frequency analysis studies. Frequency analysis studies provide possibilities to the foreign language learners to detect the words to be taught them. In order to get successful results, the words targeted to teach should be detected properly. To select the words from course books or teaching materials randomly and to be able to teach all the words of the language to the learner will make the foreign language learning difficult and this will reduce success. Due to the fact that frequency of the words in a language is not considered in the Turkish books prepared for the foreign language learners, word selection in these books depended on personal thoughts and evaluations and also absences in terms of words and concept came into existence in these books. Teaching materials and books used in Turkish teaching foundations are created via estimations. The same problem is also seen in teaching proverbs and idioms. There is not any scale to measure in what extent proverbs and idioms should be utilized and in the subject of which proverbs and idioms may be taught in certain levels. Idioms and proverbs in teaching Turkish as foreign language have not been classified or leveled yet. Apart from the frequency analysis studies for words, frequency studies of proverbs and idioms will also be useful in terms of education. In the word frequency analysis studies towards the students whose mother tongue is Turkish, the detection of the words they use in written narration is made. Word usage is scanned and frequent used words are detected. However, this possibility cannot be found in the students who speak Turkish as foreign language. By starting from the point of the selections of the Turkish learners whose language dominance is not sufficient, will not give right results.

In order to get successful results in teaching Turkish as foreign language, the words, proverbs and idioms to be taught should be detected properly. Trying to teach all the words, proverbs and idioms and not having a system or priority cause distraction of language learning desire in the learner and this causes unsuccessful results in language teaching. Due to the fact that, it is targeted to bring learners in a certain level in a limited time period especially in language teaching, to be systematic is important. With the expanding of the certain number of frequently used proverbs and idioms to the education process and with the support of listening, course books and activities to the process, a successful education process may be possible. In order to detect the frequencies of

idioms and proverbs, a committee consisting of teachers was formed for the study. In the light of the ideas and evaluations of the experienced teachers in the branch of teaching Turkish as foreign language, frequently used proverbs and idioms have been detected. The results have been presented with lists. These lists will be in guidance quality for the teachers and for the ones who prepare course books.

Turkish is a powerful language which can convey the most difficult and regarded as detail concepts with extremely vivid images and which can draw pictures in people's minds. Among the meaning games counted as figure of speech, the trend leading to polysemy which we call as concretization has best examples in Turkish; regarded as finest details, the abstract concepts are conveyed strongly by using concrete conceptions (Aksan, 2004: 124). Words are not used with their first meanings in most of the proverbs. Subjects are usually concretized while making sentences and it becomes difficult to teach these idioms and proverbs to learners. For example; the first meaning of "Ağaç yaşken eğilir (as the twig is bent so is the tree inclined)" is very open. It is easy to bend a young tree but it becomes difficult to bend, twist and break it when it is older. We invent a second meaning by transporting it into our minds and emotional lives and we get the thought that children should be disciplined earlier (Elçin, 1997: 417). This proverb can be taught to the language learner by simulating that the tree can have its shape when it is young so in human beings it can be similar and education should be given to children in earlier ages. "Sappy tree" is simulated to "young man" even "child". However, teaching such kind of idioms and proverbs can be challenging. In concrete meaning idioms and proverbs, what to say is directly said without applying any concretization. Explanation of concrete meaning idioms and proverbs to learners are less challenging than abstract meaning idioms and proverbs. This provides privilege for such kind of idioms and proverbs in teaching and adding them to frequency lists.

There is no frequency analysis study independently conducted in Turkish teaching area for idioms and proverbs. Therefore in our study, it is purposed to give frequency lists of idioms and proverbs for the use of the teachers who prepare course books. In this study, frequently used idioms and proverbs have been detected by getting the ideas of Turkish as foreign language teachers via question forms. The idioms and proverbs were obtained by at least 2- year-experienced 50 Turkish as foreign language teachers and then they were classified. The first 150 idioms and the first 150 proverbs have been specified as most frequently used ones and the results have been presented in lists. Language teacher will give priority to teaching of the proverbs including the concepts that he / she finds important in consequence of being an individual living in the culture of the target language. If a situation, an idea, a tradition or a belief is considered as important, teaching priority will be given to it. When looking through the words they included, giving nice suggestions, not including any slang, suitable for the levels of the students and being formed by familiar words for learners increase preferability of the proverbs. 'Learners' understanding and learning of the idioms formed by familiar words for students become easier. The proverbs and idioms

which do not carry these characteristics will have lower places in usage frequencies.

Teaching the frequently used proverbs and especially idioms will increase the understanding of the texts given in that language. The usage of proverbs and idioms properly in suitable places shows the capability of the language learner. As a result of the study, after the expansion of certain number of idioms and proverbs whose frequency lists are prepared to education process and supporting this process by course books, listening activities and other activities, a successful education process will be possible. These frequency lists will also have the characteristic of guide for the ones who prepare course books.

In most of the proverbs and idioms, the words are not used with their own meanings. Subjects are usually embodied when the sentences are made. What to say is effectively conveyed through an encapsulating speech. By using them in different meanings via exemplifications and metaphors, aesthetic contribution can be added to meaning. Apart from such kind of proverbs and idioms, proverbs and idioms with concrete meanings are also available. There is not any concretization in these proverbs; what to say is directly stated. Explanation of the proverbs and idioms with tangible meanings is less difficult than the ones with intangible meanings for language learners. This situation provides this kind of proverbs to have priorities in education process.

Key Words: Turkish as Foreign Language, Proverbs, Idioms, Frequency Analysis.

1. GİRİŞ

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde üzerinde durulması gereken önemli konulardan biri sıklık çalışmalarıdır. Sıklık, Türkçe Sözlük’ te “sık olma durumu, sık geçme, kullanımı sık olma” anlamına gelmektedir (www.tdk.gov.tr, 18.04.2015). Aksan’a (2003: 20) göre sıklık, “bir dilin sözcüklerinin öteki sözcüklere oranla daha çok ya da daha seyrek kullanılması” olarak tanımlanmıştır. Aksan (2003: 20), her dilde bir çekirdek söz varlığının bulunduğu düşünülürken, anadili ve yabancı dil öğretiminde, öğretilecek dilin en sık geçen, en gerekli sözcüklerinin saptanması, bu öğretimden alınacak sonucun başarılı olup olmamasında rol oynamakta olduğunu, öğrenen kişiye en gerekli sözcüklerin belirlenmesi konusunda, özellikle sıklık sayımlarına dayanan çalışmaların yapıldığını söylemektedir. Daha sık kullanılan kelimelerin tespit edilmesi için yapılan çalışmalara, sıklık analizi çalışmaları denilmektedir.

Sıklık analizi çalışmaları, yabancı bir dili öğrenmeye çalışanlara öğretilecek kelimelerin tespit edilmesine imkân sağlar. Başarılı sonuçlar alabilmek için öğretilmesi hedeflenen kelimeler doğru belirlenmelidir. Böylelikle vakit kaybının önüne geçilerek, öğreneni sıkıntıya sokmadan en verimli sonuçlar alınmış olur. Ders kitaplarındaki ya da öğretim materyallerindeki kelimelerin rastgele seçilmesi ve dildeki bütün kelimelerin öğrenene öğretilmeye çalışılması öğretimi zora sokacak, başarıyı düşürecektir. Aksan’a (2004: 256) göre, yabancılar için hazırlanacak Türkçe kitaplarında, dilin sözcüklerinin kullanılış sıklığı göz önünde bulundurulmadığı için bu kitaplarda sözcük seçimi kişisel görüş ve değerlendirmeye bağlı kalmış, sözcük ve kavram açısından yetersizlikler, eksiklikler doğmuştur. Bugün de bu sorunun devam ettiğini söyleyebiliriz. Türkçe öğretimi yapan kurumlarda bu hususlar pek dikkate alınmamakta, hazırlanan öğretim materyalleri ve kitaplar tahminler yoluyla oluşturulmaktadır. Seviyelere göre öğretilmesi gerekli olan kelime sayıları

ve hangi kelimelerin öğretileceği hususu öğretim yapılan kurumlarda farklılık göstermektedir. Aynı sorun atasözleri ve deyimlerin öğretilmesinde de mevcuttur. Atasözleri ve deyimlerden ne ölçüde yararlanılması gerektiği, hangi seviyede hangi atasözleri ve deyimlerin öğretileceği konusunda da bir ölçüt bulunmamaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde atasözleri ve deyimler tasnif edilmemiş, seviyelendirilmemiştir. Bu nedenle kelime sıklığı çalışmalarının yanı sıra sık kullanılan atasözleri ve deyimlerin de belirlenmesi gerekmektedir.

1.1. Türkçe İçin Yapılan Kelime Sıklığı Çalışmaları

Sıklık analizi çalışmaları denildiğinde “kelime” sıklığı anlaşılmaktadır. Bunun sebebi, sık kullanılan atasözü ve deyimleri belirlemek amacıyla bu türden çalışmaların yapılmamış olmasıdır. Türkçe için yapılan kelime sıklığı çalışmalarında son yıllarda artış gözlenmesine rağmen, Batı ile karşılaştırıldığında son derece yetersiz kaldığı hususu sıklıkla dile getirilmektedir. (Karadağ, 2005: 31; Kurudayıoğlu, 2005: 61; Akman, 2013: 19). İngilizce için ilk kelime hazinesi çalışması 1944 yılında Thorndike tarafından elle, daha sonra 1967 yılında Kucear ve Francis tarafından bilgisayarla yapılmıştır (Göz, 2003: I). Thorndike tarafından İngilizce için yapılan kelime hazinesi ile ilgili çalışmadan sonra 1926 yılında Maarif Vekâleti Tâlim ve Terbiye dairesi bir rapor hazırlamıştır. Anadili öğretimi için hazırlanan bu raporda yer alan tekliflerin, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kullanılabilirliği olması açısından önemi büyüktür. İlk Mektep Kitapları Tetkik Komisyonu’nun Elifbâ Kitapları Hakkındaki Raporu’nun 14. maddesinde bazı tespitlerde ve tavsiyelerde bulunulmuştur. Bu raporda çocukların konuştukları dilin tespit edilmesinin gerekliliği belirtilmiş ve kelime listelerinin oluşturulmasının önemi üzerinde durulmuştur. İlkokul öğrencileri için hazırlanmış bu rapordaki tavsiye ve tekliflerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında da uygulanması mümkün görünmektedir. Öğretilmesi hedeflenen kelimeler, öğrencilerin yabancı olması hasebiyle konuştukları dilden tertip edilemeyeceği için sıklık sayımlarına dayanan çalışmalardan faydalanılabilir. Öğretilcek kelimelerin listeleri belirlendikten sonra, her seviye için hazırlanan ders kitabı ve materyallerin bu kelime listelerinden faydalanarak hazırlanması, öğretim açısından önem arz eder. Öğreticilerden oluşan bir kurul vasıtası ile sık kullanılan atasözleri ve deyimler belirlenebilir.

Türkçe için yapılan ilk kelime sıklığı çalışmasını Amerikalı bilim adamı Mr. Birdge yapmıştır. Ömer Asım Aksoy, Mr. Birdge’in, Yakup Kadri Karaosmanoğlu’nun “Yaban”, Reşat Nuri Güntekin’in “Kızılılık Dalları” ve Türk Tarih Kurumu’nun tarih kitabının 2 cildini inceleyerek hazırladığı 15 bin kelimelik listelerinden bahseder. Daha önce incelediği, Thorndike’in “Teacher’s Work Book” çalışmasındaki kelimelerle karşılaştırmalar yapmış ve listeler hazırlamıştır. Kelimelerin hangi eserde kaç defa geçtiği gibi ayrıntılara yer verildiği bu listelerde, kelimelerin toplam sıklığı da yer almaktadır (Aktaran: Kurudayıoğlu, 2005: 63). Türkçe için yapılan en kapsamlı çalışmayı Joe. E. Pierce yapmıştır. Milli Savunma Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, Amerikan Uluslararası İşbirliği İdaresi ile Georgetown Üniversitesi’nin işbirliği ile gerçekleştirilen bu çalışmanın sonucunda belirlenen kelime listeleri, okuma yazma bilmeyen ordu çalışanlarına, okuma yazma öğretmek amacıyla hazırlanacak kitaplarda kullanılacaktır. (Pierce, 1961: 31).

Bu alanda çalışmalar yapan, bazı teklif ve tavsiyelerde bulunan çok sayıda isim olmuştur. Bunlar isimlerden bazıları şunlardır; Pars ve Pars (1954), Özön (1954), Harit (1971), Çiftçi (1991), Tosunoğlu (1998), Koçak (1999), Yazı (2005), Yiğittürk (2005), Kurudayıoğlu (2005), Karadağ (2005), Baş (2006), Avkapan (2006), Pilav (2008), Dolunay (2009), Çetinkaya (2011). Bu çalışmaların bir kısmında, Türkiye’deki çeşitli sınıflarda ve okullarda eğitim gören Türk öğrencilerin kullandıkları kelimeler tespit edilerek kelime listeleri tertip edilirken; bir kısmında ise, okullarda kullanılan ders kitaplarının barındırdığı kelimeler incelenerek kelime önerilerinde bulunulmuştur.

Son dönemde yapılan en kapsamlı çalışmalardan biri olarak ise İlyas Göz'ün "Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü" çalışması önemlidir. Bu çalışmada 1995-2000 yılları arasındaki yazılı malzeme seçilmiştir. Basın, roman-hikâye, bilim, popüler bilim, güzel sanatlar-biyografi, hobi, din, okul kitabı ve muhtelif kategorilerine ait eserler taranmış ve 1.006.306 kelimelik bir havuz oluşturulmuştur. Bu bir milyon kelimelik Türkçe metnin 22.693 kelimelik "Kelime Sıklığı Sözlüğü" ortaya çıkarılmıştır (Göz, 2003: XIV). Ancak çalışmada deyimleri oluşturan kelimeler ayrı ayrı ele alınmış, deyim olarak ifade ettiği anlama göre bir değerlendirmeye gidilmemiştir. Göz, deyimlerin İmla Kılavuzu'nda ikili kelimeler olarak (yani birlikte) yazılmamalarından dolayı, sıklıklarının ayrı kelimeler olarak hesaplandığını belirtmiştir. Ancak bu durum kelimenin aslında kullanılmadığı bir anlamdaki sıklığının artmasına sebep olmaktadır. Çünkü deyimler, kendisini oluşturan iki ya da daha fazla kelimenin anlamından farklı bir anlam ifade ederler. Baş (2011: 53), bu hususta güzel bir örnek sunmaktadır. Deyimler, atasözleri ve ikilemeler de sonuçta kelimelerden meydana gelmiştir. Ancak, baş göz olmak deyiminin, "baş, göz, ol-" kelimelerinin bireysel anlamları ile alakası yoktur. Çünkü bu deyim evlenmek anlamında kullanılır. Aynı şekilde, "Sütten ağzı yanan yoğurdu üfleterek yer." atasözünün anlamı bir olaydan gerekli dersi alıp, sonrasında uyanık davranmaktır ve "süt, ağız, yan-, yoğurt, üfle-, yer" kelimelerini teker teker açıkladığımızda bu anlamla bağlantı kurulamaz.

Göz'ün çalışmasına paralel olarak yapılan bir diğer çalışma da Gökhan Ölker'in "Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü"dür. 1945-1950 yılları arasındaki yazılı malzeme taranmıştır. Geriye dönük bir çalışma yapılarak dilin geçirdiği değişim ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Göz'ün çalışmasıyla karşılaştırıldığında kelimelerin kullanım sıklıklarının zaman içerisinde değiştiği görülmüştür. Örneğin 1945-1950 yıllarını kapsayan çalışmada "televizyon" kelimesi bir defa kullanılırken Göz'ün çalışmasında 406 defa geçmektedir. Göz'ün çalışmasıyla mukayese edilebilmesi için bir milyonluk kelime havuzu oluşturulmuştur. Sonuç olarak 22.693 kelimelik bir sıklık sözlüğü ortaya konmuştur (Ölker, 2011: I). Ölker, (2011: 22) çalışmasında "birleşik yapılar" adı altında taranan malzemede geçen birleşik fiilleri, deyimleri, atasözlerini ve kalıp ifadeleri bir liste halinde verdiğini belirtmektedir. Ancak kelimelerin kullanım sıklıklarının zaman içerisinde değişiklik gösterdiği düşünüldüğünde, aynı değişimin kullanılan atasözleri ve deyimlerde de görüldüğünü söylemek yanlış olmaz. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde günümüz Türkçesinin öğretilmesi esas olduğu için 1945-1950 yılları için hazırlanmış bir deyim ve atasözleri listesinin kullanılması tam olarak ihtiyaçları karşılamaz.

1.2. Atasözleri ve Deyimler İçin Sıklık Analizi

Atasözleri, bir milletin değer yargılarını anlatan sözlerdir. Yüzyıllar boyunca kazanılan yaşam deneyimlerini içeren bu sözler, o milletin düşünce, özlem, eleştiri, gözlem ve yargılarını bildirir (Bars, 2008: 213). Deyimler ise anlatıma akıcılık ve canlılık kazandıran dil birlikleridir. Bu dil birlikleri anlatımı güzelleştirdiği ve canlı kıldığı gibi ait olduğu dili konuşan toplumun zekâsını, espri yeteneğini, nüktedanlığını ve düşünce dünyasını da ortaya koymaktadır (Yalçın, 2008:626).

Kelimeler için yapılan sıklık analizi çalışmalarının yanı sıra deyimler ve atasözlerinin de sıklık analizinin yapılması öğretim açısından faydalı olacaktır. Ancak görüldüğü üzere yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında müstakil olarak deyim ve atasözleri için yapılmış bir sıklık analizi çalışması bulunmamaktadır.

Anadili Türkçe olan öğrencilere yönelik yapılan kelime sıklık analizi çalışmalarında, öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları kelimelerin tespiti yapılır. Kelime kullanımları taranır ve sık kullandıkları kelimeler belirlenir. Ancak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde bu imkân bulunmamaktadır. Türkçe öğrenmek maksadıyla gelen ve dile hâkimiyetleri yeterli olmayan bu öğrencilerin tercihlerinden yola çıkarak sıklık analizi yapmak sağlıklı sonuçlar vermeyecektir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan kitaplardaki atasözü ve deyimler ise tamamıyla kişisel

tercihlere göre seçildiğinden yanıltıcı olmaktadır. Bu sebeple deyimlerin ve atasözlerinin sıklıklarının tespit edilebilmesi için, öğretmenlerden oluşan bir kurul oluşturulur. Yabancı dil olarak Türkçe alanında tecrübeli öğretmenlerin görüşleri alınarak, listeler hazırlanabilir. Bu listeler öğretmenler ve ders kitabı hazırlayanlar için kılavuz niteliğinde olacaktır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma “tarama modeli” olarak tasarlanmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2009: 77). Araştırma ile Türkçe öğretimi yapan öğretmenlere görüşleri sorularak sık kullandıkları atasözleri ve deyimleri belirlemek amaçlanmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’de ve yurtdışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan en az iki yıl deneyime sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem toplam 50 öğreticidir.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Uygulanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak atasözleri ve deyimlerden oluşan iki soru formu kullanılmıştır. Soru formları 100 deyim ve 100 atasözünden oluşmaktadır. Soru formları oluşturulurken Ömer Asım Aksoy “Atasözleri Sözlüğü”, Ömer Asım Aksoy, “Deyimler Sözlüğü”, Mehmet Hengirmen “Atasözleri Sözlüğü”, Mehmet Hengirmen “Deyimler Sözlüğü”, Emin Özdemir “Açıklamalı Atasözleri Sözlüğü”, Emin Özdemir “Açıklamalı-Örnekli Deyimler Sözlüğü”, Metin Yurtbaşı, “Sınıflandırılmış Atasözleri Sözlüğü”, Türk Dil Kurumu Çevrimiçi Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü kaynaklarından yararlanarak derlenen 1000 atasözü ve 1000 deyim seçilmiştir. Alanında uzman akademisyenlerin görüşleri alınarak sık kullanım tercihlerine göre bu sayı ilk aşamada 500 atasözü ve 500 deyim indirilmiştir. Her defasında rastgele seçilen 100 atasözü ve 100 deyim ile birlikte farklı soru formları oluşturularak öğretmenlerin atasözlerini ve deyimleri sık kullanma durumlarına göre yarıya indirmeleri istenmiştir. Araştırmada 50 öğreticiden elde edilen atasözü ve deyimler sıralanarak ilk 150 atasözü ve ilk 150 deyim en sık kullanılanlar olarak belirlenmiştir. Araştırmada bu yöntem ile öğretmenler tarafından bilimsel araştırma yöntemleri açısından yansız bir şekilde atasözleri ve deyimlerin değerlendirilmesi yapılmıştır.

3. BULGULAR

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında deneyimli öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri ışığında sık kullanılan atasözü ve deyimler belirlenmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar listeler halinde sunulmuştur.

3.1. Atasözlerinin Sıklık Analizi

Tablo 1: Sık Kullanılan 150 Atasözü

Sıra	Atasözü	Seçim Sıklığı
1	Acele işe şeytan karışır	10 / 10
2	Aç tavuk kendini buğday ambarında sanır	10 / 10
3	Ağaç yaşken eğilir	10 / 10
4	Akıl yaşta değil, baştadır	10 / 10
5	Akılsız başın cezasını ayak çeker	10 / 10
6	Allah’tan ümit kesilmez	10 / 10
7	Arkadaşını söyle, sana kim olduğunu söyleyeyim	10 / 10

8	Ayağını yorganına göre uzat	10 / 10
9	Az olsun, öz olsun	10 / 10
10	Aza kanaat etmeyen çoğu hiç bulamaz	10 / 10
11	Balık baştan kokar	10 / 10
12	Başa gelen çekilir	10 / 10
13	Bir elin nesi var, iki elin sesi var	10 / 10
14	Bugünün işini yarına bırakma	10 / 10
15	Damlaya damlaya göl olur	10 / 10
16	Derdini söylemeyen derman bulamaz	10 / 10
17	Doğru söyleyeni dokuz köyden kovarlar	10 / 10
18	Dost acı söyler	10 / 10
19	Dost kara günde belli olur	10 / 10
20	Düşenin dostu olmaz	10 / 10
21	Et tırnaktan ayrılmaz	10 / 10
22	Evdeki hesap çarşıya uymaz	10 / 10
23	Gelen gideni aratır	10 / 10
24	Gün doğmadan neler doğar	10 / 10
25	Hamama giren terler	10 / 10
26	Körle yatan şaşı kalkar	10 / 10
27	Mal canın yongasıdır	10 / 10
28	Parayı veren düdüğü çalar	10 / 10
29	Sabah ola, hayır ola	10 / 10
30	Sağlam kafa, sağlam vücutta bulunur	10 / 10
31	Sayılı gün çabuk geçer	10 / 10
32	Söz gümüşse sükût altındır	10 / 10
33	Su küçüğün, söz büyüğün	10 / 10
34	Umut fakirin ekmeğidir	10 / 10
35	Üzüm üzüme baka baka kararır	10 / 10
36	Vakit nakittir	10 / 10
37	Zenginin malı (parası) züğürdün çenesini yorar	10 / 10
38	Aç ayı oynamaz	10 / 9
39	Ağlamayan çocuğa meme vermezler	10 / 9
40	Akacak kan damarda durmaz	10 / 9
41	Akıl akıldan üstündür	10 / 9
42	Akşamın hayrından sabahın şerri iyidir	10 / 9
43	Allah dağına göre kar verir	10 / 9
44	Allah'ın bildiği kuldan saklanmaz	10 / 9
45	Ateş düştüğü yeri yakar	10 / 9
46	Ateş olmayan yerden duman çıkmaz	10 / 9
47	Aynası iştir kişinin lafa bakılmaz	10 / 9
48	Bakarsan bağ, bakmazsan dağ olur	10 / 9
49	Bal tutan parmağını yalar	10 / 9
50	Bana dokunmayan yılan bin yaşasın	10 / 9
51	Besle kargayı oysun gözünü	10 / 9
52	Beş parmak bir değil	10 / 9
53	Beterin beteri var	10 / 9
54	Bilmemek ayıp değil, öğrenmemek ayıp	10 / 9
55	Bir fincan kahvenin kırk yıl hatırı vardır	10 / 9
56	Bir musibet bin nasihatten yeğdir	10 / 9
57	Biri yer biri bakar, kıyamet ondan kopar	10 / 9
58	Borç yiğidin kamçısıdır	10 / 9

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015

59	Can çıkmayınca huy çıkmaz	10 / 9
60	Cana gelecek mala gelsin	10 / 9
61	Çam sakızı, çoban armağanı	10 / 9
62	Çocuktan al haberi	10 / 9
63	Dağ dağa kavuşmaz, insan insana kavuşur	10 / 9
64	Deliye her gün bayram	10 / 9
65	Dervişin fikri ne ise zikri de odur	10 / 9
66	Dilin kemiği yok	10 / 9
67	Dost başa, düşman ayağa bakar	10 / 9
68	Düşmez kalkmaz bir Allah	10 / 9
69	Ev alma, komşu al	10 / 9
70	Geç olsun da güç olmasın	10 / 9
71	Gönül ferman dinlemez	10 / 9
72	Görünen köy kılavuz istemez	10 / 9
73	Göz görmeyince gönül katlanır	10 / 9
74	Gülme komşuna, gelir başına	10 / 9
75	Güneş balçıkla sıvanmaz	10 / 9
76	Haydan gelen huya gider	10 / 9
77	Hazıra dağlar dayanmaz	10 / 9
78	Her işte bir hayır vardır	10 / 9
79	Her yiğidin bir yoğurt yiyişi vardır	10 / 9
80	Huylu huyundan vazgeçmez	10 / 9
81	İyi olacak hastanın hekim ayağına gelir	10 / 9
82	Kalp kalbe karşıdır	10 / 9
83	Kaza geliyorum demez	10 / 9
84	Kel ölür sırma saçlı olur, kör ölür badem gözlü olur	10 / 9
85	Kelin ilacı olsa başına sürer	10 / 9
86	Kendi düşen ağlamaz	10 / 9
87	Kız evi naz evi	10 / 9
88	Kızım sana söylüyorum, gelinim sen anla	10 / 9
89	Komşuda pişer, bize de düşer	10 / 9
90	Korkunun ecele faydası yoktur	10 / 9
91	Kurunun yanında yaş da yanar	10 / 9
92	Ne ekersen onu biçersin	10 / 9
93	Öfkeyle kalkan zararlar oturur	10 / 9
94	Sabreden derviş muradına ermiş	10 / 9
95	Sabrın sonu selamettir	10 / 9
96	Sakla samanı gelir zamanı	10 / 9
97	Tarih tekerrürden ibarettir	10 / 9
98	Tencere yuvarlanmış kapağını bulmuş	10 / 9
99	Yerin kulağı var	10 / 9
100	Yolcu yolunda gerek	10 / 9
101	Zorla güzellik olmaz	10 / 9
102	Acı patlıcanı kırağı çalmaz	10 / 8
103	Ağacı kurt, insanı dert yer	10 / 8
104	Ağlarsa anam ağlar, gerisi yalan ağlar	10 / 8
105	Akıllı düşman, akılsız dosttan hayırlıdır	10 / 8
106	Aslan yattığı yerden belli olur	10 / 8
107	Ava giden avlanır	10 / 8
108	Az veren candan, çok veren maldan	10 / 8
109	Azıcık aşım kaygısız başım	10 / 8

Turkish Studies

110	Bekârlık sultanlıktır	10 / 8
111	Bir koltuğa iki karpuz sığmaz	10 / 8
112	Büyük başın derdi büyük olur	10 / 8
113	Can boğazdan gelir	10 / 8
114	Çivi çiviye söker	10 / 8
115	Çok naz âşık usandırır	10 / 8
116	Davulun sesi uzaktan hoş gelir	10 / 8
117	Dikensiz gül olmaz	10 / 8
118	Duvarı nem, insanı gam yıkar	10 / 8
119	Dünya malı dünyada kalır	10 / 8
120	El elden üstündür	10 / 8
121	Elin ağzı torba değil ki büzesin	10 / 8
122	Gözden uzak olan gönülden de uzak olur	10 / 8
123	Güvenme varlığa, düşersin darlığa	10 / 8
124	Güzele bakmak sevaptır	10 / 8
125	Hatasız kul olmaz	10 / 8
126	İki gönül bir olunca samanlık seyran olur	10 / 8
127	İnsan yedisinde ne ise yetmişinde de odur	10 / 8
128	İşleyen demir ışılda	10 / 8
129	İti an, çomağı hazırla	10 / 8
130	İyi insan lafının üstüne gelir	10 / 8
131	İyilik eden iyilik bulur	10 / 8
132	Kara haber tez duyulur	10 / 8
133	Kul sıkışmayınca Hızır yetişmez	10 / 8
134	Minareyi çalan kılıfını hazırlar	10 / 8
135	Misafir umduğunu değil bulduğunu yer	10 / 8
136	Ölenle ölünmez	10 / 8
137	Sağır duymaz uydurur	10 / 8
138	Sakınılan göze çöp batar	10 / 8
139	Son gülen iyi güler	10 / 8
140	Son pişmanlık fayda etmez	10 / 8
141	Sürüden ayrılanı kurt kapar	10 / 8
142	Sütten ağzı yanan, yoğurdu üfleyerek yer	10 / 8
143	Taşıma su ile değirmen dönmez	10 / 8
144	Tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır	10 / 8
145	Tereciye tere satılmaz	10 / 8
146	Terzi kendi söküğünü dikemez	10 / 8
147	Tok, açın halinden bilmez	10 / 8
148	Yalancının mumu yatsıya kadar yanar	10 / 8
149	Yavuz hırsız ev sahibini bastırır	10 / 8
150	Zahmetsiz rahmet olmaz	10 / 8

3.2. Deyimlerin Sıklık Analizi

Tablo 2: Sık Kullanılan 150 Deyim

Sıra	Deyim	Seçim Sıklığı
1	adam etmek	10 / 10
2	adam yerine koymak	10 / 10
3	ağzı kulaklarına varmak	10 / 10
4	ağzının tadını bilmek	10 / 10
5	aklı başına gelmek	10 / 10
6	aklını başına almak	10 / 10

7	burnu havada olmak	10 / 10
8	dalga geçmek	10 / 10
9	dünya başına yıkılmak	10 / 10
10	gözleri dolmak	10 / 10
11	kara kara düşünmek	10 / 10
12	kulak misafiri olmak	10 / 10
13	rahmetli olmak	10 / 10
14	acı çekmek	10 / 9
15	ağzı var, dili yok	10 / 9
16	ağzına geleni söylemek	10 / 9
17	ağzından çıkanı kulağı duymamak	10 / 9
18	ağzını bıçak açmamak	10 / 9
19	ağzının tadı kaçmak	10 / 9
20	akıl yürütmek	10 / 9
21	aklına gelen başına gelmek	10 / 9
22	avucunun içi gibi bilmek	10 / 9
23	bir eli yağda, bir eli balda olmak	10 / 9
24	can atmak	10 / 9
25	canı çekmek	10 / 9
26	dili tutulmak	10 / 9
27	dört gözle beklemek	10 / 9
28	eski kafalı	10 / 9
29	gönül almak	10 / 9
30	göz kulak olmak	10 / 9
31	hesap sormak	10 / 9
32	kalp kırmak	10 / 9
33	karnı zil çalmak	10 / 9
34	kedi olalı bir fare tuttu	10 / 9
35	parmağında oynatmak	10 / 9
36	sudan ucuz	10 / 9
37	surat asmak	10 / 9
38	tadı damağında kalmak	10 / 9
39	uykusu kaçmak	10 / 9
40	yağmurdan kaçarken doluya tutulmak	10 / 9
41	yüreği ağzına gelmek	10 / 9
42	açtı ağzını, yumdu gözünü	10 / 8
43	akıl vermek	10 / 8
44	altını üstüne getirmek	10 / 8
45	aralarına kara kedi girmek	10 / 8
46	aralarından su sızmamak	10 / 8
47	avuç içi kadar yer	10 / 8
48	bardağı taşıran son damla	10 / 8
49	baş başa kalmak	10 / 8
50	baş üstünde yeri var	10 / 8
51	bindiği dalı kesmek	10 / 8
52	bir baltaya sap olmak	10 / 8
53	bir kulağından girip öbür kulağından çıkmak	10 / 8
54	çoğu gitti, azı kaldı	10 / 8
55	çorbada tuzu bulunmak	10 / 8
56	dilinin ucuna gelmek	10 / 8
57	elini çabuk tutmak	10 / 8

58	eliyle koymuş gibi bulmak	10 / 8
59	göz atmak	10 / 8
60	göz gezdirmek	10 / 8
61	gözden düşmek	10 / 8
62	göze girmek	10 / 8
63	gözü arkada kalmak	10 / 8
64	gözünden uyku akmak	10 / 8
65	gözyaşı dökmek	10 / 8
66	haddini bilmek	10 / 8
67	hapı yutmak	10 / 8
68	iş işten geçmek	10 / 8
69	işine gelmek	10 / 8
70	kan ter içinde kalmak	10 / 8
71	kara gün dostu	10 / 8
72	kara haber	10 / 8
73	korktuğu başına gelmek	10 / 8
74	küçük düşmek	10 / 8
75	sudan çıkmış balığa dönmek	10 / 8
76	vakit öldürmek	10 / 8
77	abuk sabuk konuşmak	10 / 7
78	ağız birliği etmek	10 / 7
79	aklına koymak	10 / 7
80	aklını kaybetmek	10 / 7
81	aklının köşesinden geçmemek	10 / 7
82	ara bozmak	10 / 7
83	arkadan vurmak	10 / 7
84	ayak bağı olmak	10 / 7
85	başından aşağı kaynar sular dökülmek	10 / 7
86	başının çaresine bakmak	10 / 7
87	beyin yıkamak	10 / 7
88	bir çuval inciri berbat etmek	10 / 7
89	bir kaşık suda boğmak	10 / 7
90	bir sözünü iki etmemek	10 / 7
91	bir taşla iki kuş vurmak	10 / 7
92	burnunu sokmak	10 / 7
93	burnunun dikine gitmek	10 / 7
94	büyük söz söylemek	10 / 7
95	büyümüş de küçülmüş	10 / 7
96	can kulağıyla dinlemek	10 / 7
97	cebinde akrep var	10 / 7
98	ciğeri yanmak	10 / 7
99	çekip gitmek	10 / 7
100	deli divane olmak	10 / 7
101	dert yanmak	10 / 7
102	dik dik bakmak	10 / 7
103	dikiş tutturamamak	10 / 7
104	dili yanmak	10 / 7
105	dilinden düşürmemek	10 / 7
106	dillere destan olmak	10 / 7
107	dünyaya gelmek	10 / 7
108	dünyaya getirmek	10 / 7

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/7 Spring 2015

109	dünyaya gözlerini kapamak	10 / 7
110	dünyayı toz pembe görmek	10 / 7
111	ekmeğini taştan çıkarmak	10 / 7
112	el üstünde tutmak	10 / 7
113	eli yüzü düzgün	10 / 7
114	etekleri zil çalmak	10 / 7
115	fikir yürütmek	10 / 7
116	gezip tozmak	10 / 7
117	gökte ararken yerde bulmak	10 / 7
118	gönül vermek	10 / 7
119	gözden geçirmek	10 / 7
120	göze batmak	10 / 7
121	gözleri yaşarmak	10 / 7
122	gözü dönmek	10 / 7
123	gözünü dört açmak	10 / 7
124	gücüne gitmek	10 / 7
125	gülmekten kırılmak	10 / 7
126	güvendiği dağlara kar yağmak	10 / 7
127	hal hatır sormak	10 / 7
128	havadan sudan konuşmak	10 / 7
129	hem suçlu hem güçlü	10 / 7
130	içine doğmak	10 / 7
131	iki ayağını bir pabuca sokmak	10 / 7
132	iki yakası bir araya gelmemek	10 / 7
133	işi düşmek	10 / 7
134	kafası şişmek	10 / 7
135	kafayı üşütmek	10 / 7
136	kazdığı kuyuya kendisi düşmek	10 / 7
137	keyfini çıkarmak	10 / 7
138	laf taşımak	10 / 7
139	meraktan çatlama	10 / 7
140	paraya para dememek	10 / 7
141	sıcak bakmak	10 / 7
142	su gibi ezberlemek	10 / 7
143	süt dökmüş kedi gibi	10 / 7
144	tatlı dil	10 / 7
145	treni kaçırmak	10 / 7
146	uyku bastırmak	10 / 7
147	vur deyince öldürmek	10 / 7
148	yerin dibine geçmek	10 / 7
149	yüzü gülmek	10 / 7
150	yüzünü gören cennetlik	10 / 7

4. SONUÇ

Türkiye'nin içinde bulunduğu konum itibariyle Türkçenin yabancılara öğretilmesi ihtiyacı her geçen gün biraz daha artmaktadır. Bugün bu ihtiyaç gerek Türkiye'de bulunan yabancılar için gerekse Türkiye dışında Türkçe öğrenmek isteyen yabancılar için daha da belirginleşmiştir. Bu nedenle Türkçenin yabancılara öğretimi konusu, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Bunun için yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik kayda değer araştırma ve incelemeler yapılmalıdır (Göçer ve Moğul, 2011: 808).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde üzerinde durulması gereken önemli konulardan biri sıklık çalışmalarıdır. Sıklık, Türkçe Sözlük'te "sık olma durumu, sık geçme, kullanımı sık olma" anlamına gelmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde başarılı sonuçlar alınabilmesi için öğretilmesi hedeflenen kelimeler, atasözleri ve deyimler doğru belirlenmelidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretim kitaplarında yer alan kelimelerin, atasözü ve deyimlerin kullanım sıklıkları göz önünde bulundurulmadığı için, seçimler kişisel görüş ve değerlendirmelere göre yapılmıştır. Bu durum da yetersizlikler ve eksikliklerin doğmasına sebep olmuştur. Bütün kelimelerin, atasözleri ve deyimlerin öğretilmeye çalışılması, bir sistemin ve önceliğin bulunmaması, dil öğrencisinin dil öğrenme isteğinin dağılmasına ve dil öğretiminin başarısızlıkla sonuçlanmasına sebep olmaktadır. Özellikle dil öğretiminde sınırlı bir zamanda, öğrenenin belirli bir seviyeye getirilmesi amaçlandığından, sistemli olmak önemlidir.

Türkçe, dile getirilmesi en güç olan, ayrıntı sayılabilecek kavramları son derece canlı imgelerle anlatan, söz fırcasıyla insan zihninde resimler çizebilen güçlü bir dildir. Söz sanatı sayılan anlam olayları içinden bizim somutlaştırma adını verdiğimiz, dilde çok anlamlılığa yol açan eğilim, Türkçede en güzel örneklerini bulur; en ince ayrıntı sayılabilecek soyut kavramlar, somutlardan yararlanılarak ve en güçlü bir biçimde anlatılır (Aksan, 2004: 124). Atasözlerinin çoğunda sözcükler kendi anlamında kullanılmaz. Cümleler kurulurken genellikle konular somutlaştırılır. Ancak bu tür atasözleri ve deyimleri öğrencilere anlatmak zorlayıcı olabilmektedir. Örneğin, "Ağaç yaşken eğilir" cümlesinin ilk manası çok açıktır. Taze bir fidanı eğmek kolaydır. Bu fidan kartlaşınca eğmesi, bükmesi, kırması zorlaşır. İkinci manayı biz manevî, zihnî hayatımıza nakletmek suretiyle icat ederiz. Çocuğu küçükken terbiye etmek lazımdır düşüncesi bizde yerleşir (Elçin, 1997: 417). Dil öğrencisine, tıpkı ağacın tazeyken kolayca şekil almasının mümkün olduğu gibi, insanda da şekil vermenin, eğitimin, erken yaşlarda olabileceği benzetme yoluyla anlatılabilir. "yaş ağaç", "genç insan"a hatta "çocuk"a benzetilir. Ancak bu türden atasözü ve deyimlerin öğretilmesi zorlayıcı olmaktadır. Somut anlam taşıyan atasözleri ve deyimlerde herhangi bir somutlaştırmaya başvurulmadan, anlatılmak istenen doğrudan söylenmektedir. Somut anlamlı deyim ve atasözlerinin dil öğrencisine açıklanması, soyut anlamlı deyim ve atasözlerine nazaran, daha az zorlayıcı olmaktadır. Bu durum da bu türden atasözleri ve deyimlerin öğretimde öncelik kazanmasını ve sıklık listelerinde yer almasını sağlamaktadır.

Türkçe öğretimi alanında müstakil olarak deyim ve atasözleri için yapılmış bir sıklık analizi çalışması bulunmamaktadır. Bu nedenle çalışmamızda, öğrencilerin ve ders kitabı hazırlayanların faydalanması amacıyla deyim ve atasözlerinin sık kullanım listelerinin verilmesi hedeflenmektedir. Bu çalışmada, Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin soru formları yoluyla görüşleri alınarak sık kullandıkları atasözleri ve deyimler belirlenmiştir. Türkiye'de veya yurtdışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan en az iki yıl deneyime sahip 50 öğreticiden elde edilen atasözü ve deyimler sıralanarak ilk 150 atasözü ve ilk 150 deyim en sık kullanılanlar olarak belirlenmiş ve sonuçlar listeler halinde sunulmuştur. Öğreticiler, hedef dilin içinde yaşayan fertler olması hasebiyle, önemli buldukları kavramları içeren atasözlerinin seçimine öncelik vermişlerdir. Atasözlerinin güzel öğütler veriyor olması, argo içermiyor olması, içerdiği kelimeler yönüyle bakıldığında; öğrencilerin seviyelerine uygun, aşına oldukları kelimelerden meydana geliyor olması tercih edilebilirliğini artırmıştır. Öğrencinin bildiği kelimelerden kurulmuş olan atasözleri ve deyimleri anlaması ve öğrenmesi daha kolay olmaktadır. Bu nitelikleri taşımayan atasözleri ve deyimler, kullanım sıklığında alt sıralarda yer bulmuştur.

Sık kullanılan atasözleri ve özellikle deyimlerin öğretilmesi, o dilde verilen metinlerin anlaşılabilirliğini artıracaktır. Atasözleri ve deyimlerin uygun yerlerde doğru şekillerde kullanılması, dil öğrencisi bireyin yetkinliğini göstermektedir. Yapılan araştırma sonucunda sıklık listeleri hazırlanan belirli sayıdaki atasözleri ve deyimlerin, eğitim sürecine yayılmasıyla ve bu sürecin,

dinlemeler, ders kitapları ve etkinliklerle desteklenmesiyle başarılı bir eğitim verilmesi mümkün olacaktır. Bu sıklık listeleri, ders kitabı hazırlayanlar için de kılavuz niteliğinde olacaktır.

KAYNAKÇA

- AKMAN, T. (2013). Ortaöğretim Dil ve Edebiyat Kitaplarında Kelime Sıklığı Çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- AKSAN, D. (2003). Her Yönüyle Dil- Ana Çizgileriyle Dilbilim. Ankara: TDK Yay.
- AKSAN, D. (2004). Dilbilim ve Türkçe Yazıları. İstanbul: Multilingual Yay.
- AKSOY, Ö.A. (1988a). Atasözleri Sözlüğü. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- AKSOY, Ö.A. (1988b). Deyimler Sözlüğü. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- ARSLAN, N. VE E. DURUKAN. (2014). Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Söz Varlığı Unsurlarının İncelenmesi. *International Journal of Language*. 2/4.Winter.247-265.
- AVKAPAN, A. (2006). Ortaöğretim 11. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Kelime Hazinesinin Öğretimi Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BARS, M.E. (2008). Atasözleri Ve Köroğlu Destanı'nda Bazı Kullanımları. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 3/4 Summer 2008, p. 212-223, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8020>, ANKARA-TURKEY.
- BAŞ, B. (2006). 1985-2005 yılları Arasında Çocuk Edebiyatı Sahasında Yazılmış Tahkiyeli Metinlerin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BAŞ, B. (2011). Söz Varlığı ile İlgili Çalışmalarda Kullanılacak Ölçütler. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27-61.
- ÇETİNKAYA, Ç. (2011). İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Kullanım Sıklıkları Üzerine bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÇİFTÇİ, M. (1991). Bir Grup Yükseköğrenim Öğrencisi Üzerinde Kelime Serveti Araştırması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DOLUNAY, Salih Kürşad (2009). İlköğretim İkinci Kademe Zaman Ekleri ve Fonksiyonlarının Öğretimi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ELÇİN, Ş. (1997). Halk Edebiyatı Araştırmaları 2, Ankara: Akçağ Yay.
- GÖÇER, A.,MOĞUL, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 6/3 Summer 2011, p. 797-810, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8020>, ANKARA-TURKEY.
- GÖZ, İ. (2003). Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- HARIT, Ö. (1971). Kelime Hazinesi Araştırması. Ankara: MEB Planlama Araştırma ve Koordinasyon Dairesi. Yayın 103.
- HENGİRMEN, M. (2007a). Atasözleri Sözlüğü. Ankara: Engin Yay.
- HENGİRMEN, M. (2007b). Deyimler Sözlüğü. Ankara: Engin Yay.
- KARADAĞ, Ö. (2005). İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KARASAR, N. (2009). Araştırmalarda Rapor Hazırlama. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- KOÇAK, H. (1999). Sağlık Meslek Lisesi Öğrencilerinin Kelime Hazinesi ile İlgili Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KORKMAZ, Z. (1976). Cumhuriyet Döneminde Bir Kültür Dili Olarak Türkçe. Türk Dili Üzerine Araştırmalar, C, 1, 651.
- KURUDAYIOĞLU, M. (2005). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÖLKER, G. (2011). Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü (1945-1950 arası). Konya: Kömen Yay.
- ÖZDEMİR, E. (2009a). Açıklamalı Atasözleri Sözlüğü. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- ÖZDEMİR, E. (2009b). Açıklamalı-Örnekli Deyimler Sözlüğü. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- ÖZÖN, M. N. (1954). Kelime Hazinesi. İlköğretim. XIX, 370, 5-7.
- PARS, V.B. VE CAHİT B.P. (1954). Okuma Psikolojisi ve İlk Okuma Öğretimi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- PİERCE, J. E. (1961). A Frequency Count of Turkish Suffixes, Anthropological Linguistics, 3. 9. 31-42.
- PİLAV, S. (2008). Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TOSUNOĞLU, M. (1998). İlköğretim Okuluna Başlayan Öğrencilerin Okuma-Yazma Öğrenmeden Önceki Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türk Dil Kurumu Çevrim içi Sözlük. <http://www.tdk.gov.tr> (18 Nisan 2015).
- Türk Dil Kurumu Çevrim içi Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü. <http://www.tdk.gov.tr> (15 Ağustos 2014).
- YALÇIN, S.K. (2008) Orta ve Doğu Karadeniz Ağızlarında Görülen Deyimler Üzerine Bir Değerlendirme, Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 3/3 Spring 2008, p. 625-656, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8020>, ANKARA-TURKEY.
- YAZI, Z. (2005). Ortaöğretim 10. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- YİĞİTTÜRK, H. (2005). Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- YURTBAŞI, M. (2012). Sınıflandırılmış Atasözleri Sözlüğü. İstanbul: Excellence Publishing.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- YILMAZ ATAGÜL, Y., Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Atasözleri ve Deyimlerin Sıklık Analizi, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/7 Spring 2015, p. 1021-1036, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8213>, ANKARA-TURKEY