

FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ - EĞİTİM FAKÜLTESİ

2. EĞİTİM ARAŞTIRMALARI KONGRESİ

# FSMVU-EAK2021

27-28 MART 2021

## DİJİTALLEŞEN DÜNYADA EĞİTİM VE İNSAN

TAM METİN BİLDİRİ KİTABI



FATİH  
SULTAN  
MEHMET  
VAKIF ÜNİVERSİTESİ

FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ YAYINLARI



FSMVÜ - EAK 2021  
27-28 MART 2021

*2. EĞİTİM ARAŞTIRMALARI KONGRESİ*  
**DİJİTALLEŞEN DÜNYADA EĞİTİM VE İNSAN**  
TAM METİN BİLDİRİ KİTABI



**FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ YAYINLARI: 44**

**2. EĞİTİM ARAŞTIRMALARI KONGRESİ: DİJİTALLEŞEN DÜNYADA EĞİTİM VE İNSAN,  
TAM METİN BİLDİRİ KİTABI**

**Bildiri Kitabı Editörü:** Doç. Dr. Muhammet Ü. ÖZTABAK

**Kongre Başkanı:** Prof. Dr. Hasan BACANLI

**Düzenleme Kurulu Başkanı:** Doç. Dr. Muhammet Ü. ÖZTABAK

**Düzenleme Kurulu:**

Dr. Öğr. Üyesi İsa KAYA

Dr. Öğr. Üyesi Demet KOÇYİĞİT

Dr. Öğr. Üyesi Duygu YALMAN POLATLAR

Arş. Gör. Şeyda ÇETİNTAŞ

Arş. Gör. Şeyda KARAN

Arş. Gör. Özge İDRİSOĞLU

Arş. Gör. Sara AKKUŞ

Arş. Gör. Tuğba TURGUT

**e-ISBN 978-605-2386-31-6**

**Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Yayınları**

Zeyrek Mahallesi Büyükkaraman Cad. No: 53 Fatih / İstanbul

**Tel:** 0212 521 81 00

**Faks:** 0212 521 84 84

**Web:** www.fsm.edu.tr

**E-Posta:** yayinevi@fsm.edu.tr

**Yayınevi Sertifika No:** 47914

İstanbul, Ekim, 2021

**Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Kütüphanesi CIP**

2. Eğitim Araştırmaları Kongresi: Dijitalleşen Dünyada  
Eğitim ve İnsan, Tam Metin Bildiri Kitabı / editör  
Muhammet Ü. Öztabak – İstanbul: Fatih Sultan Mehmet  
Vakıf Üniversitesi Yayınları, 2021.  
238 s. ; 30 cm. – (Fatih Sultan Mehmet Vakıf  
Üniversitesi Yayınları; 44)

e- ISBN 978-605-2386-31-6

1. Eğitim -- Türkiye -- Kongreler

I. Öztabak, Muhammet Ü. II. Dizi

LA942/.E35 2021

370.9561/EĞİ 2021

**Copyright © Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, 2021**

**“2. Eğitim Araştırmaları Kongresi: Dijitalleşen Dünyada Eğitim ve İnsan, Tam Metin Bildiri Kitabı”**  
kitabında yayımlanan yazıların yasal ve bilimsel sorumluluğu yazarlarına aittir. Kitabın yayın hakkı  
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi'ne aittir. Kitabın hiçbir bölümü yayıncının izni olmaksızın,  
elektronik, mekanik, fotokopi, kayıt yöntemiyle veya başka bir yöntemle çoğaltılamaz, bir veri muhafaza  
sisteminde saklanamaz veya iletilemez. Kaynak göstermek kaydıyla alıntı yapılabilir.

## Bilim Kurulu

---

Prof. Dr. Adnan KAN	Prof. Dr. Nezir TEMUR
Prof. Dr. Ali ERYILMAZ	Prof. Dr. Özey KARADAĞ
Prof. Dr. Ali GÖÇER	Prof. Dr. Sefa BULUT
Prof. Dr. Alpaslan OKUR	Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN
Prof. Dr. Asuman AKAY AHMED	Prof. Dr. Serap ERDOĞAN
Prof. Dr. Aslı UZ BAŞ	Prof. Dr. Serdal SEVEN
Prof. Dr. Bülent ÇAVAŞ	Prof. Dr. S. Sunay YILDIRIM DOĞRU
Prof. Dr. Enver SARI	Prof. Dr. Şaban SAĞLIK
Prof. Dr. Erdinç DOĞRU	Prof. Dr. Şenol BEŞOLUK
Prof. Dr. Erol DURAN	Prof. Dr. Tuncay AKÇADAĞ
Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU	Prof. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ
Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK	Prof. Dr. Yıldız KOCASAVAŞ
Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU	Prof. Dr. Yılmaz GEÇİT
Prof. Dr. Filiz YURTAL	Doç. Dr. Asiye ÇELENLİOĞLU
Prof. Dr. Galip YÜKSEL	Doç. Dr. Ayşe Esra İMEN GAZİOĞLU
Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL	Doç. Dr. Aysin SATAN
Prof. Dr. Hakan GÜNDOĞDU	Doç. Dr. Azize Nilgün CANEL
Prof. Dr. Halil EKŞİ	Doç. Dr. Bayram BAŞ
Prof. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ	Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI
Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA	Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU
Prof. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN	Doç. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA
Prof. Dr. Hüseyin YAZICI	Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL
Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN	Doç. Dr. Hatice ARSLAN SÖZÜDOĞRU
Prof. Dr. İlhan ERDEM	Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU
Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ	Doç. Dr. Mesut GÜN
Prof. Dr. Latif BEYRELİ	Doç. Dr. Muhammet Sani ADIZGÜZEL
Prof. Dr. M. Barış HORZUM	Doç. Dr. Muhammet Ü. ÖZTABAK
Prof. Dr. M. Engin DENİZ	Doç. Dr. M. Oya RAMAZAN
Prof. Dr. Musa YILDIZ	Doç. Dr. Nihan ARSLAN
Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ	Doç. Dr. Neslihan KARAKUŞ
Prof. Dr. Mustafa ŞAHİN	Doç. Dr. Ömer Faruk VURAL
Prof. Dr. Necla ACUN KAPIKIRAN	Doç. Dr. Özgül POLAT

Doç. Dr. Ramazan SAK  
Doç. Dr. Savaş KARAGÖZ  
Doç. Dr. Serdar KESİCİOĞLU  
Doç. Dr. Serhat ARSLAN  
Doç. Dr. Seval ERDEN ÇINAR  
Doç. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ  
Doç. Dr. Sultan ŞİMŞEK  
Doç. Dr. Tuğba BİNGÖL  
Doç. Dr. Yunus GÜNİNDİ  
Dr. Öğr. Üyesi Belgin PARLAKYILDIZ  
Dr. Öğr. Üyesi Demet KOÇYİĞİT

Dr. Öğr. Üyesi Duygu YALMAN POLATLAR  
Dr. Öğr. Üyesi Ferahim YEŞİLYURT  
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim DEMİRCİ  
Dr. Öğr. Üyesi İsa KAYA  
Dr. Öğr. Üyesi Mariam TEKELİ  
Dr. Öğr. Üyesi Meryem VURAL  
Dr. Öğr. Üyesi Necdet TAŞKIN  
Dr. Öğr. Üyesi Nihan SÖLPÜK TURHAN  
Dr. Öğr. Üyesi Rıdvan KARABULUT  
Dr. Öğr. Üyesi Şaban ÇOBANOĞLU  
Dr. Öğr. Üyesi Şule ERŞAN

## TAKDİM

Geçen sene Çin’de başlayan ve dünyanın her tarafına yayılan Covid-19 salgını sebebiyle I. Eğitim Araştırmaları Kongresini (EAK-2020) 9-10 Mayıs 2020 tarihinde online olarak yapmıştık. Kongrenin teması “2023 Vizyonu” idi. Geçen bir yıl içerisinde dünyada ve hayatımızda birçok değişiklik meydana geldi. Pandemiyle birlikte tüm kademelerdeki okullar ve üniversiteler kapandı, eğitim öğretime uzaktan devam edildi. Sosyal hayat “maske, mesafe, temizlik” üzerine yeniden inşa edildi. Eve kapanmalar nedeniyle toplumda üretim-tüketim, pazarlama, bilgi edinme vb. alışkanlıklar dijitalleşmeye ve sanal ortama kaymaya başladı. Hem eğitim alanında hem de diğer alanlarda yeni bir hayat biçiminin oluştuğunu hatta bizlere dayatıldığına şahit olmaktayız.

Bu sebeple 27-28 Mart 2021 tarihinde ikincisini düzenlediğimiz Eğitim Araştırmaları Kongresinin (EAK-2021) temasını “Dijitalleşen Dünyada Eğitim ve İnsan” olarak belirledik. Bununla birlikte, eğitim alanındaki farklı başlıklara da kongrede yer verdik. Farklı disiplinlerden gelen katılımcıların bilimsel çalışma, uygulama ve deneyimlerini paylaşması sonucunda oluşan fikir alış-verişi zenginliği ve oluşan işbirlikleri kongreye ayrı bir değer katmıştır.

Bu vesile ile kongremize katılarak bizi yalnız bırakmayan, değerli katkılar sunan tüm katılımcılarımıza şükranlarımızı sunuyoruz.

Ayrıca kongrenin başarıyla gerçekleşmesinde emeği geçen düzenleme kurulu, bilim ve hakem kurulu üyesi akademisyenlerimize ve desteklerini esirgemeyen Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Rektörü Sayın Prof. Dr. M. Fatih Andı’ya ve Eğitim Fakültesi Dekanı Sayın Prof. Dr. Hasan Bacanlı’ya teşekkürü borç biliriz.

Önümüzdeki kongrelerimizde tekrar bir araya gelmeyi arzu ederek Eğitim Araştırmaları Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabının ilim dünyasına faydalı ve hayırlı olmasını dileriz.

Saygılarımızla...

**Doç. Dr. Muhammet Ü. ÖZTABAK**

**Düzenleme Kurulu Başkanı**

## KONGRE ÖZET PROGRAMI

### 1.GÜN / 27 Mart 2021-Cumartesi

10.30-11.30	AÇILIŞ	<p><b>Doç. Dr. Muhammet Ü. ÖZTABAK</b> FSMVÜ, Kongre Düzenleme Kurulu Başkanı</p> <p><b>Prof. Dr. Hasan BACANLI</b> FSMVÜ, Eğitim Fakültesi Dekanı</p> <p><b>Prof. Dr. Fahameddin BAŞAR</b> FSMVÜ, Rektör Yardımcısı</p> <hr/> <p><b>Konuşmacı: Prof. Dr. Fevzi YILMAZ</b> FSMVÜ, Mühendislik Fakültesi Öğretim Üyesi</p>
12.00-13.30	PANEL: DİJİTAL DÖNÜŞÜM SÜREÇLERİNDE DİL VE EDEBİYAT	<p><b>Moderatör: Prof. Dr. Musa DUMAN</b> <b>Dijital Dönüşüm ve Türkçe Öğretimi</b> (Prof. Dr. Ali Fuat ARICI)</p> <p><b>“Mutluluk Onay Belgesi” Adlı Kitabın Kapağından “Dijital Çağ”ı Okumak</b> (Prof. Dr. Şaban SAĞLIK)</p> <p><b>Dijital Dönüşümün Dile Etkisi</b> (Dr. Öğr. Üyesi Şaban ÇOBANOĞLU)</p>
13.45-15.00	1.OTURUM	(Salon 1, 2, 3, 4)

### 2.GÜN / 28 Mart 2021-Pazar

11.00-12.30	PANEL: DİJİTAL DÜNYADA OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ	<p><b>Moderatör: Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU</b> <b>Evde ve Okulda Dijital Oyunlar</b> (Prof. Dr. Nesrin İŞİKOĞLU ERDOĞAN)</p> <p><b>Erken Çocuklukta Uzaktan Eğitim</b> (Doç. Dr. Özgül POLAT)</p> <p><b>Dijitalleşen Dünyada Ebeveyn ve Öğretmen Rollerini</b> (Doç. Dr. Dilan BAYINDIR)</p>
12.45-14.00	1.OTURUM	(Salon 1, 2, 3, 4, 5)
14.30-15.45	2.OTURUM	(Salon 1, 2, 3, 4, 5)
16.00-17.30	PANEL: DİJİTALLEŞEN DÜNYADA İNSAN	<p><b>Moderatör: Doç. Dr. Muhammet Ü. ÖZTABAK</b> <b>Çevrimiçi Psikolojik Danışma</b> (Doç. Dr. İbrahim DEMİRCİ)</p> <p><b>Teknolojinin Gençliğe Yansımaları</b> (Dr. Öğr. Üyesi Ferahim YEŞİLYURT)</p> <p><b>Dijitalleşen Dünyada Yeni İnsan Tasavvuru</b> (Doç. Dr. Muhammet Ü. ÖZTABAK)</p>

# İÇİNDEKİLER

---

60-72 Aylık Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocuklara Uygulanan Prososyallik Eğitim Programının Çocukların Prososyal Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi	1
<i>Azime Bozkurt, Prof. Dr. Esra Ömeroğlu</i>	
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklar İle İlgili Sosyal Problem Çözme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi	13
<i>Esra Çınar, Esra Ömeroğlu</i>	
Eğitici Dijital Oyunların Çocukların Görsel Algıları Üzerindeki Etkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	27
<i>Yasemin Saydam, Esra Ömeroğlu</i>	
Tek Partili Dönemde CHP Kurultaylarında Eğitim	41
<i>Muzaffer Deniz</i>	
Mine Soysal'ın "Eyvah Kitap!" Adlı Eserinin Kök Değerler Bağlamında İncelenmesi	63
<i>Meltem Çetinkaya</i>	63
Türkiye'de 2015-2019 Yılları Arasında Psikolojik Sağlık Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	83
<i>Habib Öztaş , Mustafa Pamuk</i>	
Tasarım Eğitiminde Güncel Modeller: Web Tabanlı Tasarım Stüdyosu Modellerinin İncelenmesi	101
<i>A. Hilal İavarone</i>	
Ahmed Midhat Efendi'nin Ders Kitapları	113
<i>Muhammet Sani Adıgüzel</i>	
Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğu Olan Ebeveynlerin Günlük Yaşamda Karşılaştıkları Güçlüklerin İncelenmesi	125
<i>Hakan Sarı, Kevser Kılıç, M. Abdalbaki Karaca</i>	
Yabancılar İçin Türkçe Okuma Kitaplarında Söz Varlığı: Musa Yedi Tepe İstanbul'da (B2) Örneği	137
<i>Gökçen Göçen, Ceyda Yaman</i>	

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Hazırlanan Okuma Kitaplarındaki Söz Varlığının İncelenmesi: Begil Oglu Emren Örneği	159
<i>Gökçen Göçen, Cansu Şener</i>	
Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma Kitaplarında Yer Alan Söz Varlığı Unsurları: Türkçenin Sesi Yunus Emre Örneği (A1-A2)	177
<i>Gökçen Göçen, Hadiye Erişik</i>	
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisi: Temel – Orta – İleri Düzeyler	195
<i>Ceyda Yaman</i>	
Ortak Bilgi Yapılandırma Modeline Uygun Öğretim Materyali Geliştirilmesi “Biyçeşitlilik Örneği”	203
<i>Veysel Haydari, Bayram Coştu</i>	
Ön Lisans Öğrencilerinin Covit19 Pandemisine Yönelik Algılarının Metaforlar Yardımıyla İncelenmesi	229
<i>Halime Nur Sezer</i>	

# 60-72 Aylık Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocuklara Uygulanan Prososyallik Eğitim Programının Çocukların Prososyal Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi

Azime Bozkurt, Prof. Dr. Esra Ömeroğlu

@ Azime Bozkurt, Hediye Güral Anaokulu, Okul Öncesi Öğretmeni, azime\_erdgms@hotmail.com

@ Prof. Dr. Esra Ömeroğlu, Prof. Dr. Öğr. Üyesi Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı omeroglu@gazi.edu.tr

## Özet

Bu araştırmanın amacı 60-72 ay okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklara uygulanan prososyal eğitim programının prososyal davranışlara etkisinin olup olmadığını incelemektir. Bu çalışmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Verileri toplamak için Çocukta Prososyallik Ölçeği kullanılmıştır. Bower'ın 2012 yılında Çocuk Prososyallik Ölçeği ve Yetişkin Prososyallik Ölçeği olarak düzenlediği ölçme aracı, Bağcı 2015 yılında Çocuk Prososyallik Ölçeği'nin ve Yetişkin Prososyallik Ölçeğinin Türkçe uyarlamasını ve geçerlilik güvenilirlik çalışmasını yapmıştır. Araştırma, örneklem olarak seçilmiş Kütahya ilindeki iki bağımsız anaokulunun 52 çocuk ile yürütülmüş, 26'sı deney grubu 26'sı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubuna ön test uygulandıktan sonra, deney grubuna prososyallik eğitim programı uygulanmış, deney ve kontrol grubuna son test uygulanmıştır. Prososyallik eğitim programının uygulanmasından önce deney ve kontrol grubuna uygulanan ön test sonuçları ile prososyallik eğitim programından sonra uygulanan son test sonuçları karşılaştırıldığında, deney grubu lehine bir değişim gözlenmiştir. Prososyallik eğitim programının çocukların prososyal davranış kazanması üzerinde anlamlı bir değişime sebep olduğu gözlemlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Prososyal Davranışlar, Prososyallik Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi, Sosyal Davranış

## Giriş

Prososyal davranışlar, dışarıdan ödül beklemezsizin bir başkasına yarar sağlamayı amaçlayan kendi isteği ile yapılan olumlu sosyal davranışlar olarak tanımlanır. Prososyal davranışlar, bir başkasının iyiliğini gözeterek yardım etme, paylaşma, iş birliği yapma, empati kurma, koruma, rahatlatma, teselli etme, dahil etme gibi davranışları içermektedir. Prososyal davranışlar sayesinde olumlu sosyal ilişkileri desteklenir (Flouri & Sarmadi, 2016). Prososyal davranışları kazanmış bireyler toplumda ilişkilerini sağlıklı bir şekilde ilişki kurabilir ve sürdürebilir. Prososyal davranış aynı zamanda bireyin kişilik gelişimini de destekler. Çevresi ile kurduğu ilişkilerde iyileşme ve olumlu yönde gelişme sağlar. Prososyal davranış bireyin günlük yaşamında olumlu davranışlar göstermesini sağlar (Altıntaş & Bıçakçı, 2017). Prososyal davranışlar insanların bireysel ve toplumsal etkileşimini daha kaliteli hale gelmesinde önemlidir (Eisenberg, 2006). Bu etkileşimi daha kaliteli hale getirmek için prososyal davranışlara ihtiyaç vardır. Prososyal davranışlara önem vermek o toplumun insanları arasındaki olumlu iletişimin artmasını sağlayacaktır (Altıntaş & Bıçakçı, 2017).

Prososyal davranışlar azaldığında yıkıcı davranışlar arttığı ve bireyin prososyal davranışların azalması o topluma karşı olumsuz davranışlarda bulunmasına neden olmaktadır (Denham, 1990). Prososyal davranışlar toplum için önemlidir. Toplumdaki bireylerin olumlu sosyal davranışlarının artmasını sağlar. Okul öncesi dönemde de prososyal davranışların temeli atılır (Bredecamp, 2015).

Prososyal davranışlar sosyal davranışların merkezindedir (Bağcı & Samur, 2016). Prososyal davranışlar çocuğun topluma uyum sağlaması desteklenir. Erken çocukluk döneminde çocukların sosyal, duygusal gelişiminin hızı artar ve kişilik özelliklerinin kazanımı hızlanır (Decety & Cowell, 2014).

Okul öncesi dönemde çocukların en önemli rol modeli öğretmendir. Öğretmen ve çocuğun etkileşimi prososyal davranış kazanmada önemli rol oynamaktadır (Konz, 2017). Çocuk okul öncesi eğitimi sayesinde toplum kurallarına göre hareket etmeyi öğrenir. Bu öğrenmesi çocuğun sosyal gelişim için önemli bir adımdır. Çocuk sınıfta akranları ile kurallara uyarken hızla sosyalleşmeye başlar. Okul öncesi eğitimi çocukların yardımlaşma, iş birliği paylaşma gibi davranışlarını desteklemektedir (Trawick-Smith, 2014).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde prososyal davranışlarla ilgili bazı araştırmalara rastlanmış ancak prososyallik eğitim programının çocukların prososyal davranışlarına etkisini hakkında yapılan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu konudaki eksikliğin giderilmesi doğrultusunda bu araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Prososyal davranış sergileyen çocuklar kendi yaş gruplarına göre daha az yıkıcı davranışlar göstermektedir (Konz, 2017; Güngör, 2009; Eisenberg, VanSchyndel, & Spinrad, 2016). Okul öncesi dönem prososyal davranış için çok önemlidir. Bu dönemde kazanılan davranış bütün hayatını etkiler. Prososyallik eğitimi sayesinde çocuk prososyal davranış; çocukların sosyal gelişimleri desteklenir, çocukların kendi aralarında iş birliği yapmasını sağlar, çevresindeki insanlara gönüllü olarak yardımcı olmalarını sağlar, problem çözme becerisi desteklenir, duygularını ifade etme ve çevresindeki duyguları anlayabilmesi ve arkadaşlarının yaşadığı sorunları anlayabilir ve empati becerisi kazandırabilmesi açısından önemlidir.

Bu araştırmada da prososyallik eğitimi okul öncesi eğitim kurumlarında prososyallik eğitim programı uygulanmıştır. Çocukların prososyal davranışların kazanmasındaki etkisi incelenmiştir. Bu araştırmada okul öncesi dönemde düzenli ve planlı bir prososyallik eğitim programının prososyal davranışlar ile ilgili bir değişiklik meydana getirip getirmediği incelenerek, prososyal davranışlar ile ilgili eğitim programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı, öğretmenlere ve araştırmacılara farklı bakış açıları kazandıracığı için önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın amacı 60-72 aylık okul öncesi eğitimi alan çocukların prososyal davranış kazanmasında verilen prososyallik eğitim programının etkisini incelemektir.

## Yöntem

Bu araştırmanın yöntem kısmında sırasıyla araştırma deseni/modeli, araştırmanın evren ve örnekleme/çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizi başlıklarına yer verilmiştir.

### Araştırma Deseni/Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak yapılmıştır. Ön test son test kontrol gruplu modelde bulunan iki grup yansız atama ile

oluşturulmuştur. Bu gruplardan birisi deney grubu olarak kullanılırken diğeri kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2010).

Bu yapılan araştırmanın bağımsız değişkeni prososyal eğitim programı iken bağımlı değişkeni olan prososyal davranış kazanımıdır.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kütahya merkez ilçesinde bulunan iki bağımsız devlet anaokuluna devam eden 60-72 aylık 60 okul öncesi çocuğu oluşturmaktadır. Fakat pandemi sürecinden dolayı araştırma 52 çocuk ile tamamlanmıştır.

Bu araştırmanın çalışma grubunun 60-72 Aylık çocuklardan oluşması ve daha önce prososyallik eğitimi almamış olması gerekmektedir. Çalışma grubu belirlenirken amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme; belirli özelliklere yönelik çalışılmak istenildiğinde, o özelliklere yönelik seçimlerin yapıldığı örnekleme türüdür (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2017).

Bu bölümde çalışma grubuna ait kişisel bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma grubunda yer alan çocukların cinsiyetine yönelik frekansların dağılımı

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
Kız	11	42,30	12	46,15
Erkek	15	57,70	14	53,85
Toplam	26	100	26	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubundaki araştırmaya katılan çocukların cinsiyetlere göre dağılımı incelenmiştir. Deney grubunkı çocukların %43,30’u kız, %57,70’i erkektir. Kontrol grubundaki çocukların ise %46,15’i erkek %53,85’i kızdır.

Tablo2: Çalışma grubunda yer alan çocukların anne ve babalarının öğrenim durumuna yönelik frekansların dağılımı

	Anne				Baba				Toplam	
	Deney		Kontrol		Deney		Kontrol		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
İlkokul	3	11,50	4	15,40	1	3,80	2	7,70	10	9,60
Ortaokul	1	3,80	1	3,80	1	3,80	1	3,80	4	3,80
Lise	10	38,50	3	11,50	7	26,90	4	15,40	24	23,10
Ön Lisans	3	11,50	2	7,70	6	23,10	2	7,70	13	12,50
Lisans	9	34,60	15	57,70	10	38,50	16	61,50	50	48,10
Lisansüstü	-	-	1	3,80	1	3,80	1	3,80	3	2,90

Tablo 2’de görüldüğü gibi deney grubunda araştırmaya katılan çocukların annelerinin ve babaların öğrenim düzeylerine bakıldığında İlkokul mezunu anneler %11,50 oranına sahip iken ilkokul mezunu babalar %3,80 oranına sahiptir. Ortaokul mezunu anneler %3,80 oranına sahip iken ortaokul mezunu

babalarda %3,80 oranına sahiptir. Lise mezunu anneler %38,50 oranına sahip iken lise mezunu babalar %26,90 oranına sahiptir. Ön lisans mezunu anneler %11,50 oranına sahip iken, ön lisans mezunu babalar %23,10 oranına sahiptir. Lisans mezunu anneler %34,60 oranına sahip iken lisans mezunu babalar %38,50 oranına sahiptir. Ve lisansüstü mezunu anne bulunmuyor iken, lisansüstü mezunu babaların %3,80 oranına sahip olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubunda araştırmaya katılan çocukların annelerinin ve babaların öğrenim düzeylerine bakıldığında İlkokul mezunu anneler %15,40 oranına sahip iken ilkököl mezunu babalar %7,70 oranına sahiptir. Ortaokul mezunu anneler %3,80 oranına sahip iken ortaokul mezunu babalarda %3,80 oranına sahiptir. Lise mezunu anneler %11,50 oranına sahip iken lise mezunu babalar %15,40 oranına sahiptir. Ön lisans mezunu anneler %7,70 oranına sahip iken, ön lisans mezunu babalar %7,70 oranına sahiptir. Lisans mezunu anneler %57,70 oranına sahip iken lisans mezunu babalar %61,50 oranına sahiptir. Ve lisansüstü mezunu anneler %3,80 oranına sahip iken, lisansüstü mezunu babaların %3,80 oranına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 1: Çalışma grubunda yer alan çocukların cinsiyetine yönelik frekansların dağılımı

Çocuk Sayısı	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
1 Çocuk	10	38,46	10	38,46
2 Çocuk	11	42,30	12	46,15
3 Çocuk	5	19,23	3	11,53
4 Çocuk	0	0	1	3,84
Toplam	26	100	26	100

Tablo 3'e bakıldığında bu araştırmanın çalışma grubunda yer alan deney grubundaki çocukların kardeş sayıları hakkındaki veriler incelenmiştir. Bu verilere göre tek çocuklu aileler deney grubunun %38,46'sını, iki çocuklu aileler çalışma deney grubunun %42,30'unu ve üç çocuklu aileler deney grubunun %19,23'ünü oluşturmaktadır. Ayrıca deney grubunda dört çocuklu aileye rastlanmamıştır.

Bu araştırmanın çalışma grubunda yer alan kontrol grubundaki çocukların kardeş sayıları hakkındaki veriler incelenmiştir. Bu verilere göre tek çocuklu aileler kontrol grubunun %38,46'sını, iki çocuklu aileler çalışma kontrol grubunun %46,15'ini, üç çocuklu aileler kontrol grubunun %11,53'ünü ve dört çocuklu aileler kontrol grubunun %3,84'ünü oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada; Kişisel bilgi formu, Çalışma grubunda yer alan çocukların demografik bilgilerini elde etmek amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Çocukların prososyal davranışlarını ölçmek amacı ile Çocuk Prososyallik Ölçeği kullanılmıştır. Çocukların prososyal davranış kazanımını arttırmak amacı ile prososyallik eğitim programı hazırlanmıştır. B bölümde Kişisel Bilgi Formu, Çocuk Prososyallik Ölçeği ve Prososyallik eğitim programının geliştirilmesi ve uygulanması hakkında bilgi verilmiştir.

### Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, çalışma grubunda yer alan çocukların demografik bilgilerini elde etmek amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Kişisel bilgi formunda çocuğun ismi doğum tarihi, cinsiyet,

ailede kaç çocuk olduğu ve anne babaların öğrenim düzeyi, bilgileri elde etmeyi amaçlayan sorular yer almaktadır. Doğum tarihi çocukların yaşlarının 60-72 ay arasında olup olmadığını tespit etmek amacı ile istenmiştir.

### **Çocukta Prososyallik Ölçeği**

“Çocuk Prososyallik Ölçeği” (ÇPÖ), çocukların prososyal davranışlarını ölçmek amacıyla Weir, Stevenson ve Graham (1980) ve Strayer (1985) tarafından geliştirilmiştir. Annelerin ve babaların prososyal davranış düzeylerini belirlemek amacıyla Caprara, Steca, Zelli ve Capanna (2005) tarafından geliştirilen “Yetişkin Prososyallik Ölçeği” ve “Çocuk Prososyallik Ölçeği” Bower (2012) tarafından düzenlenmiştir (Bower, 2012). Bağcı (2015) tarafından ise, “Çocuk Prososyallik Ölçeği” nin ve “Yetişkin Prososyallik Ölçeği” nin Türkçe uyarlaması ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu ölçek 22 maddeden 5’li likert tipi bir veri toplama aracıdır. Çocukta Prososyallik Ölçeği “hiçbir zaman, nadiren, bazen, genellikle ve her zaman” maddelerinden oluşmaktadır. Hiçbir zaman maddesi işaretlendiğinde 1 puan verilirken, her zaman maddesi işaretlendiğinde 5 puan verilmektedir.

Kullanılan “Çocuk Prososyallik Ölçeği” formunun güvenirliğini tespit etmek amacıyla alfa güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Güvenirlik bir ölçme aracının duyarlı, birbiriyle tutarlı ve kararlı ölçme sonuçları verebilmesi gücüdür yapılan istatistiklerine göre; Çocuk Prososyallik Ölçeği Öğretmen Formunun güvenirlik katsayısı 96 olarak bulunmuştur. Bu doğrultuda; “Çocuk Prososyallik Ölçeği” geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır. Tezbaşaran (1997) likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenirlik katsayısının olabildiğince 1’e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir (Tezbaşaran, 2008). Bu sonuçlara göre anne-baba ve öğretmen formlarının güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğunu söylenebilir (Bağcı, 2015).

### **Prososyallik Eğitim Programının Geliştirilmesi ve Uygulanması**

Prososyallik eğitim programı hazırlanmadan önce prososyal davranışlar ve prososyallik eğitim programı ile ilgili alan yazın incelemesi yapılmıştır. Prososyal davranışların okul öncesine uygun alt basamakları belirlenmiştir. Bunlar; iletişim kurma, iş birliği yapma, empati kurma, paylaşma, yardımlaşma, kendine değer verme, özgecilik ve sorumluluk alma becerileri olarak belirlenmiştir. Bu sekiz beceri ile ilgili etkinlik planı hazırlandıktan sonra pekiştirmek amacı ile tekrar aynı akademik becerilerle ilgili etkinlik planı hazırlanmıştır.

Araştırmada prososyallik eğitim programı etkinlik planları hazırlanırken MEB okul öncesi eğitim programının kazanım ve göstergelerinden prososyal davranışlara yönelik olanları seçilmiştir. MEB okul öncesi eğitim programına uygun 16 günlük eğitim programı hazırlanmıştır. Günlük eğitim programının içeriğinde iki etkinlik planı yer almaktadır. Yani toplam 32 etkinlik planı hazırlanmıştır. İş birliği, paylaşma, yardımlaşma, özgecilik, empati, iletişim kurma, kendine değer verme, sorumluluk alma davranışlarının kazandırılmasına yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Etkinlik çeşidi olarak MEB 2013 Eğitim programında yer alan etkinlik çeşitlerinden; Türkçe, oyun, hareket, sanat, müzik, matematik, fen ve dramadan faydalanılmıştır. Belirlenen kazanım ve göstergelerin ve etkinlik çeşitlerinin hangi akademik becerilere göre hangi hafta uygulanacağına karar verilmiştir. Etkinlik çeşitleri prososyallik eğitim programına dengeli bir şekilde dağıtılmıştır. Bir günlük eğitim planında; kazanım ve göstergeler, kavramlar ve sözcükler, materyaller, eğitim ortamının düzenlenmesi, öğrenme süreçleri, etkinlikler ve değerlendirme soruları yer almaktadır. Tüm bölümler uygulanmadan önce uygulayıcının ne yapacağı detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Araştırmacının online eğitim başladığı zamandan itibaren

kadar olan süreçte eğitim ortamının nasıl olması gerektiği, materyallerin nasıl kullanılacağı, nereye yerleşeceği ne zaman kullanılacağı online eğitime girişin nasıl yapılacağı, etkinliğe girişin nasıl yapılacağı, çocuklara hangi soruların sorulacağı, çocuklarla yapılacak sohbet, etkinliğin uygulaması, etkinliğin nasıl bitirileceği diğer etkinliğe geçerken etkinlikler arası geçişin nasıl sağlanacağına detaylı sadece yer verilmiştir. Kazanım ve göstergeler etkinlik içerisinde ve etkinlik geçişlerinin yanı sıra tüm gün içerisine yerleştirilmiştir. Tüm bunlar düşünüldüğünde etkinlik ve geçişlerin birbiri ile harmanlanarak bütünlük şeklinde hazırlanmasına özen gösterilmiştir.

Deney grubuna Prososyallik Eğitim Programı uygulanırken, kontrol grubu Millî Eğitim Bakanlığının aylık plan ve günlük akışına uygun şekilde devam etmiştir.

Belirlenen iki gruba ön test uygulandıktan sonra çıkan sonuçlara göre deney ve kontrol grubu belirlenmiştir. Prososyallik eğitim programının etkililiğini ölçmek amacı ile deney grubuna prososyallik eğitim programı uygulanmıştır. Bu eğitim programı 8 hafta boyunca haftanın 2 günü 2 etkinlik saati uygulanmıştır. Buda toplam 16 gün boyunca 32 etkinlik saati sürmüştür. Online eğitim Millî Eğitim Bakanlığına ait Eba platformunda belirtildiğine göre bir etkinlik saatini 30 dk olarak belirlemiştir. Kontrol grubunda uygulama yapılmamıştır. Deney grubuna uygulanan prososyallik eğitim programı bittikten sonra, deney ve kontrol gruplarına son test olarak Çocukta Prososyallik Ölçeği uygulanmıştır.

## Veri Analizi

İstatistiksel veri analizleri için uygun istatistik paket programı kullanılmıştır. Normal dağılımın incelenmesi için Shapiro-Wilk Testi kullanılmıştır. Shapiro-Wilk testi sonrası son test dışındaki veriler normal dağılıma sahip çıkmıştır. Son testteki normallik varsayımı için çarpıklık ve basıklık değerleri de incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında son testin de normal dağılıma sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Normal dağılıma sahip verilerin analizinde parametrik testler kullanılmaktadır. Verilerin analizini yapmak amacı ile deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testlerini analiz etmek amacı ile t testi yapılmıştır.

## Bulgular

Bu kısımda okul öncesi eğitimine devam eden 60-72 aylık çocukların prososyallik eğitim programı kullanılarak, prososyal davranış kazanımının üzerindeki etkisini ortaya koymak için yürütülen çalışmanın Çocukta Prososyallik Ölçeği kullanılarak elde edilen bulguları ve yorumlarına yer verilmiştir.

Tablo 4. Çocuk Prososyallik Ölçeği Öğretmen Yanıtlarına Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Normalliğine İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

	Grup	İstatistik	sd	p
Ön Test	Deney	,939	26	.125
	Kontrol	,952	26	.262
Son Test	Deney	,860	26	.002
	Kontrol	,974	26	.717

Tablo 4'e göre verilerin analizine geçilmeden önce normalliğini belirlemek amacıyla Shapiro-Wilk

normallik testi yapılmıştır. Test sonuçlarına Prososyallik Ölçeği deney grubunun ön test verilerinin normal dağılıma sahip olduğu gözlenmiştir. Son test verilerinin ise normal dağılıma sahip olduğu gözlenememiştir. Bu yüzden Shapiro-Wilk testi sonrasında normallik varsayımı için çarpıklık ve basıklık değerleri de incelenmiştir.

Tablo 5. Çocuk Prososyallik Ölçeği Öğretmen Yanıtlarına Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Normallikine İlişkin Çarpıklık-Basıklık Değerleri

		N	$\bar{x}$	Ss.	Ortanca	Çarpıklık	Basıklık
Ön Test	1.Grup	26	56,27	9,62	59,00	-,713	,273
	2.Grup	26	66,35	6,31	65,50	-,412	,209
Son Test	1.Grup	26	91,65	7,70	92,00	-1,466	2,317
	2. Grup	26	69,50	6,61	70,00	-,368	,736

Tablo 5'e göre verilerin normallikine ilişkin yapılan normallik testi sonucunda çarpıklık değerlerinin -1,466 ile -,368 arasında, basıklık değerlerinin ise ,209 ile 2,317 arasında olduğu görülmektedir. Kline, (2005)'a göre verilerin normal dağılım gösterdiğini kabul edebilmek için çarpıklık değerinin -3 ile +3 arasında olması ve basıklık değerinin -10 ile +10 arasında olması yeterlidir. Buna göre verilerin normal dağılıma sahip olduğu kabul edilmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiğinden verilerin analizinde parametrik testlerden faydalanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının arasındaki farkı incelemek için bağımsız gruplar t testi (Independent Samples t Test), gruplardaki ön test ve son test puanlarının değişimini incelemek için bağımlı gruplar t testi (Paired Samples t Test) yapılmıştır.

Tablo 6. Çocukta Prososyallik Ölçeği Öğretmen Yanıtlarına Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına İlişkin t Testi Analiz Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	Ss.	sd	t	p
1.Grup	26	56,27	9,62	50	-4,465	.000
2.Grup	26	66,35	6,31			

$p < .01$

Tablo 6'ya göre uygulama yapılmadan önce 1. Grup ve 2. Grupları arasındaki farkın incelenmesi için öğretmenlerden iki grup için ayrı ayrı alınan verilere göre bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 1. Grup ve 2. Grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ( $t = -4.465$ ,  $p < .01$ ). Buna göre öğretmenlerin yanıtları çerçevesinde, 2. gruptaki öğrencilerin ( $\bar{x} = 66,35$ ), 1. gruptaki öğrencilere ( $\bar{x} = 56,27$ ) göre Çocuk Prososyallik Ölçeği puanlarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 6'daki 1. grupta ve 2. Grupta eğitim gören çocukların ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır Görülen bu anlamlı farklılık 2. grupta eğitim alan çocuklar lehinedir. Bundan dolayı 2. Grupta eğitim alan çocukları kontrol grubu, 1. Gruptaki eğitim alan çocukları ise deney grubu olarak belirlenmiştir.

Tablo 7. Çocukta Prososyallik Ölçeği Öğretmen Yanıtlarına Göre Deney Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarına Yönelik t testine İlişkin Analiz Sonuçları

	N	$\bar{x}$	Ss.	sd	t	p
Ön Test	26	56,27	9,62			
Son Test	26	91,65	7,70	25	-17,103	.000

p<.01

Tablo 7'deki verilere göre, uygulama yapıldıktan sonra deney grubundaki çocukların prososyallik düzeylerindeki değişimi belirlemek için öğretmenlerden alınan verilere göre ön test ve son test puanları arasında bağımlı gruplar t testi yapılmıştır. Öğretmen yanıtlarına göre deney grubu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (t=-17.103, p<.01). Uygulama sonunda yapılan son test puanları ( $\bar{x}$  = 91,65), uygulama öncesi yapılan ön test puanlarına ( $\bar{x}$  = 56,27) göre istatistiksel olarak anlamlı derecede bir artış göstermiştir. Uygulanan prososyallik eğitim programı sayesinde çocukların prososyal davranış kazanımları artmıştır.

Tablo 8. Çocuk Prososyallik Ölçeği Öğretmen Yanıtlarına Göre Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Analiz Sonuçları

	N	$\bar{x}$	Ss.	sd	t	p
Ön Test	26	66,35	6,31			
Son Test	26	69,50	6,61	25	-2,862	.008

p<.01

Tablo 8'deki verilere göre, uygulama yapıldıktan sonra kontrol grubundaki çocukların prososyallik düzeylerindeki değişimi belirlemek için öğretmenlerden alınan verilere göre ön test ve son test puanları arasında bağımlı gruplar t testi yapılmıştır. Öğretmen yanıtlarına göre kontrol grubu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (t=-2,862, p<.01). Uygulama sonunda yapılan son test puanları ( $\bar{x}$  =69,50), uygulama öncesi yapılan ön test puanlarına ( $\bar{x}$  = 66,35) göre istatistiksel olarak anlamlı derecede bir artış göstermiştir. Kontrol grubunda her ne kadar artma olsada, deney grubundaki kadar yüksek bir artış olmamıştır.

Tablo 9. Çocuk Prososyallik Ölçeği Öğretmen Yanıtlarına Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarına İlişkin t Testi Analiz Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	Ss.	sd	t	p
Deney	26	91,65	7,70			
Kontrol	26	69,50	6,61	50	11,132	.000

p<.01

Tablo 9'daki verilere göre, uygulama yapıldıktan sonra kontrol ve deney grupları arasındaki farkın incelenmesi için öğretmenlerden iki grup için ayrı ayrı alınan verilere göre bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (t=11,132, p<.01). Buna göre öğretmenlerin yanıtları çerçevesinde, deney grubundaki çocukların ( $\bar{x}$  = 91,65), kontrol grubundaki çocuklara ( $\bar{x}$  = 69,50) göre Çocuk Prososyallik Ölçeği puanlarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubundaki uygulanan prososyallik eğitim programı sayesinde, ön testte kontrol grubu lehine anlamlı çıkan çocukta prososyallik ölçeği sonuçları, son testte deney grubu lehine anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır.

## Tartışma ve Sonuç

Prososyallik eğitim programının okul öncesine devam eden 60-72 aylık çocukların prososyal davranışlarını araştıran bu çalışmada yapılan testler sonucunda;

Deney ve kontrol gruplarının Çocukta Prososyallik Ölçeği-Öğretmen forumundan elde ettikleri ön test puanlarında istatistiksel olarak kontrol grubu aleyhine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Sapsağlam'ın (2015) yaptığı araştırmada da anasınıfına devam eden çocuklara yönelik Sosyal Değerler Eğitimi Programı geliştirilmesi ve Sosyal Değerler Eğitimi Programının anasınıfına devam eden çocukların sosyal beceri kazanımlarına etkisinin incelenmesi” amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasının ön test sonuçlarına bakıldığında kontrol grubunun sosyal beceri puanı yüksek çıksa da verilen eğitim sonrasında deney grubunun sosyal beceri puanında daha yüksek bir artış olmuştur.

Uygulama yapıldıktan sonra deney grubundaki çocukların prososyallik düzeylerindeki değişimi incelenmiştir. Uygulanan prososyallik eğitim programı sayesinde çocukların prososyal davranış kazanımları artmıştır. Durualp ve Aral'ın (2010) yaptığı araştırmada da oyun temelli sosyal beceri eğitiminin altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine etkisini inceledikleri deneysel araştırmalarında sonucuna göre; oyun temelli sosyal beceri eğitimi alan çocukların ön test ve son test puanları arasında anlamlı derecede fark görülmüştür. Sosyal beceri ölçeğinin başkaları ile konuşma kendinin ve başkalarının duygu durumunu fark etme, duyguları ifade edebilme, oyuna davet etme, yardım isteme ve yardım etme, grup etkinliklerine katılma gibi prososyal davranışlarda oyun temelli sosyal beceri eğitimi sonrasında daha hâkim oldukları görülmüştür.

Kontrol grubu çocuklarının prososyal davranışlarının ön test ve son test arasındaki farkı incelendiğinde kontrol grubunda her ne kadar artma olsa da, deney grubundaki kadar yüksek bir artış olmamıştır. Atabey'in (2014) “Okul öncesi sosyal değerler kazanımı ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal değerler eğitimi programının anasınıfına devam eden çocukların sosyal değerler kazanımına etkisinin incelenmesi” amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında da kontrol grubuna ait son test puanlarında ön teste göre yüksek çıksa da deney grubundaki kadar yüksek bir artış göstermemiştir.

Deney grubundaki uygulanan prososyallik eğitim programı sayesinde, ön testte kontrol grubu lehine anlamlı çıkan çocukta prososyallik ölçeği sonuçları, son testte deney grubu lehine anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. Akyel (2020)'nin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklara uygulanan dijital oyun destekli sosyal beceri eğitim programının sosyal beceri kazanımına etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında da uygulanan eğitim programının deney grubunda anlamlı değişikliğe sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Literatür incelendiğinde benzer araştırmalar ile yapılan 60-72 aylık çocuklara verilen prososyallik eğitiminin çocukların prososyal davranışlarına etkisinin incelendiği bu araştırma arasında paralellik gözlemlenmiştir. Elde edilen analizler sonucunda; uygulanan prososyallik eğitim programının, prososyal davranışlar üzerinde anlamlı bir değişikliğe sebep olduğu söylenebilir.

## Öneriler

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda eğitimcilere ve araştırmacılara y6nelik 6neriler bulunmaktadır.

- Prososyallik eğitim programının Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul 6ncesi eğitim kurumlarında yaygınlaştırılması sağlanabilir.
- 6ocuklara prososyal davranışlar kazandırmak amacı ile farklı eğitim programları geliştirilebilir.
- Prososyallik eğitim programı ile ilgili 6đretmenlere eğitim verilebilir.
- Prososyal davranışları desteklemek amacı ile farklı eğitim programları hazırlanması desteklenebilir.
- Araştırma T6rkiye 6rneklemi ile yapılarak genişletilebilir.

## Kaynakça

- Akyel, A. İ. (2020). *Dijital Oyun Destekli Sosyal Beceri Eğitim Programının Sosyal Beceri Kazanımına Etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Altıntaş, T. T., & Bıçakçı, M. Y. (2017). Erken Çocukluk Döneminde Prososyal Davranışlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*(57), 245-261.
- Atabey, D. (2014). *Okul Öncesi Sosyal Değerler Kazanımı Ölçeğiningeliştirilmesi Ve Sosyal Değerler Eğitimi Programının Anasınıfına Devam Eden Çocuklarınsosyal Değerler Kazanımına Etkisinin İncelenmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Bağcı, B. (2015). *Çocuk ve yetişkin prososyallik ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışması ve çocuk ile anne-baba prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bağcı, B., & Samur, A. Ö. (2016). Çocuk ve Yetişkin Prososyallik Ölçeklerinin Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 59-79.
- Bower, A. A. (2012). *What we do when children are good: how parents reinforce their preschool children s prosocial behaviors, and the effectiveness of these strategies across contexts*. Unpublished Master's Thesis, University of Nebraska, Omaha, USA.
- Bredcamp, S. (2015). *Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar*. (H. İnan, & T. İnan, Çev.) İstanbul: Nobel Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Decety, J., & Cowell, J. M. (2014). Friends or foes: Is empathy necessary for moral behavior? *Perspektif Psychol Sci.*, 9(4), 525–537.
- Denham, S. M. (1990). Emotional and behavioral prediction of preschool peer ratings. *Child Development*(61), 1145-1152.
- Durualp, E. & Aral, N. (2010). *Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 39, 160-172.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. N. Eisenberg, W. Damon, R. M. Richard M. Lerner, & N. Eisenberg (Dü.) içinde, *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (Cilt 6, s. 646-718). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Cumberland, A., & Carlo, G. (1999). *Consistency and Development of Prosocial Dispositions: A Longitudinal Study*. Faculty Publications, Department of Psychology. Lincoln: University of Nebraska.
- Eisenberg, N., VanSchyndel, S. K., & Spinrad, T. L. (2016). Prosocial motivation: Inferences From An Opaque Body Of Work. *Child Development*., 87(6), 1668-1678.
- Flouri, E., & Sarmadi, Z. (2016). Prosocial Behavior and Childhood Trajectories of Internalizing and Externalizing Problems: The Role of Neighborhood and School Contexts. *Developmental Psychology*, 2(52), 253–258. doi:10.1037/dev0000076

- Güngör, A. (2009). Toplumsal Ve Duygusal Gelişim. A. Ulusoy içinde, *Gelişim Ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kline, R. B. (2005). *Structural Equation Modeling* (2. Baskı b.). Newyork:: The Guilford Press.
- Knafo, A., & Plomin, R. (2006). Parental Discipline And Affection And Children's Prosocial Behavior: Genetic And Environmental Links. (S. Kitayama, K. Kawakami, & M. L. Cooper, Dü) *Journal of Personality and Social Psychology*, 147-164.
- Konz, C. J. (2017). *The Role of Involved Positive Parenting and Classroom Emotional Support on Preschool Children's Prosocial and Problem Behaviors*. Ames Iowa: Iowa State University.
- Önal, F. (2018). *Okul Öncesi Eğitiminde Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olan Ve Olmayan Çocukların Sosyal Davranışlarının İncelenmesi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sapsağlam, Ö. (2015). *Anasınıfına devam eden çocuklara uygulanan sosyal değerler eğitimi programının sosyal beceri kazanımına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Trawick-Smith, J. (2014). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim( Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı). B. Akman (Dü.). içinde Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Yarrow, M. R., Waxler, C. Z., Barrett, D., Darby, J., King, R., Pickett, M., & Smith, J. (1976). Dimensions and Correlates of Prosocial Behavior in Young Children. *Child Development*, 118-125.

# Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklar İle İlgili Sosyal Problem Çözme Becerilerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Esra Çınar, Esra Ömeroğlu

@ Eğitimci Esra Çınar, İSMEK HBÖM esra.cinar@gazi.edu.tr

@ Prof. Dr. Esra Ömeroğlu, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD/ omeroglu@gazi.edu.tr

## Öz

Sosyal problem çözme, kişinin, gündelik yaşamın getirdiği problemleri etkili şekilde çözmek için çaba harcadığı, genel çözüm yolları olarak açıklanmaktadır. Yapılan araştırmalarda çocuğun küçük yaşlarda alacağı eğitimin önemine dikkat çekilmektedir. Literatür taramasında Türkiye’de yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin çocukların sosyal problem çözme becerisine yönelik görüşlerinin alındığı çok fazla araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim alan 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerine ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlanmaktadır. Araştırmada açık uçlu sorularla görüşme tekniği kullanılmıştır ancak, pandemi nedeniyle sorular öğretmenlere internet aracılığıyla ulaştırılmıştır ve yazılı olarak cevapları alınmıştır. Araştırmada 50 okul öncesi öğretmenine ait demografik bilgileri “Genel Bilgi Formu” ve Akdoğan (2018) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Dönem Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerisine İlişkin Öğretmen Görüşme Formu” ile veriler toplanmıştır. Öğretmenlere yöneltilen, sınıflarındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerine ilişkin sekiz açık uçlu soruya verdikleri cevaplar içerik analizi tekniği kullanılarak yorumlanmıştır. Bu araştırmada öğretmenler, sosyal problem çözme konusunda sorun yaşayan çocukların olumsuz ebeveyn davranışlarına maruz kaldığını ve aile içi şiddetin çocuğun davranışlarına yansıdığını belirtmektedirler. Okul öncesi eğitim ile sosyal problem çözme eğitimi alan çocukların sosyal problemlerini çözmeleri konusunda pozitif gelişim gösterdikleri ve topluma uyum davranışlarının geliştiği görüşüne ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Sosyal Problem Çözme, Öğretmen, Çocuk, Okul Öncesi

## Giriş

Sosyal gelişim; bireyin yaşadığı çevrenin toplumsal kurallarına, grup yaşamının kurallarına ve uyulması zorunlu olan davranışlara karşı duyarlılık geliştirerek yaşadığı kültüre ve bu kültürün insanlarına uyum sağlama sürecidir. Zaman içinde bir grubun üyesi haline gelmelerini sağlayacak değerleri, davranışları ve inançları öğrenirler (Gander ve Gardiner, 2004; Akt. Atay, 2007).

Okul öncesi eğitime başlayan çocuklar daha önce hayatlarında olmayan ilişkilerle, kurallarla karşılaşmaktadır. Çocuklardan yapmaları beklenen davranış kalıpları bulunmaktadır. Çocuklardan yetişkinleri dinlemesi, beklentilerine cevap vermesi, paylaşımcı olması, arkadaşlarıyla işbirliği yapması, sınıftaki diğer çocuklarla etkileşimde olmaları ve yeni arkadaşlıklar kurması beklenmektedir. Günümüz

koşullarında çocukların önceki yıllara göre daha fazla desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Çocuğun aile hayatında, bulunduğu çevresel koşullarda ve okul hayatında karşılaştığı şiddet kaygı unsuru olmaya devam etmektedir. Çevresel koşulların içinde hala en etkili faktör aile olsa da, değişen aile yapısı dışarıdan yardım almayı gerektirmektedir. Okullarda çocuk sayısının çok olması da öğrenme ortamlarını olumsuz etkilemektedir (Mc. Ginnis, 2016).

Sosyal becerileri gelişmiş çocuklar çevresi tarafından daha çok sevilirler ve daha fazla arkadaşına sahip olurlar. Bu da çocukların sosyal gelişimini ve akıl sağlığını pozitif anlamda etkilemektedir. Sağlıklı ilişkiler kuran çocuklar ileriki yaşamlarında da pozitif bakış açısına sahip mutlu bir birey olabilmektedir (Bende, 2007; Ladd, 2007; Ladd ve Burgess,1999; Akt. Trawick-Smith,2018). Bu durum sosyal gelişimlerini desteklemektedir. Çocuklar yaşantılar ile deneyim kazanmaktadırlar. Çocuklar çok iyi arkadaş olsalar bile çatışma yaşanmaktadır. Çocuk için çatışmayı yapıcı bir tavırla çözmeyi öğrenmesi adına bu durum büyük bir fırsattır. Erken çocuklukta yaşanan anlaşmazlıklar büyük ihtimalle düşmanca sonuçlanmaktadır. Arkadaşlar birbirleriyle, yaşitlarına oranla daha fazla tartışmaya girseler de arkadaşlarıyla uzlaşarak ve etkileşimi devam ettirerek farklılıkları anlama ihtimallerini artırmaktadır (Hartup,1999; Akt. Berk,2020). Sosyal problem çözme becerisi çocukların kuracağı iletişimi de etkilemektedir. Yaşıtlarıyla pozitif yaşantılara sahip çocuklar, sosyal ipuçlarını doğru biçimde değerlendirir ve ilişkisini geliştirmek için uygun stratejiyi belirlemektedir. Oyun oynayan arkadaşlarını gördüğünde onlara katılmak için izin isteyen, yaşitlarının davranışlarını anlamakta zorlandığında açıklamasını isteyen, akran anlaşmazlıkları sırasında uzlaşmanın yollarını arayan bireyler olabilmektedir. Akranları ile olumsuz ilişkileri olan çocuklar genellikle önyargılı sosyal algıları vardır. Çocuklar sosyal hayatı yöneten ipuçları ile seçici olarak ilgilenmektedirler ve akranlarının davranışlarına yanlış anlamlar yükleyebilmektedirler. Kasıtlı olmayan davranışta, kasıt araya bilmektedirler. Sosyal hedefleri oç almak gibi yıkıcı tavırlar içerir ve ilişkilerine zarar verecek stratejiler belirlemesini sağlamaktadır (Dodge, Coie ve Lynam,2006; Youngstrom ve ark.,2000; Akt. Berk, 2020). Çocukların yaşadıkları çevreye uyumlanma sürecini farklı görüşlere sahip bilim adamları farklı bağlamlarda ele almaktadır. Erikson'a (1968) göre, çocuklar çoğunlukla mantıksız, geçimsiz ve ara sıra da tehlikeli olsalar da buldukları anda güçlü ve güzel gördükleri ebeveynlerini kendilerine model alarak özdeşim kurmaktadırlar. Çocuklar bu dönemde keşfetme duygusu çok arttığı için bitmek bilmeyen bir enerjiye sahiptirler. Bu dönemin özelliğini yansıtır ve enerjisini girişkenliğine yöneltir. Bu da sosyal hayatlarını genişletmenin yanı sıra, canlı ve neşeli olmalarını da sağlamaktadır.

Bandura'ya (1977) göre, gözlem yapılarak gerçekleştirilen öğrenme, kişinin diğer insanların yaptıklarını basit bir biçimde tekrardan ziyade, çevresinde olup biten olayların bilişsel olarak görmesi ile edinilen bilgidir. Bunun yanı sıra kendi yaşantısından yaparak, yaşayarak kazandığı bilgileri de öğrenebilmektedirler. Ancak hayat yalnızca kendi deneyimlerinden ibaret olsaydı sınırlı bir çerçeve içinde kalırdı. Başkalarının deneyimlerini gözlemleyerek çok fazla şey öğrenmektedirler. Bu da dolaylı öğrenme ile bilgiyi alan bireyin, sosyal öğrenmedeki etkisini göstermektedir (Senemoğlu,2011).

Aileler sosyal öğrenmelerin önemli bir parçasıdır. Ailenin okulun çalışmalarında aktif roller alması eğitimin etkisini artırmaktadır. Çocuklarla yapılan çalışmalar konusunda ebeveynlerin bilgilendirilmesi yapılacak çalışmaların daha iyi anlaşılmasına ve öğretme destek vermelerine imkan sağlamış olacaktır. Sosyal beceri öğretiminde aileyle birlikte hareket etmenin bir diğer avantajı da ev ve okul arasındaki iletişimi desteklemesidir. Okulda öğrenilen becerilerin evde kullanılması ve kabul görmesi durumunda çocuk öğrendiği beceriyi farklı ortamlarda da kullanma cesareti gösterecektir (McGinnis, 2016).

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim alan 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri konusunda öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır.

## Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizine yer verilmiştir.

### Araştırma Modeli

Araştırmada öğretmenlerin çocukların sosyal problem çözme becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemek için nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak öğretmenlere açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Pandemi nedeniyle öğretmenlerin cevapları internet aracılığıyla yazılı olarak alınmıştır.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen, 2020-2021 yıllarında okul öncesi eğitim veren, 50 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın evreni Türkiye’de resmi ve özel kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğretmenler 48-72 aylık okul öncesi çocuklarına eğitim vermektedir. Gönüllülük esasına dayanarak çalışmanın örneklemini belirlenmiştir.

Değişkenler	f	%
<i>Öğretmenlerin Yaşı</i>		
22-30	32	64.00
31-37	12	24.00
38-45	6	12.00
<i>Öğretmenlerin Öğrenimi</i>		
Lisans	36	72.00
Yüksek Lisans	14	28.00
<i>Öğretmenleri Mesleki Kıdemi</i>		
0-6	25	50.00
7-12	21	42.00
13-15	4	8.00
<i>Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum</i>		
MEB Bağlı Anasınıfı	24	48.00
MEB Bağımsız Anaokulu	21	42.00
Özel Anaokulu	5	10.00

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına ilişkin olarak 22-30 yaş aralığında olanlar %64, 31-37 yaş aralığında olanlar %24, 37-45 yaş aralığında olanlar %12 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenim seviyelerinin yüksek lisans olanların %28, lisans olanların %72 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerindeki dağılımda 0-6 yıl arasında çalışmış olanlar %50, 7-12 yıl olanlar %42, 13-15 yıl olanlar %8 dağılım göstermektedir. Öğretmenlerin MEB bağlı anasınıflarında çalışanların %48, MEB bağımsız anaokulunda çalışanların %40, özel anaokulunda çalışanların %10 olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Eğitim Verdikleri Çocukların Bilgileri

Değişkenler	f	%
<i>Çocukların Yaş Grupları</i>		
36-48 Ay	5	10.00
49-60	20	40.00
61-7	12	24.00
Karma	13	26.00
<i>Sınıftaki Çocuk Sayısı</i>		
12'den az	23	46.00
13-15	10	20.00
16-20	17	34.00

Tablo 2'de görüldüğü üzere öğretmenlerin okul öncesi eğitim verdikleri öğrencilerin buldukları aylara göre dağılımları; 36-48 aylık çocuklara eğitim veren öğretmenler %10, 49-60 aylık çocuklara eğitim veren öğretmenler %40, 61-72 aylık çocuklara eğitim veren öğretmenler %24, karma yaş grubuna eğitim veren öğretmenler %26 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıflarında 12'den az çocuk olanlar %46, 12-15 çocuk olanlar %20, 15-20 olanların %34 olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilmiş "Genel Bilgi Formu ve "Okul Öncesi Dönem Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerisine İlişkin Öğretmen Görüşme Formu" ile veriler toplanmıştır.

Genel Bilgi Formunda okul öncesi öğretmenlerin yaş, mesleki kıdem, çalıştığı kurum, çalıştığı sınıftaki çocuk sayısı ve sınıfta bulunan çocukların yaşlarını içeren bilgiler yer almaktadır.

Akdoğan (2018) tarafından geliştirilen 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerini "Okul Öncesi Dönem Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerisine İlişkin Öğretmen Görüşme Formu" ile toplanmıştır. Nitel veri toplama tekniği ile hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Form sekiz açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Sorular öğretmenlerin çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilgili görüşlerini içermektedir. Bu sorular dokuz uzmana sorularak amaca uygunluk, anlaşılabilirlik ve uygulanabilirlik kontrolleri sağlanmıştır. Araştırmanın iç güvenilirliğini korumak için veriler yorum yapılmadan doğrudan alınmıştır. Uzmanlar tarafından veriler kodlanmıştır. Araştırmada uzman görüşü, katılımcı onayı ve öğretmen görüşmelerine uzun zaman ayırarak iç geçerlilik (inandırıcılık) sağlanmaya çalışılmıştır. Dış geçerlilik (aktarılabirlik) ayrıntılı tanımlamalarla sağlanmıştır. Görüşme formu her bir katılımcıya aynı anlam gelecek ifadelerle ve cümlelerle sorulmuştur. Öğretmenlerin cevapları araştırmacı tarafından yazılı olarak alınmıştır.

### Veri Analizi

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi: sözlü, yazılı ve diğer verilerin içinde bulunan kodların, kod açımı veya dil bilgisi olarak objektif ve sistematik olarak sınıflandırılması, sayısal ifadelere dönüştürülmesi ve çıkarımlarda bulunulmasıdır (Tavşancıl & Aslan, 2001). Araştırmada öğretmenlerin verdikleri cevaplar kategorize edilmiştir. Cevapların tekrar sıklığına göre frekans değerleri belirlenip yüzdelik oranları alınmıştır. Yüzdelik karşılıklarına göre yorumlanmıştır.

## Bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin verdikleri cevaplardan çarpıcı olanlarına doğrudan yer verilmiştir. Öğretmenlerin bilgilerini gizli tutmak amacıyla kodlarla isimlendirilmiştir.

### Sosyal Problem Çözme Becerisi Öğretmen Görüşme Formu Bulguları

Okul Öncesi öğretmenleri ile yapılan araştırmada çocukların sosyal problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve aşağıdaki bulgulara erişilmiştir.

Öğretmenlere “Çocukların yaşadığı sosyal problemler hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevapla aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Kategori	f	%
Çocuğun aile içindeki şiddeti model alması	7	14.00
Ailenin çocuğa olumsuz davranışları	34	68.00
Çocuğun yaş ve gelişimsel özellikler	4	8.00
İletişim kurmada yaşanan problemleri	5	10.00
Toplam	50	100

Tablo 3 incelendiğinde ailenin çocuğa olumsuz davranışlarının, çocukla ilgilenmemesinin ve birey olarak görmemesinin sonucu olarak çocukların sosyal problem yaşadığını düşünen öğretmenler %68 oranındadır. Çocuğun aile içindeki şiddeti model aldığını düşünen öğretmenler %14 oranındadır. Çocukların iletişim kurmada yaşadıkları problemlerin arkadaşlarıyla olan ilişkilerini etkilediğini düşünenlerin oranı %10'dur. Okul öncesi döneme denk gelen yaşlarda sosyal problem çözme becerisinin henüz yeterli olgunluğa erişmediğini düşünen öğretmenler %8'dir. Bu görüşü savunan öğretmenler çocuğun zamanla olgunlaşacaklarını, tecrübe kazandıkça bu becerinin gelişeceğini belirtmektedir. Katılımcıların ağırlıklı olarak köy öğretmeni oluşu buldukları yörenin kültürel bakışının çocuğa olan davranışları belirlediği düşünülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerini belirttikleri örnekler aşağıdaki gibidir.

Ö11: “Uygulanan şiddetin öğrenilmiş bir davranış olduğunu düşünüyorum. Çocuklar çevresindeki yetişkinleri taklit ediyor.”

Burada öğretmenler çocuklarda gördüğü şiddet eğilimli davranışları, çocuğun ailesinde gördüğü için aynısını yaptığını düşünmektedir. Çocuğun büyürken yanında olduğu insanların davranışlarını taklit yoluyla içselleştirdiği görüşü savunulmuştur.

Ö12: “Sınıftaki çocuklarda öncelikli geliştirmeye çalıştığım bir alan. Çünkü çocuklarımın bu alanda eksikleri çok. Köy okulunda çalışıyorum ve köydeki ailelerin genellikle çok sayıda çocuğu oluyor. Aileler çocuklarına bu sosyal problem çözme becerilerini geliştirmek adına çaba sarfetmiyorlar. Hatta çocukla sohbet dahi etmediklerini fark ettim. Çocukların içinde doğduğu kültürde büyüdüğünü düşününce bu sosyal problemleri normal karşıladım ve en çok da bu alanda etkinlikler yaparak onları bu becerilerde geliştirmeye çabaladım.”

Yukarıda görüşünü belirten öğretmen bir köyde çalışmakta olduğunu ve köyde yaşayan ailelerin çocuklarına olan özenlerinin yetersiz olduğunu belirtmektedir. Bu konuda daha çok çalışma yaparak bu

farkın azalması için çaba gösterdiğini de eklemektedir. Günümüzde karşımıza çıkan çok ilgili ve çok ilgisiz ailelerin varlığı benzer sorunları ortaya çıkarmaktadır.

Ö14: “Henüz süper egolarının yeterli gelişmeyi sağlamamasından kaynaklandığını düşünüyorum ve geçici olduğunu biliyorum. Ancak geçer diyip müdahale etmemek de olmaz. Sosyal kurallar çocuklara aktarılmalıdır, bu konuda örnek olunmalıdır.”

Yukarıdaki örnekteki öğretmen ise çocuğun gelişimsel olarak henüz toplumsal davranışları anlayacak kadar gelişmemesinin verdiği sorunların yaşandığını düşünmektedir. Bu sürecin tutarlı davranışlara ek olarak oluşturulan kuralların etkili olacağı kanısındadır. Çocuklar yetişkinleri model aldıkları için, yetişkin davranışlarının önemini vurgulamıştır.

Öğretmenlerin “Sosyal problem çözme becerisi eğitimi vermenin çocuk üzerinde ne tür olumlu etkisi/ etkileri olabilir, neden?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

*Tablo 4. Sosyal problem çözme becerisi eğitiminin çocuk üzerindeki etkilerinin dağılımı*

Kategori	f	%
Topluma uyum davranışlarını geliştirmektedir	35	70.00
Sosyal problem çözme becerisini geliştirmektedir	15	30.00
Toplam	50	100

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin verdikleri sosyal problem çözme eğitimlerinin çocuğun topluma uyum davranışlarının artırdığı cevabını veren öğretmenlerin oranı % 70’dir. Sosyal problem çözme eğitiminin çocukların başarısını geliştirdiğini düşünen öğretmenlerin oranı %30’dur. Öğretmenler okul öncesi eğitiminin içinde verilen sosyal problem çözme becerisinin zaman içinde çocuk üzerinde olumlu etkisinin olduğunu, gelişimlerine katkı sağladığını gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Zaman içinde çocuğun günlük hayatta karşılaştığı sosyal problemleri daha istendik şekilde çözdüklerini gözlemlemişlerdir. Okul öncesi eğitime başlayan çocuklar ailelerinden bağımsız olarak hayat tecrübesi kazanmaya başlamaktadır. Sosyal becerilerini kendi iradeleri ile ilk defa kullandıkları için sınıfa hemen uyum sağlayamadıkları, zaman içerisinde aldıkları eğitiminde etkisiyle kendilerini geliştirdikleri düşünülmektedir. Aşağıda öğretmen görüşlerini yansıtan örneklerde bunlara değinilmiştir.

Ö33: “Çocuğun her gelişim alanında olumlu etki yaratacağını düşünüyorum. Çünkü çocuklar böyle bir eğitimle öz düzenleme duygu düzenleme gibi alanlarda gelişim gösterirler ve bu da onların iletişim becerileri dâhil birçok beceriyi geliştirmesini sağlar. Bu becerilerin gelişimi çocuğun davranışlarını düzenler akademik gelişimini de destekler.”

Ö44: “Hayatinin her döneminde kurallar olacak ya da sosyal bir yaşantısı ya da en basit bir bankaya gittiğinde bile sıra bekleyecek bu tarz davranışları küçük yaşlardan itibaren öğrenmeli ki hem başkalarının hem de kendi haklarına sahip çıkabilsin ve insanlara saygısı olsun.”

Öğretmenlere “Sınıfta en çok karşılaştığınız sosyal problemler nelerdir? Bu problemlerin sebebini neye bağlıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 5. Sınıfta en çok karşılaşılan sosyal problemlerin dağılımı

Kategori	f	%
Çocukların ağlayarak problem çözmesi	13	26.00
Sınıf kurallarına uymama davranışları	22	44.00
Sorunlarını çözerken saldırgan davranışlar göstermesi	10	20.00
Etkinliklere katılımda isteksizlik davranışlar göstermesi	5	10.00
Toplam	50	100

Tablo 5'e baktığımızda öğretmenlerin sınıf içerisinde en çok sorun yaşadıkları sosyal problem davranışların başında sınıf kurallarına uymama %44 oranındadır. Öğretmenler çocukların okula başladığında evindeki alışkanlıklarını okula taşıdıklarına vurgu yapmaktadır. Ailesi ağladığında her istediği yapılan çocukların okula geldiklerinde de her fırsatta ağlayarak isteklerini yaptırma çabası içinde olduğunu belirtmektedir. Yeni nesil ebeveyn görüşü olan özgür çocuk yetiştirme mantığıyla çocuklarına sınır koymayan, kural bilmeyen çocukların okul hayatına uyumları da bir o kadar geç oluyor. Okulun ilk günlerinde uzun süre anne-babasından ayrılmamak için ağlayan çocuklar olduğunu belirtmektedirler. Çocukların ağlayarak problem çözmeye çalıştığına vurgu yapan öğretmenler %26 oranındadır. Sorunlarını çözerken saldırgan davranışlar gösteren çocuklar olduğu belirten öğretmenler %20 oranındadır. Etkinliklere katılımda isteksizlik davranışlar gösterdiğini belirten öğretmenler ise %10'nu oluşturmaktadır. Çocuklar her ne kadar benmerkezci düşünceden uzaklaşmaya başlasalar da davranışları bu durumun devam ettiğini göstermektedir. İsteklerinin hemen yerine getirilmesini isteyen çocuklar sosyal becerilerini kullanmak konusunda yetersiz kalmaktadır.

Ö 21: "Sessizliği sağlayamıyorum, sıralarını bekletmekte zorlanıyorum, dikkatlerini çekmekte zorlanıyorum. Bu ve bunun gibi birçok problemin sebebinin en başta dili anlayamama ve kullanama, köydeki yaşam tarzı, çok çocukluluk, aile içindeki yaşam kültürü olduğunu düşünüyorum."

Ö16: "Benmerkezcilik en fazla karşılaştığım problemdir. 9 yıldır bu sorunu her zaman yaşarım. Gelişim düzeyleri göz önüne alındığında çok da normal bir davranış gibi gelse de asıl olan yine ailenin benmerkezcilik karşısındaki yanlış tutumudur. Soru içerisinde saydığımız tüm sosyal problemlerin tek başlıkta toplanmış halidir benmerkezcilik."

Ö19: "İstedikleri olmadığında ağlama ya da inat problemleri en sık yaşadığım sorun. Çalıştığım bölgede aileler öz bakım becerilerini kazandırma konusunda çocuklarına yeterli imkân sağlamadıkları için ve çocuklarına herhangi bir kural koymadıkları için (uyku saatleri, yemek yeme saatleri, kitap okuma alışkanlıkları vs) çocuklar gelişim dönemlerinin özelliklerini sergileyemiyor çoğunlukla."

Öğretmenlere sorulan "Sosyal problem çözmeye problemi olan çocuklar ne tür davranış sorunları göstermektedir?" sorusuna verdikleri yanıtlar aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 6. Sosyal problem çözmeye problemi olan çocukların davranışlarının dağılımı

Kategori	f	%
Şiddete başvurma davranışı	6	12.00
İletişim kurma sorunu yaşamaması	11	22.00
Çevresiyle uyum sorunu yaşamaması	33	66.00
Toplam	50	100

Sosyal problem çözmede sorun yaşayan çocukların davranışları hakkında öğretmenler, sınıfta en çok karşılaştıkları sorunun % 66 ile çocukların ailesinden sonraki ilk çevresi olan arkadaş çevresine uyum konusunda olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenlerin %'12'si ise çocuklarda şiddet eğilimli davranışların sınıf uyumuna engel olduğu görüşündedir. Çocuklar olumlu yollarla problemini çözemediğinde kendisini çevreden soyutlamayı tercih ettikleri düşünülmektedir. Çözümünü bilmediği sorundan kaçarak kendisini korumayı amaçladığı düşünülmektedir. Aşağıda öğretmenlerin yaşadıkları sosyal problemlere kendi cümleleriyle yer verilmiştir.

Ö16: *“Paylaşmama, ağlayarak elde etmeye çalışma, şiddet eğilimi, sürekli şikâyet hali, ikna etme güçlüğü, ölç alma duygusu, etkinliklere katılmama, saldırganlık, kurallara uymama vs.”*

Ö7: *“Çoğunlukla içlerine kapınıyorlar kimseyle konuşmamaya iletişim kurmamayı tercih ediyorlar iletişim kurdukları durumlarda öfkelerini bastıramadıkları için konuşarak sorunu çözemedikleri için şiddet gösteriyor ya da bağırp çağırıyorlar .”*

Öğretmenlere sorulan “Sosyal problem çözme sorunu olan çocukların sorunlarının kaynağına ilişkin görüşleriniz nelerdir? “ sorusuna cevapları aşağıdaki gibidir.

Tablo 7. Sosyal problem çözme sorununun kaynağına ilişkin görüşlerinin dağılımı

Kategori	f	%
Aileyi model alma	39	78.00
Gelişimsel özellikler	6	12.00
İletişim kurma problemi	5	10.00
Toplam	50	100

Tablo 7'e bakıldığında öğretmenler çocukların sosyal problem çözme becerisi sorununun kaynağının en çok ailelerini model almasıyla olduğunu düşünenler %78 oranındadır. Öğretmenlerin %12'si çocuğun gelişim döneminde olduğunu ve bu sürecin olağan olduğunu düşünmektedir. Çocukların iletişim kurmaya dair problemlerinin olmasının sosyal ilişkilerini olumsuz etkilediğini düşünen öğretmenler ise %10'dur. Çocukların büyüdüleri ailede şiddet varsa, konuşmak yerine üstünlük kurmaya çalışarak sorunlar çözülyorsa bu durum çocuğun davranışlarına yansımaktadır. Çocuğun ilk çevresi olan ailesi ne kadar bilinçli olursa, çocuktaki yansımaları bir o kadar olumlu yaşantılarla ortaya çıktığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine örnekler aşağıdakiler gibidir.

Ö4: *“İçinde ortaya çıkaramadığı, dile getiremediği problemlerden kaynaklanabilir. Çocuk bu sorunları kendisi keşfedecek ve çözecek beceri düzeyinde değildir. Dolayısıyla burada yine tek sorumlu ailelerdir. Paylaşmayan çocuğa paylaşmayı yanlış öğretmiş ve ya hiç bahsetmemiş olabilir. Oyunağını parkta ilk kez gördüğü arkadaşıyla paylaşmasını söyleyen aile çocuğa aslında farkında olmadan yanlış bir öğreti oluşturmaktadır. Sonuçta bunu söyleyen anne ilk kez karşılaştığı biriyle çantasını ayakkabısını nasıl paylaşmayacaksa ve ya baba arabasını ilk kez gördüğü birine nasıl vermeyecekse bunu da o an çocuktan istemek bir o kadar mantıksız ve gereksizdir. Önce bu kavramlar aileye öğretilmeli.”*

Ö5: *“Olumsuz çevre (huzursuz aile veya arkadaş ortamı ya da yalnız olma ve dijital ortama çok maruz kalma, duygusal ve sosyal gelişimlerinin desteklenmemesi, fiziksel veya ruhsal ihtiyaçlarının karşılanmaması, zor mizaç, olumsuz iklime sahip sınıf ortamı sebep olabilir.”*

Öğretmenlere “Sınıfta sosyal problem çözme becerilerini kazandırırken karşılaştığınız problemler nelerdir? Bu problemleri gidermek için neler yapıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Kategori	f	%
Sabırlı davranmak	5	10.00
Kuralları tekrar etmek	8	16.00
Canlandırma yapmak	25	50.00
Sorun üzerine konuşmak	12	24.00
Toplam	50	100

Tablo 8'e bakıldığında öğretmenlerin sınıf içerisinde yaşadıkları sorunlara, buldukları çözümü %50'si sosyal problem çözmeyi destekleyici canlandırmayı kullandıklarını belirtmiştir. Öğretmenler çocukların somut yaşantı yoluyla öğrenebileceklerini, zihinsel becerilerin gelişiminde daha etkili olacağını belirtmektedir. Çocuklarla konuşarak davranış değişikliği yapmak isteyen öğretmenler %24'ünü oluşturmaktadır. Konuşarak çocuğu sakinleştirmek ve empati yapmasını sağlamak istemektedirler. Sınıf uyumu için kuralları tekrar etmek gerektiğini düşünen öğretmenler de %16'lık oranındadır. Yaş grubunun küçük oluşunun, kuralları kavramak konusunda çok fazla tekrarlı yaşantıya ihtiyacı olduğunu, sadece böyle davranış değişikliği olacağını düşünmektedirler. Sorun üzerine konuşmanın etkili olduğunu öğretmenlerin %10 düşünmektedir. Çocuğun davranışlarına karşı sabırlı olmak gerektiğini savunmaktadır. Bu şekilde sorunun zamanla çözüleceği görüşündedir. Her bir öğretmenin sınıf iklimi farklılıklar taşımaktadır. Öğretmenlikte geçirilen süre, tecrübeler, yaş ve eğitim anlayışının bu çeşitliliği oluşturduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir.

Ö3: “*Problem çözme becerilerine yönelik Drama etkinlikleri, canlandırma yöntemi kullanıyorum. Sınıf içi ve dışı kuralları birlikte belirliyoruz. Masal anlatıyorum. Bir problemle karşılaştığımda onlara neler hissettiğini soruyorum, duygularının farkına varmasını sağlayıp, konuşarak ve dinleyerek isteklerimizi anlatabileceğimizden bahsediyorum.*”

Ö5: “*Çocukların sorunu çözerken bana başvurmadan önce kendi çözmelerini teşvik ettiğim halde sorun çıktığında ilk bana başvuruyorlar. Onları hep bir birileri ile konuşmaya yönlendirmeme rağmen bunu yapmakta zorlanıyorlar. Senenin sonuna doğru çocukların bir çoğu bu davranışı yetersiz düzeyde olsa da kazanmış oluyor. Bu problemi gidermek için bana getirdikleri sorunları beraberce çözüyoruz. Bu sorunu çözerken bir kelime bile çocukların kendi aralarında konuşmalarını sağlamaya çalışıyorum. Bu yöntem işe yarıyor ama çok zaman alıyor. Senenin sonunda bile istediğimiz noktaya gelmiyoruz.*”

Öğretmenlere sorulan “Gerçekleştirdiğiniz etkinlikler süresince çocuklarda sosyal problem çözme becerilerinin geliştiğine ilişkin gözlemlediğiniz davranışlar nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir.

Tablo 9. Sınıfta yapılan etkinliklerin sosyal problem çözme becerisine etkilerinin dağılımı

Kategori	f	%
Nezaket sözcükleri kullanma	18	36.00
Toplumsal kuralları öğrenme	32	64.00
Toplam	50	100

Tablo 9'a görüldüğü üzere öğretmenler okul öncesi eğitim alan çocukların sınıf içerisinde sosyal problem çözme becerilerinin pozitif yönde değiştikleri görüşünü belirtmektedir. Çocukların toplumsal kuralları öğrenmesinde etkili olduğunu %64'ü, nezaket sözcüklerini kullandığı yönünde görüş bildirenler ise %36'sını oluşturmaktadır. Çocuklar okul öncesi eğitimle birlikte kurumsal ve toplumsal yaşamın içine girmektedir. Burada aile ortamında olduğu kadar özgür olmadığının farkındalığı oluşabilmektedir. Çocuğun öğrenmelerini destekleyen zengin uyarıcı çevre ortamı oluşmaktadır. Bu durum olgunlaşma ile bütünleşerek topluma uyumu hızlandırdığı ve kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Aşağıda öğretmen görüşlerine de yer verilmiştir:

Ö22: "Benim sınıfta etkinlikler bu anlamda çok verimli olmuyor. Daha çok beni rol model olarak bu davranışları geliştiriyorlar. Kırsalda çalıştığım bir okulda okula gelen erkek çocuk lanlun gibi ifadeler kullanıyordu. Bu konuda onu hiç uyarmadım buna rağmen bir iki hafta sonra arkadaşlarına Aliciğim, Ayşeciğim gibi ifadeler kullanıyor, bir şey istediğinde arkadaşlarından izin alıyor ve afiyet olsun gibi kalıpları doğru ve yerinde kullanabiliyordu."

Ö4:" Çocuklar ilk haftalar sınıfa geldiklerinden sabah benim yüzüme bile bakmadan direkt sınıfa gidiyorlardı, arkadaşlarına merhaba demiyorlardı. Daha sonra ben her gün çocuklar sabah geldiklerinde kapıda, "Hoş geldiniz, günaydın, bugün nasılsınız? Sizi çok özledim." diyerek karşılamaya başladım ve çocuklar da artık sabah geldiklerinde kapıda duruyorlar bana selam vermeden içeri gitmiyorlar. Aynı şekilde bir çocuk sınıfa girdiğinde başka bir arkadaşı gelmiş ise, "Ahmet, bak Ayaz da gelmiş. Haydi ona da günaydın diyelim." diyerek çocuğu arkadaşıyla selamlaşması için teşvik ediyordum. Bir müddet sonra kendi kendilerine selamlaşmaya başladılar."

Öğretmenlere sorulan "Çocukların sosyal problem çözme becerilerini geliştirmede aile katılımını nasıl sağlıyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 10. Öğretmenlerin ailelerle yaptığı çalışmaların dağılımı

Kategori	f	%
Görüşme ve toplantı çalışmaları	24	48.00
Aile katılımı sağlayamıyorum	4	8.00
Aile eğitimi çalışmaları	9	18.00
Aile katılım çalışmaları	13	26.00
Toplam	50	100

Tablo 10'a bakıldığında çocukların sosyal problem çözme becerilerin gelişimi için aileleri de işin içine katmak isteyen öğretmenlerin %48'i görüşme ve toplantılar yaparak anne-babaya ulaşmayı tercih

ettiklerini belirtmiştir. Aile katılım çalışmalarına yer veren öğretmenler %26'lık oranı oluşturmaktadır. Aile eğitim çalışmalarıyla anne-babanın çocuk gelişimi konusunda bilinçlendirmeyi savunan öğretmenler % 18'lik oranı oluşturmaktadır. Aileleri eğitimin içine katma çabalarının karşılıksız kaldığını belirten öğretmenler de %8'lik oranı oluşturmaktadır. Öğretmenler sınıf içerisinde istendik davranışları oluşturmak kadar bunu ailede de devam ettirmenin, öğrenmenin kalıcılığını sağlayacağı düşünmektedir. Eğitimin içine aileyi de alabilen öğretmenlerin, olumlu davranışlar sergileyen çocukların olduğu sınıf iklimini daha kolay oluşturabildikleri düşünülmektedir. Öğretmenlerin görüşleri aşağıda örneklendirilmiştir.

Ö6: *“Aslında bu öz eleştiri yapmam gereken bir konu. Bu sorunlar ilk olarak ailenin davranışlarından geldiği için aslında aile nasıl davranması gerektiğini bilse bu sorunlar da çok azalacak. Her sene başında toplantıda bunlardan bahsederim. Boyutu büyük olan sorunlarda mutlaka aile ile iletişime geçip bilgilendirmeler yaparım. Bazen bu tarz konuları işleyen sosyal ödevler veririm.”*

Ö27: *“Aileleri okuldaki içerikler konusunda bilgilendiriyorum. Evde de desteklenmesi gereken noktaları vurguluyorum. Çocukların gelişim kaydettiği durumları paylaşıyorum. Etkinlikler gönderiyorum.”*

## Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya 48-72 aylık çocuklara okul öncesi eğitimi veren 50 öğretmen, internet aracılığıyla açık uçlu sorulara cevap vererek katılmışlardır. Elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma verilerine bakıldığında çocukların ailelerinin çocuklara olumsuz davranışlarda bulunması, ilgilenmemesi, yanlış dönütler vermesi, çocuğa şiddet uygulaması, bir birey olarak kabul etmemesinin sonucunda çocuğun sosyal problem çözme becerilerinin olumsuz etkilediği görüşüne varılmıştır. Bununla birlikte çocukların gelişimsel açıdan henüz yeterli olgunluğa erişmemesinin de bu durumda etkili olduğu düşünülmektedir. Bozkurt-Yükçü (2017), çocukların sosyal problem çözme becerilerinin yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Sosyal problem çözme becerisinin yaşın artmasıyla birlikte daha çok geliştiği bilgisi literatürde bulunmaktadır. Çocuğun deneyim kazandıkça daha iyi çözümler üretebildiği görülmektedir.

Sosyal problem çözme becerisi eğitimi alan çocukların topluma uyum davranışlarında pozitif yönde bir artış sağlandığı saptanmıştır. Ayrıca sosyal problem çözme becerisini de artırdığı görüşüne varılmıştır. Stewart ve McKoy (1995), çocukların öfkelerini kontrol etmesi, şiddet içeren davranışlarının azalması ve sosyal problem çözme becerisinin gelişmesi için eğitimlerin erken yaşlarda verilmesi gerektiğini belirtmektedir (Berk, 2006:404; Papalia, Sally, Olds & Duisken, 1998:289; Akt. Gültekin-Akduman, 2015).

Öğretmenler sınıf içerisinde en sık karşılaştıkları problemin sınıf kurallarına uymak konusunda yaşandığını belirtmektedir. Sınıf içerisinde sorunu çözmek için öncelikli olarak ağlamayı seçtiklerini ve saldırgan davranışlar gösterdiklerini belirtmektedir. Çocukların etkinliklere katılmak istemeyerek tepki verdikleri ifade edilmiştir. Dereli-İman (2013), çocukların davranış problemleri ve sosyal problem çözme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir ve sosyal problem çözme becerisi yükselen çocukların daha az davranış problemleri görüldüğünü bulmuştur. Dinçer ve Güneysu (1998), okul öncesi çocuklarının arkadaşlarıyla sosyal etkileşimleri yüksek olan çocukların sosyal problem çözme konusunda pozitif çözümler buldukları bilgisini bulmuştur.

Sosyal problem çözmede sorun yaşayan çocukların en çok çevreye uyum sağlamakta sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Arkadaşlık kurma, ilişkileri devam ettirebilmede sorun yaşadıkları bulunmuştur. Bu

çocukların iletişim kurmada sorun yaşadıkları ve şiddet eğilimli oldukları belirlenmiştir. Çocukların arkadaşlarıyla iletişim kurarken uygun ipuçlarına dikkat etmeleri gerekmektedir. Bazı çocuklar neye odaklanması gerektiğini anlamakta zorlanırlar. Agresif çocuklar yaşadıkları sorunları kendisine kasıtlı yapılmış saldırgan davranış olarak algılayabilmektedir (Gresham ve Elliott, 1990; Akt. McGinnis, 2016). Çocukların olumlu bakış açısıyla değerlendirmeler yapabilmesi için empati yeteneklerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Yapılan araştırmalar sorunların çözümü için ve kişisel gelişimin desteklenmesi için empatinin geliştirilmesi gerekmektedir (Goldstein ve Michaels, 1985; Akt. McGinnis, 2016).

Öğretmenler çocukların sosyal problem çözme becerisini en çok ailesinden öğrendiği görüşünü belirtmişlerdir. Aile içindeki davranışları sınıf ortamında kullanmaktadırlar. Çocuklar gelişimsel açıdan henüz yeterli olgunluğa erişemedikleri için olumlu sosyal problem çözme becerisine sahip olmadıkları düşünülmektedir.

Okul öncesinde somut yaşantıların öğrenmedeki etkisi düşünülerek çocuklara sosyal problem çözme eğitimi veren öğretmenlerin en çok canlandırma yöntemini tercih ettikleri bulunmuştur. Bunun yanı sıra yaşanan sorun üzerine konuşmanın, sınıf kurallarını tekrar etmenin, sabırlı davranmanın sosyal problem çözme becerisini artıracakları düşünülmektedir.

Sınıfta verilen sosyal problem çözme eğitimlerinden sonra çocukların toplumsal kurallara uymakta hızlı bir ilerleme kaydettikleri belirtilmiştir. Sınıf içerisinde sırasını bekleme, paylaşma, nazik olma, birlikte hareket etme gibi davranışları kazandıkları ve arkadaşlarıyla iletişim kurarken nezaket sözcüklerini kullandıkları belirtilmiştir.

Öğretmenlerin çocukların eğitimlerini desteklemek için ailelerle görüşme ve toplantı yaptıkları belirlenmiştir. Çocukların sınıf içerisindeki durumları, ailelerin neler yapabileceği, neler yapmaması gerektiği konularının görüşüldüğü belirtilmiştir. Ailenin sınıf içerisindeki etkinliklere katılımını desteklediği ve teşvik edildiği zaman verilen eğitimin etkisinin arttığı düşünülmektedir. Ailelere verilen eğitimlerin olumlu etkilerinin gözlemlendiği belirtilmiştir. Bazı ailelerin eğitime katılmak istememeleri öğretmenlerin çocuğun eğitimini desteklemesi konusunda sorun yaşamasına sebep olduğu belirtilmiştir. Ekici (2017), okul öncesi eğitim alan çocukların ebeveynlerinin aile katılım çalışmalarına katılmalarının sosyal problem çözme becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir ve katılım gösteren ailelerin çocuklarının sosyalleşme yeteneklerinin arttıkça, problem davranışlarının ve benmerkezciliğin azaldığı bulunmuştur. Katılım göstermeyen ailelerin çocuklarında sosyal becerilerin artması problem davranışları azalmıştır ancak bu çocukların benmerkezci tutumlarında değişim olmamıştır.

## Öneriler

Araştırma bulguları gösteriyor ki öğretmenlerin çocukların ailelerine ulaşmak konusunda sorunları bulunuyor. Bu sorunların temel sebepleri analiz edilerek, çözümler bulunması konusunda çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Ailelerin çocuklara örnek davranışlar sergilediğinin bilincine varması için aile eğitim programları yaygınlaştırılabilir.

Ailenin verdiği eğitim ve öğretmenin verdiği eğitimi bütüncül hale getirilerek çalışmaların etkililiğini artırılabilir.

## Kaynakça

- Akdoğan, F., & Ulutaş, A. (2017). 5-6 Yaş Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi (Malatya Örneği). *İnönü Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi*. Malatya.
- Atay, M. (2007). *ÇocukGelişimi*. Ankara: Kök.
- Berk, L. E. (2020). *Bebekler ve Çocuklar*. Ankara: Nobel.
- Bozkurt, Ş. Y., & Demircioğlu, H. (2017). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal ProblemÇözme Becerisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2).
- Dinçer, Ç., & Güneysu, S. (1998). Çocukların Kişilerarası Problem Çözme Becerilerini Kazanmasında Eğitimin Etkisi. Ankara: Konak.
- Ekici, F. Y. (2017). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Aile Katılım Çalışmalarına Katılan ve Katılmayan Ailelerin Çocuklarının Sosyal Beceri veProblem Davranışları Arasındaki İlişki. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 543-562.
- Gültekin Akduman, G. (2015). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyleri ile Davranış Problemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslar Arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37).
- Dereli-İman, E. (2013). Çocuklar İçin Sosyal ProblemÇözme Ölçeği'nin 6 YaşGrunbu İçin Türkiye Uygulaması ve Okul Öncesi Davranış Problemleri ile Sosyal Problem Çözme Bereileri Arasındaki İlişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 479-498. Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları.
- İman, E. D. (2014). Değerler Eğitim Programın 5-6 Yaş Çocukların osyal Gelişimine Etkisi: Sosyal Beceri, Psikososyal Gelişim ve Sosyal Problem Çözme Becerisi. *TRDizin*, 249-268.
- McGinnis, E. (2016). *Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Beceri Öğretim Programı*. Ankara: Nobel.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem.
- Su, S., & diğ., v. (2019). Children's Compotent Social-Problem Solving Acros The Preschool -To-School Transition: Developmental Changes and Links With Early Parenting. *Original Manuscript*.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. Ankara: Epsilon.
- Tezel Şahin, F., & Özyürek, A. (2016). *Anne Baba Eğitimi ve Aile Katılımı*. Ankara: İstatistik Dünyası.
- Trawick-Smith, J. (2018). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. Ankara: Nobel.
- W.Santrock, J. (2017). *Yaşam Boyu Gelişim*. Ankara: Nobel.
- Yılmaz, E. (2016). 48-72 AylıkÇocuklara Yönelik Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin Geliştirilmesi. *Marmara ÜniverstesesiAçık Erişim Sistemi*.



# Eğitici Dijital Oyunların Çocukların Görsel Algıları Üzerindeki Etkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Yasemin Saydam, Esra Ömeroğlu

@ Yasemin SAYDAM, Ekecek İlkokulu/Van, yasemin.sydm95@gmail.com

@ Prof. Dr., Esra ÖMEROĞLU, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD, omeroglu@gazi.edu.tr

## Öz

Bu araştırma eğitici dijital oyunların çocukların görsel algıları üzerindeki etkisinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde resmî ve özel kurumlara bağlı olarak çalışan ve araştırmaya gönüllü katılmak 50 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme tekniği kullanılmıştır ancak pandemi nedeniyle sorular öğretmenlere internet aracılığıyla ulaştırılmıştır ve yazılı olarak cevapları alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgilerini elde etmek amacıyla “Genel Bilgi Formu” ve eğitici dijital oyunların çocukların görsel algılarını nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla on bir adet açık uçlu sorudan oluşan “Öğretmen Görüş Formu” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analiziyle elde edilen veriler öğretmenlerin cinsiyetine, yaşına, öğrenim durumuna, mezun olduğu okula, mesleki kıdemine, eğitim verdiği yaş grubuna, sınıfta bulunan çocuk sayısına göre tartışılmıştır. Araştırma sonucunda eğitici dijital oyunların çocukların görsel algı gelişimlerini pozitif yönde etkilediği ve bu etkinin kalıcı olduğu saptanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Görsel Algı, Dijital Oyun, Okul Öncesi Öğretmeni, Okul Öncesi

## Giriş

Görsel algılama kişinin gördüğünü anlama becerisi olarak tanımlanabilir. Bireyin bir şeyi nasıl göreceği ve algılayabileceği, hangi görüntüleri seçip hangilerini seçemeyeceği, duyuşal şekilde algılamış olduğu görüntülere ne tarz anlamlar yüklemiş olduğu, kişinin bilgi birikimleri ve tecrübeleriyle alakalıdır. Görsel algılamanın oluşması için kişinin ruhsal açıdan bakma ve görme becerilerine hazır olması gerekmektedir (İnceoğlu, 2004). Görsel algılama sürecinde birey, görme duyusu ile kazandığı bilgiyi anlamlandırmak için, görsel uyarıcıları anlamlı bir şekilde örgütlemekte, sınıflandırmakta ve genellemektedir. Frostig e (1964) göre görsel algılama; görsel uyarıcıları tanıma, ayırt etme ve deneyimlerle ilişkilendirme yetilerinin bütünüdür. Tuğrul vd. (2001) görsel algının; obje tanıma, görsel ayırt etme, görsel şekil-zemin ayırt etme, görsel tamamlama, mekânsal ilişkiler ve görsel sıraya koyma öğelerinden oluştuğunu belirtmektedir. Dış dünyanın renk, parlaklık, şekil, yön, derinlik ve hareket gibi duyumsanan özellikleri görsel algının içeriğini oluşturur. Bu içerik nesne ve durumların öz niteliklerinden ziyade beynin duyu verilerini işlemesine bağlıdır (Bulduk, 2014, s.47).

Okul öncesi dönem çocukları etrafını keşfetme meraklıdır. Sürekli olarak yeni şeyler görmek ve onları incelemek isterler (Dibek, 2012). Çocukların hareketinin tam olarak gelişmesi için görme yeteneğinin de gelişmesi gerekmektedir. Çocuk yaşla birlikte daha uzaktaki nesnelere odaklanmaya başlamaktadır. On sekiz aylık çocuklar bir buçuk-üç metre arası mesafeye odaklanabilmektedirler. Üç yaşında üç-beş metreye, dört yaşında beş-altı metreye, anaokulu seviyesinde ise altı ve üzeri metre mesafeye odaklanabilmektedirler. Okul öncesi dönemde görme açısı yanlara doğru sürekli genişleme eğilimi göstermektedir (Kurtz, 2006).

Çocuklar şekil-zemin ilişkisini algılama becerisi üç-beş yaş aralığında gelişmeye devam etmekte ve bu becerinin tam olarak kazanılması altı-yedi yaş aralığında oluşmaktadır. Çocuğun, bir nesnenin uzaklığı veya bulunduğu bağlam değiştiğinde bile formunun değişmediği algısı olarak tanımlanan form değişmezliği, altı-yedi yaş aralığında hızlı bir gelişim göstermektedir. (Schneck, 2005).

Günümüz çağındaki dijital oyunlar görsel algıyı olumlu etkilemektedir. Bu konuyla ilgili yapılan bir meta-analitik gözden geçirmenin sonuçları, bu oyunların görsel algıyı geliştirdiğini göstermektedir (Ferguson, 2007).

Dijital oyun çeşitli teknolojilerle programlanan ve kullanıcılara görsel bir ortamla birlikte kullanıcı girişi yapmayı sağlayan oyunlardır. Dijital oyunların üretiminden itibaren öncelikli olarak eğlence amacıyla kullanıldığı görülmektedir. Fakat zaman geçtikçe oyunlar eğitsel amaçla da kullanılmaya başlamış ve bu durum giderek yaygınlaşmıştır. Eğitsel oyun ise eğitimsel hedeflere yönelik bilişsel, sosyal, davranışsal veya duygusal boyutlara sahip bireysel ya da grup oyunları olarak tanımlanabilir. Oyunlarda genellikle bir fantezi unsuru vardır ve bu da oyuncuları bir hikaye ya da anlatı yardımıyla öğrenme aktivitesinin içerisine çeker. Eğitsel oyunlar çocukları motive eder ve onlarda öğrenmeye yönelik bir bilinç oluşturur. Oyun temelli öğrenmenin başarısı çocukların deneyimin tam merkezinde etkileşim halinde olmaları ve aktif olarak öğrenme etkinliğinin içerisinde yer almalarıyla ilgilidir.

Oyun temelli öğrenme, kökleri zaten geçmişte var olan bir olgu olarak, günümüzde bilgisayar teknolojilerinin hızlı şekilde yayılmasıyla yaygınlığını daha çok arttırmıştır. Diğer bir deyişle, “beşikten mezara” kadar öğrenme (hayat boyu öğrenme) olgusu, bilgisayar oyunları ile 3 kendini daha çok göstermiştir. Ayrıca, birincil öğrenme aracı olarak bilgisayar ve video oyunları günümüzde birçok ülkede yaygın olarak kullanılmaktadır.

Video oyunu, bilgisayar oyunu ve mobil oyunlar ifadeleri genellikle birbirinin yerine kullanılır. Genellikle oyunun görüntülediği bir ekran (televizyon, monitör, LCD ekran) vardır. Giriş aygıtları oyuna ve donanıma bağlı olarak değişir, ancak genellikle bir denetleyici, oyun çubuğu, klavye veya tuş takımı içerir. (Kirriemuir, 2002). Bu ortak özelliklerden dolayı video oyunları, bilgisayar oyunları ve mobil oyunlar bu çalışmada “dijital oyun” başlığı altında ele alınacaktır.

Gündelik yaşamda çocukların sıklıkla oynadıkları dijital oyunları, çevrimdışı oyunlar (oyun konsolları veya bilgisayarlar aracılığıyla oynanan oyunlar), çevrimiçi oyunlar (bilgisayarlar veya cep telefonları aracılığıyla oynanan oyunlar) ve sosyal ağlar üzerinden oynanan oyunlar biçiminde de sınıflandırmak mümkündür (Akbayır ve Kuşay, 2015).

Teknolojideki hızlı ilerleme, bilgisayar ve internetin çoğu kişi için her yerde erişilebilir duruma olmasının kaçınılmaz bir sonucu olarak, çocuk ve gençlerin bu aracı kullanma sıklığı ve yaygınlığı önemli derecede artmıştır (Vessey,1998). Çevresini keşfeden ve öğrenme ortamları ile yakından ilişkili olan okul öncesi dönemdeki çocuk için görsel algı gelişimi oldukça önemli rol oynamaktadır.

Çocuğun bu dönemde bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında hızla aşama kaydettiği görülür. Artan bilişsel becerilerine, sosyal beceriler ve toplumsallaşma da eşlik eder (Değirmenci, 2014).

Eğitsel amaçla üretilen ve kullanılan dijital oyunlar, belirli bir öğretim programının içeriğini kapsaması yönüyle ciddi oyunlar olarak adlandırılmaktadırlar (Connolly, Boyle, MacArthur, Hainey ve Boyle, 2012; Susi, Johannesson ve Backlund, 2007; Ritterfeld, Cody ve Vorderer, 2009). Bu nedenle oyun sektöründe bulunan oyunların temel amaçları eğitimsel amaçlara ve öğrenme faaliyetine hizmet etme amacı sebebiyle “ciddi” oyunlar ön plana çıkmaktadır. Özellikle çocukların oyuna olan merakı ve bir amacı yerine getirirken eğlenceli vakit geçirme istekleri, bu tür oyunların eğitsel amaçlarla etkili bir şekilde kullanılabilmesini gösterir. Bu yönüyle eğitsel bir dijital oyunu, diğer oyunlardan ayıran kurallar, hedefler, geribildirim, çatışma/rekabet/meydan okuma/muhalefet, etkileşim ve temsil unsurlarına sahip olması gerekmektedir (Prensky, 2001).

Günümüzde var olan eğitsel dijital oyunların en önemli avantajı geleneksel öğretime nazaran öğrenmeyi keyifli hale getiren ve öğrenmeyi kolaylaştıran (Wouters, Van Nimwegen, Van Oostendorp ve Van Der Spek, 2013) yenilikçi bir tasarım olmasıdır. Bununla beraber; geri bildirim özelliğinden dolayı kalıcı öğrenmeyi sağlaması (Kukul, 2013), derse ve dersi öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesi (Torres ve Macedo, 2000) ve sorumluluklarını yerine getirmede motive etmesi yönüyle (Song ve Sparks, 2019), eğitim ortamında kullanılacak önemli materyaller arasında yer almaktadır. Bu nedenle, son yıllarda eğitsel dijital oyunların kullanımı eğitim araştırmacıları tarafından önerilmektedir (Bağ ve Çalık, 2017; Sönmez ve Artut, 2012).

Hemen hemen herkesin ulaşım sağlayabildiği internet sayesinde dijital oyunlar her yaş grubundaki insanları etkisi altına almaya başlamıştır. Bu da çocukların da dijital oyunlarla bir arada olduğu sonucunu oluşturmaktadır. Ancak dijital oyunların doğru kullanımı çok önemlidir. Bu yüzden eğitici dijital oyunların oynanması çocuklarda görsel algının gelişimini sağlamak çok önemlidir. Ancak eğitici dijital oyunlar sınıfta kullanımı, eğitim ve öğretime ne kadar dahil edildiği, öğretmenlerin neden dijital oyun kullandığı ya da neden kullanmadığı, çocuklar üzerindeki etkisi ile ilgili öğretmenlerin düşüncelerinin neler olduğu ile ilgili araştırmalar kısıtlıdır. Bu yüzden bu araştırma literatüre katkı sağlayacaktır. Bu sebeple araştırmanın amacı dijital oyunların çocukların görsel algıları üzerindeki etkisinin öğretmen görüş formuna göre değerlendirilmesidir.

## Yöntem

### Araştırma Deseni/Modeli

Eğitici dijital oyunların çocukların görsel algıları üzerindeki etkisinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu araştırmada yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme tekniği kullanılmıştır. Ancak pandemi nedeniyle sorular öğretmenlere internet ortamında ulaştırılmış ve yazılı olarak cevapları alınmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni öğretmen görüşleri, bağımlı değişkeni ise dijital oyunların görsel algı üzerindeki etkisidir.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde resmî ve özel kurumlara bağlı olarak çalışan ve araştırmaya gönüllü katılmak 50 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Sorular sosyal medyada yer alan öğretmen gruplarından öğretmenlere ulaştırılmıştır. Çeşitli gruplarda yer alan 50 öğretmen gönüllü olarak soruları cevaplamış ve yeterli sayıya ulaşmıştır.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, mezun olduğu okul, mesleki kıdemi, eğitim verdiği yaş grubu, eğitim verdiği sınıfın mevcuduna ait bilgileri elde etmek için “Genel Bilgi Formu” araştırmacı tarafından kullanılmıştır. Aynı zamanda eğitici dijital oyunların çocukların görsel algılarını nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla da araştırmacı tarafından hazırlanan on bir adet açık uçlu sorudan oluşan “Öğretmen Görüş Formu” kullanılmıştır. Öğretmen görüş formunu pandemi nedeniyle internet aracılığı ile form hazırlanmıştır. Görüş formunda aşağıdaki sorulara yer verilmiş ve bu sorulara yanıt aranmıştır.

1. Görsel algı eğitimi verirken hangi etkinlikleri kullanıyorsunuz?
2. Görsel algı eğitimi verirken hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?
3. Görsel algı eğitimi verirken hangi materyalleri kullanıyorsunuz?
4. Görsel algı eğitimi vermenin çocuklar üzerinde ne tür olumlu etki / etkileri olabilir? Neden?
5. Görsel algı eğitimi verirken ne tür zorluklarla karşılaşıyorsunuz? Bu problemleri gidermek için neler yapıyorsunuz?
6. Görsel algı eğitimi süresince çocuklarda görsel algı gelişiminin geliştiğine dair gözlemlemiş olduğunuz davranışlar nelerdir?
7. Sınıfınızda eğitim amaçlı dijital oyun kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız nelerdir?
8. Eğitici dijital oyunların görsel algı gelişimini nasıl etkilediği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
9. Görsel algıyı geliştirmek için sınıf içerisinde eğitici dijital oyunları kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız isim/isimleri nelerdir?
10. Eğitici dijital oyunları çocukların görsel algılarını geliştirmede nasıl kullanıyorsunuz?
11. Aile katılımında eğitici dijital oyunları görsel algıyı geliştirmede nasıl kullanılmasını sağlıyorsunuz?

Öğretmenlerin verdiği cevaplar belli başlıklar altında kategorize edilmiş ve araştırmanın sonucuna ulaşılmıştır.

## Veri Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi, herhangi bir konu ile ilgili içeriğin objektif ve sistematik olarak kodlanması, sınıflanması ve birtakım tema veya örüntülere ulaşılması süreçlerini kapsar. Ardından bu örüntüler yorumlanarak sonuçlara ulaşılır (Hsieh ve Shannon, 2005). Araştırma için öğretmenlerin verdiği cevaplar belli başlıklar altında sınıflandırılmış ve tablolaştırılmıştır. Ardından elde edilen bulgular araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacına dayalı olarak öğretmen demografik bilgileri ve görüşme formunda verdikleri cevaplara ilişkin bulgular tablolaştırılarak sıralanmıştır.

## Demografik Bilgiler

	Değişkenler	Frekans
Cinsiyet	Kadın	48
	Erkek	3
Yaş	22-24	9
	25-27	24
	28-33	8
	34-36	3
	37+	6
Öğrenim Durumu	Önlisans	1
	Lisans	40
	Yüksek Lisans	9
Mezun Olunan Okul	Önlisans Çocuk Gelişimi	1
	Lisans Çocuk Gelişimi	2
	Okul Öncesi Öğretmenliği	45
	Açık Öğretim Okul Öncesi Öğretmenliği	2
Kıdem(Yıl)	0-3	33
	4-6	6
	7-9	3
	10+	8
Öğretmenlerin Sınıflarındaki Yaş Grubu(Ay)	36-48	5
	49-60	18
	61-72	15
	Karma	12
Sınıf Mevcudu	10'Dan Az	15
	10-15	26
	15-20	6
	25+	3

### 1. Öğretmenlerin Görsel Algı Eğitimi Verirken Kullandıkları Etkinlikler

Okul öncesi öğretmenlerine yöneltilen “Görsel algı eğitimi verirken hangi etkinlikleri kullanıyorsunuz?” sorusuna ilişkin analizin sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir:

Değişkenler	f	%
Okuma yazmaya hazırlık	23	31,00
Matematik	16	22,00
Oyun	11	15,00
Türkçe	9	12,00
Sanat	8	11,00

Fen	4	5,00
Drama	2	3,00
Müzik	1	1,00
Toplam	74	100,00

Yukarıdaki tablodaki sonuçlara bakıldığında görsel algı eğitimi için sınıfta en fazla okuma yazmaya hazırlık etkinliği (%31) ve matematik etkinliği (%22) kullanıldığı görülmüştür. En az ise drama etkinliği (%3) ve müzik (%1) etkinliğinin kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca bu tabloda öğretmenler cevaplarında birden fazla etkinlik kullandıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin en fazla okuma yazmaya hazırlık etkinliğini kullanmasındaki sebep materyal olarak daha kolay ulaşılabilir olması, seçeneklerin çok fazla olması, çocukların masa başında kolayca yapabileceği etkinlikler olmasıdır. En az müzik etkinliğinin kullanılmasındaki sebep ise müzik etkinliklerinin öğretmenlerin görüşlerine göre işitsel algıya yönelik etkinliklere daha uygun olmasıdır.

Ö12: *Sanat etkinliği okuma yazmaya hazırlık etkinliği matematik etkinliği kullanıyorum.*

Ö29: *Okuma yazmaya hazırlık, sanat, fen, matematik.*

## 2. Öğretmenlerin Görsel Algı Eğitimi Verirken Kullandıkları Yöntem Ve Teknikler

Okul öncesi öğretmenlerine yöneltilen “Görsel algı eğitimi verirken hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?” sorusuna ilişkin analizin sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir:

Değişkenler	f	%
Oyun yolu ile öğrenme yöntemi	24	36,00
Gösterip-yaptırma tekniği	16	24,00
Anlatım yöntemi	10	15,00
Problem çözme yöntemi	7	10,00
Soru-cevap yöntemi	5	7,00
İş birliğine dayalı öğrenme yöntemi	3	5,00
Beyin fırtınası tekniği	2	3,00
Toplam	67	100,00

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğretmenler en fazla oyun yolu ile öğrenme yöntemi (%36,00) ve gösterip yaptırma tekniğini (%24,00) kullandığı görülmüştür. En az ise iş birliğine dayalı öğrenme yöntemi (%5,00) ve beyin fırtınası tekniği (%3,00) kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca bu tabloda öğretmenler cevaplarında birden fazla yöntem ve teknik kullandıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin en fazla oyun yolu ile öğrenme yöntemini kullanmasının sebebi çocukların oyun ile daha fazla dikkatini çekebilmeleleri, çocuğun en iyi oyun yolu ile öğrenmesidir. En az beyin fırtınası tekniği kullanılmasındaki sebep ise bu tekniğin görsel algı için uygun bir teknik olmamasıdır.

Ö1: *İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi Soru cevap yöntemi Oyun yöntemi*

Ö27: *Problem çözme, gösterip yaptırma.*

### 3. Öğretmenlerin Görsel Algı Eğitimi Verirken Kullandıkları Materyaller

Okul öncesi öğretmenlerine yöneltilen “Görsel algı eğitimi verirken hangi materyalleri kullanıyorsunuz?” sorusuna ilişkin analizin sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir:

Değişkenler	f	%
Oyuncak	25	24,00
Çalışma kağıdı/kitap	24	23,00
Artık materyal	11	10,00
Teknolojik cihaz	10	10,00
Puzzle	8	8,00
Eğitici kartlar	8	8,00
Boya	7	7,00
Karton	6	6,00
Kukla	3	3,00
Oyun hamuru	1	1,00
Toplam	103	100,00

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğretmenlerin görsel algı eğitimi verirken en fazla oyuncak (%24,00) ve çalışma kağıdı (%23,00) kullandığı görülmüştür. En az ise kukla (%3,00) ve oyun hamuru (%1,00) kullandığı görülmüştür. Ayrıca bu tabloda öğretmenler cevaplarında birden fazla materyal kullandığını belirtmiştir. Öğretmenler görsel algıyı geliştirmek için en fazla oyuncak kullanmasının sebebi oyuncakların hemen hemen her sınıfta olması, çocukların kolay dikkatini çekmesi, oyuncakların çeşitli olarak diğer materyal çeşitlerinden daha fazla olmasıdır. En az oyun hamuru kullanılmasının sebebi ise öğretmenlerin oyun hamuruna etkinlik içerisinde çok sık yer vermemesidir.

Ö41: *Çalışma sayfası yapboz, parçalanabilir oyuncak, Lego*

Ö48: *Çocukların dikkatini çekebilecek renklerde hazırlanmış çalışma kağıtları kullanıyorum.*

### 4. Görsel Algı Eğitimi Çocuklar Üzerindeki Etkisi

Okul öncesi öğretmenlerine yöneltilen “Görsel algı eğitimi vermenin çocuklar üzerinde ne tür olumlu etki / etkileri olabilir? Neden?” sorusuna ilişkin analizin sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir:

Değişkenler	f	%
Dikkati artırır	16	26,00
Görsel zeka gelişimini sağlar	13	21,00
Hafıza gelişimi sağlar	9	14,00
Kalıcı öğrenmeyi sağlar	8	13,00
Problem çözme becerisi kazanır	6	10,00

Yaratıcılık becerisi gelişir	5	8,00
Ayırt etme becerisi gelişir	5	8,00
Toplam	62	100,00
Kukla	3	3,00
Oyun hamuru	1	1,00
Toplam	103	100,00

Yukarıdaki tablo incelendiğinde görsel algı eğitimi vermenin çocuklar üzerinde en fazla dikkati arttırdığı (%26,00) ve görsel zeka gelişimini (%21,00) sağladığı görülmüştür. En az ise yaratıcılık becerisini (%8,00) ve ayırt etme becerisini (%8,00) geliştirdiği görülmüştür. Öğretmenler görsel algı eğitimi vermenin çocuk üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu belirtmemişlerdir. Ayrıca bu tabloda öğretmenler cevaplarında birden fazla etkiden bahsetmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde en az ayırt etme becerisinin geliştiğini söylemeleri öğretmenlerin görsel algı gelişimi konusunda yeteri kadar bilgi sahibi olmadığını göstermektedir.

Ö5: *Eğlenirken öğrendiklerini düşünüyorum. Problem çözme becerileri geliyor, görsel hafızaları güçleniyor, dikkat süreleri artıyor.*

Ö46: *Teknolojiyle iç içe olduğumuz bir dönemdeyiz çocuklarının algıları da bununla birlikte değişim göstermekte bu yüzden görsel algılarının gelişmesi önem taşımaktadır. Sözel ifadelerden ziyade görseller daha uzun süre hafızada tutuluyor.*

##### 5. Öğretmenlerin Görsel Algı Eğitimi Verirken Yaşadıkları Zorluklar

Okul öncesi öğretmenlerine yöneltilen “Görsel algı eğitimi verirken ne tür zorluklarla karşılaşıyorsunuz? Bu problemleri gidermek için neler yapıyorsunuz?” sorusuna ilişkin analizin sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir:

Değişkenler	f	%
Çocukların dikkat süresi	14	27,00
Çocukların hazır bulunuşluk seviyesi	14	27,00
Sınıfın olanaklar/materyal eksikliği	12	23,00
Sınıfın karma yaş grubu olması	8	15,00
Zorluk yaşanmıyor	4	8,00
Toplam	52	100,00

Yukarıdaki tabloya göre öğretmenler görsel algı eğitimi verirken en fazla çocukların dikkat süresinin kısa olmasından (%27,00) ve hazır bulunuşluk seviyesinin farklı olmasından (%27,00) dolayı zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %8,00 i ise zorluk yaşamadığını belirtmiştir. Ayrıca bu tabloda öğretmenler cevaplarında birden fazla yaşanan zorluktan bahsetmiştir. Öğretmenlerin en fazla dikkat süresi cevabını vermelerinin sebebi; etkinlik planlarında yapılan hatalardan kaynaklı olabilir. Dikkat süreleri baz alınarak etkinlikler planlanması bu durumun önüne geçebilir.

Ö25: *Dikkat suresinin kısalığı problemiyle karşılaşıyorum. Dikkat çekme tekniklerinden yararlanıyorum*

Ö50: *Dikkati çabuk dağılan öğrencilerim oluyor. Dikkati dağıldığı için yapmak istemiyor. Bu gibi durumlarda ona zaman verip daha uygun bir ortamda tekrarlıyorum*

## 6. Öğretmenlerin Görsel Algı Eğitimi Sürecinde Gözlemlemiş Olduğu Davranışlar

Okul öncesi öğretmenlerine yöneltilen “Görsel algı eğitimi süresince çocuklarda görsel algı gelişiminin geliştiğine dair gözlemlemiş olduğunuz davranışlar nelerdir?” sorusuna ilişkin analizin sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir:

Değişkenler	f	%
Dikkati artar	15	28,00
Hafıza gelişimini sağlar	12	23,00
Görsel algı gelişimini	11	21,00
Gözlem yeteneği gelişir	7	13,00
Düşünme becerisi artar	4	7,00
Hayal gücü becerisi gelişir	2	4,00
Merak duygusu artar	2	4,00
Toplam	53	100,00

Yukarıdaki tabloya göre görsel algı eğitimi süresince görsel algı gelişiminde çocuklarda en fazla dikkatin arttığı (%28,00) ve hafıza gelişimini (%23,00) sağladığı görülmüştür. En az ise hayal gücü becerisinin (%4,00) geliştiğini ve merak duygusunun (%4,00) arttığı görülmüştür. Ayrıca bu tabloda öğretmenler cevaplarında birden fazla davranıştan bahsetmişlerdir. Görsel algı etkinliklerinden dikkat ve hafızayı geliştiren etkinlik çeşitleri en yaygın etkinlik çeşitleridir. Bu sebepten yapılan etkinliklerde en fazla dikkat geliştirir cevabı çıkması olağan bir sonuçtur. Ancak görsel algının alt boyutları ile öğretmenlerin verdikleri cevaplar karşılaştırıldığında cevaplarda bu boyutlara pek rastlanılmamıştır. Bu da öğretmenlerin görsel algı konusunda eksiklerinin olduğunu bize göstermektedir.

Ö14: *İlk başlarda ufak hatalar olurdu ve düşünme süreleri daha uzundu ama artık kısa bir süre içinde hafızalarında kodlayıp yardımsız yapabildiklerini görüyorum.*

Ö34: *Bir süre sonra yönergeleri dinlemeden ne yapması gerektiğiyle ilgili fikir sahibi olabiliyorlar. Görsel ve geçmiş yaşantıları kullanarak yönergelerden etkinliğe yönelebiliyorlar.*

## 7. Öğretmenlerin Sınıfta Eğitim Amaçlı Dijital Oyun Kullanımı

Okul öncesi öğretmenlerine yöneltilen “Sınıfınızda eğitim amaçlı dijital oyun kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız nelerdir?” sorusuna ilişkin analizin sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 7. Öğretmenlerin Sınıfta Dijital Oyun Kullanma Durumunun Dağılımı

Değişkenler	f	%
Kullanıyorum	29	58,00
Kullanmıyorum	21	42,00
Toplam	50	100,00

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğretmenlerin %58,00'ünün sınıfta dijital oyunları kullandığı, %42,00'ünün ise kullanmadığı görülmüştür. Kullanmayan öğretmenlerin dokuz tanesi fiziki imkanların yetersizliğinden dolayı kullanamadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin dijital oyunları kullanmasındaki sebepler; teknolojinin günümüzde her alanda var olması, çocukların dikkatini daha fazla çekmesi, sınıflarda akıllı tahta bulunma oranlarının artması olabilir.

Sınıf içerisinde dijital oyun kullanan öğretmenlerin kullandıkları oyunlar; eşleştirme oyunları, wordwall, jigsaw, mental up, puzzle ve EBA'da yer alan oyunlardır.

Ö30 : *Hayır, fiziksel imkansızlardan dolayı kullanmıyorum.*

Ö48: *İmkanlardan dolayı kullanamıyorum.*

#### 8. Öğretmenlerin Dijital Oyunların Görsel Algıyı Nasıl Etkilediği Hakkındaki Görüşleri

Okul öncesi öğretmenlerine yöneltilen "Eğitici dijital oyunların görsel algı gelişimini nasıl etkilediği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?" sorusuna ilişkin analizin sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 8. Sınıfta Dijital Oyun Kullanımının Görsel Algı Üzerindeki Etkisinin Dağılımı

Değişkenler	f	%
Öğrenme yeteneğinin artması	30	60,00
Olumsuz etkisi vardır	6	12,00
Problem çözme becerisi gelişir	6	12,00
Düşünme becerisi gelişir	5	10,00
Dijital oyunların ilgi çekmesi	3	6,00
Toplam	47	100,00

Yukarıdaki tablo incelendiğinde; sınıfta kullanılan dijital oyunların görsel algı üzerindeki etkisinin en fazla öğrenme yeteneği (%60,00) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin %12,00'ü ise olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Öğretmenler bunun nedeni olarak çocukların teknoloji ile çok fazla iç içe olmasından kaynaklandığını belirtmiştir.

Ö5: *Hafızaları kuvvetleniyor, öğrenme yeteneği artıyor, problem çözme becerileri gelişiyor.*

Ö29: *Öncelikle oyun çocuğun doğasında olduğu için ilgi çekme konusunda çok etkilidir. Bir çok konu üzerine yapılan çalışmaların ve olanakların kısıtlı olduğu ortamlarda çocuklara daha fazla imkan tanıyacaktır. Öğrenme yeteneğini artırır.*

## 9. Öğretmenlerin Görsel Algıyı Geliştirmek İçin Sınıfta Dijital Oyun Kullanım Durumu

Okul öncesi öğretmenlerine yöneltilen “Görsel algıyı geliştirmek için sınıf içerisinde eğitici dijital oyunları kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız isim/isimleri nelerdir?” sorusuna ilişkin analizin sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir:

Değişkenler	f	%
Kullanmıyorum	28	56,00
Kullanıyorum	22	44,00
Toplam	50	100,00

Yukarıdaki tabloya göre öğretmenlerin %56,00 sınıf sınıfta görsel algıyı geliştirmek için dijital oyun kullanmadığı, %44,00 ünün ise kullandığı görülmektedir. Öğretmenlerin sekiz tanesi bulunduğu sınıfın imkanlarının yetersiz olduğu için kullanamadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin kullandığı oyunlar; hafıza oyunları, eşleştirme, yapboz, gizli nesnelere bulma, menta up, jigsaw, wordwall, puzzlemaker, dijital çark.

Ö29: *Evet. Hafıza kartı, eşleştirme, puzzle, ekranda gizli nesnelere bulma.*

Ö16: *Evet. Öğrenmeyi kolaylaştırıp, kalıcı öğrenme sağlamak amacıyla. Wordvall,jigsawpuzzle*

## 10. Görsel Algıyı Geliştirmek İçin Eğitici Dijital Oyunların Kullanım Şekli

Okul öncesi öğretmenlerine yöneltilen “Eğitici dijital oyunları çocukların görsel algılarını geliştirmede nasıl kullanıyorsunuz?” sorusuna ilişkin analizin sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir:

Değişkenler	f	%
Etkinlikler içerisinde dijital oyun kullanmak	9	41,00
Çocukların dikkatini çekmek	5	23,00
Kazanımları pekiştirme amaçlı	4	18,00
Aile katılımı	4	18,00
Toplam	22	100,00

Yukarıdaki tabloya göre; öğretmenlerin en fazla etkinliklerin içinde (%41,00) dijital oyunlara yer verdiği görülmektedir. En az ise; kazanımları pekiştirme amaçlı (18,00) ve aile katılımı (%18,00) için kullandıkları görülmektedir. Öğretmenler hazırladıkları etkinliklerin içerisine dijital oyunları koyarak öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmeyi hedeflemişlerdir. Birçok kavram ve konuyu içeren çeşitli eğitici dijital oyun olması yine öğretmenleri etkinlik içerisine dijital oyun kullanmaya sevk etmiştir.

Ö2: *Farklı şekiller, canlı renkler ve dijital ortam olması onları daha da istekli kılıyor. Programın akışına uygun olacak şekilde gün içerisinde matematik etkinliklerinin sonunda kullanıyorum.*

Ö22: *Etkinlik sonlarında bu oyunları oynayarak, evde aile katılımı olarak tavsiye ederek ve uzaktan eğitimde canlı ders sonrası görev vererek kullanıyorum.*

#### 11. Aile Katılımında Dijital Oyun Kullanımı

Okul öncesi öğretmenlerine yöneltilen “Aile katılımında eğitici dijital oyunları görsel algıyı geliştirme- de nasıl kullanılmasını sağlıyorsunuz?” sorusuna ilişkin analizin sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir:

Değişkenler	f	%
Kullanmıyorum	20	39,00
Ailelerin çocuk ile vakit geçirmesi	15	29,00
Okulda öğrenilen bilgileri pekiştirme	9	18,00
Evde uygulama	7	14,00
Toplam	51	100,00

Yukarıdaki tabloya göre öğretmenlerin %39,00 unun aile katılımı için dijital oyunları kullanmadığını belirtmiştir. %29,00 u ise ailelerin çocuklarla geçirdiği vakti artırmak amacıyla dijital oyunları aile katılımına dahil ettiğini belirtmektedir. Aile katılımında öğretmenlerin dijital oyunu kullanmamalarındaki sebepler; imkan yetersizliği, ailelerin yapısı, öğretmenlerin aile katılımında dijital oyuna nasıl yer vereceğini, aileleri bu konuda nasıl yönlendireceği konusunda bilgi sahibi olmaması olabilir.

Ö48: *Ailelere gerekli bilgilendirmeleri yaparak evde de çocuklarıyla bu konuda etkinlikler ve oyunlar oynamakta gerektiğini belirttim.*

Ö34: *Bölgenin konumu, ailelerin sosyo-ekonomik durumları itibariyle dijital oyunlara erişimimiz çok zor.*

### Tartışma ve Sonuç

Mevcut araştırmada eğitici dijital oyunların çocukların görsel algıları üzerindeki etkisine ait öğretmen görüşlerini ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda 50 okul öncesi öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin Öğretmenler dijital oyunların görsel algıyı geliştirdiğini belirtmişlerdir. Dijital oyunların farklı etkinlikler içerisinde kullanılabilirdiği ve çocuğun gelişim alanlarına etki ettiği öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Öğretmenler dijital oyunlar aracılığı ile ailelerin çocuklarla kaliteli vakit geçirdiğini belirtmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin dijital oyunları kullanma oranlarının arttığı sonucuna varılmıştır. Benzer bir biçimde Sancak (2018) tarafından yapılan bir araştırmada; dokunmatik cihaz kullanan 4-7 yaş arası çocukların görsel algı düzeyini incelemiştir. Araştırmaya 150 okul öncesi ve ilkökul birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Sonuç olarak dokunmatik cihaz kullanan öğrencilerin görsel algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine başka bir araştırmada Shute ve Miksad (1997) yaptıkları çalışmada bilgisayar destekli eğitimin okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel gelişimine etkisini incelemişlerdir. Araştırmacılar eğitici dijital oyunların doğru kullanıldığında dikkat dağınıklığı olan çocuklarda bile dikkat süresini arttırdığını gözlemlemişlerdir. Bu araştırmada, öğretmen görüşleri yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, mezun olunan okul, mesleki kıdem, sınıfın yaş grubu, sınıf mevcudu açısından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda istatistiksel olarak farklılık saptanmamıştır. Buradan hareketle öğretmenlerin benzer ve

yüksek düzeyde görüş bildikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte yaş olarak genç olan öğretmenlerin ve yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin görüşlerinde benzerlik ortaya çıkmıştır.

## Öneriler

Öğretmenlere eğitici dijital oyunlar konusunda eğitimler verilerek bilinçlendirilmelidir.

Öğretmenlere görsel algı gelişimini nasıl sağlayacakları konusunda seminerler ve eğitimler verilebilir.

Okulların ve sınıfların imkanları iyileştirilerek eğitici dijital oyunları daha fazla çocuğa ulaştırılarak, gelişim alanlarının gelişimleri desteklenebilir.

Öğretmenler uzaktan eğitim süresince bu tarz oyunlara yer vererek çocuğun ilgisini artırabilir, gelişim alanlarının gelişmesine destek olabilir.

## Kaynakça

- Bağ, H. & Çalık, M. (2017). A Thematic Review Of Argumentation Studies At The K-8 Level. *Education & Science*, 42(190), 281-303.
- Bulduk, S. (2014). *Duyum ve algı*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi
- Connolly, T. M., Boyle, E. A., MacArthur, E., Hainey, T. and Boyle, J. M. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & Education*, 59(2), 661-686
- Değirmenci G., Y. (2014). *Ankara İl Merkezinde Bağımsız Anaokullarına Devam Eden 48-60 Aylık Çocukların Görsel Algı Becerileri Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dibek, E. (2012) Implementation of visual motor ability enhancement program for 5 years old. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 1924 – 1932
- Ferguson, C.J. (2007) The Good, The Bad and The Ugly: A Meta-analytic Review of Positive and Negative Effects of Violent Video Games. *Psychiatr Q*, 78: 309-316
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15, 1277-1288
- İnceoğlu, M. (2004). *Tutum algı iletişim*. Ankara: Elips Kitap
- Kirriemuir, J. (2002). Video gaming, education and digital learning technologies. *D-Lib Magazine*, 8(2).
- Kukul, V. (2013). *Oyunla İlgili Tarihsel Gelişmeler ve Yaklaşımlar*. M. A. Ocak (Ed.), Eğitsel dijital oyunlar içinde (s. 20-31). Ankara: Pegem Akademi
- Kurtz, L. A. (2006). Visual perception problems in children with AD/HD, autism, and other learning

- disabilities: A guide for parents and professionals. Jessica Kingsley Publishers
- Kuşay, Y., Akbayır, Z.(2015). Dijital oyunlar ile Tüketime Yolculuk “Öğrenme Yaklaşımı Açısından Çocuk Kullanıcılara Yönelik Bir Araştırma”. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 23, 135-154
- Prensky, M. (2001). Fun, play and games: What makes games engaging. *Digital GameBased Learning*, 5(1), 5-31.
- Schneck, C. M. (2005). *Visual perception. Occupational Therapy For Children*, 3, 357-86.
- Shute, R., and Miksad, J. (1997). Computer Assisted Instruction and Cognitive Development in Preschoolers. *Child Study Journal*, 27(3), 237-253.
- Song, Y. and Sparks, J. R. (2019). Measuring argumentation skills through a gameenhancedscenario-based assessment. *Journal of Educational Computing Research*, 56(8), 1324-1344
- Sönmez, M. ve Artut, P. (2012, Haziran). *Web üzerinden sunulan eğitsel matematik oyunlarının kesirler ve ondalık sayılara ilişkin öğrenci başarısına etkisi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi’nde sunulmuş bildiri, Niğde.
- Susi, T., Johannesson, M. and Backlund, P. (2007). Serious Games: An overview. *Thecnical Report*. Retrieved November 24, 2019 from <http://www.divaportal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A2416&dswid=8662>.
- Torres, M. and Macedo, J. (2000). Learning Sustainable Development With a New Simulation Game. *Simulation & Gaming*, 31(1), 119-126.
- Tuğrul, B., Aral, N., Erkan, S., ve Etikan, İ. (2001). Altı Yaşındaki Çocukların Görsel Algılama Düzeylerine Frostig Gelişimsel Görsel Algı Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi. *Journal of Qafqaz University*, 8, 67-84
- Vessey, A. J., Yım-Chiplis, P. K., Mackenzie, N. R. (1998) Effectes of television viewing on children’s development. *Pediatric Nursing*, 23-5: 483–486.
- Wouters, P., Van Nimwegen, C., Van Oostendorp, H. and Van Der Spek, E. D. (2013). A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 249.

# Tek Partili Dönemde CHP Kurultaylarında Eğitim

Muzaffer Deniz

@ Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Tarih Eğitimi ABD, mdeniz@yyu.edu.tr

## Öz

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulduğu yıllarda siyasal erk ve devletin kurucu önderi demokrasi ile yönetilen bir devlet yapısı oluşturulmasını hedeflemiştir. Ancak henüz yeni kurulan devlette iç isyanların ve olası dış destek tehlikelerinin gözlenmesi üzerine 1950 yılına kadar tek partili bir yönetim modeli uygulanmak zorunda kalmıştır. Bu yönetimin tek partisi olarak devletin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk tarafından kurulan Cumhuriyet Halk Partisi (CHP), 1950 yılına kadar ülkede uygulanan bütün kararlarda olduğu gibi eğitim alanında da temel karar organı olmuştur. CHP'nin karar alma süreçlerinde ise parti genel başkanı ve parti kurultayları etkili olmuştur.

Bu çalışmanın temel amacı tek partili dönemde CHP kurultaylarındaki eğitim alanında alınan ve uygulamaya konulan kararları incelemektir. CHP kurultaylarının incelenmesinin eğitim alanındaki gelişmelerin yanı sıra Türkiye'deki siyasal, kültürel ve toplumsal gelişmelere de ışık tutulacağı düşünülmektedir. Araştırma yöntemi olarak belgesel tarama ve arşiv araştırması kullanılmıştır. Araştırma sonuçları CHP kurultaylarının eğitime olan etkisini göstermektedir. Kurultaylarda eğitimle ilgili kararlar incelendiğinde; temel eğitimin bütün yurttaşlara ulaştırılması, yetiştirilmek istenen insan tipi, eğitimin finansmanı, din eğitimi konularında alınan kararların öne çıktığı görülmektedir.

Kurultaylarda parti politikasına dönüşen eğitimle ilgili kararların büyük bölümü, daha sonra Millî Eğitim Bakanlığı, Hükümet ve Meclis süreçleri ile uygulanmaya konulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Türkiye Cumhuriyeti, Tek Partili Dönem, CHP Kurultayları, Eğitim

## Giriş

Anadolu coğrafyasındaki Türk siyasal hayatının Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan 1950 yılına kadar geçen zaman dilimi "tek partili dönem" olarak adlandırılmıştır.

Birinci Dünya Savaşı sonucunda Osmanlı İmparatorluğu ortadan kalkmış ve üç yıl süren mücadele sonunda bağımsız Türkiye Cumhuriyeti kurulmuştur. Bağımsızlık savaşının sona ermesi ile birlikte kurucu irade ve bunun önderi Mustafa Kemal, izlenecek yeni devletin/ülkenin temel ilkelerini belirlenmesinin ve planlı, düzenli, arızasız olarak yaşama geçirilmesinin bir siyasal parti aracılığıyla daha kolay ve etkin olabileceği kararına varmıştır. Bu süreci başlatmak üzere Mustafa Kemal 23 Ekim 1923

tarhinde “Halk Fırkası” adı verilen siyasal partiyi kurmuştur.<sup>1</sup> Partinin adı, Cumhuriyetin ilanından sonra “Cumhuriyet Halk Fırkası” (CHF), 1935 yılında da partinin 4. kurultayı kararları ile “Cumhuriyet Halk Partisi” (CHP) olarak değıştirilmiştir.

Mustafa Kemal önderliğindeki siyasal erk, yeni devleti Batılı demokratik devletler modelinde yapılandırma arzusunu gütmüştür. Ancak daha kuruluş aşamasında devletin düzenini değıştirmeye yönelik büyük bir kalkışma olan Şeyh Said İsyanı sonrasında devrimlerin ve oluşturulmak istenen rejimin yok edilme tehlikesi karşısında süreci yeniden değerlendirme gereği hissetmişlerdir. Bu bağlamda demokratik yönetim hedefi ötelenerek devrimlerin yerleşmesi yeğlenmiştir. Sürecin bir parti öncülüğünde, Mustafa Kemal tarafından kurulan Cumhuriyet Halk Partisi eliyle yürütülmesine gidilmiştir.

İkinci Dünya Savaşı sonrasında dış dengeler, iç dinamikler ve siyasal erkin tepesinde bulunan İsmet İnönü’nün kişisel seçimleri çerçevesinde çok partili düzene geçilmiştir. İlk yapılan seçimlerde muhalefet partileri sayısal üstünlüğü sağlayamadığı için CHP 1950 yılına kadar ülkeyi yönetmeyi sürdürmüştür. 1950 yılında yapılan seçimler sonrasında artık geri dönmemek üzere çok partili rejime geçilmiştir.

Tek parti dönemi boyunca ülkede alınan ve uygulamaya konulan kararlar, ülkeyi yöneten yegâne parti konumundaki CHP kurullarında alınmıştır. Yapılacak önemli yasal düzenlemeler henüz meclise gelmeden önce CHP organlarında tartışılıp sonra mecliste görüşülerek yasalaşmıştır. Rejimin bu niteliğinden dolayı Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan 1950 yılına kadar geçen zaman dilimi “tek partili dönem” olarak adlandırılmıştır.

Ülkeyi yöneten ve siyasal erki elinde bulunduran CHP’nin parti politikaları belirli aralıklarla düzenlediği kurultaylarda belirlenmiştir. Bu bağlamda çok partili dönemin başladığı 1950 yılına kadar ülkede alınan tüm kararlarda olduğu gibi eğitim alanında da temel kararlar CHP kurultaylarında alınmıştır.

## CHP Kurultayları

İncelenen dönem içerisinde ikisi olağanüstü olmak üzere sekiz kurultay düzenlenmiştir. Olağanüstü kurultaylardan ilki Atatürk’ün ölümü sonrasında, diğeri de çok partili döneme geçiş sürecinde düzenlenmiştir. Ancak CHP, Bağımsızlık savaşının hazırlık evresinde toplanan Sivas Kongresi’ni ilk kurultayı olarak kabul etmiştir. Bunun da eklenmesiyle tek parti dönemi boyunca CHP toplam dokuz kurultay düzenlemiştir:

1- 1919 Sivas Kongresi

2- 1927 Kurultayı

3- 1931 Kurultayı

4- 1935 Kurultayı

1 Halk Fırkasının/Cumhuriyet Halk Partisinin kuruluş tarihi ile ilgili olarak çeşitli araştırma ve yayınlarda üç ayrı tarih verildiği görülmüştür. Bazı yayınlarda fırka organlarının ve nizamnamesinin/tüzüğünün belirlendiği fırka toplantısının yapıldığı 9 Eylül 1923 tarihi verilmişken, bazı yayınlarda fırkanın resmî olarak kuruluşunu sağlamak üzere bundan 2 gün sonra, 11 Eylül 1923 günü Dahiliye Vekâleti’ne başvurulduğu günü işaret etmiştir. Ancak Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi [BCA] arşivindeki belgelere göre fırkanın kuruluş dilekçesi 23 Ekim 1923 tarihinde verilmiştir (BCA, fon kodu: 490-1-0-0, yer no: 1-1-1, tarih: 16.11.1924). Cumhuriyet Halk Partisi yayınları ve web sayfasında 9 Eylül 1923 tarihini esas almış olsa da bu çalışmada fırkanın kuruluş tarihi 23 Ekim olarak kabul görmüştür.

(5) 1938 Kurultayı (olağanüstü)

6- 1939 Kurultayı

7- 1943 Kurultayı

(8) 1946 Kurultayı (olağanüstü)

9- 1947 Kurultayı

## 1- Birinci Kurultay: 1919 Sivas Kongresi

Halk Fırkası siyasal, ideolojik ve tarihsel romantizm gibi nedenlerle Sivas Kongresi'ni ilk kurultayı olarak benimsemiş ve günümüze kadar bu tutumunu sürdürmüştür. Kronolojik olarak aslında 4-11 Eylül 1919 tarihleri arasında toplanan Sivas Kongresi'nden dört yıl sonra Halk Fırkası adıyla bir siyasal parti kurulmuştur. Ancak parti kurucu ve yöneticileri yeni Türk Devleti'nin düzeninin oluşturulmasında temel karar organı olarak kurguladıkları siyasal örgüt ile yeni devletin kuruluşu arasında tarihsel ve organik bir bağ kurmak istemişlerdir.

Tarihsel olarak Sivas Kongresi'nin düzenlendiği tarihte henüz CHP kimliği ile bir siyasal parti bulunmaması nedeniyle birinci kurultay bu çalışmanın konusu dışında tutulmuştur.

## 2- İkinci Kurultay: 1927 Kurultayı

CHP'nin ikinci kurultayı 15-23 Ekim 1927 tarihlerinde toplanır. Toplantı Mustafa Kemal'in açış konuşması ile başlar. Kurultayda çalışacak encümen/alt kurul/komisyonların seçimleri tamamlanınca Mustafa Kemal'in tarihî söylevine başlar. Söylev, 15 Ekim Cumartesi günü başlar ve 20 Ekim Pazar günü sona erer. Bunu takiben tüzük görüşmeleri başlar ve 3. ve 40. maddeleri eğitim konularını da kapsayan partinin yeni tüzüğü kabul edilir. (CHP, 1948, s. 20-21)

Kabul edilen 3. maddedeki; "...devlet ve millet işlerinde din ile dünyayı tamamen birbirinden ayırmayı en önemli ilkelerden sayar," (CHF, 1927) ifadeleriyle CHP'nin, diğer alanların yanı sıra eğitim alanında da amaçlanan köklü değişikliklere atıf yapılmaktadır. Kurultayı izleyen yıllarda bu anlayış yaşama geçirilecek ve din eğitimi veren okulların yanı sıra çeşitli kademelerdeki eğitim programlarından din dersleri çıkarılacaktır.

Tüzük görüşmelerinde parti müfettişliği maddelerine sıra geldiğinde hem büyük bir sivil toplum örgütü hem de bir yaygın eğitim kurumu niteliğinde olan Türk Ocakları etrafında uzun tartışmalar yaşanmıştır. Kurultayın yapıldığı yılın ilk aylarında toplanan Türk Ocakları Kurultayı'nda CHP ile ilişkilendirilen ve CHP İkinci Kurultayı ile bu partinin denetimine alınan Türk Ocakları, Genel Başkanı'nın kaygılarının da ötesindeki gelişmelerle birkaç yıl içerisinde kendisini feshetmek zorunda kalmıştır.

Kurultay mesaisinin büyük bölümü Mustafa Kemal'in Söylev'i ile yeni tüzük görüşmelerine ayrılması nedeniyle eğitim de dahil diğer konular daha az yer bulabilmiştir. Tüzüğün 18. maddesinin gereği olarak, partinin istikameti hakkındaki Genel Başkanlık Bildirgesi'nde ulusal eğitim politikası ile ilgili kısa bir pasaja yer verilmiştir. Bir anlamda hükümet programı işlevi yüklenen bildirmede, partinin savunma, ekonomi, eğitim gibi genel alanlarda izleyeceği siyaset ortaya konulmuştur: (CHF, 1927)

### Eğitim Politikası

Eğitimin millî, laik ve tek mektep esasına dayanması ilkemizdir. Eğitimde hedefimiz halkı uygarlık ve toplumsal yönden yükseltecek ve ekonomik gücünü artıracak vatandaşlar yetiştirmektir. İlköğretimin parasız ve zorunlu olması ilkesinin en kısa zaman zarfında bilfiil gerçekleşmesini birinci derecede

ehemmiyetle takip ediyoruz. İlköğretimi bitiren vatan çocuklarının çeşitli yetenekleri geliştirilebilmeli ve onların maddi veya manevi sahada üretici olabilmeleri sağlanmalıdır. Onun için genel öğretim kurumları yanında meslek okullarını geliştirmek eğitim politikamızın ana hatlarındandır. İlköğretim alamamış gençlere her vatandaş için lazım olan bilgileri boş zamanlarında halk dersanelerinde vermeye çalışmak, muhtelif iktisadî işler gören vatandaşların üretim gücünü artıracak meslekî kurslar açmak eğitim programımıza dahildir.

Yükseköğretim kurumlarımızı memleketin bilim ve yüksek teknik adamlarına olan şiddetli ihtiyacı sağlayacak biçimde düzenlemek bilim adamlarımızı layık oldukları geleceğe hazırlamak esaslı ilkelerimizdendir.

Güzel sanatlarla ilgili kurumların gelişmesine çalışılacak ve yüksek sanatkâr yetişebilmesi için gerekli ortam hazırlanacaktır. Türk dilinin gelişebilmesini ve her konuda düşünce ve duyguları ifade edebilecek bir hale gelmesi kolaylaştıracak önlemler milletimizin kullanımındadır. Çok önemli ve nazik olan harf meselesini düşünüyoruz.

Eğitimin niteliğinin ulusal ve laik esaslara göre yapılandırılmasının benimsendiği belirtilen bildirmede yer alan alfabe değişikliği/harf devrimi kısa süre sonra yasası çıkarılarak yaşama geçirilmiştir. Yükseköğretim kurumları ile ilgili düzenleme hedefi de çok geçmeden üniversite reformu ile gerçekleştirilmiştir.

### 3- Üçüncü Kurultay: 1931 Kurultayı

Üçüncü CHP kurultayı 10-18 Mayıs 1931 tarihlerinde toplanır. Kurultay Mustafa Kemal'in açış konuşması ile başlar. Açış konuşmasında Mustafa Kemal; "Önümüzdeki seneler içinde yapacağımız işleri ve alacağımız tedbirleri burada hep beraber düşünüp konuşacağız" (CHF, 1931a, s. 2) sözleriyle gelecek dört yıl içerisinde yapılacak işlerin burada karara bağlanacağına vurgu yapar.

Daha sonra kürsüye çıkan Başbakan İnönü'nün kurultaya sunduğu CHF Başkanlık Bildirgesi'nde yer alan "Maarifte geçen devrenin en mühim hadisesi Türk harflerinin kabul ve tatbikidir" (CHF, 1931a, s. 8) sözleriyle önceki kurultaydan sonrasındaki dört yılın eğitim alanındaki en önemli gelişmenin harf devrimi olduğuna dikkat çekmiştir.

Kurultay gündemi doğrultusunda daha sonra yeni parti programı ve ardından parti tüzüğü görüşmelerine geçilmiştir. Eğitim konusuna Program görüşmelerinde daha çok yer verilmiştir. Programın beşinci bölümünde eğitim ilgili maddeler yer almıştır. Bütün yurttaşların okur-yazar olmasını sağlamak; eğitimi yaygınlaştırmak, Türk dili çalışmalarını sürdürmek gibi genel konulara değinildikten sonra eğitim alanında geleceğe yönelik amaçlar ortaya konmuştur.

Bunlar içerisinde yapısal değişimleri getirecek beş öge olarak şunlar sayılabilir:

- Örgün eğitim alanında; (CHF, 1931a, s. 80-81)
- Cumhuriyetçi, milliyetçi ve laik yurttaşlar yetiştirilmesinin eğitimin her kademesi için zorunlu bir özen noktası olması.
- Ulusal varlığa zarar verecek akımları etkisiz kılmak üzere, Türklerin yetenek ve gücünü görerek kendine güven duygusunu artırmalarını sağlamaya yönelik Türk tarihini bütün boyutlarıyla bütün yurttaşlarca öğrenilmesinin sağlanması
- Darülfünun ve yükseköğretimde düzenlemeye gidilerek yüksek okullar kendilerinden beklenen sonuçları verebilecek mükemmeliyete getirilmesi.

Yaygın eğitim alanında;

- Türk Ocaklarının son kurultayında aldığı fesih kararı doğrultusunda Ocakların, bütün varlığıyla CHF bünyesine alınması (CHF, 1931a, s. 279-280)
- Halkevlerinin kurulması (CHF, 1931b, s. 16)

Yukarıda öne çıkarılan öğelerin tümü, yeni bir devlet olarak ortaya çıkan Türkiye Cumhuriyeti'nin yetiştirmek istediği insan modelini göstermektedir. Hem örgün eğitim kurumları hem de yaygın eğitim kurumları ile eşgüdüm içerisinde arzulanın yurttaş tipi ortaya konulmaktadır.

CHF Türkiye için tasarladığı yurttaş modelinin üç temel amacı gerçekleştirmeye yönelik olduğu düşünülebilir. Birincisi, toplumu dönüştürerek Türkiye'yi gelişmiş ülkeler düzeyine çıkarmak, ikincisi ise hem Cumhuriyet devrimlerinin içselleştirilmesini/benimsenmesini sağlamak, üçüncü olarak da CHF'nin bir siyasal örgüt olarak varlığını sürdürmesini sağlayacak yurttaşlar/seçmenler oluşturmak olarak özetlenebilir.

Bu kurultayla ilgili belirtilmesi gereken bir husus CHF'nin altı ilkesinin (cumhuriyetçilik, milliyetçilik, halkçılık, devletçilik, laiklik, inkılâpçılık) sistemleştirilerek partinin ana nitelikleri olarak kabul edilmesidir.

Benimsenen bu ilkeler eğitimi kapsadığı gibi eğitimden başka toplumsal, dinsel, ekonomik, siyasal, yönetsel vb alanları da kapsadığı gibi devrimcilik ilkesi ile de sürekli gelişme ve yenileşmeyi hedeflemektedir.

Tek Partili Dönemde eğitim ve toplumsal alanda yapısal dönüşümleri hedefleyen laiklik ilkesi şöyle açıklanmıştır:

Laiklik: Fırka, Devlet idaresinde bütün kanunların, nizamların ve usullerin ilim ve fenlerin muasır medeniyete temin ettiği esas ve şekillere ve dünya ihtiyaçlarına göre yapılmasını ve tatbik edilmesini prensip kabul etmiştir.

Din telâkkisi vicdanî olduğundan, Fırka, din fikirlerini Devlet ve dünya işlerinden ve siyasetten ayrı tutmayı milletimizin muasır terakkide başlıca muvaffakiyet amili görür. (CHF, 1931b, s. 31)

Kurultayda alınan kararların kısa süre sonra yaşama geçmeye başladığı görülmüştür. Tarih eğitimi ve tarih araştırmaları konusunda zaten adımlar atılmıştı. Bu bağlamda Türk Tarihi Tedkik Heyeti adında kurumlaşmanın yanı sıra liselerde okutulmak üzere dört ciltlik tarih ders kitabı hazırlanma süreci başlamıştır. Eğitim alanında da yukarıda sayılan ilkelerin izleri eğitim kurumlarında görülmeye başlanmıştır. Yükseköğretim alanında siyasal erkin beklentilerini karşılamadığı/tarihsel görevlerini yerine getirmedeği, Cumhuriyet devrimlerine katkı sunmadığı düşünülen Darülfünun lağvedilerek üniversite reformu çerçevesinde yeni üniversite kurulmuştur. Türk Ocakları ise siyasal erkin etkisiyle CHF Üçüncü Kurultay'ının toplanmasından bir ay önce 10 Nisan 1931 günü yaptığı son kurultayında fesih kararı almıştır. CHF Kurultayında da CHF genel sekreteri Recep Bey'in kurultayın onayına sunduğu tezke-reyle bütün varlığı parti bünyesine dahil edilmiştir. Diğer bir gelişme olarak CHF Tüzüğü'nün, parti il yönetim kurullarının görevlerini düzenleyen 75/G maddesi doğrultusunda Halkevlerinin kurulması kararı alınmıştır. Cumhuriyet devrimlerinin halka benimsetilmesi, bütün ülkeye yayılmış kültür, eğitim ve sanat merkezi işlevleri görme (CHP, 1948, s. 21-25) gibi diğer amaçlarının yanı sıra bir anlamda Türk Ocaklarının varlığının sona ermesiyle oluşacak boşluğu doldurmak üzere 19 Şubat 1932'den (Cumhuriyet Halk Fırkası Halkevleri Talimatnamesi, 1932) itibaren Halkevleri kurulmaya başlanmıştır.

#### 4- Dördüncü Kurultay: 1935 Kurultayı

CHP'nin Dördüncü Büyük Kurultayı 9-16 Mayıs 1935 tarihleri arasında düzenlenmiştir. Kurultay Atatürk'ün açış konuşması ile başlamıştır. Kurultay organlarında görev yapacak başkan, üye, kâtip ve benzeri seçimlerinden sonra sırasıyla program, tüzük ve dilek komisyonuna iletilen konular görüşülmüştür. Bazı bölümlerinde değişiklik ve eklemelerle yeni parti programı ve tüzüğünü kabul eden Kurultay, CHP Genel Başkan Vekili İnönü'nün kapanış konuşmasıyla sona ermiştir.

Program görüşmelerinde bu kurultayda yapılan değişiklikler ve bu kurultay özelinde öne çıkan konular aşağıya çıkarılmıştır.

Bu kurultayda kabul edilen yeni programıyla CHP, "Kemalizm" kavramı altında Türk Devrimi'nin kuramını biçimlendirmeye yönelik bir ideoloji oluşturma girişimini duyurmuştur. (CHP, 1935a, s. 1-2)

Programın beşinci kısmı Ulusal Eğitim başlığı altında eğitime ayrılmıştır. Programın bu bölümü 1931 programı ile büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. 1931 Programı'ndan farklı olarak yeni programda öne çıkan hususlar şunlardır:

##### Köy okulları

Md 42/B- Köy çocuklarımıza kısa zamanda. Pratik hayat için lüzumlu bilgiyi verebilecek üç veya dört sömestrlik köy okulları açılacaktır. Bunların, çocukları yüksek öğretim derecelerine hazırlayan ilk okullardan ayrı bir tip olarak kurulup artırılması planlanacaktır. Bu kip köy okullarında, çocukların daha olgun yaşta okumaya başlamaları ve okumanın arasız devam etmesi ve bu işi devletin, askerlik borcu gibi, sıkı tutması lüzumludur. (CHP, 1935a, s. 36-37)

##### Üniversiteler

Md 42/F- Üniversitelerin sayısını artırma düşüncesindeyiz. (CHP, 1935a, s. 38)

##### Devrim Müzesi

Md 49 -Parti, bir Devrim Müzesi kuracaktır. Bunu, halka devrim düşünce ve duygularını aşlamak için etkin araç sayarız. (CHP, 1935a, s. 40-41)

Programda kabul edilmesine karşın yukarıda verilen kararlar yaşama geçirilmemiştir/geçirilememiştir. Normal ilkokullardan farklı üç dört sömestrlik köy okulu ile Devrim Müzesi açılması mümkün olmamıştır. Kurultayda Eğitim Bakanı Abidin Özmen'in de "Parti programında bildirildiği gibi, Ankara'da da bir üniversite kurmak isteriz." (CHP, 1935b, s. 210) sözleriyle dile getirdiği Ankara'da bir üniversite kurulması ise Kurultaydan 11 yıl sonra 1946 yılında gerçekleşebilmiştir.

Aşağıda verilen üç maddede yer alan hususlarda ise büyük ölçüde uygulamaya geçilmiştir:

##### Halkevleri.

Md 48- Klasik okul yetiştirmesi dışında, halka, devamlı ve Türkiye'nin ilerleyiş yollarına uygun bir halk eğitimi vermeyi önemli görürüz. Bu hizmet için çalışan Halkevlerini devlet, imkân elverdiği kadar koruyacaktır.

##### Gençlik örgütü ve spor

Md 50- Türk gençliği, onu temiz bir ahlak, yüksek bir yurt ve devrim aşkı içinde toplayacak ulusal bir örgüte bağlanacaktır. Bütün Türk gençliğine şevk ve sıhhatlerini, kendilerine ve ulusa inançlarını besleyecek beden eğitimi verilecek ve gençlik, devrimi ve bütün olgunluk şartları ile yurdu korumayı en üstün ödev tanıyan ve onları, bu ödev uğrunda bütün varlıklarını vermeye hazır tutan bir düşünüşle yetiştirilecektir.

Bu ana eğitimin tam sonuç vermesi için, Türk gençliğinin, bir yandan düşünme, karar verme ve girişim alma gibi yüksek başarı kuvvetleri geliştirilecek, öte yandan gençlik, onu her zorlu işin başarılmasında tek unsur olan sıkı disiplinin etkisi altında çalıştırılacaktır.

Türkiye’de spor örgütü de bu esaslara göre düzenlenecek ve yürütülecektir. Yapılacak gençlik örgütünün; üniversite, okullar ve enstitüler, halkevleri, toplu işçi kullanan fabrika ve kurumlarla yukarıdaki gayelere göre iş ve yönetim birlikleri düzenlenecektir.

Yurtta beden ve devrim eğitimi ile spor işlerinde süreklilik göz önünde tutulacaktır.

Okullarda, devlet kurumlarında ve özel kurum ve fabrikalarda bulunanlar, yaşlarına göre beden eğitimi ile uğraşmak yükümlülüğü altına alınacaktır. Spor ve beden eğitimi için lüzumu olan alan ve kurumlar meydana getirilecektir. Spor alanları için özel idare ve belediyeler ilgilendirilecektir.

Radıyo

Md 51- Parti, radyoyu ulusun kültür ve siyasa1 eğitimi için en değerli araçlardan sayar. Kuvvetli verici istasyonlar kuracağız. Radyoların kolay ve ucuz elde edilmesine çalışacağız. (CHP, 1935a, s. 40-43)

Bu kurultay ile ilgili belirtilmesi gereken bir husus da Maarif Vekaleti olarak adlandırılan eğitimle ilgili bakanlığının adının değiştirilmesidir. O yıllarda başlatılan “dil devrimi”nin bir yansıması ve eğitimin aynı zamanda bir kültür işi olduğuna anlayışıyla ilk kez bu kurultayda Maarif Vekâlet’inden Kültür Bakanlığı olarak bahsedilmeye başlanır.<sup>2</sup>

Kurultay ile ilgili belirtilmesi gereken diğer bir husus ise eğitimin finansmanı konusudur. Kurultayın “Dilekler Komisyonu”na gelen ve Kültür Bakanlığının alanına giren dileklerle ilgili bakanın açıklamalarında genç Cumhuriyetin var olan ekonomik ve parasal kaynakları ile eğitimde ne kadar yol alınabilirdiği/alınabileceği dramatik bir biçimde bakanın ağzından ortaya serilmiştir:

Kültür Bakanı Abidin Özmen:

...bugün Türkiye’de 1.800.000 ilk mektepte okuyacak çocuk vardır. Biz bu çocukların ancak yüzde 33’ünü okutabiliyoruz. Daha ilk mektepte mecburi tahsil yapması lazım gelen çocuklarımızın üçte birini okutabiliyoruz. (CHP, 1935b, s. 206-208)

Bakanın açıklamaları bir çaresizliğin ifadeleridir. Atatürk’ün sözleriyle, “Uçurum kenarında yıkık bir ülke... türlü düşmanlarla kanlı boğuşmalar... yıllarca süren savaş...” (CHP, 1935c) sonrasında kurulan ve bir yandan da bütçesinin ortalama yüzde 15-20 sini Osmanlı Borçlarını ödemeye ayırmak zorunda olan bir ülkenin -ihtiyaçları karşılamanın çok uzağındaki- eğitim bütçesinin çaresizliğidir. Bu genel tablonun dışında Bakan’ın yukarıda değindiği 1930’lu yıllarda ilköğretimin finansmanı ile yükümlü olan Hususi İdarelerin gelirlerindeki azalmanın ise iki nedeni vardır. Birincisi; 26.05.1929 tarih ve 1454 sayılı yasa ile Hususi İdarelerin aldığı “maarif vergisi”nin kaldırılması, ikincisi; bütün dünyayı etkisi altına almış olan 1929 ekonomik buhranının Türkiye’ye yansımalarıdır (Karakütük, 2001, s. 324-336; Çakan, 2013, s. 85-127).

2 Program görüşmeleri sırasında “Mektepler hakkında başlıca fikirlerimiz” başlıklı 42. madde üzerinde söz alan Manisa delegesi Kazım Nami Duru, Maarif Vekâleti yerine “Cumhuriyet Kültür Bakanlığı” adını kullanmıştır. Yine “Dilekler” kısmında bakanlığı ile ilgili dilekler hakkında açıklamalarda bulunduğu pasajda bakanın adı “Kültür Bakanı Abidin Özmen” olarak geçmiştir. Bkz. (CHP), C.H.P. Dördüncü Büyük Kurultayı Görüşmeleri Tutulgası, Ulus Basımevi, Ankara 1935, s. 69-70, 206. Bu kurultaydan sonra artık bakanlığın resmî adı Kültür Bakanlığı olmuştur. Kurultaydan sonra bakanlıkla ilgili ilk yasal düzenleme olarak 10.06.1935 tarih ve 2773 Sayılı Kanun’da da bakanlık, Kültür Bakanlığı olarak adlandırılmıştır: “Kültür Bakanlığı Merkez Örgütleri ve Ödevleri Hakkındaki 2287 Numaralı Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesine ve Bazı Maddelerinin Eklenmesine İlişkin Kanun” Bkz. Resmî Gazete, tarih: 15.06.1935, sayı: 3029.

Bu kurultayla ilgili -doğrudan eğitimle ilgili olmasa da- vurgulanması gereken konular şöyledir: Dil devrimi çalışmaları paralelinde “fırka” adı yerine “parti” adı benimsenmiştir. Aynı biçimde “kongre” adı yerine “kurultay” kullanılmıştır. Ayrıca daha önce de değinildiği üzere kabul edilen programın 3. maddesi ile CHP’nin altı ilkesinin aynı zamanda devletin niteliklerini belirleyen ilkeleri kapsadığı belirtilmek suretiyle; partinin, devletle eşit olduğu, Türkiye’nin bir parti devleti ile yönetildiği açıkça vurgulanmıştır. (Aysal, 2017, s. 21-45)

parti-devlet bütünleşmesinin en açık ifadesi ise kurultayda kabul edilen tüzüğün 95. maddesinde yer almıştır: “Parti, kendi bağrından doğan hükümet örgütü ile kendi örgütünü birbirini tamlayan bir birlik tanır.” (CHP, 1935b, s. 99)

### **(5) 1938 (Olağanüstü) Kurultayı**

Olağanüstü kurultayın toplanma nedeni CHP’nin kurucusu Atatürk’ün 10 Kasım 1938’de hayatını kaybetmesidir.

26.12.1938 günü toplanan kurultay CHP Genel Başkan Vekili Celâl Bayar’ın açış konuşmasıyla başlamıştır. Bayar açış konuşmasında olağanüstü toplanma nedenini Atatürk’ün ölümü nedeniyle parti tüzüğünde süratle yapılması gerekli olan değişikliklerin görüşülmesi olarak belirtmiştir. Kurultayın, tüzükte genel başkan seçimi ile ilgili maddelerinde değişiklik ve düzenleme ile yeni genel yönetim kurulu seçimi gündemi ile toplandığını duyurmuştur. (*Cumhuriyet*, 27.12.1938; *Ulus*, 27.12.1938)

Genel başkanlıkla ilgili olarak; Partinin kurucusu ve ebedî başkanı Türkiye Cumhuriyeti’ni kuran Kemal Atatürk’tür (md 2), partinin değişmez Genel Başkanı İsmet İnönü’dür (md 3) biçiminde tüzük değişikliği kabul edilmiştir. (CHP, Tarihsiz [1938], s. 3)

Özel nedenlerle olağanüstü toplanan bir kurultay olması nedeniyle yalnızca bir gün süren toplantıda eğitim konusu gündeme gelmemiştir.

### **6- Beşinci Kurultay: 1939 Kurultayı**

Beşinci Kurultay 29 Mayıs-3 Haziran 1939 tarihlerinde yapılmıştır.

Bu kurultay delegelerin aktif katılımının düşük düzeyde olduğu bir kurultay olmuştur. Kurultay gündeminde bulunan konular üzerinde öneri, görüş bildirme ve tartışmaların çok az yer aldığı, dolayısıyla program ve tüzükle ilgili maddelerin büyük çoğunluğunun yalnızca sırası gelen maddenin okunması ve kabul edilmesi biçiminde gelişmiştir.

Eğitim konusu parti programının önceki programlarda da olduğu üzere “beşinci kısım”da ele alınmıştır. Diğer programlarda yer alan konulardan farklı olarak bazı yenilik ve değişiklikler aşağıya çıkarılmıştır: (CHP, 1939, s. 99-100)

Md 43/B- Öğretmen gönderilmesine imkân olmayan köylerin öğretim ve eğitim işlerinde köylüye rehberlik etmek üzere “köy öğretmenleri” istihdam edilir. Bu tip köy okullarında öğretimin daha olgun yaşlarda başlaması, aralıksız devam etmesi ve devletçe, askerlik borcu gibi bir sıklıkla takip edilmesi gerekir.

Md 43/Ç- Her vilayet merkezinde ve orta tahsili memlekete yaymak esası gözetilerek icap eden kazalar mıntıklarında orta okul bulundurmaya lüzumuna inanılmaktadır.

Md 43/E- ...Üniversite ve yüksek okullarımızın sayısını arttırmak ve bunları Maarif Vekâleti idaresinde toplamak fikrindeyiz.

Md 46- Sinemanın milletin seciye ve ahlakına faydalı olacak ve bilgisini arttıracak bir terbiye vasıtası olmasını temine çalışacağız.

Md 48- ...Bir Türk sözlüğü ve ansiklopedisini bir an evvel vücuda getirmek başlıca emelimizdir. ...Şehir ve köylerde kütüphaneler kurmak ve arttırmak isteriz.

İlkokulların süresinin beş yıl olmasını öngören 43. maddenin ilgili bendi üzerinde söz alan bir delegenin önerilerine cevap olarak Maarif Vekili Hasan Ali Yücel, temel eğitimde devam etmekte olan temel sorunu şöyle dile getirmiştir: "...Bizim tahsil çağında iki milyon çocuğumuz var. Hem de mecburi tahsile tabi. Halbuki biz bunun ancak üçte birini okutabiliyoruz." (CHP, 1939, s. 100)

Temel eğitimde bakanın vurguladığı sayısal verilerin çok açık bir şekilde ortaya koyduğu temel eğitimin köyler özelinde bütün yurttaşlara ulaştırılması için Eskişehir ve İzmir'de deneme çalışmaları başlatılan köy öğretmenliği kurultayda kabul edilen programda yer alması uygulamanın süreceğini göstermektedir.

Yukarıda yer alan maddelere bakıldığında, sorunun yalnızca temel eğitimde olmadığı ve ortaokulu olmayan illerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Üniversitelerin bakanlık denetimine alınacak olması üniversite/yüksek öğretim kurumlarının özerkliğinin daraltılacağına bir işaret olarak düşünülebilir. Sinemanın da bir eğitim aracı olarak değerlendirileceği ve kapsamlı bir sözlük ve ansiklopedinin hazırlanacağı da kurultayda benimsenmiştir.

Eğitimle ilgili görüş, öneri ve ihtiyaç ve sorunlar daha çok kurultay görüşmelerinin dilekler bölümünde yer almıştır. "Maarif Vekâletiyle İlgili Dilekler" kısmında genelde ekonomik sorunlarla ilgili dilekler getirilmiş olup, Kurultayın düzenlendiği 1939 yılı itibarıyla Türkiye'deki eğitimi örneklemek üzere aşağıda ikisi delegelerden, biri de eğitim bakanından olmak üzere üç konuşmaya yer verilmiştir: (CHP, 1939, s. 143-145)

Mehmet Yılmaz (Tokat Delegesi)- Muhterem arkadaşlar; raporda 85 kaza ve vilayette orta mektep istenildiğinden bahsediliyor. Dilek encümeninde bizim Tokat Vilayeti'nin Erbaa Kazası'nda bir orta, mektep açılması için müracaatta bulundum. Bu müracaatımı burada da tekrar ediyorum. Raporda 85 orta mektep istenildiği yazılıyor. Bu orta mekteplerin yeniden açılması isteniyor. Halbuki Erbaa'da on sene evvel açılmış bir orta mektep vardır. Bu mektep üç sene de tedrisat yapmıştır. Fakat bilahare bütçe ve kadro yüzünden kapatılmıştır. Bundan altı sene evvel Maarif Vekâleti'ne müracaat edilerek bu orta mektebin yeniden açılması istenilmişti. Maarif Vekâleti do 17 Ağustos tarih ve 28328 orta tedrisat numaralı yazı ile ilk açılacak yirmi orta mektep arasında ve 18 numarada olduğumuzu bildirmişti. Her sene orta mektep istemekte devam olunmuş ve daima yazılmıştır.

Binamızda Erbaalılar tarafından satın alındığı, hazır olduğu halde orta mektep açılmamıştır. Bu hususun teminini sayın Maarif Vekilimizden rica ederim.

Halil Dilmaç (Çanakkale delegesi)- Arkadaşlarım, Bendeniz Çanakkale'de ilk okul öğretmenlerinin senelerce zayı olmuş bir hakkından bahsedeceğim. Bunun çocuklarımız üzerinde tesir yapacağı kanaatiyle bu yüksek huzurunuzda bilhassa Maarif Vekilimizin huzurunda arz etmek ihtiyacındayım. Arkadaşlarım, hepiniz biliyorsunuz ki memurlarla devletin arasında manevi bit mukavelenin aktedilmiş olduğunu hatırlınıza getirin. Devlet öğretmene der ki, bana şu işleri yapacaksın, buna mukabil öğretmen de sen de bana şu işleri yapacaksın der. Öğretmenlere kanunu mahsusa ile verilmesi lâzım gelen bir kıdem, bir de mesken bedelleri vardır. Fakat bunun tahsisatı meclisi umumiler tarafından verilir. Bizim Çanakkale Vilâyeti'nde yedi sekiz seneden beri ne kıdem zammı ne de mesken bedeli verilebiliyor. Bittabi bütçenin ademi kifayetinden verilemiyor. Her yıl bu dilek gerek Maarif Direktörlüğü tarafından gerek öğretmenler tarafından vuku buluyor. Buna verilen cevap mali imkânsızlık karşısında bir şey yapılamayacağıdır. Bu suretle kanunen verilmesi lâzım gelen bu para verilemiyor. 70 - 80 bin lira kadar bir meblağ muallimlerin alacağı olarak kalıyor. Bu para her sene, bu sene kalsın gelecek sene vereceğiz diye kalıyor. Çanakkale'nin umumi meclisinde bu seneki, gelecek sene ve bundan sonraki senelerde de verilemeyeceği kanaati

hasıl oldu. Maarif Vekaleti'ne takdim edilmek üzere, bunların muvazenei umumiyyeye alınmak üzere, güzel çok uzun bir istirhamname yazdık. Bunu muhterem Vekil bu yıl nazarı itibara alarak senelerden beri haklarını alamamış olan öğretmenlerin haklarının verilmesini rica ediyorum.

Maarif Vekili Hasan Ali Yücel- ...Her birinizin kendisini benim yerime koymanızı ve bütün bunların içerisinde bir hakikat çıkarmaya zihinlerinizi yormanızı rica edeceğim. Burada yapılmış olan tenkit ve temenniler, Çanakkale ve Niğde'ye münhasır olmaksızın bütün memleket için benim kafamda vardır. Ben de isterim ki değil dilek encümeninde mevzuubahis olan 85 kazada değil, daha yapılması lâzım gelen 297 kazada orta mektep olsun. Fakat Niğde gibi bir vilayet merkezindeki, burada arkadaşımın bütün samimiyetiyle noksanını anlattığı, mektepleri tatad ve tekrar etmekte mana görmüyorum. Hoca yokken herhangi bir binanın kapısı üstüne, burası orta mekteptir, burası lisedir, demiş olmak oraya orta mektep, orayı lise yapmak demek değildir.

Bir arkadaşımız ilk öğretim işinin alacakları dolayısıyla Çanakkale'de alacaklarını alamamış öğretmen arkadaşlarının bu alacaklarını vermek lâzım geldiğini, bunları ödemek icap ettiğini söylediler. Bu Maarif Vekillliğimizin ana meselelerinden biridir. Bu ana meseleyi Millî Şefimiz Kurultayı açarken söyledikleri nutukta bariz bir şekilde sizin ve bütün milletin ıttıla nazarlarına verdiler. Orada buyuruluyor ki Türk köylüsünü tahsil ve maiyet bakımından yükselteceğiz. Çünkü ilk tahsil davamızın asıl halledilmemiş kısmı köylerde yatıyor. Onları mecburidir dediğimiz ilk tahsilden nasıbdar etmedikçe bu dava halledilmiş değildir. Ve nitekim bu davayı halletmek için bugünkü çareler de kâfi gelmiyor.

Yukarıdaki sözlerinden anlaşılıyor ki ihtiyaçlar-gerçekler bağlamında, ülkenin var olan ekonomik/parasal yetersizliği karşısında bakan da sorunların çözümünde çaresiz gibidir.

## 7- Altıncı Kurultay: 1943 Kurultayı

Altıncı Kurultay 8-15 Haziran 1943 tarihleri arasında düzenlenmiştir. Kurultayın yapıldığı dönem, dünyanın büyük bölümüne yayılmış ve Türkiye sınırlarına dayanmış olan İkinci Dünya Savaşı yıllarıdır. Her ne kadar Türkiye savaşa katılmasa da savaşın Türkiye'ye sıçramayacağına bir garantisi olmadığından savaşın bütün ağırlığını ülke olarak Türkiye'de hissetmiştir. Partinin "değişmez genel başkanı" İsmet İnönü'nün kurultay açış konuşmasının büyük bölümünü savaş konusuna oluşturmuştur (*Ulus*, 09.06.1943).

Bu durumu kabul edilen parti programında da görmek mümkündür. Toplam altı bölümden oluşan programın iki bölümü; "Beşinci Kısım: Cihan Harbinde İdare" ve "Altıncı Kısım: Cihan Harbinden Sonraki İhtimaller" başlıkları altında savaş konusuna ayrılır.

Kurultayda kabul edilen parti programında öne çıkan eğitimle ilgili kararlar şunlardır: (CHP, 1943, s. 7-13)

Md 7/B) İlk öğretimde henüz ihtiyaç olan yerler için eğitimli ilk okullar devam edecektir. İlk öğretim cihazı tamamlandıkça eğitim okullarının sınıfları da tamamlanacaktır.

Md 8/B- Akademik kariyeri, kanuni mevzuatla nizamlamak yakın hedefimizdir.

Md 9/C Binlerce gezici kız ve erkek sanat kurslarıyla teknik öğretimi en uzak köylere kadar götürmek hedefimizdir.

Md 10- İlk, orta ve yüksek öğretmen okullarıyla, teknik ve meslek öğretmen okullarına ve köy enstitülerine geniş imkanlar verilecektir.

Md 11/E- Millî oyunlar, halk türküleri ve umumi olarak folklorumuz toplanacak, kıymetlendirilecek ve yayılacaktır. Memleketin muhtelif köşelerinde farklı olarak gelişmiş olan milli oyunlar ve törenler, memleketin her tarafında tanıtılacaktır.

Md 13- ...Türk lugati ve ansiklopedisinin vücuda getirilmesi çabuklaştırılacaktır.

Md 15- Parti, inkılap tarihi öğretimini ve inkılap eğitiminin beslenmesini daima başlıca işi sayar. İnkılap Enstitüsünün her türlü yayımı, vesikaları herkese bildirilecektir. Enstitüyü zenginleştirmek, bütün Parti teşkilatının vazifesidir. Parti, bir inkılap müzesinin kurulmasını da takip edecektir.

Yukarıda verilen 7. Madde ile bağlantılı olarak temel eğitimin süresi konusunda Maarif Vekili'ne sorulan bir soruya Bakan Hasan Ali Yücel, kurultay programının yanı sıra Şubat 1943'te düzenlenen Millî Eğitim Şûrası'nda da alınan karar doğrultusunda -şimdilik ilk hedef olarak- temel eğitimin beş yıl süreli olduğunu ve zaman içerisinde üç yıllık eğitimli okullardan mezun olanlarına da ilave sınıflar okutulacak, onların da öğrenimlerinin beş yıla tamamlanacağını bildirir. (*Ulus*, 15.06.1943).

Bu kurultayda dikkat çeken bir konu programda (Md 11/E) halk oyunları, halk türküleri ve genel olarak folklorla ilgili çalışmalara önem verilmesidir.

Bir dönem kültür işlerini de yürütme yükümlülüğü de üzerinde olması nedeniyle Kültür Bakanlığı olarak adı değiştirilen Maarif Vekilliği, eğitim ve kültürle bağlantılı olarak halk ezgilerinin zamanla kaybolmasını önlemek üzere bir çalışma başlatmıştır. Bu bağlamda Maarif Vekilliği 1937'den beri ülkenin çeşitli yörelerine halk ezgilerinin toplanması ile görevlendirilmiş "derleme heyetleri" göndermiştir. Devam eden bu çalışmalar sonucunda Kurultayın yapıldığı 1943 yılına kadar toplam 4000 civarında derleme yapılmıştır. Bu malzeme Devlet Konservatuvarı Folklor Arşivi'nde sınıflandırması yapılarak ve korumaya alınmıştır. Eldeki bu malzeme alan uzmanları, öğretmen ve öğrencilerinin kullanımına sunulmuştur. (*Ulus*, 09.06.1943).

1939 Kurultay'ında karar alınmasına karşın hazırlanıp yayınlanması henüz gerçekleşemeyen Türk lügatı ve ansiklopedisi çalışmalarının çabuklaştırılacağı vurgulanmıştır.

Kurultayda ele alınan ve programa giren diğer bir konu Cumhuriyet devrimlerinin kökleşmesini sağlamak üzere hem örgün hem halk eğitimi alanında "devrim tarihi"nin öğretilmesini çok önemsendiği belirtilmiştir.

Son olarak Altıncı Kurultay ile ilgili vurgulanması gereken bir olgu; devam etmekte olan dünya savaşı nedeniyle yurt savunmasının en öncelikli alan olduğunun (Md 29) vurgulanmasına karşın, "birçoğu memleket müdafaası bakımından dahi tehir kabul etmeyen cinsten ...memleketin esaslı ihtiyaçları tehir olunmamağa çalışılacaktır" vurgusu ile belirlenen üç alandan biri eğitim (diğerleri; her türlü üretim ve altyapı çalışmaları) olarak kabul edilmiştir (Md 34-35).

### **(8) 1946 (Olağanüstü) Kurultayı**

CHP'nin ikinci kez olağanüstü kurultaya gitme kararı İkinci Dünya Savaşı'nın sona ermesiyle birlikte değişen iç ve dış dinamikler üzerine alınmıştır. Kurultay CHP Genel Başkanı ve Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün çağrısı ile 10 Mayıs 1946 günü toplanmıştır. Kurultayın açış konuşmasında İnönü buna vurgu yaparak yapılacak düzenlemelerin "dış ve iç politika gerekleri, memleket idaresini bir an önce kararlı kılmak mecburiyetini gösterdi" (*Ulus*, 11.05.1946) demiştir.

Olağanüstü kurultay gündemi doğrultusunda partiyi ilgilendiren konular olan genel başkan seçimi, müstakil grubun kaldırılması gibi parti örgütüyle ilgili değişiklikler ile partinin yeni genel idare kurulunun seçimini yapmıştır. Ülke geneli ile ilgili olarak da yürürlükteki seçim yasasının değiştirilerek "tek dereceli seçim" sisteminin benimsenmesi ve dernekler kanununda değişikliğe gidilerek sivil toplum örgütlenmelerindeki bazı kısıtlamaların kaldırılması kararlarını almıştır. (Türk Devrim Tarihi Enstitüsü, 1946, s. 401-407)

Yalnızca yukarıdaki konuları kapsayan gündemiyle toplanan kurultayda eğitim konusu yer almamıştır.

## 9- Yedinci Kurultay: 1947 Kurultayı

CHP'nin Tek Partili Dönem içerisindeki son kurultayı 17 Kasım-4 Aralık 1947 tarihleri arasında düzenlenmiştir. Kurultay, Genel Başkan İsmet İnönü açış konuşması ile başlamıştır.

Bu kurultay, nitelik olarak parti/millî şef otoritesinin gözetildiği diğer kurultaylardan farklı zeminde devam etmiştir. Kurultaya katılan delegelerin her konuda özgürce görüş ve önerilerini sunduğu tartışma ortamı oluşmuştur. Parti politikaları, hükümet uygulamaları, bir ölçüde tabu olarak görülen mevcut "laiklik" anlayışı gibi konularda eleştiriler getirilmiştir. Bunda, demokratik sistemin büyük ölçüde işlerlik kazanma sürecinin başladığı çok partili dönem havasının kurultaya yansması ile "Millî Şef" İnönü'nün kişisel tutumu etkili olmuştur.

Kurultayda eğitimle ilgili üç alan üzerinde çokça durulmuştur. Bunlar; halkevleri, din eğitimi/laiklik uygulamaları ve köy okullarının finansmanı konuları olup, tartışma, görüş ve dilekler bu alanlarda yoğunlaşmıştır.

### Halkevleri

Çok partili döneme geçilmesi ile birlikte CHP'ye bağlı bir örgüt olmasına karşın, giderlerinin önemli bölümünün kamu kaynaklarından karşılanıyor olması<sup>3</sup> diğer partiler tarafından Halkevlerinin konununun sorgulanmasına neden olmuştur. Daha önceleri devletin kurucusu sıfatını benimsemiş ve bu rolünü, devletle/hükümetle bütünleşmiş bir siyasî parti konumuyla sürdürmüş olan CHP yönetimi de çok partili süreçle birlikte Halkevlerinin partiyle olan bağı/halkevlerinin konumu üzerinde değişiklik gereğini hissetmiştir.

Bu durum, parti yönetiminde öncelikle çözüm üretmesi gereken bir husus olarak değerlendirilerek Halkevleri ile ilgili yapılacak düzenleme, 1947 Kurultayı gündeminin temel konuları arasına alınmıştır. Bu bağlamda, kurultay sürecinin yürütülmesinde parti tüzüğü gereği oluşturulan temel organlardan Program-Tüzük Komisyonu, Dilek Komisyonu ve Hesap Komisyonlarına ek olarak bu kurultaya özel ayrıca Halkevleri Komisyonu oluşturulmuştur.

Kurultayın başladığı 17 Kasım Perşembe günü İnönü de açış konuşmasında Halkevlerinin hukukî statüsü ve partiyle olan bağı hususunda değişikliğe gidileceğinin işaretlerini vermiştir:

Halkevlerinin siyasî partilerin ortak olarak sevebilecekleri ve ortak olarak istifade edebilecekleri bir müessesese halinde çalışmalarını çok ehemmiyetli ve lüzumludur. Ben Demokrat Partinin sayın Genel Başkanından bir proje vermelerini rica etmişim. Sarıh olarak arzularını bugüne kadar bilmiyorum. ... Ama bu kuruluşa Cumhuriyet Halk Partisi de hem maddi varını yoğunu hem de hizmetini ve emeğini harcamıştır. Tasarrufları Cumhuriyet Halk Partisi'ndedir. Bu hakikatlerle şu maksatların uzlaştırılması mümkündür.

1) Kültür müessesesi olarak çalışmak esastır. Bu çalışmada her partinin mensubu, bütün kabiliyetini emniyetle kullanabilmeli, yani idareye makul surette iştirak imkânı olmalı.

2) Siyasi partiler muayyen zamanlarda toplantılar için istifade edebilmeli. (CHP, [1947] Tarihsiz, s. 20-21)

İnönü'nün işaret ettiği hususlar, Halkevleri Komisyonu Raporu'nda da yer almıştır. Yukarıda da değinildiği üzere Kurultayda, Halkevleri ve Halkodaları konusunda esaslı ve ayrıntılı kararlar alınmasını

3 Kurultaydan yaklaşık altı ay sonra Millî Eğitim Bakanlığı görevine getirilecek olan kurultay delegesi ve aynı zamanda Bingöl Milletvekili Tahsin Banguoğlu gündemle ilgili söz aldığı anda; "Halkevlerimiz idare masraflarını Belediye, Özel İdareler, Devlet bütçesinden almaktadır" sözleriyle bu durumu kurultay delegelerine aktarmıştır. Bkz. (CHP), *C.H.P. Yedinci Büyük Kurultayı*, (Tarihsiz [1947]), s. 214.

sağlamak üzere 25 üyeden oluşan bir komisyon kurulmuştur. Komisyon, halkevlerinin kuruluşundan kurultayın yapıldığı zamana kadar geçen süreç ve mevcut durumla ilgili olarak ayrıntılı ön hazırlık yapmış ve konuyla ilgili raporunu bu çalışmasına dayanarak hazırlamıştır. Komisyon hazırladığı raporla, Halkevlerinin geleceği konusunda aldığı prensip kararlarını delegelere aktarmıştır:

Bugün memlekette 463 halkevi, 4.170 Halkodası vardır. Sayıları 5.000'e yaklaşmıştır.

Partimizin; cumhuriyetçilik, milliyetçilik, halkçılık, devletçilik, laiklik ve inkılapçılık prensipleri içinde çalışan ve kapıları bütün yurttaşların faydalanmalarına açık olan bu kültür kurumlarını elinde bulundurması, memlekete bu yoldan da yaptığı hizmetlere devam etmesi şarttır. Partimiz bu şerefli hizmeti üzerinden atamaz, yarıda ve yarım bırakamaz. (Ancak) binaları Cumhuriyet Halk Partisi'nin mülkiyetinde bulunan ve partimiz tarafından başarılan kültürel ve sosyal inkılapları yaymakla ödevlendirilmiş bulunan Halkevlerinin memleketimizde çok partili rejim teessüs ettikten sonra da tek mil vatandaşların faydalanmalarına açık bulundurulmasını ve başka parti mensuplarının da Halkevi salonlarında kültürel faaliyetlerde bulunabilmelerine cevaz verilmesini muvafık görürüz.

...Bugün Halkevlerinin ayrı hükmi bir şahsiyeti yoktur. Partiye bağlı birer kurum halindedirler. (Ancak) Halkevleri, Partimizin İl, İlçe, Bucak ve Ocak teşkilatından ayrı bir teşekkül olduğu gibi gördükleri iş bakımından da birtakım özellikleri olduğu meydandadır. İşte bir yandan bu varlıkların Parti bünyesi içinde alıkonulması mülahazası, bir yandan da onlara muhtaç oldukları serbestçe teşekkül ve çalışma imkanlarının, muayyen bir hudut dahilinde, verilmesi arzusu bu zarureti ortaya koymuştur. (CHP, [1947] Tarihsiz, s. 199-200)

Komisyon raporunun okunmasından sonra söz alan delegelerden bazıları mevcut durumun devam ettirilmesi yönünde görüş bildirirken bazı delegeler de çok partili sürece geçilmesinin sonucu olarak değişikliğin gerekliliğini vurgulamıştır:

Kemal Kefeli (Trabzon)- Arkadaşlar, huzurunuzda bir halkevi reisi olarak konuşuyorum. ...Bundan 15 sene önce Halk Partisi kendi bünyesi içinde yeni bir teşekkül meydana getirdi, buna halkevleri dendi. Halk Partisi siyasî gayeler taşırken, halkevleri sosyal ve kültürel gayeler etrafında kurulmuş oldu. İki ayrı fikri bir noktada toplamaya, ikisini beraberce yürütmeye imkân yoktur. Başındaki şahsiyetler bizzat Halk Partisini temsil ediyordu. Fakat fiiliyatta sosyal ve kültürel alanda çalışması icap ediyordu. (Bu durum) bilhassa çok partili sistemin meydana geldiği sıralarda vatandaşın vicdanında akisler yapacak bir hal ve manzara gösterdi. Bu şikâyet konusunu bertaraf etmek, halkevine yeni bir vechе vermek büyük kurultayımıza düşen bir vazife olduğu kanaatindeyim. (CHP, [1947] Tarihsiz, s. 206)

Mustafa Çakıroğlu (Balıkesir)- ...leyleğin yavrusunu yuvadan attığı gibi Halk Partisi ... halkevlerini bünyesinden atarsa halkevleri felce uğrayacaktır. Bu sebeple Cumhuriyet Halk Fırkası 25 yıldır varını yoğunu sarf ettiği yavrusunu yuvadan atamaz. Halkevleri CHP'den ayrılamaz. Bugün Halk Partisinin elinde olan Halkevlerinden sadece partililer değil, siyasî akidesi ne olursa olsun bütün millet gelmekte ve istifade etmektedir.

Halkevlerine siyasetin girmesi çok zararlı belki de korkunç olabilir. Fakat halkevlerinin Halk Partisi ile alâkasını azaltmak veya tamamen kesmek başımıza korktuğumuz akıbeti getirecektir. (CHP, [1947] Tarihsiz, s. 204)

Tüzüğün Halkevleri ile ilgili maddelerinin görüşmeleri sona erdiğinde delegelerin mevcut yapıyı değiştirmeye istekli olmadığı görülmüştür. Parti genel başkanı ve komisyon raporunun Halkevlerinin yapısının değiştirilmesi önerilerine karşın kurultayca kabul edilen parti tüzüğünde bu yönde bir değişikliğe gidilmemiş ve mevcut yapı korunmuştur: (CHP, [1947] Tarihsiz, s. 257-263)

Md 50/i- (İl İdare Kurullarının başlıca vazifeleri) Alacakları talimat üzerine gerekli yerlerde yönetmeliğine göre Halkevleri ve Halkodaları açmak ve idame etmek.

Md 58/h- (Genel İdare Kurulunun vazifeleri) Halkevlerinin ve halkodalarının açılma ve çalışmalarını idare etmek ve bunların millî kültüre olan hizmetlerini düzenlemek.

Md 60- Parti kuruluşlarının ve Halkevleriyle Halkodalarının ve Partiye bağlı Tüzel kişilerin teftişi, denetlemesi ve bunlar hakkında soruşturma yapılması işlerine Genel İdare Kurulu üyeleri memur edilebilecekleri gibi, Partili Milletvekilleri, yahut Partililer de bu yolda vazifelendirilebilirler.

## **Din eğitimi/laiklik uygulamaları**

Bu kurultayda üzerinde en çok tartışılan konu partinin laiklik ve bununla bağlantılı din eğitimi konusu olmuştur. Söz alan delegelerin büyük çoğunluğunun CHP'nin laiklik konusundaki politikalarının esnetilmesini dile getirdikleri görülmüştür.

Kurultayda Program Komisyonu Raporu görüşmelerinde Partimizin Vasıfları bölümünde yer alan "laiklik" (Md 15/e) maddesine sıra geldiğinde çok sayıda delege söz alarak görüş ve önerilerini dile getirmişti: (CHP, [1947] Tarihsiz, s. 448-452)

Vehbi Dayıbaş (Sinop Delegatesi)- Partimizin laiklik vasfı, yani din ve dünya işlerinin birbirinden ayrılması, milletimizin medeniyet yolunda ilerlemesine büyük faydalar temin etmiştir. Yalnız, bir tarafın şayanı şükran derecesinde ilerlemesine mukabil diğer tarafın ihmali muvafık olamayacağı kanaatindeyim.

Muhterem arkadaşlarım; ...bu aziz dinin salikleri (bu dine bağlananlar), son asırlarda ...askerlikten kaçmak maksadıyla, Medreselere tahacüm etmiş ve orada bir şey öğrenmeden çıkan şahıslar dini menfaat ve geçim vasıtası kılarak, bir takım hurafelerle, masum milletimizi delâlete sevk ile dini, milletimizin terakkisine mani bir hale getirmişlerdir.

Muhterem arkadaşlar; hurâfât (aşlı esaslı olmayan söz ve rivayetler) anlaşılmalı ve inkılap benimsenmiş olduğuna göre Millî Eğitim Bakanlığınca tanzim edilecek bir programla ilk okullarda çocuklarımıza din esasları hakkında bilgi vermenin zararlı olmadığı gibi ahlâki büyük faydalar tevhit edeceğine de kuvvetle inanıyorum.

Sayın arkadaşlar, kiliselere gidenler, orada ayin yapanlar kendi dinlerine ait bir şeyler okuyorlar. Bizim çocuklar ibadette ne okuyacaklar? İşte bu hususta çocuklarımıza bilgi verilmesini istiyoruz.

Abdülkadir Güney (Çorum delegatesi)- ...dinî vazifeyi öğrenmek ve ifa etmek ve onu inkişaf ettirecek amil nedir? ...Bugün için bir Diyanet İşleri Reisi mevcuttur. Diyanet İşleri Dairesinin yetişecek olan nesle din öğretmek hususunda bir teşkilatı yoktur.

Şu anda insanlar arasında içtimai tesanütü temin eden vicdan, ahlâk mefhumunun vücut bulması ancak din ile kaim olabilmektedir. Neslimizi yetiştirmek kastıyla din tedrisatına önem vermek ve çocuklarımızı dinî bilgilerle teçhiz edebilmek için bir tarafta ilkokullarda iptidai mahiyette din dersleri vermekle beraber diğer taraftan da bu tedrisatı cahil öğretmenlerden koruyabilmek için üniversitelerimizde vücuda getireceğimiz ilahiyat fakültelerinde modern bilgilerle mücehhez, münevver hocalar yetiştirmek lazımdır.

Bütün ahlaksızlık ve fenalıklar, dinimizin ihmal edilmesinden ileri geldiği için verdiğim önerenin Yüksek kurultayca kabulünü rica ederim.

Sinan Tekelioğlu (Seyhan Milletvekili)- Sayın arkadaşlar; anayasamızda yer almış olan laiklik vasfı konuşulduğu zaman, yine, Kurultayda üye olarak bulunuyordum. O zaman, hukukçu değildim, askerdim; laikliği tam manasıyla anlamıyordum.

Hristiyan ve Musevi Türk cemaatleri kendileri için mektepler açmışlar, orada papazlar yetiştirmişler, hahamlar yetiştirmişler, ölü gömücüleri yetiştirmişlerdir. Fakat, bu memleketin onda sekiz nüfusunu teşkil eden Türklerin, bir Milletvekili sıfatıyla köylülerden aldığım ilham ile onlardan işittiğim ibare ile söyleyeyim ki köylülerin ölümlerini gömecek adamları yoktur.

Türk dindarlarını da diğer dinlerdeki gibi Devletin bir tutmasını istiyorum. Böylece, Diyanet İşleri Riyasetini, bütün kadrosuyla, Devlet kadrosundan çıkararak, ecdadımızın bu dini yürütmek için vakfetmiş oldukları paraların bütün varlığını toplayan vakıflar idaresinin başına geçirilmesini istiyorum.

Bu suretle, Diyanet İşleri, vakıflar idaresinin paralarıyla mektep açsın, bize asrî ve medenî hoca yetiştirsın, bize ölü gömücü yetiştirsın, bize telkin verecek imam yetiştirsın, bize hatip yetiştirsın.

Arkadaşlar, bugün memleketimizde kumar almış yürümüş, içki almış yürümüş, ahlak tamamen tefessüh etmiştir. Dinsiz bir milletin memleketinde hiçbir korku kalmaz, yaşayabilmesi için bir mefhumdan korkusu olmalıdır. Varlığının devamı için bu mefhum lazımdır.

Şükrü Nayman (Kayseri Delegatesi)- Arkadaşlar; Partimiz, müzakere konusu olan bu madde ile din işlerini, devlet ve siyaset işlerinden ayrı tutmak ve din anlayışında vatandaşlara tam bir vicdan serbestisi bahşetmekle bugünkü ihtiyacı karşılamış sayılamaz. Bugünkü ihtiyaç, Türk Milletinin ve Türk gençliğinin muhtaç olduğu ve hasretle özlediği manevi gıda ihtiyacıdır. Ruhları manevi gıdadan mahrum olan, yalnız maddeye tapan milletlerde ahlaksızlığı önlemek asla mümkün olamamıştır.

İnsanlık fert olarak, cemiyet olarak, millet olarak dinin manevi bağlarına sarılmak mecburiyetindedir. Peki, bu manevi bağlara nasıl sarılacak ve bu ihtiyacını nereden temin edecek? Arkadaşlar, açıkça söyleyelim; biz, bu ihtiyacı ancak ve ancak İslam dininin kabul ettiği ahlak kanunlarında bulacağız. Bu ahlak kanunları bu milleti doğru yola götürecektir; bugün, her yerde ve her zaman şikâyet etmiş olduğumuz ahlaksızlıklar önlenmiş olacaktır.

...görüyoruz ki, bugün harp sonu, Amerika'da, Avrupa'da radyolar harıl harıl dini konferanslar vermekte, kiliseler dolup boşalmaktadır. Buna mukabil biz, iftar sofraları yerine, içki masaları, sabahlara kadar kadınlı erkekli briç ve poker partileri yapmağı bir yenilik olarak kabul ediyoruz ve övünüyoruz.

...gençliğin muhtaç olduğu manevi gıdayı tattırmak için mekteplerimizde din dersi okutulmalıdır.

Din eğitimi verilmesini isteyen bu görüşlerin yanında -sayıları daha az da olsa- mevcut laiklik politikalarının devam ettirilmesi yönünde görüşler de dile getirilmiştir:

Fazıl Ahmet Aykaç (Diyarbakır Milletvekili)- Fikirlerinden istifade ettiğim muhterem hatiplerin beyanatını üç kısma ayırıyorum. Bunlardan iki tanesi laisizm prensibidir. ...Üçüncüsü de benim anlayışıma göre doğrudan doğruya davanın mahiyetini bir tarafa atmak isteyen beyanattır. ...Çünkü, arkadaşlarımız, fikri, mefhumu birbirine karıştırdılar. Halbuki dünyada terbiye diniye, terbiye ahlâkiye ayrı ayrı şeylerdir.

Muhterem arkadaşlar; bizim kadar tekâmül etmiş, muhterem şahsiyetlerin huzurunda ifade edeyim ki bu düşünüş çok geri bir fikir düsturudur. Hiç şüphe yok ki, dünyada ahlâkî terbiye mevzuu üzerinde düşünen mütefekkir, filozof, pedagog bu meseleye dinî telkin ışığı ile bakmışlardır ve dinî terbiyenin büyük bir tesiri olacağını iddia etmişlerdir. ...Terbiye diniye eksikliği insanların ahlaki durumunu behemahal ihlal eden bir hadise (olarak değerlendirilemez). (CHP, [1947] Tarihsiz, s. 465)

Yukarıda verilen görüşe yakın bir değerlendirme Dilek Komisyon Raporunda görülmektedir. İl Kongrelerine sunulan dileklerin incelenmesi, sınıflandırılması, ilgili bakan ve bakanlık görevlilerinden iletilen dileklerle ilgili yapılan işlemler ve benzeri konularda çalışmak üzere kurultayda oluşturulan Dilek Komisyonunun hazırladığı raporda kurultaya sunulacak hususlardan Millî Eğitim Bakanlığı'nı ilgilendiren hususlardan din eğitimiyle ilgili bölüm şöyledir:

İlkokullarda ihtiyarî olarak din dersleri okutulması bahsine gelince; Devletin resmî okulları istisnasız her öğrenci tarafından hazırlanması zaruri olan bilgileri ve itiyatları kazandırmakla mükelleftir. Ahlâkî kıymetlerimiz de bu meyandadır.

Dinî itikatlara gelince bunlar kulla Tanrı arasında kalır. Devlet vatandaşa Tanrıya olan itikat ve ibadetinde

sen şuna inanacaksın veya buna inanmayacaksın, şu ibadeti yapacaksın, bunu yapmayacaksın diyemez. Bu nedenle din derslerinin herkes için olan ve herkes tarafından iktisabı lâzım gelen bilgileri vermekle mükellef olan devlet okullarının programları arasına katılması mümkün görülememiştir. Din öğretimini devletin murakabesi altında yurttaşların özel teşebbüslerine bırakılmamı zaruridir. Hükümet murakabenin şekil ve şartlarını tespit etmektedir ve din dersleri kitaplan hazırlanmaktadır. (CHP, [1947] Tarihsiz, s. 559)

Programın maddeleri üzerindeki görüşmelerin sona ermesinden sonra program hakkında verilen önergeler üzerinde görüşmeler başlamış ve okullarda din eğitimi verilmesi yönünde çok sayıda önerge verilmiştir (CHP, [1947] Tarihsiz, s. 512). Bu önergelerin okunmasından sonra Millî Eğitim Bakanı söz alarak aşağıdaki açıklamalarda bulunmuştur:

Millî Eğitim Bakanı Reşat Şemsettin Sırer (Sivas Milletvekili)- Sevgili arkadaşlarım, bu önergelerin ihtiva ettiği teklifler karşısında ben de bir teklifte bulunacağım.

Anayasamızın ve partimizin ülküsünün kabul ettiği bir hürriyet vardır: Bu, öğrenme ve öğretme hürriyetidir. Türk Milleti, Müslüman bir millet olduğuna göre, bu camiada İslâm dininin akidelerini öğrenmek ve öğretmek isteyen vatandaşlar bulunacaktır; bu da tabii bir haktır.

Arkadaşlar, bu, böyle olunca parti olarak, hükümet olarak bize düşen bir vazife vardır. Bu vazife, laiklik esasları dairesinde vicdan hürriyetlerinin hudutları içinde, bu ihtiyacın nasıl telif edileceğini, Devlet bakımından, tespit etmektir. Bu sebepledir ki; bu konuyu, bu suretle, partimizin Divanı geçen haziran ve temmuz aylarında ele aldı.

Böylece Hükümet, laiklik esaslarımızı ebediyen mahfuz kalmak şartıyla çocuklara din akideleri öğretmek isteyen vatandaşlara bu dini nasıl ve ne gibi şartlarla iktisap edeceklerini tespit etmek için çalışmasına devam etti. Bu çalışmalar içerisinde özel din dersleri talimatnamesi yapıldı, programlan hazırlandı. Hatta kitapları da hazırlanmaktadır. ...özel mahiyette, din vazifelerini ifa edecek olanların ... hangi şekil ve şerait altında yetiştirileceklerini tayin ve tespit eden esaslar da tanzim edildi.

Bu maruzatımdan sonra, teklifimi arz etmek istiyorum: Bu iş, esas itibarıyla, vicdan hürriyeti prensibimizin esasları dairesinde, bu ihtiyacın nasıl karşılanacağını tayin ve tespit işidir. Halbuki, Hükümetiniz ve partimiz esasen bu mevzu üzerinde çalışmaktadır. Şu hâlde bu işi yine Hükümetinize ve Parti Divanımıza bırakmak en isabetli bir karar olacaktır. (CHP, [1947] Tarihsiz, s. 513-514)

Bakanın bu konuşması üzerine önerge sahiplerinden bazıları bakanın bu yöndeki isteği ve din eğitiminin yapılacağı yönünde kurultay huzurunda söz vermesine gönderme yaparak bakana teşekkür etmiştir.

Bakanın yaptığı açıklamaların din eğitimi verilmesini talep eden delegelerin kaygılarını gidermesinin yanı sıra bakanlığın ve hükümetin, dolayısıyla parti yönetiminin de din eğitimi verilmesinin sağlanacağını işarettir.

Kurultayın -özelde laiklik ve eğitim/din eğitimi konularında olmak üzere- önceki kurultaylardan farklı özgürce görüşlerin savunulduğu dikkat çekmektedir. Delegelerin bu tutumu, çok partili düzene geçilmesi ile birlikte kurulan muhalefet partilerinin bu alana yönelik eleştirileri ve bunun partilerine getireceği olası oy kayıplarına bağlanamaz. CHP örgütlerinde yer alan partililerin, politik, felsefi ve dünya görüşlerinin su yüzüne çıkması olarak düşünülmelidir. Zira delegeler son bir iki yılın politik ikliminde yetişmiş 20 yaşlarındaki bireylerden oluşmamaktadır. Büyük çoğunluğu orta ve ileri yaş grubunda olup -büyük çoğunluğu- zaten kurultayda dile getirdikleri dünya görüşüne sahiptir. Laiklik tutumunun esnetilmesini isteyen milletvekili ve delegeler, önceki yıllarda tek partili politik iklimin, şef otoritesinin etkisiyle bu yönde düşünce beyan etmemişti. Şimdi durum değişmişti. Kurultayın yapıldığı yıllardaki ülke ve parti ikliminin demokratik ortamında baskılanmış/ket vurulmuş düşüncelerinin ifade etme ortamını yakalanmıştı.

## Köy okullarının finansmanı

Eğitim giderlerinin köylüye yüklenmesi Osmanlıdan Cumhuriyete miras kalmış ve Cumhuriyet döneminde de devam etmiştir. Ancak bu kurultayın düzenlenmesinden yaklaşık iki yıl önce Türkiye’de çok partili döneme geçilmiş ve CHP dışında iktidara aday başka partiler de ortaya çıkmıştır. Çok partili dönemde CHP’nin diğer partilerle yarışma durumunda olması CHP’yi mevcut politikalarını değiştirmeye götürmüştür. Bu bağlamda, nüfusun dörtte üçünü oluşturması hasebiyle, en büyük oy potansiyeli olan köylülerin, talep, sıkıntı ve sorunlarına yönelik politikalar geliştirilmesi, CHP için zorunlu hale getirmiştir. Bu zorunluluk, oylarının başka partilere kaymasını önlemeye yönelik olarak uygulamada da adımlar atılmasını gerektirmiştir.

Bu bağlamda kurultayda eğitimin finansmanında şehir ve kasaba ahalisinden farklı olarak köylüye yüklenen parasal yüklerle ilgili yasal düzenlemeler, köy öğretmenlerinin özlük ve ekonomik durumlarının iyileştirilmesi ve öğretmenler arasında eşitliğin sağlanması gibi konular Kurultay gündeminin çeşitli bölümlerinde ele alınmış ve öneri ve çözümler dile getirilmiştir. Bu konuda parti yönetimi, hükümet ve delegelerin ortak bir paydada buldukları görülmüştür.

Yukarıda belirtilen hususla ilgili olarak illerden gelen dileklerden millî eğitimle ilgili dileklerden bazıları aşağıda sıralanmıştır: (BCA, 00.00.1947)

- s. no 20- Köy okulları inşaatı için borçlanmış olan köylüleri müşkül durumdan kurtarmak için bu borcun hükümetçe ödenmesi,
- s. no 56- Öğretmenler için yapılan arazi istimlaklerinde arazi sahiplerinin vaziyet ve geçiminin göz önünde tutulması,
- s. no 57- Köy okulları inşaatında bedenen çalışamayanlardan köy ihtiyar meclislerince belirlenen miktarda para alınması,
- s. no 64- Geliri az olan köylerde okul inşaatının senelere taksimi,
- s. no 72- Okul inşaatı için istimlak edilen arazi bedellerinin sahiplerine ödenmesi,
- s. no 78- Enstitü mezunu öğretmenlerin ücretleri artırılmak suretiyle köylüye yük teşkil eden tarla ve ev temini gibi külfetlerin kaldırılması,
- s. no 82- Köy okullarının devlet denetiminde ve devlet eliyle yapılması,
- s. no 104- Köy okul binaları inşaatı için salam usulü kaldırılarak lüzumlu paranın vergiye bağlanmak suretiyle toplanması,
- s. no 116- Öğretmenler için istimlak edilen tarlaların köylüden değil, köy merasından alınması,
- s. no 117- Köy okullarının şehirlerde olduğu gibi hükümet tarafından inşa ettirilmesi.

İl Kongrelerine sunulan dileklerin incelenmesi, sınıflandırılması, ilgili bakan ve bakanlık görevlilerinden iletilen dileklerle ilgili yapılan işlemler vb konularda çalışmak üzere kurultayda oluşturulan Dilek Komisyonunun hazırladığı raporda yukarıda dile getirilen sorunların çözümüne yönelik ilke kararlarına yer verilmiştir:

Köy okulları inşaatı için borçlanmış olan köylüleri müşkül durumdan kurtarmak için bu vaziyette bulunan köylülere yardım yapmağı esasen Bakanlık kabul etmiştir. ...İlkokul öğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığı kadrosuna geçirilmesi davası halledilmiş bu iş için hazırlanan tasan Büyük Millet Meclisine sunulmuştur.” (CHP, [1947] Tarihsiz, s. 559)

Dilek Komisyonlarının Raporlarının üzerindeki görüşmeler başbakanın bu raporlar üzerindeki esaslar hakkında açıklamalarıyla başlamıştır:

Başbakan Hasan Saka- ...Cumhuriyet İdaresi Millî eğitim ve ilköğretim davasına ilk günden beri ehemmiyetle, millî bir dava olarak el koymuştur. İlköğretim meselesinin, memleketimizde bugüne kadar cari olan kanunlar ahkâmına istinat ederek yürütülmesi, hepimizin bildiği veçhile, şimdiye kadar, “özel idare”lerin vazifeleri arasında yer almıştır.

Anayasa her neslin tahsil çağına gelmiş çocuklarını biran evvel, okur yazar hale getirmek ve ilk tahsili bunlara vermek amacını devletin ilk vazifeleri arasında saydığı halde şimdiye kadar bu devlet vazifesinin mahallî idarelere bırakılması kolayca izah edilir bir hal şekli değildir.

Arkadaşlar, bu davayı hallederken, bilhassa, mektebe kavuşturulması hedeflenen köylerimizin, köylü yurttaşlarımızın üzerine hususi mükellefiyetler ifade eden birtakım yükler yüklemekte bulunuyoruz. ... Bunu, hususi mükellefiyet yolları ile değil, belki, devletin, umumi mükellefiyet membarları ile hazineye giren varidatı ile karşılamanın daha doğru ve isabetli olduğunda ittifak etmemiz müşkül değildir.

Hükümetiniz, bugünkü zihniyetle, bu davayı bu yönden ele alarak, mümkün olduğu kadar süratle, öğretmen evlerinin inşası ile beraber yirmi bin köyün tahsil müesseselerinin masraflarını, köylümüş bir hususi mükellefiyet meselesi yapmadan, doğrudan doğruya umumi membarlarla malum ve muayyen müddet zarfında, mümkün olursa, halletmek kararı üzerindedir.

Arkadaşlar, bu davanın, mümkün olduğu kadar, hızla, bir an evvel, neticelenmesine ve elde edilmesine yardım maksadıyla, sırf yardım maksadıyla, mekteplerin yapılması mevzuubahis edilen köylü vatandaşlarımızdan, millet namına, açıkça bu binaların yapılmasına sadece el emeğini ve iş unsurunu istemeyi zaruri addetmekteyiz.

Bundan başka -herhangi bir para mükellefiyetiyle bu davanın halledilmesi, Partimizin esas umdelerine aykırı olduğu gibi, bilhassa, halkımızın bu yüzden gördüğü müşkülâtın kalkmasını zaruri görmekte ve buna karar vermiş bulunmaktayız. (CHP, [1947] Tarihsiz, s. 519-520)

Hükümetin başında en yetkili kişi olarak başbakanın yukarıdaki ifadeleri artık eğitimin finansmanın diğer yurttaşlardan farklı ve fazla olarak köylüye yüklenmeyeceği anlaşılmaktadır. Kurultayın sona ermesinden birkaç ay sonra yapılan yasal düzenleme ile ilköğretim giderleri -özellikle kimi illerdeki-yetersiz bütçeleri ile ilköğretim sorununu çözme yeteneği olmayan “İl Özel İdareleri” yerine genel bütçeye alınmıştır. Böylece kimi yörelerde okul açmak, okur yazar sorununu çözmek sorunlarının büyük ölçüde çözülme sürecinin başlamasının yanı sıra aylarca öğretmenlerin maaşlarını alamaması gibi sorunlar sona erdirilmiştir.

Ancak yukarıda başbakanın açıklamalarında yer alan bütün köylere okul götürmenin hızlandırılması gerekçesi ile -parasal yükümlülük getirmemesine karşın- yine de köylüye bir yükümlülük/angarya niteliğinde “ücretsiz işgücü” ödevi yükleneceği göz ardı edilmemelidir.

## **Diğer Konular**

Kurultay Gündemindeki konuların görüşülmesinin çeşitli bölümlerinde yukarıda üç alt başlıkta verilen hususların dışında eğitimle ilgili sorun, görüş, dilek, öneri ve alınan kararlar şunlardır:

Kurultayın Program Tasarısı Görüşmeleri bölümünde üniversitelere “özerklik” verileceği (Md 98/e) belirtilmiştir. Üniversite öğretim üyelerinin siyasal hakları konusunda da “üniversite profesör ve doçentlerin siyasetle iştigal edebilecekleri” (Md 110) belirtilerek üniversite hocalarının siyasal söylem ve etkinlikte bulunabileceği kararlar alınmıştır. (CHP, [1947] Tarihsiz, s. 505, 508)

Üniversite ve öğretim üyeleri ile ilgili bu kararlar alınırken, öğretmenlerle ilgili mevcut öğretmen açığını giderme amaçlı öğretmenliğin cazibesini artırma kararı (Md 102) alınmıştır. (CHP, [1947] Tarihsiz, s. 506)

Üniversitelerin yanı sıra öğretmenlerinde ilgi alanına giren bir alan olarak başta öğrenci ve araştırmacılar olmak üzere bütün yurttaşların en geniş boyutta her türlü yayına ulaşmasını sağlamak üzere Ankara'da bir "millî kütüphane" kurulması kararı (Md 105) alınmıştır. (CHP, [1947] Tarihsiz, s. 507)

Millî Kütüphane'nin kuruluş çalışmaları aslında bu kurultaydan önce başlamıştı. Bu konuya ilk kez 1946'da Meclise sunulan 15. Hükümet Programında yer verilmişti. Bunun ardından 21 Aralık 1946'da Millî Kütüphane Hazırlık Bürosu Şefliği kurulmuştu. Devam eden çalışmalar sonuçlandırılarak kurultayın düzenlenmesinden birkaç ay sonra 16 Ağustos 1948'de günümüzde Adnan Ötüken Halk Kütüphanesi adıyla bilinen binada Millî Kütüphane halkın kullanımına açılmıştır. (<http://www.millikutuphane.gov.tr/page/Tarihce>, erişim: 12.04.2021)

Kurultayın ele aldığı diğer bir konu "üstünlerin eğitimi" ile ilgili olup programın eğitim politikası bölümünde üstün yeteneklilere yönelik eğitim konusu ele alınmıştır: (CHP, [1947] Tarihsiz, s. 506)

"Md 101- Her isti'dâtlı yurttaş mesleğinde ilerlemek yollarını açmak dileğimizdir. Bunun için hangi öğretim kurumundan çıkmış olursa olsun isti'dâdı ve yeterliği olanlara daha yüksek öğretim veren bir kuruma girmek imkânını sağlayacağız."

Bu haliyle tasarıda yer alan madde üstün yeteneklilere yalnızca bir üst okula girme olanağı sağlamaya yöneliktir. Ancak bu özel yeteneği olanların hem kendilerinin geliştirilmesi hem de ülke ve insanlığa olası katkılarını sağlayacak ortam/düzenlemeye yönelik değildir. Bu eksikliği gören Kars Milletvekili Tezer Taşkiran maddenin görüşülmesi sırasında söz alarak üstün yetenek/zekâlılara yönelik aşağıdaki fıkranın maddeye eklenmesini önermiştir. Kurultayın da öneriyi kabul yönünde karar vermesiyle üstün yeteneklilere yönelik düzenleme işlevsel bir duruma getirilmiştir:

"Bütün yurttta ve her öğretim derecesinde muayyen sahalarda normalin üstünde bariz isti'dâtlar gösteren çocukların isti'dâtlarının inkişafını sağlayıcı tedbirler alacağız."

## Sonuç

Osmanlı Devleti'nin ortadan kalkması sürecinde, imparatorluğun kalan toprakları üzerinde yeni bir devlet olarak Türkiye Cumhuriyeti kurulmuştur. Saltanatın olmadığı yeni devlet yönetimi için "kurucu irade" demokratik bir Cumhuriyet tasarlamıştır. Ancak devletin kuruluş yıllarındaki iç ve dış dengeler ile ülke coğrafyasının yaklaşık yüzde 15'ine yayılan Cumhuriyet devrimlerini yok etme, düzeni değiştirme amaçlı Şeyh Sait İsyanı, siyasal erki, bu tasarının bir süreliğine rafa kaldırılması kararına götürmüştür. Böylece ülkede devrim ve reformlar yerleşinceye kadar çağdaş demokratik normlardan biri olan çok partili sistemin ertelenmesine neden olmuştur. Kurucu önder Mustafa Kemal tarafından kurulan Cumhuriyet Halk Partisi, yeni devleti dizayn etmek üzere "tek siyasal örgüt" olarak tarihsel bir görev üstlenmiştir. Türkiye'yi çağdaş uygarlık düzeyine dönüştürecek politikaların "dirençsiz/muhalefetsiz" yaşama geçirilmesi rolü verilen CHP, çok partili dönem hükümetlerinin başladığı 1950 yılına kadar ülkede uygulanan bütün kararlarda olduğu gibi eğitim alanında da temel karar organı olmuştur.

Bu süreçte diğer alanlarda olduğu gibi eğitim konusunda da yaşama geçirilecek karar ve politikalar Millî Eğitim Bakanlığı, Hükümet ve TBMM aşama sırası öncesinde ilk olarak CHP kurultaylarında tartışılarak kararlar alınmaktaydı. Bunun sonrasında da Bakanlıkta ve Mecliste gerekli yasal mevzuat çıkarılmaktaydı.

Eğitim alanındaki gelişmelerin yanı sıra -eğitimle bağlantılı olarak- Türkiye'deki siyasal, kültürel ve toplumsal yansımalarını da barındıran aşağıdaki politika ve uygulamaların, CHP kurultayları kararlarının sonucu olduğu görülmüştür:

1- Dönemin başlarında din eğitiminin aşamalı olarak kaldırılması ve dönemin sonlarında siyasal kaygılarla yeniden başlatılması, CHP kurultaylarında alınan kararların sonucudur. 1947 Kurultayı'nda gündeme alınan ve üzerinde en çok tartışılan konu din eğitimi ve partinin laiklik anlayış ve uygulamaları olmuştur. Kurultayda din eğitiminin yeniden başlanacağına eğitim alanındaki en yetkili kişi olan Millî Eğitim Bakanı delegeler huzurunda söz vermiştir. Kurultayı izleyen bir iki yıl içerisinde de bu sözlerin tutularak ilkokullarda din derslerinin yeniden okutulması, imam hatip kursları ve ilahiyat fakültesinin açılmasının gerçekleştiği görülecektir.

2- Eğitim alanında Osmanlıdan miras alınan ve sürdürülen eğitimin finansmanının -hiçbir zaman yeterli bütçeleri olmayan- il özel idarelerine yüklenmesi geleneğine kurultay kararları sonucunda son verilmiştir. En son olarak 1947 Kurultayı kararları ile ilköğretimin finansmanının da 1948 yılında genel bütçeye alınması ile eğitimde yüzyıllık köklü bir sorunun çözümü için büyük bir adım atılmıştır.

3- Eğitim üzerindeki etkisinin yanı sıra toplumsal ve kültürel yaşamı da doğrudan etkilemiş olan Arap alfabesi yerine Latin alfabesine geçileceğinin ilk izlerini 1927 Kurultayı'nda görmek mümkündür.

4- 1931 Kurultayı'nda siyasal erkin yetiştirmek istediği insan tipi her eğitim kademesi için zorunlu kılınmıştır. Bu kurultayda ayrıca üniversite reformuna gönderme yapılmıştır.

5- Çalışma alanları içerisinde eğitim işlevi de olan ülkedeki en büyük sivil toplum örgütü Türk Ocakları'nın kapanması ve bir anlamda onun işlevini de kapsamak üzere tasarlanan Halkevlerinin kurulması ve desteklenip güçlendirilmesinde kurultay kararları etkili olmuştur.

6- 1939 Kurultayı'nda 1936'dan beri eğitim sistemine girmiş olan "köy öğretmenliği" uygulamasının sürdürülmesi kararı alınmıştır.

7- Hemen her kurultayda ülkenin bütün çocuklarına temel eğitimin verilmesi konusu gündeme gelmiştir. Ancak bu sorun tek partili dönem sona erdiğinde de çözüme kavuşturulamamıştır. Bunun nedenini 1939 Kurultayı'nda bakan Hasan Ali Yücel çok açık bir şekilde ifade etmiştir: "İlk tahsil davamızın asıl halledilmemiş kısmı köylerde yatıyor. Onları mecburidir dediğimiz ilk tahsilden nasibdar etmedikçe bu dava halledilmiş değildir. Ve nitekim bu davayı halletmek için bugünkü çareler de kâfi gelmiyor." Bu sözler gösteriyor ki bir temel hak ve anayasal bir görev olmasına karşın bakan da sorunların çözümünde çaresizdir.

8- Çok partili düzene geçilmesi sonrasında düzenlenen ilk olağan kurultayda, bu yıllarda ülkede yaşanan "demokratik iklim" in parti içi demokrasiye de yansıdığı görülmüştür. Partinin kurumsal kimliği açısından dile getirilmeyen hatta tabu olarak görülen din eğitimi, laiklik anlayışı, halkevlerinin yapısı gibi konular üzerinde delegeler özgürce düşünce ve önerilerini dile getirmiştir.

9- Kurultaylarda dilek komisyonlarına iletilen, genel ve vilayet dileklerinin konular itibarıyla hangi bakanlık ve birimlerini ilgilendiriyorsa bakanların tek tek bunları cevaplamaktaydılar. Tek parti dönemi, her ne kadar tek partili rejim nedeniyle en geniş anlamıyla demokratik bir dönem olarak görünmese de bu uygulama, demokratik bir uygulama olarak değerlendirilebilir. Kurultay bu niteliği ile halkın, köylünün, bireylerin dilekleri en üst düzeyde dinlenmekte, cevaplandırılmakta ve olanaklar ölçüsünde çözüme kavuşturulmasına katkı sunmaktaydı.

## Kaynakça

- [Cumhuriyet Halk Fırkası]. (1926). *Cumhuriyet Halk Fırkası Nizamnamesi-1339*. Ankara: TBMM Matbaası.
- [Cumhuriyet Halk Fırkası]. (1927). *Cumhuriyet Halk Fırkası Büyük Kongresi*. Ankara: Türkiye Büyük Millet Meclisi Matbaası.
- [Cumhuriyet Halk Fırkası]. (1927). *Cumhuriyet Halk Fırkası Nizamnamesi*.
- [Cumhuriyet Halk Fırkası]. (1931). *C.H.F. Nizamnamesi ve Programı*, Ankara: TBMM Matbaası.
- [Cumhuriyet Halk Fırkası]. (1931). *C.H.F. Üçüncü Büyük Kongre Zabıtları 10-18 Mayıs 1931*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- [Cumhuriyet Halk Fırkası]. (1931). *Cumhuriyet Halk Fırkası Nizamnamesi.*, Ankara: TBMM Matbaası.
- [Cumhuriyet Halk Partisi]. (1935). *C.H.P. Dördüncü Büyük Kurultay Görüşmeleri Tutulgası*. Ankara: Ulus Basımevi.
- [Cumhuriyet Halk Partisi]. (1935). *C.H.P. Dördüncü Büyük Kurultayında Genel Başkan Kemal Atatürk'ün Söylevi*. Ankara.
- [Cumhuriyet Halk Partisi]. (1935). *C.H.P. Programı*, Ankara: Ulus Basımevi.
- [Cumhuriyet Halk Partisi]. (1935). *C.H.P. Tüzüğü (Mayıs 1935)*. Ankara: Ulus Basımevi.
- [Cumhuriyet Halk Partisi]. (1939). *Beşinci Büyük Kurultay Zabıtları*. Ankara: Ulus Basımevi.
- [Cumhuriyet Halk Partisi]. (1939). *C.H.P. Nizamnamesi-29 Mayıs 1939*. Ankara: Ulus Basımevi.
- [Cumhuriyet Halk Partisi]. (1939). *C.H.P. Programı (1939)*. Ankara: Ulus Basımevi.
- [Cumhuriyet Halk Partisi]. (1943). *C.H.P. Programı*. Ankara: Zerbamat Basımevi.
- [Cumhuriyet Halk Partisi]. (1943). *C.H.P. Programının Hükümetçe Tahakkuk Ettirilen Kısımları Hakkında Rapor*. Ankara: Başvekâlet Devlet Matbaası.
- [Cumhuriyet Halk Partisi]. (1948). *C.H.P. 25 Yıl*, Ankara: Ulus Basımevi.
- [Cumhuriyet Halk Partisi]. (Tarihsiz [1938]). *C.H.P. Tüzüğü*. Recep Ulusoğlu Basımevi.
- [Cumhuriyet Halk Partisi]. (Tarihsiz [1947]). *C.H.P. Yedinci Büyük Kurultayı*.
- Aysal, N. (2017). Tek parti döneminde Cumhuriyet Halk Partisi dördüncü büyük kurultayı (9-16 Mayıs 1935). *History Studies*, 9(1), 21-45.
- Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi (BCA), fon kodu: 490-1-0-0, yer no: 1-1-1, tarih: 16.11.1924.
- BCA, fon kodu: 490-1-0-0, yer no: 220-869-1, tarih: 00.00.1947.
- Cumhuriyet Halk Fırkası Halkevleri Talimatnamesi*. (1932). Ankara: T.B.M.M. Kütüphanesi.
- Cumhuriyet Halk Partisi. (1938). *On Beşinci Yıl Kitabı*. İstanbul: Cumhuriyet Matbaası.
- Cumhuriyet*, 27.12.1938.
- Çakan, I. (2013). Cumhuriyet döneminde ilköğretimin finansman sorunu ve mektep vergisi uygulaması. *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*, 2, 85-127.

Dursun, T. (2002). *Tek Parti Dönemindeki Cumhuriyet Halk Partisi Büyük Kurultayları*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı yayınları.

[http://www.ekitap.kulturturizm.gov.tr/TR,82612/dokuz-umde-dokuz-ilke---8-nisan-1923.html\\_](http://www.ekitap.kulturturizm.gov.tr/TR,82612/dokuz-umde-dokuz-ilke---8-nisan-1923.html_).  
Erişim: 22.03.2021.

<http://www.millikutuphane.gov.tr/page/Tarihce>. Erişim: 12.04.2021.

Karakütük, K. (2001). *Cumhuriyetin kuruluşundan plânlı döneme kadar eğitimin finansmanı: 1923-1960*. *Millî Eğitim*, 149, 324-336.

*Resmî Gazete*, tarih: 15.06.1935, sayı: 3029.

Türk Devrim Tarihi Enstitüsü (1946). *İnönü'nün Söylev ve Demeçleri, T.B.M. Meclisinde ve CHP Kurultaylarında, 1919-1946*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

*Ulus*, 09.06.1943.

*Ulus*, 11.05.1946.

*Ulus*, 15.06.1943.

*Ulus*, 27.12.1938.

# Mine Soysal'ın “Eyvah Kitap!” Adlı Eserinin Kök Değerler Bağlamında İncelenmesi

Meltem Çetinkaya

@ Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD, meltem.cetinkaya@ogr.iuc.edu.tr

## Öz

Değerler eğitimi üzerine yapılan çalışmalar son yıllarda giderek hız kazanmıştır. Özellikle çocuk ve gençlere yönelik değerler eğitiminin nasıl yapılması gerektiği, hangi yöntem ve araçlarla bu değer aktarımının sağlanabileceği tartışılmalı konular arasındadır. Aile, okul, çevre gibi etmenlerin dışında özellikle yazınsal ürünler çocuk ve genç okurların değerleri içselleştirip bir yaşam biçimi hâline getirmesinde etkili olabilmektedir. Bu düşünceden yola çıkılarak araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme temel alınarak kitap satışı yapan internet sitelerinin çok okunan kitaplara ilişkin hazırladıkları listeler incelenmiş ve araştırmanın inceleme nesnesi olarak bu listelerdeki kitaplar arasından rastlantısal yolla Mine Soysal'ın “Eyvah Kitap!” adlı eseri seçilmiştir. Söz konusu eser, çocuk ve genç okurların sıklıkla tercih ettiği bir eser olması bakımından araştırmaya değer görülmüştür. Bu bağlamda ilgili eser, Türkçe Dersi Öğretim Programında (2019) yer alan on kök değer çerçevesinde değerlendirilmiştir. Araştırmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmış ve araştırmacı tarafından on kök değeri içerir biçimde hazırlanan “Kitap İnceleme Formu”na kaydedilerek içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Elde edilen verilere ilişkin doğrudan alıntılara, sıklık puanlarına ve yüzde hesaplamalarına yer verilerek nitel ve nicel anlayışlar bütünleştirilmiştir. Araştırmada, elde edilen verilerden yola çıkılarak çocuk ve genç okurlar tarafından sıklıkla tercih edilen “Eyvah Kitap!” adlı eserin değer aktarımındaki rolü tartışılmış ve konuya ilişkin önerilere yer verilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Kök Değerler, Değerler Eğitimi, Eyvah Kitap!, Çocuk Edebiyatı, Gençlik Edebiyatı.

## Giriş

Doğası gereği insanlar başka insanlara gereksinim duymaktadır. Bu gereksinim toplumsal yaşamın oluşmasında etkili olmuştur. İnsanlar arası ilişki ve etkileşimin artması sonucu da toplumsal yaşamın düzenlenmesi ihtiyacı doğmuştur. Değerler, işte bu toplumsal yaşamın biçimlendiricilerinden biridir.

Değer kavramı ile ilgili birçok tanımlama yapılmıştır. Merter ve Bozkurt (2014) değerlerin toplum tarafından benimsenen normlar olduğunu ifade ederken Yaman (2012) ise değer kavramını duyarlılıkla eş görmüştür. Hökelekli (2010) ise değerlerin davranışlarımıza yön veren yanına vurgu yapmıştır. Bu tanımlardan da yola çıkılarak değer kavramının hem bireysel hem de toplumsal yönü üzerinde durmak gerekir.

Yaşama anlam katan değerler, bireylerin kişiliklerinin oluşmasında ve toplumsal yaşama katılmalarında etkilidirler. Kale (2013), değerlerin insan ilişkilerine etki ettiğinden söz etmiştir. Bu bağlamda

değerler; kişilerin davranışlarını, yaşam içindeki olaylara yaklaşımlarını etkiler denilebilir. Böylece insanlar arası ilişkilerin olumlu yönde gelişmesinde, toplulukların geleceğe güvenle ulaşmalarında etkili olduklarından söz edilebilir.

Değerler, gelecek kuşakların oluşumunda etkilidir. Toplumun oluşmasında ve sürekliliğinin sağlanmasında değerler başat rol oynarlar. Değer yargıları oluşmuş ve değerleri içselleştirebilmiş, toplumsal düzenin inşasında rol alabilen bireyler yetiştirmek toplumların ödevidir. Hökeleklî'ye göre (2013) toplumsal bütünlüğün devamı için değerlerin yeni kuşaklara aktarılması gerekmektedir. Her toplum kendisinden sonra gelecek olan kuşakların daha iyi koşullara ulaşmalarını hedeflemeli ve bu amaca yönelik olarak çalışmalar gerçekleştirmelidir.

Değerler hem öğrenilebilen hem de öğretilen kavramlardır (Köylü, 2016). Özellikle küçük yaşta çocukların değer kavramını öğrenmesi, neyin iyi neyin kötü olduğuna ilişkin görüş sahibi olmaları toplumsal yaşama katıldıklarında onlara yol göstermeleri açısından önemli görülmektedir. Küçük yaşta çocuklar tarafından değerlerin içselleştirilmesi aile, okul ve sosyal çevre etkisiyle gerçekleşebilir. Yine değerlerin aktarımında yazınsal metinler de etkin birer kaynak olarak karşımıza çıkmaktadırlar.

Çocuk ve gençler; öykü, roman gibi yazınsal ürünlerle kurduğu ilişkiler sonrası bu metinlerde yer alan olumlu ve olumsuz davranışları, iyi ile kötüyü birbirinden ayırabilecek yetkinliğe ulaşırlar. Okuduğu yazınsal ürünlerdeki karakterlerin söyledikleri, yaptıkları çocuk ve gençler tarafından örnek alınır. Bu karakterlerin söyledikleriyle, yaptıklarıyla değer kavramını bu genç yaşta okurlara sezinletip onların kendisine öykünmesini sağlayacak karakterler olmaları önemlidir. Zamanla değer yargıları gelişen çocuk ve gençler, aslında yaşam gerçekliklerini yansıtan bu yazınsal ürünler aracılığıyla değerleri edinmeye ve davranışlarını bu doğrultuda biçimlendirmeye başlarlar. Bu nedenle özellikle değer yargıları yeni yeni oluşan küçük yaşta bu bireylere değerleri en iyi yansıtacak ve özümsemelerini sağlayacak yazınsal ürünlerin okutulmasına ihtiyaç vardır.

Günümüzde değerler ve değerler eğitimi üzerine çalışmaların hız kazandığı görülmektedir. Özellikle çocuk ve genç yaşta bireylerin iyi bir evlat, iyi bir vatandaş olarak yetişmesinde değerlerin önemi anlaşılmaya başlanmıştır. Çeşitli yöntem ve tekniklerle, çeşitli araçlarla, çeşitli alanlarda küçük yaşta bu bireylere değerler eğitimi verilerek bu konuda farkındalık kazanmaları hedeflenmektedir. Öğretim programları aracılığıyla, etkinlikler yoluyla ya da yazınsal ürünler yoluyla çocuk ve gençler tarafından bu değerlerin edinilmesi sağlanmaya çalışılmaktadır. Türkçe Öğretim Programında (2019: 4) bu değer öğretiminin on kök değer başlığı altında toplandığı görülmektedir. Bu kök değerler şunlardır: "adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik."

Öğretim programlarının önemli bir ögesi durumuna gelen değerler, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının (2017: 24) 18 Temmuz 2017 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı basın toplantısında sunulmak üzere hazırladığı bildirisinde de yer bulmuştur. İlgili kurum bu bildiri içerisinde yenilenen müfredatlarındaki değerler ve değerlerle ilişkili tutum ve davranışlara ilişkin hazırladıkları bir tabloya yer vermiştir. Bu tablo aşağıda görüldüğü gibidir:

Tablo 1. Yenilenen Müfredatlarda Değerler ve Değerlerle İlişkili Tutum ve Davranışlar

Değerler	Değerlerle İlişkili Bazı Tutum ve Davranışlar
Adalet	Adil olma, eşit davranma, paylaşma...
Dostluk	Diğerkâmlık, güven duyma, anlayışlı olma, dayanışma, sadık olma, vefalı olma, yardımlaşma...
Dürüstlük	Açık ve anlaşılır olma, doğru sözlü olma, güvenilir olma, sözünde durma...
Öz denetim	Davranışlarını kontrol etme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme, öz güven sahibi olma, gerektiğinde özür dileme...
Sabır	Azimli olma, tahammül etme, beklemeyi bilme...
Saygı	Alçakgönüllü olma, başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma, diğer insanların kişiliklerine değer verme, muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme...
Sevgi	Aile birliğine önem verme, fedakârlık yapma, güven duyma, merhametli olma, vefalı olma...
Sorumluluk	Kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma; sözünde durma, tutarlı ve güvenilir olma, davranışlarının sonuçlarını üstlenme...
Vatanseverlik	Çalışkan olma, dayanışma, kurallara ve kanunlara uyma, sadık olma, tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma, toplumu önemseme...
Yardımseverlik	Cömert olma, iş birliği yapma, merhametli olma, misafirperver olma, paylaşma...

Araştırmacıların (Spranger, 1928; Rokeach, 1973; Güngör, 1993; Schwartz, 1996; Mengüşoğlu, 1997; Kinnier, Kernes ve Dautheribes, 2000; Evin ve Kafadar, 2004; Acat ve Aslan, 2012) değerleri farklı biçimlerde sınıflandırdıkları bilinmektedir. Çalışmamızda ise değer başlığı altında Türkçe Öğretim Programında (2019) yer alan on kök değer temel alınarak Mine Soysal'ın "Eyvah Kitap!" adlı eseri incelenmiştir.

## Yöntem

### Araştırma Deseni/Modeli

"Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgularla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 187). Bu nedenle araştırma verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. O'Leary'nin (2017) görüşünden yola çıkılarak doküman incelemesinin; çeşitli yazılı metin biçimlerinin toplanması, incelenmesi, sorgulanması ve analiz edilmesini amaçlayan bir araştırma aracı olduğundan söz edilebilir. Bu yöntemde "yazılı materyaller incelenebileceği gibi fotoğraf, video ve filmler de incelemeye konu edilebilir" (Cansız Aktaş, 2015: 363).

İçerik analizi genellikle nitel verileri analiz etmek için kullanılır. Harwood ve Garry'e göre (2003) içerik analizi, verilerin daha iyi analiz edilmesi ve yorumlanması için tanımlanmış kategorilere indirgenmesini sağlar. Bu kapsamda çalışmamızda inceleme sonrası elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir.

## Evren ve Örneklem

Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması benimseyen ölçüt örnekleme (Yıldırım ve Şimşek, 2011) temel alınarak kitap satışı yapan internet sitelerinin çok okunan kitaplara ilişkin hazırladıkları listeler incelenmiş ve araştırmanın inceleme nesnesi olarak bu listelerdeki kitaplar arasından rastlantısal yolla Mine Soysal'ın "Eyvah Kitap!" adlı eseri seçilmiştir.

Alanyazın taramasında "Eyvah Kitap!" adlı eseri kitap kavramı (Bulundu ve Özkan, 2017) ve çocuk hakları (Aslan ve Doğan-Güldenöğlü, 2018) bakımından inceleyen çalışmalara rastlansa da ilgili eseri kök değerler bağlamında inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle çalışmanın alandaki bir boşluğu dolduracak nitelikte olduğundan söz edilebilir. Söz konusu eser, çocuk ve genç okurların sıklıkla tercih ettiği bir eser olması bakımından araştırmaya değer görülmüştür. Araştırma kapsamında incelenen "Eyvah Kitap!" adlı esere ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir:



Görsel 1. İncelenen "Eyvah Kitap!" Adlı Esere İlişkin Görsel

Tablo 2. İncelenen "Eyvah Kitap!" Adlı Eserin Künyesi

Eser Künyesi	
Kitabın Adı	Eyvah Kitap!
Kitabın Yazarı	Mine Soysal
Yayınevi	Günüşığı Kitaplığı
Basım Yılı	2017 (52. Baskı)
Basım Yeri	İstanbul

## Veri Toplama Araçları

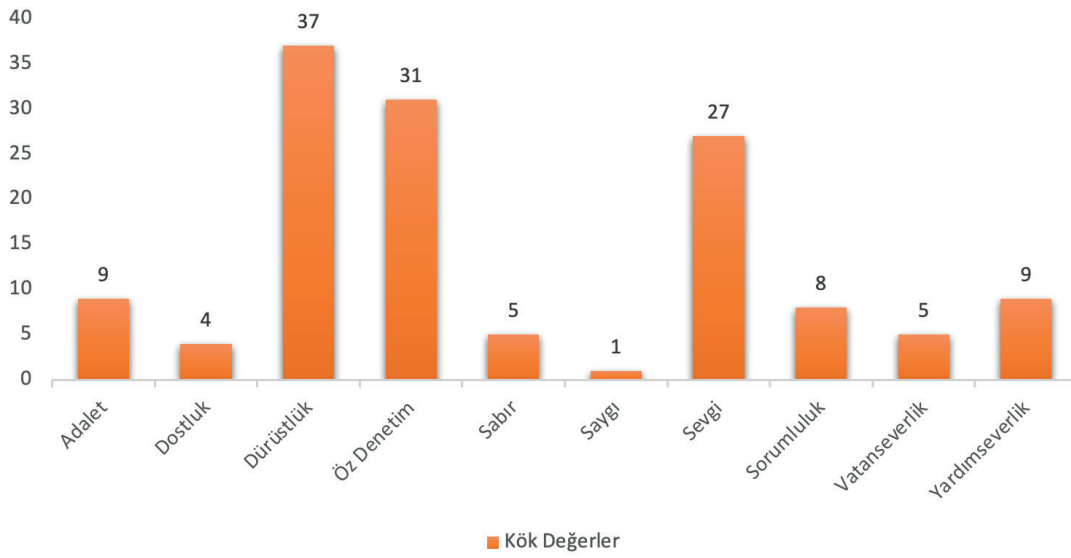
Kitap satışı yapan internet sitelerinin çok okunan kitaplara ilişkin hazırladıkları listeler araştırmacı tarafından incelenip bu kitaplar arasından rastlantısal yolla Mine Soysal'ın "Eyvah Kitap!" adlı eseri seçilmiştir. Bu bağlamda ilgili eser, Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2019) yer alan on kök değer çerçevesinde değerlendirilmiştir. Araştırmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmış ve araştırmacı tarafından on kök değeri içerir biçimde hazırlanan "Kitap İnceleme Formu"na kaydedilmiştir.

## Veri Analizi

Araştırmacı tarafından "Kitap İnceleme Formu"na kaydedilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanabilmesi için doktora derecesine sahip iki alan uzmanından görüş alınmış ve bu doğrultuda çalışmaya son biçimi verilmiştir. Elde edilen verilerden hareketle araştırma içerisinde doğrudan alıntılara, sıklık puanlarına ve yüzde hesaplamalarına yer verilmiş, çalışma kapsamında nitel ve nicel anlayışlar bütünleştirilmeye çalışılmıştır.

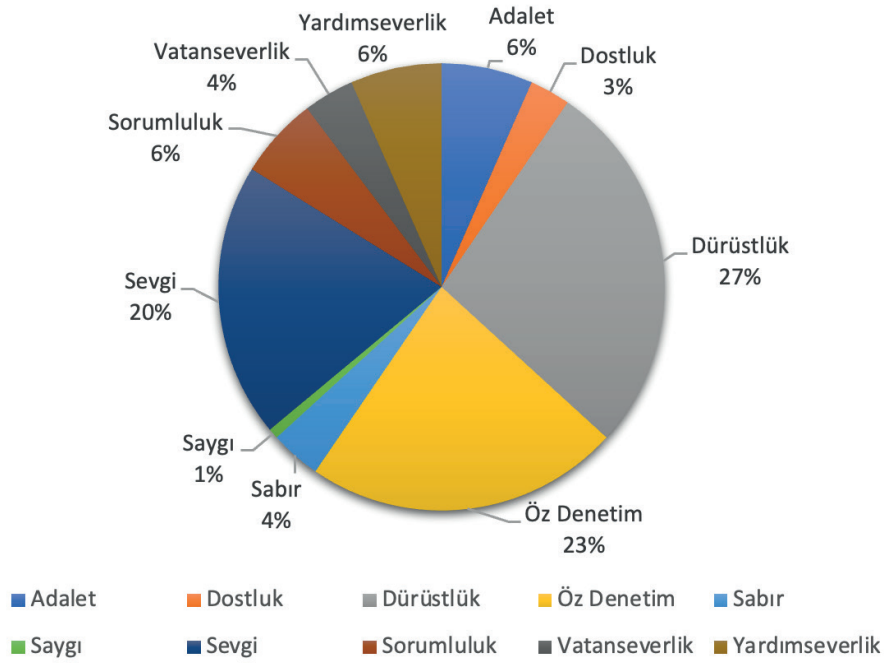
## Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde "Eyvah Kitap!" adlı eserin on kök değer bağlamında incelenmesinden elde edilen bulgulara ve bu bulguları örnekleyen kitaptan alıntılara yer verilmiştir.



Grafik 1. "Eyvah Kitap!" Adlı Eserde Yer Alan Kök Değerlerin Kullanım Sıklıkları

Grafik 1'e bakıldığında kitap genelinde sırasıyla otuz yedi kez dürüstlük, otuz bir kez öz denetim, yirmi yedi kez sevgi, dokuzar kez adalet ile yardımseverlik, sekiz kez sorumluluk, beşer kez sabır ile vatanseverlik, dört kez dostluk ve bir kez de saygı kök değerine yer verildiği görülmektedir.



Grafik 2. “Eyvah Kitap!” Adlı Eserde Yer Alan Kök Değerlerin Kitap Genel Dağılımı

Grafik 2.'ye bakıldığında ise kitap genelinde yer alan değerlerin sırasıyla yüzdeleri verilmiştir. Bunlar %27 dürüstlük; %23 öz denetim; %20 sevgi; %6'şar adalet, sorumluluk ile yardımseverlik; %4 sabır ile vatanseverlik, %3 dostluk ve %1 saygı biçimindedir.

“Eyvah Kitap!” adlı eser Mine Soysal'ın çocuk ve genç okurlarla kitap ve kitap okumaya ilişkin yaptığı söyleşiler sonrası ortaya çıkmış bir eserdir (Soysal, 2017: 7). Bu eser içerisinde farklı çocukların kitap ve kitap okumaya ilişkin yaşadıkları olaylar; aileleriyle, öğretmenleriyle ve sosyal çevreleriyle kitap etrafında biçimlenen ilişkileri; kitaba ve kitap okumaya ilişkin düşünceleri yer almaktadır. Aşağıda, sözü edilen bu öykülerdeki on kök değeri içerir alıntılara yer verilmiştir:

### Adalet Değeri

“Eyvah Kitap!” adlı eser adalet değerini içermesi bakımından incelendiğinde, Grafik 1.'e göre dokuz kez bu değere yer verilmiştir. Grafik 2.'ye göre ise kitap genelinde %6 oranında bu değere yer verildiği görülmüştür. Kitap içerisinde adalet değerini örnekleyen alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

“Odana Git, Kitabını Oku!” adlı parçada anne ve baba arasında geçen bir tartışmada annenin, çocuklarıyla ilgili sorumluluğu eşiyle paylaşmak istediği görülmektedir. “Annemle babam benim yüzümden tartışıyorlardı. Annem, benim okulda gelişimle babamın da en az kendisi kadar ilgilenmesi gerektiğini söylüyordu. Öğretmenlerim babamı da görmek istiyorlarmış zaman zaman...” (s. 19).

Yine aynı öyküdeki çocuk karakterin anne ve babası arasında geçecek bir konuşmayı duymaması için her seferinde odasına kitap okumaya gönderildiğini söylediği görülmektedir. Bu konuda çocuk: “Ama haksızlık bu! Burası benim de evim. Bu evin her yerini ben de onlar kadar kullanabilmeliyim.” (s. 20) diyerek aslında anne ve babasıyla kendisi arasında evlerini paylaşma konusunda eşitlik olması gerektiğine değinerek adalet değerine vurgu yaptığı görülmektedir.

“Kitap Başına Yirmi Lira” adlı öyküde Teoman, eniştesiyle bir anlaşma yaptıklarından, bu anlaşmaya göre okuduğu her kitap başına eniştesinin ona yirmi lira vereceğinden söz ediyor. Ancak bu anlaşmalarının

tek şartı Teoman'ın gerçekten kitabı okumuş olmasıdır. Bunu anlamak için ise eniştesi kitapla ilgili Teoman'a sorular sormaktadır. Verdiği cevaplara göre ona anlaştıkları parayı vermektedir. Ancak Teoman'ın bir kitabı gerçekten okuduğundan tam emin olamayan eniştesi adil bir davranış sergileyerek bu kitap için alacağı paradan bir miktar kesinti yapmıştır. *"Eniştemle anlaşma yaptık. Her kitap için bana yirmi lira verecek. Parayı hak edebilmem için tek kural, kitabı okumuş olmam. Ben bitti dediğimde, eniştem kitapla ilgili herhangi bir soru soruyor. Doğru cevap verirsem, ödeme anında yapılıyor. Bir ayda otuz beş liram oldu. Okuduğum ikinci kitapta hile yaptığımı düşünen eniştem, gözümün yaşına bakmadı, beş lirami kesiverdi."* (s. 64).

"Bari Tatilde Rahat Bırakın!" adlı öyküdeki çocuk karakterin anne ve babasının hiç kitap okumazken onu kitap okuma konusunda zorladıklarından söz etmektedir. Hatta anne ve babası Kerem tatilde okusun diye yanlarına üç kitap almışlardır. *"Onlar tatilde hiç kitap okumasınlar, ama ben sadece on günlük tatil için, ancak bir buçuk ayda bitirebileceğim kadar kitabı okumak zorunda kalayım. Büyük haksızlık!"* (s. 91) diyerek Kerem bu duruma karşı çıkmakta ve kitap konusunda anne ve babasının adaletli davranmadığından yakınmaktadır.

"Büyükleri Anlamak" adlı öyküdeki Defne, büyüklerin küçüklere öğütledikleri davranışları aslında kendilerinin yapmadıklarından söz etmektedir. Bu konudaki örneklerini sunarken *"Kadınla erkek eşittir, diyorlar; ama öyle değilmiş. Bir kampanyanın tanıtımında duydum; bazı yerlerde, benim kadar kızlar okula gönderilmeyip, ya tarlada çalıştırılıyormuş ya da evlendiriliyormuş. Ne korkunç!"* (s. 99) diyerek de kadınla erkek arasındaki eşitsizliğe dikkat çekmekte ve bu konudaki davranışların doğru olmadığını vurgulamaktadır. Bu örnek de yine adalet değerini örnekleyen bir durum olarak değerlendirilebilir.

## Dostluk Değeri

"Eyvah Kitap!" adlı eser dostluk değerini içermesi bakımından incelendiğinde, Grafik 1.'e göre dört kez bu değere yer verilmiştir. Grafik 2.'ye göre ise kitap genelinde %3 oranında bu değere yer verildiği görülmüştür. Kitap içerisinden dostluk değerini örnekleyen alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

"Kitaptan Kaç Alınır?" adlı öyküde öğretmeniyle kitap konusunda tartışan arkadaşının aslında haklı olduğunu düşünen karakter, bu konudaki düşüncesini tartışma ortamı sırasında söylememiş olmanın üzüntü ve vicdan azabı duymaktadır. Dostluğun gereği olarak arkadaşına arka çıkması gerektiğinin, onunla "dayanışma" içinde olması gerektiğinin bilincine varan karakter, bu davranışı sergilemediği için pişman olduğunu şu sözlerle dile getirmektedir: *"Öteki dersin zili çaldığında konu dağıldı. Ama canım çok sıkılmıştı benim. Kerem kötü bir çocuk değildir. Tersine, sınıfta kızlara iyi davranan iki kişiden biri odur. Söylemek istediği şeye bütünüyle katılıyordum. Üstelik derste ona arka çıkmadığım için vicdan azabı duyuyordum."* (s. 17).

"Duyulursa Karizmam Çizilir" adlı öyküde dayısıyla kitap okuma üzerine konuşan Ahmet'in dayısıyla ilgili görüşleri aslında onu bir dost olarak benimsediğini, ona her şeyini anlatacak kadar güven duyduğunu göstermektedir: *"Dayım sık sık gelir bize. Arkadaşlarıyla birlikte yaşıyor. Değişik bir hayatı var onun. Ama harika biridir. Benim en iyi arkadaşım sayılır; her şeyi konuşuruz biz."* (s. 38).

Kitabın "Aydın Okuyan Öğrencisi" adlı öyküsündeki Ozan'ın kitap okuma konusunda bazı sıkıntılar yaşadığı görülmektedir. Her ne kadar okumak için çaba sarf etse de bu çabaları sonuçsuz kalmaktadır. Ağabeyi de onun bu çabasını görüp dostça yaklaşarak onu kitap okuma konusunda yüreklendirecek bir konuşma yapmıştır: *"Ağabeyim fark etti sanırım neye üzüldüğümü, 'Yavaş yavaş alışsın, sık dışını,' dedi bana. 'Büyüme güzel şey, Ozan. Büyüdükçe, yapman gerekenleri daha kolay yapmayı öğreniyorsun. Korkma, güven bana.'" (s. 79).*

## Dürüstlük Değeri

“Eyvah Kitap!” adlı eser dürüstlük değerini içermesi bakımından incelendiğinde, Grafik 1.’e göre otuz yedi kez bu değere yer verilmiştir. Grafik 2.’ye göre ise kitap genelinde %27 oranında bu değere yer verildiği görülmüştür. Kitap içerisinde dürüstlük değerini örnekleyen alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

“Kitaptan Kaç Alınır?” adlı öyküde yarıyıl tatilinde okumaları için Türkçe öğretmenlerinin sınıfa iki kitap adı verdiği görülmektedir. Öğretmen, sınavda bu iki kitaptan sorular soracağını söylemiştir. Öğrencilerden Kerem ise bu kitapları okumadığını belirtince öğretmeni verilen ödevi yapmış olması gerektiğini söylemiştir. Kerem ise “*Yapmadım değil! Aldım kitapları, okumaya çalıştım. Ama okuyamadım... Daha doğrusu birini okudum sayılır, ama aklımda hiçbir şey kalmadı. Anlamadım...*” (s. 15) diyerek aslında verilen ödevi yapmaya çalıştığını ama bu kitapları okumasına rağmen bu kitaplardan bir şey anlamadığını öğretmenine dürüstçe ifade etmiştir. Bu bakımdan Kerem’in “doğru sözlü olma” alt değerini örnekleyen bir davranışta bulunduğu söylenilebilir.

“Bilgisayar mı, Kitap mı?” adlı öyküdeki Barışcan, bilgisayarda oynadığı oyunlar konusunda bazı değerlendirmelerde bulunmuştur. “*İşte, sonunda itiraf ediyorum! Ben bilgisayarda oyun oynuyorum! Suçum çok büyük! Babam taktı bana! Öğretmenimle de konuşmuş, oyun moyun yokmuş artık. Yat yarıştırmannın ya da labirentte gizlenen yaratıkları avlamanın ne zararı var, anlamıyorum. Tamam, eskiden vurdulu kırdılı oyunlar da oynuyordum. Ama annem beni ikna etti.*” (s. 25) diyerek eskiden şiddet öğeleri içeren oyunlar oynadığını ancak annesinin bu konudaki yönlendirmesi sonrası bu oyunları oynamaktan vazgeçtiğini dile getirmiştir. Bu nedenle ilgili öyküdeki Barışcan adlı karakterin eskiden oynadığı oyunları açıkça söylemesi onun dürüstlük değerini yansıtan bir davranış sergilediğini göstermektedir.

“Zorla Şiir Okunur mu?” adlı öyküdeki Su’ya öğretmeni kitap okuma ödevi vermiştir. Ancak Su, verilen ödevdeki şiir kitabını sevmemiş bu nedenle de okuyamamıştır. Bunu da açıkça öğretmenine söyleyerek dürüst bir öğrenci olduğunu göstermiştir. “*Sıra Su’ya gelmiş. Önce okumaya çalıştığı şiir kitabının adını vermiş. Sonra da, ‘Ama okuyamadım bir türlü,’ diyerek gerçeği söylemiş. Öğretmen de, tıpkı annem gibi kızmış ona. ‘Verilen ödevi yapmak zorundasın bu sınıfta!’ demiş. Su çok üzülmüş. Ama onu en çok üzen, doğruyu söylediği halde azar işitmesi olmuş. Babamla annem bize, her durumda mutlaka doğruyu söylememiz gerektiğini, bunu yaparsak kazanacağımızı söylerler hep...*” (s. 63). Ayrıca kitaptan alınan bu bölüme bakıldığında babanın da çocuklarına her zaman doğruyu söylemelerini, ne olursa olsun dürüstlükten şaşmamaları gerektiğini öğütlediği görülmektedir.

## Öz Denetim Değeri

“Eyvah Kitap!” adlı eser öz denetim değerini içermesi bakımından incelendiğinde, Grafik 1.’e göre otuz bir kez bu değere yer verilmiştir. Grafik 2.’ye göre ise kitap genelinde %23 oranında bu değere yer verildiği görülmüştür. Kitap içerisinde öz denetim değerini örnekleyen alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

“Kitaptan Kaç Alınır?” adlı öyküde öğretmeniyle yaşadığı tartışma sonrası Kerem’in öğretmeninden özür dilediği görülmektedir: “*Özür dilerim, öğretmenim; ama anlamadığım bir şeyden nasıl sınav olabileceğimi gerçekten anlayamıyorum!*” (s. 16). Bu noktada Kerem’in, öz denetim değeri altında değerlendirilen “gerektiğinde özür dileme” davranışını sergilediği görülmektedir.

“Bilgisayar mı, Kitap mı?” adlı öyküdeki Barışcan adlı karakterin bilgisayarda neler yaptığına ilişkin açıklamalarında şu sözleri söylediği görülmektedir: “*Unuttum; bir de üç arkadaşımın ortak geliştirdiğimiz çalgın bir proje için reklam senaryoları yazıyorum. Acayip eğleniyoruz! Reklamcılıkta çığır açıp, Bill Gates’ten bile zengin olmayı planlıyoruz!*” (s. 24). Bu sözlerden yola çıkılarak bu planları yapan çocukların öz güven

sahibi oldukları görülmektedir. Bu açıdan öz denetim değerini yansıtacak planlar içerisinde oldukları söylenebilir.

"Şimdi Keyfim Tıkırında" adlı öyküde okumayı öğrenen karakterin "*Kendi başıma okumak hoşuma gitmişti gerçekten. Kimseyi beklemiyor, canım ne zaman isterse o zaman okuyabiliyordum.*" (s. 34) diyerek kendi okuma sürecini kendisinin yönetebilecek yetkinliğe eriştiğinden söz ettiği görülmektedir. Okuma sürecini kontrol edebilmesi onun öz denetiminin geliştiğini bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

"Kararı Babam Verir" adlı öyküdeki kitap fuarına giden Zeynep'in "*Ama bizim çok az paramız vardı! Öyle her istediğimiz kitabı alamazdık. Fiyatlarını bilmek ve doğru seçim yapmak zorundaydık.*" (s. 41) sözleri elindeki paraya uygun biçimde hareket etmesi konusunda öz denetim gerçekleştirebildiğini göstermektedir.

"Kitap Okumak Zorunda Değilim" adlı öyküde Burak, matematik sınavına çalışması gerektiğinin bilincindedir. Bu nedenle çok sevdiği dergisinin yeni sayısını okuma işini davranışlarını kontrol ederek matematik sınavına çalıştıktan sonraya bırakmıştır. "*Son sayısı çıktığında, ertesi gün matematik sınavım vardı. Aldım, ama çalıştığım için bakamadım. Dergiyi ancak on bire doğru yattığımda karıştırabildim.*" (s. 59).

Bir başka öyküde olan "Oku' Demekle Olur mu?" adlı öyküdeki Nihan karakteri, "*Bir de, dünyanın en lezzetli mantısını kendisinin pişirdiğini iddia eder.*" (s. 106) sözüyle annesinin öz güven sahibi olduğunu ifade etmektedir. Bu da yine öz denetim değerini örnekleyen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

## **Sabır Değeri**

"Eyvah Kitap!" adlı eser sabır değerini içermesi bakımından incelendiğinde, Grafik 1.'e göre beş kez bu değere yer verilmiştir. Grafik 2.'ye göre ise kitap genelinde %4 oranında bu değere yer verildiği görülmüştür. Kitap içerisinde sabır değerini örnekleyen alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

"Odana Git, Kitabını Oku!" adlı öyküdeki karakter anne ve babasının onu sürekli odasına gönderip kitap okumasını söylemelerinden şikayetçidir. Yine böyle bir seferinde ise odasına gitmemiş anne ve babasının onu odaya göndermeye çalışıp aralarında konuştukları konunun ne olduğunu öğrenmeye karar vermiştir. Bunun için de konuyu anlayana kadar sabırla bekleyeceğini ifade etmiştir. "*Odama kaplanmış gibi yaptım ve mutfığa gizlenip, içerde olup bitenleri dinledim. Benden saklamak istedikleri bu önemli konu neydi, mutlaka öğrenecektim...*" (s. 19).

"Çok Para Gerekliymiş" adlı öyküde on iki yaşındaki Zehra'nın öğretmeninin kütüphanesinden bir kitabı okumak istediği ancak kitabı anlayamadığı görülmektedir. Bu durum karşısında öğretmen ona üzülmemesini, kitabı anlayabilecek yaşa gelene kadar beklemesi gerektiğini, bu konuda aceleci değil sabırlı davranması gerektiğini öğütlemiştir. "*Bu yıl Öğretmen'in kitaplarından birini okuyabildim nihayet. Birini daha okumak istedim, ama anlamadım. Öğretmen üzüldüğümü gördü; 'Acele etme, biraz daha büyüyünce anlarsın,' dedi bana.*" (s. 27).

"Harry Potter Okumak" adlı öyküde okuma konusunda çok istekli sayılmayacak bir çocuk olan Can'ın Harry Potter'ın ilk kitabını okuduktan sonra düşüncelerinin değişmeye başladığı görülmektedir. "*Ben daha önce hiç bu kadar çok sayfalı kitap okumadım. Ama olsun, kararlıyım; başka hiçbir şey okumayıp, bunları bitireceğim.*" (s. 84) diyerek çok fazla sayfadan oluşan kitaplar da olsa bu kitapları okuma konusunda azimli olduğu ve sabır değerini örnekleyecek bir davranış sergilediği görülmektedir.

Yine aynı öyküde Can'ın babasının fantastik edebiyata karşı çıktığı, bu tür kitapların kişiye bir şey kata-  
mayacağını düşündüğü görülmektedir. Ancak Can'ın ablası bu konuda babasından farklı düşünmekte-  
dir. Özellikle Harry Potter kitaplarının babasına da yararlı olabilecek bilgiler içerdiğini düşünmektedir.  
Bu konuda babasını ikna etmeye çalışmakta ve kararlı bir duruş sergilemektedir. “*Sen dalganı geç!  
derken ablamı yakalayan babam, koluyla başını sıkıştırıp, gıdıklamaya başlayınca, ortalık karıştı. Ablam hiç  
dayanamaz gıdıklanmaya. Bir yandan gülmekten katılıyor, bir yandan babamdan kurtulmak için çırpınarak,  
'Okutacağım işte sana hepsini, görürsün sen, baba!' diyordu hırsla. Ne gülmüştük o gün...*” (s. 86).

### Saygı Değeri

“Eyvah Kitap!” adlı eser saygı değerini içermesi bakımından incelendiğinde, Grafik 1'e göre bir kez bu  
değere yer verilmiştir. Grafik 2.'ye göre ise kitap genelinde %1 oranında bu değere yer verildiği görül-  
müştür. Kitap içerisinde saygı değerini örnekleyen alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

Kitabın “Bu da Benim Öyküm” adlı bölümünde yazar, kitap konusundaki görüşlerini dile getirmiştir.  
Yazar, kitap okuma hakkının tüm insanlar için temel haklardan biri olduğunu ifade etmiş ve bu ne-  
denle kişilerin kitap okuma konusundaki tercihlerine saygıyla yaklaşılması gerektiğinden söz etmiştir.  
Yine yazar, gerçek bir kitap okuru olabilmenin yolunun da insan yerine konulmaktan yani bireyin  
kişiliğine, tercihlerine değer verilmesinden ve saygı gösterilmesinden geçtiğini ifade ederek “saygı” de-  
ğerine vurgu yapmıştır. “*Bugün, kitap okuma hakkının her insan için sağlık, güvenlik, adalet ve eğitim kadar  
öncelikle sağlanması gereken en temel haklardan biri olduğuna inanıyorum. Kimimizin küçüklükte, kimimizin  
gençlik yıllarında, kimimizinse çok sonraları sahip olabildiğimiz, istediği kitabı, istediği zaman, istediği biçim-  
de okumak hakkının kutsal olduğuna inanıyorum. Bunun için çocuklarının, öğrencilerinin kitap okumasını is-  
teyen her yetişkinin duyar duymaz tüylerini diken diken edebilecek 'aykırı' ya da 'olumsuz' her türlü sese kulak  
vermesini çok önemsiyorum. Çünkü gençleri kitap okumaktan uzaklaştıran nedenleri anlamaya çalışmadan,  
sizlere kitap okumanın yaşama sevinci veren keyfini tattıramayacağımıza inanıyorum. Çünkü, sizlerin hak  
ettiğiniz sevgi ve saygıyla 'insan' yerine konduğunuzda, doğal olarak gerçek birer kitap okuru olabildiğinizi  
biliyorum.*” (s. 122-123).

### Sevgi Değeri

“Eyvah Kitap!” adlı eser sevgi değerini içermesi bakımından incelendiğinde, Grafik 1'e göre yirmi yedi  
kez bu değere yer verilmiştir. Grafik 2.'ye göre ise kitap genelinde %20 oranında bu değere yer verildiği  
görülmüştür. Kitap içerisinde sevgi değerini örnekleyen alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

“Odana Git, Kitabını Oku!” adlı öyküde yakın zamanda dedesini kaybeden karakter anneannesinin  
üzüntüsüne ortak olmak istemekte ancak anne ve babası tarafından anneannesinin hüznünlendiği an-  
larda odasına gönderilip kitap okuması söylenmektedir. “*On yaşındayım ben, ama hâlâ anneannemin acı  
çektğini görmemem gerekiyor. Dedemi özlemek, onun arkasından gözyaşı dökmek kötü değil ki. Oysa, ben  
anneannemin yanında kalmak, ona sarılmak ve üzülmemesini söylemek istiyorum.*” (s. 19) diyen karakter  
ise anneannesine karşı duyduğu sevgisini ona yansıtmak, ona merhamet duygusuyla sarılmak ve acı-  
sını paylaşmak istemektedir.

“Ödev Verdiler, İğrençti!” adlı öyküde okullarına söyleşiye gelen yazara, Türkçe öğretmenlerinin öner-  
diği klasik kitapları beğenmediğinden söz eden Aslı ve bu konuda onunla sohbet eden yazar anlatıl-  
mıştır. Yazarla olan konuşması sonrası düşünceleri değişen Aslı, annesinin kitap okumaya ne kadar  
değer verdiğini, kitap okumayı ne kadar sevdiğini zihninden geçirmiş ve bunu da şu cümlelerle ifade  
etmiştir: “*Bazı akşamlar annem mesaiye kalır; gecenin bir yarısı eve gelince duş yapar, sonra da salondaki*

*kanepeye uzanır, kitap okur. Yorgun argın geldiği halde neden hemen yatıp uyumadığını sormuştum bir seferinde. 'Günün en sihirli anı bu, hiç kaçırmıyım!' demişti bana.*" (s. 49-50).

"Zorla Şiir Okunur mu?" adlı öyküde anne ve babası yoğun bir biçimde çalışan iki kardeşin yaşadıkları anlatılmıştır. Bu öyküdeki abla kardeşini önemseyen, gerektiğinde onun için fedakârlık yapmaktan çekinmeyen biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu da kardeşini sevmesinden, ailesine önem vermesinden ileri gelmektedir denilebilir: *"Kardeşimin üzülmesine hiç dayanamıyorum. Çok severim onu. Annemle babam çok çalışmak zorunda olduklarından hep geç gelirler. Annem, 'Su'nun gerçek anası sensin, kızım. Su da, ben de senin hakkını ödeyemeyiz,' diyor bana.*" (s. 61).

"Zorla Şiir Okutulur mu?" adlı öyküde öğretmenin verdiği şiir kitabı okuma ödevini yapamadığı için hem annesinden hem de öğretmeninden azar işiten Su'ya babası yardımcı olmuş ve onunla birlikte şiir okuma ödevini yapmıştır. Olayı anlatan Su'nun ablası da babasının bu davranışı sonrası *"Babamı çok seviyorum ben. O bir tanedir..."* (s. 63) diyerek babasına olan sevgisini dile getirmiştir.

Kitaptaki "Kitap Başına Yirmi Lira" adlı öyküdeki çocuk karakter aile üyelerinden eniştesine ilişkin görüşünü şu sözlerle dile getirmiştir: *"Ben severim eniştemi. Biraz ürkütür beni, ama her konuda en ilginç fikirler ondan çıkar."* (s. 64).

"Aydın Okuyan Öğrencisi" adlı öyküdeki kitap okumayı sevmeyen Ozan, her ay kütüphaneden en çok kitabı alıp okuyan öğrencinin fotoğrafının okul kütüphane panosuna asıldığını ve bu ismin genelde Meltem olduğunu görmektedir. Bu konuda kitap okumayı seven ve bunu başarıyla sürdüren ağabeyiyle dertleşen Ozan'a ağabeyi öğütlerde bulunmuş ve onun da kitap okumaya yavaş yavaş alışacağını dile getirmiştir. Ağabeyiyle olan dertleşmesi sonrası Ozan kurduğu cümlelerle onu ne kadar sevdiğini ve kendisine onu örnek aldığını dile getirmiştir: *"Ağabeyimi çok seviyorum. Büyüyünce, onun gibi olacağım ben de. Meltem de, o pano da beni ilgilendirmiyor."* (s. 79).

"Gazeteci Ailenin Gazeteci Kızı" adlı öyküde Deniz, babasıyla ilgili düşüncelerini ve ona duyduğu sevgiyi şu sözlerle dile getirmiştir: *"Babamı dinlemek harikadır. Hep hoşgörülüdür o. Ne yapsam, ne desem, niye öyle dedim, neden öyle yaptım diye önce bana sorar. Sonra da, 'Bence, keşke...' diye başlar, fikrini söyler. Akıl verir, ama hiç baskı yapmaz. Beni hiç rahatsız etmez onun söyledikleri. Üzülmemem ya da boşa zaman kaybetmemem için yol gösterir yalnızca. Çok severim tontişimi!"* (s. 89).

"Öyle Yalnızım ki..." adlı öyküdeki Yasemin, babasına olan sevgisini şu sözlerle dile getirmektedir: *"... Sevgili babam, Koca Göbek! Dünya şekeridir babam."* (s. 112).

"Okulla Aram Yoktur" adlı öyküdeki Rıza, okula geç başlamış bir çocuktur. Beşinci sınıfa geldiğinde babasının bacağını kaybetmesiyle birlikte ailesinin yükü omuzlarına binen Rıza, babası komadayken onun yanında hastanede kalmıştır. Öğretmeni Mümtaz da aslında Rıza'yı yalnız bırakmamış, ona annesi aracılığıyla okuması için hastaneye kitaplar göndermiştir. *"Mümtaz Hoca, annemle kitap yollardı bana. Onun sayesinde her hafta bir kitap okumuştum o yaz. Sırf ben değil, komadaki babam da, koğuştta yatan diğer hastalar da... Bazen gece nöbetlerinde hemşireler gelir, 'Haydi, bize kitap oku,' derlerdi. Okurdum. Hakkını ödeyemem Mümtaz Hoca'nın. Sayesinde atlattım o yazı -hem onun hem kitaplarının."* (s. 119) sözleriyle de Rıza'nın bu süreçte onu yalnız bırakmayan öğretmenine karşı olan sevgisini dile getirdiği görülmektedir.

## Sorumluluk Değeri

"Eyvah Kitap!" adlı eser sorumluluk değerini içermesi bakımından incelendiğinde, Grafik 1.'e göre sekiz kez bu değere yer verilmiştir. Grafik 2.'ye göre ise kitap genelinde %6 oranında bu değere yer verildiği görülmüştür. Kitap içerisinden sorumluluk değerini örnekleyen alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

“Kararı Babam Verir” adlı öyküde Zeynep’in ailece kitap fuarına gideceklerini sandığı ancak akşam yemeğe halalarının gelmesinden ötürü annesinin fuara gelemeyeceğini üzüntüyle öğrendiği görülmektedir. “...Ama akşama halamlar yemeğe gelecek; evde kalıp hazırlık yapması gerekti.” (s. 40). Bu öyküdeki anne karakterin, ailesine karşı bir sorumluluk duygusu hissetmekte olduğu ve gelecek olan aile üyelerini iyi bir biçimde karşılayabilmek için kitap fuarına gitme isteğinden vazgeçtiği görülmektedir.

“Öğrenmekle Ne İlgisi Var?” adlı öyküde anne babası ayrılmış bir çocuk olan Senem’in kitap okumayı seven biri olduğundan söz edilmektedir. Verdiği görevi en iyi biçimde yapabileceğine olan inancından dolayı Türkçe öğretmeni okuldaki bir etkinlikte Senem’i görevlendirmiştir: “Okulda Dünya Çocuk Kitapları Haftası için etkinlikler yapılacaktı. Türkçe öğretmenim organizasyon için beni de görevlendirdi. ‘Sen çok okuyan öğrencilerimdensin. Hakkını verirsin bu haftanın,’ dedi bana.” (s. 54).

“Televizyonla Olur mu?” adlı öyküdeki Buğra’nın anne ve babasının çok çalıştığından söz ettiği görülmektedir. Çalışma konusunda babasının ona söylediklerini dile getiren Buğra, ileride ailesine yararlı bir evlat olabilmek için çaba sarf edeceğini söyleyerek aslında ailesine karşı kendisini sorumlu hissettiğini de göstermektedir: “İkisi de çok çalışıyor, biliyorum. Babam bana her zaman, ‘Her meyve kendi dalının dibine düşer; ama, kimi çürür yok olur, kimi yenir aş olur. Bak, annen de, ben de ailelerimizin aşı olduk; sen de bizim gibi çalış, yararlı ol, oğlum,’ der. İlerde ben de onların aşı olacağım. Bir daha hiç bu kadar çalışmak zorunda kalmayacaklar...” (s. 97).

## Vatanseverlik Değeri

“Eyvah Kitap!” adlı eser vatanseverlik değerini içermesi bakımından incelendiğinde, Grafik 1’e göre beş kez bu değere yer verilmiştir. Grafik 2’ye göre ise kitap genelinde %4 oranında bu değere yer verildiği görülmüştür. Kitap içerisinde vatanseverlik değerini örnekleyen alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

“Çok Para Gerekliymiş” adlı öyküde dördüncü sınıf öğrencisi Zehra, öğretmenin köylerine bir kütüphane kurmak için yaptıklarını anlatmaktadır. “Hep gazetelere, zengin işadamlarına, devlet büyüklerine mektup yazıp, kitap istiyor. Her köyde mutlaka kütüphane olmalıymış.” (s. 27) diyen bu öyküdeki öğretmenin toplumu önemser davranışlar ortaya koyduğu ve bulunduğu köyde insanların yararlanması için emek vererek bir kütüphane kurmaya çalıştığı görülmektedir. Bu davranışı öğretmenin, vatanseverlik değerini yansıtır bir davranıştır denilebilir.

Yine aynı öyküde Zehra’yı okula göndermek istemeyen babasıyla konuşan öğretmenin Zehra’nın babasına kurallara ve kanunlara uyup kızını okula göndermesini öğütlediği görülmektedir. Bu davranışıyla öğretmen vatanseverlik değerini örnekleyen bir tutum içinde olduğunu göstermektedir: “Öğretmen, onunla güzel güzel konuşuyor bazen. ‘Zorunlu eğitim bu, Dursun Emmi,’ diye anlatıyor babama. ‘Sekizinci sınıfın sonuna kadar okutacaksın. Devlet şart koşmuş bir kere. Devletin kestiği parmak acır mı, acımaz. Devlet oğlan okusun, kız okumasın diye ayırmış mı? Ayırmamış! Sen nasıl karşı gelirsin?’” (s. 29-30).

Kitapta yer alan “Gazeteci Ailenin Gazeteci Kızı” adlı öyküde anne ve babası gazeteci olan Deniz’in yaşadıkları anlatılmaktadır. Deniz’in “Annem bir dergi grubunda editör, babamsa bir gazetenin yazı işlerinde. Çok çalışırlar ikisi de. Babamın çalışma saatleri daha esnek. Anneminse, dergilerin baskıya gireceği günler eve sabaha karşı geldiği çok olur.” (s. 88) ifadesinden hem annesinin hem de babasının çalışkan özellikte kişiler oldukları görülmektedir. Bu yönleriyle Deniz’in anne ve babasının vatanseverlik değerini örnekleyecek bir çalışma içerisinde oldukları söylenebilir.

Yine aynı öyküde Deniz’in babasının “Biz, büyüklerimizin verdiği her işi yaparak, vatan millet uğruna uyumadan, yemeden, içmeden çalışmayı öğrendik.” (s. 89) sözleri de vatanseverlik değerini örnekleyen sözlerdir.

## Yardımsızlık Değeri

"Eyvah Kitap!" adlı eser yardımsızlık değerini içermesi bakımından incelendiğinde, Grafik 1'e göre dokuz kez bu değere yer verilmiştir. Grafik 2'ye göre ise kitap genelinde %6 oranında bu değere yer verildiği görülmüştür. Kitap içerisinde yardımsızlık değerini örnekleyen alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

"Çok Para Gerekliymiş" adlı öyküde bulunduğu köyde bir kütüphane kurmak isteyen öğretmenin köylülerden bu konuda yardım beklediği ve iş birliği içerisinde bu işin altından kalkabileceklerini köylülere anlattığı görülmektedir. "Öğretmen ikiletmedi, bir bir saydı. 'Hane başına elli lira verseniz, beş bin liradan fazla eder. Haydi, fakir fukarayı saymayalım. Neresinden baksak, iki üç bin lira toplanır. Yapalım okulun yanına ek bir oda, koyalım içine üç masa, beş sandalye. Nalbura da ayaklı raflar çaktırırız. Geriye kitaplar kalıyor. Onu da bana bırakın... Aklıma gelen her yere başvuruyorum; gün gelir, bizim de sesimizi duyan olur elbet." (s. 28-29). Yine aynı öyküdeki öğrencisinin "Keşke benim param olsaydı. Hiç düşünmez, verirdim Öğretmen'e. 'Ne kadar kitap gerekiyorsa alalım,' derdim. Ele güne muhtaç olmadan kendi kütüphanemizi kendimiz kurardık gül gibi." (s. 29) diyerek cömert bir davranış sergilemeye hazır olduğu ve kütüphane kurma konusunda elinden gelse öğretmenine yardım etmek istediği görülmektedir.

"Kararı Babam Verir" adlı öyküde kısıtlı paralarıyla kitap fuarına giden kardeşlere görevlinin yönlendirmede bulunduğu görülmektedir. Görevli kardeşlere şu sözleri söylemiştir: "Merak etmeyin,' dedi. 'Herkes en beğendiği kitabı alsın, üç kitabınız olacak. Siz ikiniz birbirinizin kitaplarını okuyacak yaşta sayılırsınız artık. Kardeşiniz de büyüyünce sizinkileri okuyacak; yani bir anlamda daha çok kitap alıyorsunuz.'" (s. 41). Bu sözleriyle görevli, kardeşler arası paylaşımın önemine dikkat çekmiştir.

"Zorla Şiir Okunur mu?" adlı öyküde anne ve babası çok çalışan iki kardeşten büyük olan Damla'nın kardeşine sahip çıktığı, ona her anlamda yardımcı olmaya çalıştığı görülmektedir. "Su'yla aramızda sadece üç yaş var. Aynı okula gittiğimiz için ben onun her şeyiyle ilgilenebiliyorum. Alıştım artık. Ama yine de, bazen ona yardım edemediğim oluyor. İşte, böyle zamanlarda Su çok üzülüyor ve ben buna dayanamıyorum." (s. 61). Bu öyküdeki Damla, kardeşine yardım etmeyi, ona karşı bir anne merhameti ve sıcaklığıyla yaklaşmayı isteyen bir abla olarak karşımıza çıkmaktadır.

## Tartışma ve Sonuç

Bireysel ve toplumsal yönü olan değerlerin çeşitli çalışmalara konu olduğu görülmektedir. Özellikle değerlerin ders kitaplarına (Çırak, Şahin, Özberk ve Eriş, 2014; Fırat ve Mocan, 2014; Susar-Kırmızı, 2014; Çapoğlu ve Okur, 2015; Pilav, Demir ve Demir, 2015; Şentürk ve Aktaş, 2015; Pilav ve Erdoğan, 2016; Yılar, 2016; Ecerkale ve Bayrak, 2018; Baki, 2019; Eken ve Öksüz, 2019; Mutlu ve Dinç, 2019; Batur ve Şaşmaz, 2020; Şakiroğlu, 2020 vb.) yansımalarının birçok araştırmacı tarafından araştırıldığı görülmektedir. Yine çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinin (Erdal, 2009; Kumbasar, 2011; Batur ve Yücel, 2012; Dirican ve Dağlıoğlu, 2014; İdi-Tulumcu, 2015; Akay, 2018; Akıncı, 2019; Çelikten, 2019; Eker ve Erdoğan, 2019; Tursun, 2019; Kuru ve Ünlü-Kuru, 2020; Fırat, 2021 vb.) de bu bağlamda çeşitli araştırmacılar tarafından incelendiği görülmektedir.

Kitaplar, gelecek kuşaklara değer aktarımının gerçekleştirilmesinde bir araç işlevi görebilmektedir. Bu nedenle kitapların değer aktarımı bağlamında incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Çalışmamızda bu görüşten hareketle Mine Soysal'ın "Eyvah Kitap!" adlı eseri kök değerler bakımından incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda özellikle "dürüstlük" değerinin kitap içerisinde sıklıkla kullanıldığı

görülmektedir. Bunun nedeni öykülerdeki çocukların, dürüstçe kitap okumaya ilişkin görüşlerini dile getirmeleri olarak görülebilir. Grafik 1. ve 2.'den yola çıkılarak kitap genelinde dürüstlük, öz denetim ve sevgi değerlerinin öne çıkarken diğer değerlerin adı geçen değerlere oranla kitapta daha az yer aldığı görülmüştür. Özellikle saygı, dostluk, sabır, vatanseverlik, sorumluluk, adalet ve yardımseverlik gibi çocuk ve genç okurların yaşam gerçekliğini anlamlandırmalarında ve sosyal hayata atıldıklarında davranışlarını olumlu yönde etkilemeye yarayacak bu değerlerin kitapta az sayıda yer alması dikkat çekici bir durumdur. Yine kitapta “saygı” değerinin ise yalnızca bir kez kullanılması istendik olmayan bir durum olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda kök değerler bakımından kitabın zengin olduğu; ancak bu değerlerin dağılımının düzensiz olduğu söylenebilir.

Alanda farklı yazarların farklı eserleri üzerinde kök değerlerin belirlenmesine dönük makale, tez, bildiri olmak üzere birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. Bunlardan kısaca söz edecek olursak:

Abacı (2018) Behiç Ak'ın eserleri üzerinde yapmış olduğu değer incelemesinde bu kitapların değer aktarımında etkili kitaplar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Başar (2019) da Behiç Ak'ın eserleri üzerine gerçekleştirdiği incelemede kök değerlerin doğrudan veya örtük olarak kitaplarda işlendiğini ve bu eserlerin değerler eğitiminde yeterli bir içeriğe sahip olduğunu belirlemiştir.

Bir başka çalışmada Akay (2018), Ahmet Yılmaz Boyunağa adlı yazarın çocuk romanları üzerinde yapmış olduğu incelemede on kök değerden en çok yer alanın “sorumluluk”, en az yer alanının ise “sabır” olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Eker ve Erdoğan (2019) da kök değerler bağlamında Rifat Ilgaz'ın “Halime Kaptan” adlı eserini incelemişlerdir. İncelemeleri sonrası kitapta en fazla yer alan değer vatanseverlik değeri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ancak kitap genelinde dostluk ve sabır değerlerine rastlanmadığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda eserde yer alan değerlerin dengeli bir dağılım göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Aktaş-Kubal (2019) tarafından yapılan araştırmada ise çok okunan çocuk kitapları belirlenmiş ve bu kitaplardaki kök değerler incelenmiştir. İnceleme sonucunda araştırmacı, çok okunan çocuk kitapları aracılığıyla çocuklara değer kazandırılabilceği sonucuna ulaşmıştır.

Bekir Yıldız'ın çocuk kitaplarını değerler bakımından inceleyen Kasap (2019), araştırma sonucunda Bekir Yıldız'ın çocuk kitaplarının kök değerlerden bakımından zengin olduğu ve değerler eğitiminde yararlı olacağı sonucuna ulaşmıştır.

Küçük (2019) de gerçekleştirmiş olduğu tez çalışmasında incelediği kitaplardaki değerlerin %76'sının dolaylı, %24'ünün ise doğrudan aktarıldığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bu kitaplardaki değerlerin %92'sinin olumlu, %8'inin ise olumsuz yolla çocuklara aktarıldığı sonucuna varmıştır.

Akıncı (2019), Aytül Akal'ın çocuk romanlarında yaptığı kök değer incelemesinde bütün kök değerlerin örneklendiğini belirlemiştir; ancak bu değerler içerisinde en az yer alanın adalet değeri olduğunu saptamıştır.

Pilav ve Orhan (2020) TÜBİTAK tarafından yayımlanan 6-12 yaş grubunda yer alan kitapların, değerler eğitimi yönünden incelemesini gerçekleştirdikleri çalışmalarında bu kitaplarda en çok sevgi, en az adalet değerine yer verildiğini görmüşlerdir.

Mustafa Necati Sepetçioğlu'nun eserlerini değerler eğitimi bağlamında inceleyen Utku (2020) da saygı, sevgi ve yardımseverlik değerlerinin kitaplarda öne çıkan kök değerler olduğunu, en az ise adalet ve sabır değerlerinin kullanıldığını tespit etmiştir.

Er (2020) de Bestami Yazgan'ın hikâyelerini kök değerler bağlamında incelemiş ve en fazla sevgi değerine en az adalet değerine yer verildiğini belirlemiştir. Araştırma sonunda araştırmacı tarafından kök değerleri içermesi bakımından ilgili eserin zengin olduğu sonucuna ulaşıldığı belirtilmiştir.

Fırat (2021) ise çocuk edebiyatçılarından Zehra Ünüvar tarafından kaleme alınan çocuk kitaplarını kök değerler bakımından incelemiş ve bu kitapların değerler eğitimi için yararlı olabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Yukarıda verilen örnek çalışmalarda da görüldüğü gibi farklı çocuk ve gençlik edebiyatı yazarlarının yazınsal ürünlerinde yapılan incelemeler her bir eserdeki değerlerin dağılımlarının çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle çocuk ve genç okurların farklı yazarların farklı yazınsal ürünleriyle karşılaştırılması değer yargıları yeni yeni oluşmaya başlayan çocuk ve gençlerin farklı karakterler ve olaylar aracılığıyla değerleri içselleştirmesine katkı sağlayacaktır.

## Öneriler

Değer yargıları gelişmiş bir çocuğun ileriki yaşamında insanlara ve olaylara adil bir biçimde yaklaşabileceği; insanlarla olan ilişkilerinde verdiği sözleri tutan, tutarlı davranışlarda bulunan bir kişi olabileceği; giriştiği işlerde azimle, sabrederek başarıya ulaşmak için çabalayabileceği; insanlara değer veren ve onlara her zaman saygıyla yaklaşan bir kişi olabileceği; ailesine önem veren, sorumluluklarının bilincinde olan bir birey olarak davranışlarına yön verebileceği ve yine vatani için çok çalışması gerektiğinin farkında olan, merhamet duygusu gelişmiş bir birey olabileceği göz önüne alınarak çocuklara okutulacak yazınsal ürünlerin değerleri en iyi yansıtan ürünlerden seçilmesi gerektiği söylenebilir. Çünkü sözü edilen bu özelliklerin genç yaştaki okura kazandırılması değerler aracılığıyla mümkün olabilmektedir.

Değer konusunda zengin bir içeriğe sahip olan Mine Soysal'ın "Eyvah Kitap!" adlı eserinin çocuklara değerlerin kazandırılmasında öğretmen ve velilere destek olabilecek nitelikte bir kitap olduğundan söz edilebilir. Araştırmanın "tartışma" kısmında ele alınan diğer çalışmaların sonuçlarından da yola çıkarak bir kitabın tek başına tüm değerleri taşımasının mümkün olmadığı söylenebilir. Bu nedenle nitelikli kitaplar seçilerek bu konudaki eksiklerin tamamlaması sağlanmalıdır. Nitelikli kitaplar aracılığıyla hem çocukların okuma kültürü edinmeleri hem de çocuklardaki değer yargılarının oluşumu sağlanabilecektir. Bu kitaplar seçilirken özellikle çocuğa görelilik ilkesi de göz önüne alınmalıdır.

İleriki yıllarda çocuk ve genç okurlara yönelik üretilecek yazınsal ürünlerin, yazarlar tarafından değerleri en iyi biçimde yansıtacak şekilde kaleme alınması önerilebilir.

Çocuk ve genç okurların yaşam gerçekleriyle tanışmalarının sağlandığı yazınsal ürünlerde değerlerin işlenmesi onların ileriki yaşamları açısından önemli görülmektedir. Çünkü değerler bireylerin davranışlarının biçimlenmesinde, toplumların oluşmasında ve devamlılığında son derece önemlidirler. Bu değerlerin bireylere aktarım yollarından biri de yazınsal ürünlerdir. Bu nedenle verilmek istenen değerler yazınsal ürünlerdeki karakterler aracılığıyla genç yaştaki okurlara verilmeye çalışılırsa çocuk ve gençlerin bu değerleri davranış haline getirmelerinin kolaylaşabileceğinden söz edilebilir. Çünkü çocuk ve genç okurlar okudukları kitaplardaki karakterlere öykünme eğilimi gösterebilmektedirler. Bu nedenle edebiyatın gücünden yararlanılarak çocuk ve gençlerin değer sistemlerinin oluşması yazınsal ürünler aracılığıyla sağlanabilir. Yine yazınsal ürünlerdeki karakterlerin söyledikleri ve yaptıklarıyla değerleri örnekleyecek bir kurguda olması onları kendilerine örnek alma eğiliminde olan çocuk ve genç

okurların değerleri davranış biçimine dönüştürmelerinde etkili olabilecektir. Bu aynı zamanda çocuk ve gençlerin kitaplarda sunulan karakterlerle empati kurmalarına izin veren, değerlerin özümsemesini sağlayan bir yol olabilir. Ayrıca çocuklarla gençlerin, düşüncelerini ve duygularını dolaylı olarak keşfetmelerine, görüşlerini geliştirmelerine ve kendileriyle başkalarının farkındalığını, bilgisini, anlayışını ve kabulünü de keşfetmelerine olanak tanır (Gilmore ve Howard, 2016).

Derslerde yazınsal ürünler kullanılarak bu ürünlerdeki karakterlerin söyledikleri ve yaptıklarıyla ilgili gerçekleştirilecek çözümler aracılığıyla çocukların değerlere ilişkin görüş sahibi olabilmeleri sağlanabilir. Karakterlerin söylediklerine ve yaptıklarına sorgulayıcı bir biçimde yaklaşmak onların değerlere ilişkin farkındalık geliştirmelerinde de etkili olabilecektir.

Bu çalışma Mine Soysal'ın "Eyvah Kitap!" adlı eserindeki kök değerleri belirleme ile sınırlı tutulmuştur. İleriki yıllarda yapılacak çalışmalarda çocuk ve gençlik edebiyatının diğer çok okunan yazınsal ürünlerinin de dahil edilerek tüm bu eserlerin değerler bağlamında incelenmesi daha zengin sonuçlar ortaya koyabilecektir. Yine benzer bir biçimde yazın ürünlerimiz ile çeviri yazın ürünlerindeki ulusal ve evrensel değerlerin incelenmesi yapıp karşılaştırmalı sonuçları elde edilebilir.

## Kaynakça

- Abacı, E. (2018). *Behiç Ak'ın çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Zonguldak.
- Acat, M. B., ve Aslan, M. (2012). Yeni bir değer sınıflaması ve bu sınıflamaya bağlı olarak öğrencilere kazandırılması gereken değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), 1461-1474.
- Akay, İ. (2018). Ahmet Yılmaz Boyunağa'nın çocuk romanlarında yer alan kök değerler. *Turkish Studies Language/Literature*, 13 (28), 1-30.
- Akıncı, B. (2019). *Değerler eğitimi açısından Aytül Akal'ın çocuk romanlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Sakarya.
- Aktaş-Kubal, S. (2019). *Çok okunan çocuk kitaplarının değerler yönüyle incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Aslan, C. ve Doğan-Güldenöglü, B. N. (2018). *Çok satılan çocuk edebiyatı kitaplarında çocuk hakları üzerine bir çözümler*. Y. Karaman Kepenekci ve P. Taşkın (Ed.), Prof. Dr. Emine Akyüz'e armağan akademisyenlikte 50 yıl (s. 90-102) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Baki, Y. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değer aktarımı açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (37), 109-146. doi: 10.34234/ded.460042
- Başar, R. (2019). *Behiç Ak'ın çocuk kitaplarında değer eğitimi ve bu eserlerin Türkçe öğretimine katkısı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Kütahya.
- Batur, Z. ve Şaşmaz, E. (2020). Türkiye ve yurt dışında okutulan Türkçe ders kitaplarının değerler bakımından karşılaştırılması. *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 3 (8), 566-582. Doi:10.26677/TR1010.2020.529

- Batur, Z. ve 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*, 7 (4), 1031-1049.
- Bulundu, A. C. ve Özkan, B. (2017). Çocuk yazını eserlerinde kitap kavramı: Mine Soysal'ın "Eyvah Kitap!" adlı eserinde kitap -bir derlem araştırması-. *International Journal of Language Academy*, 5 (8), 199-217. doi: 10.18033/ijla.3846
- Cansız Aktaş, M. (2015). *Nitel veri toplama araçları*. M. Metin (Ed.), Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (s. 337-371) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Çapoğlu, E. ve Okur, A. (2015). Ortaokul 8.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerde yer alan değerler. *Sakarya University Journal of Education*, 5 (3), 90-104. doi: 10.19126/suje.37153
- Çelikten, F. (2019). *Nezihe Meriç'in çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Çırak, G., Şahin, D. B., Özberk, E. B. ve Eriş, H. M. (2014). 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin iletildiği değerler açısından incelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, IV/1, 83-95. doi: 10.13114/MJH.201416426
- Dirican, R. ve Dağlıoğlu, H. E. (2014). 3-6 yaş grubu çocuklarına yönelik yayımlanan resimli hikaye kitaplarının bazı temel değerler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 3 (2), 44-69.
- Ecerkale, N. ve Bayrak, Ö. (2018). Türkçe 7. sınıf kitabındaki metinlerin değerler bağlamında incelenmesi. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 4 (2), 277-287.
- Eken, N. T. ve Öksüz H. İ. (2019). İlkokul (1-4) Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin Türkçe dersi öğretim programındaki kök değerler bakımından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7 (2), 384-401.
- Eker, C. ve Erdoğan, D. (2019). Değerler eğitimi açısından Rıfat Ilgaz'a ait "Halime Kaptan" adlı eserin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (20), 48-55.
- Er, E. (2020). *Bestami Yazgan'ın hikâyelerinin değer eğitimi bağlamında incelenmesi ve ortaokul Türkçe ders kitapları için metin önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ağrı.
- Erdal, K. (2009). Eğitim değerleri açısından çocuk kitapları. *Akademik Bakış*, 17, 1-18.
- Evin, İ. ve Kafadar, O. (2004). İlköğretim sosyal bilgiler programının ve ders kitaplarının ulusal ve evrensel değerler yönünden içerik çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (3), 293-304.
- Fırat, H. (2021). *Zehra Ünüvar'ın çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Elazığ.
- Fırat, H. ve Mocan, A. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki hikâyelerde yer alan değerler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18 (3), 25-49.
- Gilmore, L. ve Howard, G. (2016). Children's books that promote understanding of difference, diversity, and disability. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 26 (2), 218-251. doi: 10.1017/jgc.2016.26

- Güngör, E. (1993). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Harwood, T. G. ve Garry, T. (2003). An overview of content analysis. *The Marketing Review*, 3 (4), 479-498. doi:10.1362/146934703771910080.
- Hökelekli, H. (2010). Modern eğitimde yeni bir paradigma: değerler eğitimi. *Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırmaları Dergisi*, 6 (18), 4-10.
- Hökelekli, H. (2013). *Değerler psikolojisi ve eğitimi* (2. Baskı). İstanbul: Timaş Yayıncılık.
- İdi-Tulumcu, F. (2015). *Güncel çocuk dergilerinde yer alan değerler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Sakarya.
- Kasap, N. (2019). *Bekir Yıldız'ın çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Malatya.
- Kale, N. (2013). *Nasıl bir değerler eğitimi*. Kaymakcan, R., Hökelekli, H., Arslan, Ş., Zengin, M. (Ed). Değerler ve eğitimi (s. 314-322) içinde. İstanbul: Dem Yayınları.
- Kinnier, R. T., Kernes, J. L., ve Dautheribes, T. M. (2000). A short list of universal moral values. *Counseling and Values*, 1 (45), 1-20. doi: 10.1002/j.2161-007X.2000.tb00178.x
- Köylü, M. (2016). *Teoriden pratiğe değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kumbasar, E. (2011). *Muzaffer İzgü'nün romanlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Trabzon.
- Kuru, H. ve Ünlü-Kuru, B. (2020). İncilâ Çalışkan'ın "Babamın Kitap Sandığı" adlı çocuk kitabında değerler ve dil zenginliği. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 103-117.
- Küçük, S. (2019). *Çocuk kitaplarının temel değerler bakımından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- MEB, (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mengüşoğlu, T. (1997). *Felsefeye giriş*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Merter, F. ve Bozkurt, E. (2014). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (5), 441-451.
- Mutlu, H. H. ve Dinç, S. (2019). 6. sınıf Türkçe ders kitabı'nda yer alan temalardaki metinlerin kök değerlerle ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7 (4), 1048-1062.
- O'Leary, Z. (2017). *The essential guide to doing your research project*. London:Sage.
- Pilav, S., Demir, H. A. ve Demir, H. (2015). İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin değer iletimi açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, 206, 16-29.
- Pilav, S. ve Erdoğan, Ş. (2016). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, 210, 351-371.
- Pilav, S. ve Orhan, M. (2020). 6 – 12 yaş grubu TÜBİTAK çocuk kitaplarının değerler eğitimi yönünden incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (3), 434-453. doi: 10.18026/cbayarsos.759891

- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: The Free Press.
- Schwartz, S. (1996). *Value priorities and behaviour*. In C. Seligman, J.M. Olson ve M.P.
- Soysal, M. (2017). *Eyvah Kitap!* (52. Baskı). İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Susar-Kırmızı, F. (2014). 4. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12 (27), 217-259.
- Şakiroğlu, Y. (2020). 6. sınıf Türkçe ders kitabının değer aktarımı bağlamında incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5 (1), 145-161. doi: 11..11111/ted.xx
- Şentürk, L. ve Aktaş, E. (2015). Türkiye'de ve Romanya'da okutulan ana dili Türkçe ders kitaplarının değer iletimi açısından karşılaştırılması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13 (29), 215-243.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2017). *Müfredat yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Tursun, G. (2019). *Serpil Ural'ın çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bayburt Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü: Bayburt.
- Utku, İ. E. (2020). *Mustafa Necati Sepetçioğlu'nun eserlerinin değerler eğitimi bağlamında incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Antalya.
- Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi: eğitimde yeni ufuklar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yılar, R. (2016). İlettiği değerler açısından ilkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerinde incelemeler. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 490-506.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Seçkin Yayınları.
- <https://gunisigikitapligi.com/wp-content/uploads/2012/12/Eyvah-Kitap.jpg> (Erişim Tarihi 22 Mart 2021).



# Türkiye’de 2015-2019 Yılları Arasında Psikolojik Sağlık Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Habib Öztaş , Mustafa Pamuk

@ Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri A.B.D. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı, habib.oztas96@gmail.com

@ Dr.Öğr.Üyesi,Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D. mustafa.pamuk@selcuk.edu.tr

## Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de 2015-2019 yılları arasında psikolojik sağlık üzerine yapılan lisansüstü tezleri incelemektir. Araştırma da doküman analizi yöntemi kullanılarak 313 lisansüstü tez incelenmiştir. İncelemelerin sonucunda toplanan verilerin frekansları hesaplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; tez türü daha çok yüksek lisans tezi olarak 265 tezde çalışıldığı görülmektedir. Tez çalışmalarının en çok 2019 yılında yapıldığı, “resilience” kavramının Türkçe karşılığı olarak ise farklılıklar gösterdiği saptanmış, bu kavramın Türkçe karşılığı olarak; psikolojik sağlık, psikolojik dayanıklılık, yılmazlık ve kendini toparlama gücü kavramlarının kullanıldığı ve en fazla psikolojik dayanıklılık kavramının kullanıldığı görülmektedir. Araştırma türü olarak daha çok nicel modelde 271 tezde çalışmaların gerçekleştiği, örneklemin ise daha çok lise ve üniversite öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca incelenen tezlerde kullanılan ölçeklerin uyarlama veya geliştirilmiş olma durumuna göre de frekans tablosu incelendiğinde en çok uyarlama ölçeklerin kullanıldığı görülmüştür. Psikoloji sağlık üzerine yapılan çalışmalar dikkate alındığında, bu kavrama ilişkin meta analiz çalışmaları yapılabilir. Bu bağlamda psikolojik sağlamlığı etkileyen değişkenlerin yanı sıra psikolojik sağlamlığın etkilediği değişkenlere ilişkin meta analiz çalışmaları yapılabilir. Ayrıca cinsiyet, gelişim dönemleri, okul türleri gibi değişkenler bağlamında farklılıkların incelenmesine ilişkin meta analiz çalışmaları yapılabilir.

**Anahtar Sözcükler:** Kendini Toparlama Gücü, Psikolojik Dayanıklılık, Psikolojik Sağlık, Resilience, Yılmazlık.

## Giriş

Psikoloji, insan uyumundaki ve gelişimindeki risklere, problemlere, patolojiye ve tedavilere odaklanarak önemli bir olgu olan insanın olumlu yönlerini ve insana ait olan yararlı kaynakları göz ardı etmiştir (Masten, 2001). Ruh sağlığı alanında geleneksel anlayışın, bireylerin gücüne inanmakta ve zor koşullarda travmatik etkilerini gidermekte yetersizliğinin fark edilmesi ile beraber, psikolojide olumluya odaklanan yeni bir anlayışın yaygınlaşmaya başladığı belirtilmektedir. Bu anlayış pozitif psikoloji olarak adlandırılmaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi,2000). Pozitif psikolojinin önemli konularından biri de psikolojik sağlamlıktır (Ülker Tümlü ve Receptoğlu, 2013). Psikolojik sağlamlık, bir maddenin esnek, eski görünümüne kolayca geri dönebilmesi anlamına gelen Latince’de yer alan “resiliens” kelimesinin türetilmiş halidir. (Greene, 2002). Resilience kelimesinin Türkçe’ye çevriminde, araştırmacılar tarafından “yılmazlık” (Çakar, Karataş ve Çakır, 2015), psikolojik sağlamlık (Gizir, 2004),

kendini toparlama gücü (Terzi, 2006), psikolojik dayanıklılık ( Basım ve Çetin, 2011) şeklinde farklı kullanımlarının olduğu görülmektedir. Bu çalışmada psikolojik sağlık ifadesi kullanılmıştır.

Literatür incelendiğinde psikolojik sağlık olgusunun farklı biçimlerde açıklandığı görülmektedir. Herkes tarafından kabul gören bir psikolojik sağlık tanımı literatürde yer almamakta ve henüz bir fikir birliğine varılamamıştır (Kararımak, 2006). Walsh'a (2006) göre ise psikolojik sağlık, zorlu durumlarla karşı karşıya gelindiğinde durumların üstesinden güçlü bir gelmeyi, bir kriz durumunda ise gelişim göstererek ve güçlü olabilmeyi sağlayan etkin bir süreçtir. Kararımak (2006) ise psikolojik sağlamlığı olumsuz yaşantılar karşısında güçlü kalabilmek olarak tanımlamaktadır.

Alanyazın incelendiğinde psikolojik sağlık kavramının çeşitli kavramlarla çalışıldığı görülmektedir. Psikolojik sağlık, mutluluk düzeyleriyle (Açıkgöz, 2016), duygusal zeka (Danacı ve Pınarcık, 2017; Kandemir, 2019; Özer, 2013), umutla (Danacı ve Pınarcık, 2017), benlik saygısıyla (Güllüoğlu ve Kararımak, 2010), dışadönüklük ve sorumlulukla (Kandemir, 2019), öz anlayışla (Uysal, 2019), öz yeterlikle ve algılanan sosyal destekle (Yıldırım ve Çelikkol, 2019) pozitif yönlü ilişkilerinin olduğu görülmektedir. Psikolojik sağlık, yalnızlıkla (Güllüoğlu ve Kararımak, 2010), çocukluk çağı travmalarıyla (Bindal, 2018), sosyal dışlanmayla (Işık ve Çelik, 2020), nevrozizmle (Kandemir, 2019), sosyal kaygıyla (Işık ve Çelik, 2020) ise negatif yönlü ilişkilerinin olduğu görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde psikolojik sağlık üzerine yapılan çalışmalar dikkate alındığında, psikolojik sağlamlığın lise öğrencileriyle (Sabancı, 2018; Turgut ve Eraslan 2015; Akar, 2018; Bostan ve Duru 2019; Kaygısız, 2019; Bindal, 2018), ortaokul öğrencileriyle (Ak, 2016; Dilmaç ve Çifçi, 2019; Kurtoğlu, 2019), üniversite öğrencileriyle (Yaşar ve Çetinkaya 2019; Küçük, 2019; Balcı, 2018; Çınar, 2019), yetişkin bireylerle (Türker, 2018; Aydın, 2018; Kaya, 2019), hemşirelerle (Hökkaş, 2019), psikolojik danışmanlarla (Özkapu, 2019), banka çalışanlarıyla (Korkmaz, 2019), sosyal hizmet uzmanlarıyla (Büyükbodur, 2018), diyaliz hastalarıyla (Soylu, 2018), evli bireylerle (Kara, 2019), öğretmenlerle (Çetin, 2019), kanser hastalarıyla (Güngör, 2019), emniyet personelleriyle (Argun, 2019) çalışıldığı görülmektedir.

Psikolojik sağlamlığa ilişkin literatür dikkate alındığında, kavramın birçok farklı değişkenle çalışılmış olmasının yanında çok farklı gruplarla da çalışılmış olması bu kavramın alan yazındaki önemini göstermektedir. Psikolojik sağlık kavramının bu denli geniş araştırılmış olması dikkate alındığında, kavrama ilişkin yapılmış çalışmalarını inceleyip raporlamasının bundan sonraki çalışmalar için fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı Türkiye'de 2015-2019 arasında psikolojik sağlık üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin içerik olarak incelenmesidir.

## YÖNTEM

Bu kısımda, araştırmanın modeli, dahil etme kriterleri ve süreç hakkında birtakım bilgilere yer verilmiştir.

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada, araştırılan olgu ya da olgular hakkındaki bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan doküman analizi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda Türkiye'de 2015-2019 yılları arasında psikolojik sağlık üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi yapılmıştır.

## Dâhil Etme Kriterleri

2004-2014 yılları arasındaki psikolojik sağlık üzerine lisansüstü tezlerin inceleme çalışmaları Işık (2016) tarafından incelendiği için bu çalışmada 2015-2019 yılları arasındaki lisansüstü tezlere ulaşmak hedeflenmiş ve şu dâhil etme kriterleri dikkate alınmıştır:

1. Tezler yük tez veritabanında taranıyor olmalı.
2. Tezlerin tam metinlerine ulaşılabilmesi
3. Tezler Türkçe veya İngilizce olmalı
4. Tezler 2015-2019 yılları arasında olmalı

## Süreç

Bu çalışmada veri toplama yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmada için ilgili çalışmalara ulaşabilmek için YÖK veri tabanında “resilience” anahtar sözcüğü ve Türkçe karşılıkları olan anahtar kelimeler de (psikolojik sağlık, psikolojik dayanıklılık, kendini toparlama gücü, yılmazlık) dikkate alınarak tarama yapılmıştır. Doküman analizi yönteminde birinci aşamasını oluşturan (a) dokümanlara ulaşmada yüksek lisans, doktora tezleri ve uzmanlık tezleri YÖK veri tabanından araştırılarak tezlere ulaşılmıştır. YÖK tezden ulaşılan 360 tezden 44 tanesi “resilience” kavramını karşılamadığından, 3 tezinde tamamına ulaşamadığından çalışmaya dâhil edilmemiştir. 2015-2019 yılları arasında YÖK veri tabanında dahil edilme kriterlerini karşılayan toplamda 313 lisansüstü tez incelemeye alınmıştır. Diğer aşamada ise (b) bilgisayar ortamında aktarılan tezlerin; tez türü, araştırma türü, yıllara göre dağılımı, çalışılan bölgeler, kullanılan örneklem, tezlerde psikolojik sağlıkla ilgili olarak kullanılan ölçekler, “resilience” sözcüğünün karşılıkları ve tez çalışmalarında çalışılan kavramlar analiz edilerek frekansları çıkarılıp tablolaştırılmıştır.

## BULGULAR

Türkiye’de 2015-2019 yılları arasında psikolojik sağlık üzerine yapılan lisansüstü tezlere dair yapılan araştırma bulgularına aşağıda verilmiştir.

TABLO 1. Türkiye’de 2015-2019 Yılları Arasında Psikolojik Sağlık Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin Türlerine Göre Dağılımı

TEZ TÜRÜ	F
YÜKSEK LİSANS TEZİ	265
DOKTORA TEZİ	33
UZMANLIK TEZİ	15

Tablo 1’e göre Türkiye’de 2015-2019 yılları arasında psikolojik sağlık üzerine yapılan tezlerin türlerine göre dağılımı incelendiğinde yüksek lisans düzeyinde (f=265) yapılan tezlerin fazla olduğu görülmektedir.

TABLO 2. Türkiye’de 2015-2019 Yılları Arasında Psikolojik Sağlık Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

YIL	F
2015 YILI	22
2016 YILI	41
2017 YILI	45
2018 YILI	69
2019 YILI	136

Tablo 2’ye göre Türkiye’de 2015-2019 yılları arasında psikolojik sağlık üzerine yapılan lisansüstü tezlerin son yıllarda artış gösterdiği ve 2019 yılında (f=136) en fazla tezin yapıldığı görülmektedir.

TABLO 3. Türkiye’de 2015-2019 Yılları Arasında Psikolojik Sağlık Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin Çalışma Türüne Göre Dağılımı

ÇALIŞMA TÜRÜ	F
NİCEL	271
NİTEL	13
DENEYSEL	16
KARMA	12
BELİRTİLMEMİŞ	1

Tablo 3’e göre Türkiye’de 2015-2019 yılları arasında psikolojik sağlık üzerine yapılan lisansüstü tezlerde çalışma türü olarak en fazla nicel çalışma (f=271)türünü kullanıldığı görülmektedir.

TABLO 4. Türkiye’de 2015-2019 Yılları Arasında Psikolojik Sağlık Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin Çalışıldığı Bölgelere Göre Dağılımı

BÖLGE	F
MARMARA	126
İÇ ANADOLU	55
EGE	36
DOĞU ANADOLU	36
AKDENİZ	29
TÜRKİYE GENELİ	30
GÜNEY DOĞU ANADOLU	20
KARADENİZ	13
BELİRTİLMEMİŞ	9

Tablo 4’e göre Türkiye’de 2015-2019 yılları arasında psikolojik sağlık üzerine yapılan lisansüstü tezlerin çalışıldığı bölgelere bakıldığında en fazla çalışmanın Marmara (f=126) bölgesi olduğu görülmektedir. Marmara bölgesinden sonra da fazla sayıda çalışılan bölgelerinde İç Anadolu(f=55), Ege (f=36), Doğu Anadolu(f=36) bölgeleri olduğu görülmektedir.

TABLO 5. Türkiye’de 2015-2019 Yılları Arasında Psikolojik Sağlık Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerde Çalışılan Örnekleme Göre Dağılımı

<b>SIRA NO</b>	<b>KULLANILAN ÖRNEKLEMLER</b>	<b>F</b>	<b>SIRA NO</b>	<b>KULLANILAN ÖRNEKLEMLER</b>	<b>F</b>
1	LİSE ÖĞRENCİLERİ	56	40	FİZYOTERAPİST	1
2	ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ	43	41	TERÖRE MARUZ KALMIŞ BİREYLER	1
3	HASTA BİREYLER	31	42	GÖNÜLLÜ KADINLAR+KIZLARI	1
4	ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ	25	43	OKUL YÖNETİCİSİ	1
5	YETİŞKİN BİREYLER	25	44	OKUL YÖNETİCİSİ+ ÖĞRETMENLER	1
6	GÖNÜLLÜ KADINLAR	11	45	BOŞANMIŞ BİREYLER	1
7	ÖĞRETMEN	10	46	BANKA ÇALIŞANI	1
8	EVLİ BİREYLER	6	47	EMEKLİ POLİS	1
9	ANNELE	6	48	EMNİYET PERSONELİ	1
10	OKUL ÖNCESİ ÖĞRENCİLERİ	6	49	MAVİ YAKALI PERSONEL	1
11	EBEVEYNLER	4	50	BEDENSEL ENGELLİ SPORCU	1
12	SAĞLIK ÇALIŞANI	4	51	SOSYAL HİZMET UZMANI	1
13	İLKOKUL ÖĞRENCİLERİ	3	52	SİGORTA MESLEK ELEMANI	1
14	ŞİDDET MAĞDURU KADINLAR	3	53	AMPÜTE FUTBOLCULAR	1
15	BEYAZ YAKALILAR	3	54	YÜKSEK LİSANS + DOKTORA ÖĞRENCİSİ	1
16	HÜKÜMLÜ BİREYLER	3	55	HASTA BİREYLERE BAKIM VEREN AİLELER	1
17	PSİKOLOG	3	56	GÖÇMEN KADINLAR	1
18	GÖÇMENLER	3	57	SURİYELİ KADINLAR	1
19	SİGARA KULLANAN-KULLANMAYAN KİŞİLER	2	58	AİLE BAKANLIĞI MESLEK ELEMANLARI	1
20	BOŞANMIŞ KADINLAR	2	59	MS’Lİ BİREYLER VE AİLELERİ	1
21	AİLELER	2	60	U-16 BASKETBOLCULARI	1
22	ENGELLİ ÇOCUĞU OLAN AİLELER	2	61	BASKETBOLCULAR	1
23	YETİŞKİN KADINLAR	2	62	LİSANS VE LİSANSÜSTÜ BİREYLER	1
24	HASTANE ÇALIŞANLARI	2	63	PİLOTLAR	1
25	LİSANSLI SPORCULAR	2	64	TRAVMA YAŞAMIŞ BİREYLER	1

26	AKADEMİSYENLER	2	65	OTİZMLİ ÇOCUKLAR	1
27	ÜNİVERSİTE PERSONELİ	2	66	OTİZMLİ KARDEŞİ OLAN BİREYLER	1
28	DEVLET KORUMASINDA BÜYÜMÜŞ BİREYLER	1	67	18-24 YAŞ ARASI GENÇLER	1
29	RESİMLİ ÇOCUK KİTABI	1	68	18-65 ARASI BİREYLER	1
30	48-72 AYLIK ÇOCUKLAR	1	69	EBEVEYN KAYBI YAŞAMIŞ BİREYLER	1
31	MÜLTECİLER	1	70	ELİT SPORCU+SEDANTER BİREYLER	1
32	AFET ÇALIŞANLARI	1	71	FİRMA ÇALIŞANI	1
33	YETİŞKİN SURİYELİ BİREYLER	1	72	KOLOREKTAL TANISI OLAN-OLMAYAN BİREYLER	1
34	PANİK BOZUKLUĞU TANISI OLAN-OLMAYAN BİREYLER	1	73	KURUM BAKIMINDA BÜYÜMÜŞ BİREYLER	1
35	DEPREMZEDELER	1	74	PSİKİYATRİ	1
36	ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERİN ANNESİ	1	75	PSİKİYATRİ HEMŞİRESİ	1
37	İTFAİYE PERSONELİ	1	76	ALKOL TEDAVİSİ GÖRMÜŞ ERKEKLER	1
38	HEMODİYALİZ HASTASI	1	77	IVF TEDAVİSİ İÇİN BAŞVURAN KADINLAR	1
39	MS TANISI OLAN-OLMAYAN BİREYLER	1	78	YAŞLI BİREYLER	1

Tablo 5'e göre Türkiye'de 2015-2019 yılları arasında psikolojik sağlamlık üzerine yapılan lisansüstü tezlerde kullanılan örneklemelere bakıldığında en fazla kullanılan örneklemelerin lise öğrencileri (f=56), üniversite öğrencileri(f=43), hasta bireyler(f=31), ortaokul öğrencileri(f=25), yetişkin bireyler(f=25) olduğu görülmektedir.

TABLO 6. Türkiye'de 2015-2019 Yılları Arasında İncelenen Lisansüstü Tezlerde "Resilience" Kavramının Türkçe Karşılığı Göre Dağılımı

RESİLİENCE KAVRAMIN TÜRKÇE KARŞILIĞI	F
PSİKOLOJİK DAYANIKLIK	155
PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK	110
YILMAZLIK	38
KENDİNİ TOPARLAMA GÜCÜ	9
AKADEMİK ESNEKLİK	1

Tablo 6'ya göre Türkiye'de 2015-2019 yılları arasında psikolojik sağlamlık üzerine yapılan lisansüstü tezlerde "resilience" kavramının Türkçe karşılığı olarak kullanılanlara bakıldığında psikolojik dayanıklılık(f=155),psikolojik sağlamlık(f=110), yılmazlık(f=38), kendini toparlama gücü(f=9) ve akademik esneklik (f=1) olduğu görülmektedir.

TABLO 7. Türkiye’de 2015-2019 Yılları Arasında Psikolojik Sağlık Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerde Çalışılan Kavramlara Göre Dağılımı

<b>SIRA NO</b>	<b>ÇALIŞILAN KAVRAMLAR</b>	<b>F</b>	<b>SIRA NO</b>	<b>ÇALIŞILAN KAVRAMLAR</b>	<b>F</b>
1	ALGILANAN SOSYAL DESTEK	36	135	AYRIMCILIK ALGISI	1
2	ÖZ YETERLİLİK	17	136	SAPKIN ARKADAŞ	1
3	STRESLE BAŞA ÇIKMA STRATEJİLERİ	14	137	TOPLULUK HİSSİ	1
4	YAŞAM DOYUMU	14	138	DESTEK GRUP SÜRECİ BAKIM YÜKÜ	1
5	DUYGUSAL ZEKA	12	139	SOSYAL KARŞILAŞTIRMA	1
6	DEPRESYON	12	140	NÖROBİLİŞSEL ÖZELLİKLER	1
7	BENLİK SAYGISI	12	141	SAHİP OLUNAN DEĞERLER	1
8	ÇOCUKLUK ÇAĞI OLUMSUZ YAŞAM DENEYİMİ	11	142	TOPLUMSAL CİNSİYET ROLLERİ	1
9	ÇOCUKLUK ÇAĞI ÖRSELENME TRAVMATİK YAŞANTILAR	10	143	DEĞER YÖNELİMLERİ	1
10	BAĞLANMA STİLLERİ	10	144	KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIK	1
11	BAŞ ETME TARZLARI	9	145	AİLE İŞLEVSELLİĞİ	1
12	KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ	7	146	AKADEMİK ÖZ YETERLİK	1
13	ÖZNEL İYİ OLUŞ	6	147	KARİYER GELECEĞİ ALGISI	1
14	YAŞAM KALİTESİ	6	148	MESLEKİ SOSYAL DESTEK	1
15	KAYGI	6	149	İNTİHAR	1
16	PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ	5	150	ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİLERİ	1
17	DİNDARLIK DÜZEYİ	5	151	ÜST BİLİŞSEL İŞLEVLER	1
18	MUTLULUK	5	152	BAĞLANMA BİÇİMLERİ	1
19	UMUTSUZLUK	5	153	GÖÇ SÜREÇİ	1
20	BİLİNÇLİ FARKINDALIK	4	154	AİLENİN PSİKOLOJİK İŞLEVSELLİĞİ	1
21	PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ	4	155	OPTİMAL DUYGU DURUMU	1
22	ANNE BABA TUTUMLARI	4	156	GÜDÜLENME	1
23	KONTROL ODAĞI	4	157	ÖZ DUYARLIK	1
24	DUYGU DÜZENLEME STRATEJİSİ	3	158	EBEVEYN TUTUMLARI	1
25	RİSK FAKTÖRLERİ	3	159	TSSB	1
26	İKİNCİL TRAVMATİK STRES	3	160	GRUP STRESİ	1
27	BİLİŞSEL ESNEKLİK	3	161	BABA KATILIMI	1
28	5 FAKTÖR KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ	3	162	AFETLERE HAZIR OLMA	1
29	ALEKSİTİMİ	3	163	YARATICI DRAMA PROGRAMI	1
30	TRAVMA SONRASI BÜYÜME	3	164	HASTALIK TİPLERİ	1

31	BENLİK ALGISI	3	165	AKADEMİK YILMAZLIK	1
32	ANKSİYETE	3	166	ÖZ BELİRLEME	1
33	RUHSAL BELİRTİ	3	167	AZİM	1
34	ALGILANAN EBEVEYN TUTUMU	3	168	İÇSEL MOTİVASYON	1
35	ALGILANAN EBEVEYN KABUL-REDDİ	3	169	DEPRESİF BELİRTİLER	1
36	HAYATIN ANLAMI	3	170	EBEVEYN KABUL-RED ALGISI	1
37	OKUL İKLİM ALGISI	3	171	İŞ GÜVENCESİZLİĞİ	1
38	VÜCUD ALGISI	3	172	YAYGIN ANKSİYETE	1
39	DUYGU DÜZENLEME	3	173	DÜNYAYA İLİŞKİN VARSAYIMLAR	1
40	ÖZ GÜVEN	3	174	KRONO TİP	1
41	ÖZ ANLAYIŞ	3	175	AFFETME DÜZEYİ	1
42	SİBER ZORBALIK VE MAĞDURİYET	2	176	KARİYER KARAR VERME GÜÇLÜĞÜ	1
43	ALLAH ALGISI	2	177	ALLAH'A BAĞLANMA	1
44	SOSYAL BAĞLILIK	2	178	OTİZM SPEKTUM BOZUKLUĞU	1
45	MİZAH TARZLARI	2	179	ZORBA MAĞDUR OLMA	1
46	ALKOL-SİGARA-MADDE KULLANIMI	2	180	AİLE YAŞAM DOYUMU	1
47	AİLE İŞLEMLERİ	2	181	SOSYAL MEDYA KULLANIM BOZUKLUĞU	1
48	RUHSAL DAYANIKLIK	2	182	EVLİLİK UYUMU	1
49	KENDİNİ SABOTAJ	2	183	GÜÇ MESAFESİ	1
50	TRAVMATİK YAŞANTI	2	184	İSTİSMARCI YÖNETİCİ DAVRANIŞI	1
51	AKRAN BASKISI	2	185	ÜST BİLİŞLERİN NÜKS KORKUSU	1
52	SINAV KAYGISI	2	186	ÇATIŞMA ÇÖZME STİLLERİ	1
53	DUYGUSAL YILMAZLIK	2	187	İLAÇ KULLANIMI	1
54	RİSKLİ DAVRANIŞLAR	2	188	YAŞAM ANLAMI	1
55	TÜKENMİŞLİK	2	189	PSİKOLOJİK DİRENÇ	1
56	DÜRTÜSELLİK	2	190	İYİLİK HALİNE İLİŞKİN ALGI	1
57	EMPATİ	2	191	AYRILMA ANKSİYETESİ	1
58	BENLİK KURGULARI	2	192	DUYGU DIŞAVURUM	1
59	KÜLTÜRLEŞME	2	193	SÜREKLİ UMUT DÜZEYİ	1
60	İYİ OLUŞ	2	194	AİLE İÇİ İLETİŞİM KALIPLARI	1
61	AFFEDİCİLİK DÜZEYİ	2	195	OTİZM SEMPTOMLARININ ŞİDDETİ	1
62	UMUT	2	196	SPOR YAPMA DURUMU	1

63	ÖZGÜVEN	2	197	ÖRGÜTSEL YABANCILAŞMA	1
64	PANİK BOZUKLUK	2	198	BAĞIŞLAYICILIK	1
65	KENDİLİK ALGISI	2	199	FİZİKSEL AKTİVİTE	1
66	BİLİŞSEL ÇARPITMA	2	200	SPORTMENLİK	1
67	DİJİTAL OYUN BAĞIMLILIĞI	2	201	DİHEP	1
68	BİLİNÇLİ FARKINDALIK	2	202	AKADEMİK SAĞLAMLIK	1
69	AİLE İŞLEVLERİ	2	203	ÖRGÜTSEL BAĞLILIK	1
70	ALGILANAN STRES	2	204	TAKINLI OLMA	1
71	EVLİLİK DOYUMU	2	205	KİŞİLERARASI ÇATIŞMA ÇÖZ- ME YAKLAŞIMLARI	1
72	BİLİŞSEL DUYGU DÜZENLEME STRATEJİLERİ	2	206	STRESLİ YAŞAM	1
73	YALNIZLIK	2	207	RUHSAL DAYANIKLIK	1
74	İŞ DOYUMU	2	208	DAVRANIŞ PROBLEMLERİ	1
75	OKULA BAĞLILIK	2	209	EMPATİ EĞİLİM	1
76	PSİKOLOJİK YARDIM ALMA TUTUMU	2	210	BAĞIMLILIK	1
77	SUÇLULUK	2	211	DUYGU ODAKLI BAŞA ÇIKMA	1
78	BÜTÜNLÜK DUYGUSU	1	212	PROBLEM ODAKLI BAŞA ÇIKMA	1
79	ŞEMALAR	1	213	ALGILANAN EBEVEYN İLİŞKİSİ	1
80	BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI PSİKOE- ĞİTİM PROGRAMI	1	214	KARAR VERME	1
81	PSİKOEĞİTİM PROGRAMI	1	215	İLİŞKİLERDE YÜKLEME TARZI	1
82	YAŞAM OLAYLARI	1	216	DENETİM ODAĞI	1
83	DUYGU DÜZENLEME GÜÇLÜĞÜ	1	217	PSİKOLOJİK ESNEKLİK	1
84	NEGATİF-POZİTİF DUYGULAR	1	218	DİNİ YÖNELİM BİÇİMLERİ	1
85	ÖZ DENETİM	1	219	RUH SAĞLIĞI	1
86	MOTİVASYONEL KARARLIK	1	220	PSİKOLOJİK BAŞ ETME	1
87	ALGILANAN BABA TUTUMU	1	221	LİDERLİK	1
88	BİREYSELLEŞME	1	222	TÜKENMİŞLİK	1
89	EBEVEYN DUYGUSAL ERİŞEBİLİRLİK	1	223	FİZİKSEL ŞİDDET	1
90	PSİKOLOJİK İSTİSMAR	1	224	TRAVMA	1
91	DESTEKLEYİCİ ÖRGÜT İKLİMİ	1	225	İSTİSMAR	1
92	PSİKOLOJİK SAHİPLENME	1	226	ÇOKLU YETERSİZLİK	1
93	BOYUN EĞİCİ DAVRANIŞLAR	1	227	EGZERSİZ	1
94	GÜVENGENLİK	1	228	KOLOREKTAL KANSERLERE BAĞLI STOMA DURUMU	1
95	MÜKEMMELLİYETÇİLİK	1	229	OTOMATİK DÜŞÜNCE	1

96	CESARET	1	230	DİNSEL İNANÇ GÜCÜ	1
97	SOSYAL KAYGI	1	231	DİNİ DUYGU VE DÜŞÜNCE	1
98	GÖÇ SONRASI YAŞAM ZORLUĞU	1	232	YAKIN İLİŞKİ YAŞANTISI	1
99	SANAT UYGULAMALI PSİKOEĞİTİM	1	233	ALÇAKGÖNÜLLÜLÜK	1
100	KOŞULSUZ KENDİNİ KABUL	1	234	ÜNİVERSİTE YAŞAMINA UYUM	1
101	EVLİLİKTE ÖZ YEKİNLİK	1	235	SOSYAL BECERİ	1
102	İNTERNET KULLANIM SIKLIĞI	1	236	OKUL TÜKENMİŞLİĞİ	1
103	TSSB HAYAT BOYU TANISI	1	237	EVLİLİK BİÇİMLERİ	1
104	TRAVMA SONRASI GELİŞİM	1	238	ADİL DÜNYA GÖRÜŞÜ	1
105	SOSYAL DEĞERLER	1	239	SOSYAL DIŞLANMA	1
106	BEDEN İMGESİ	1	240	KENDİNİ KABUL	1
107	TERÖRİZM RİSK ALGISI	1	241	İLİŞKİSEL YALMAZLIK	1
108	HEDEF BAĞLILIK	1	242	İLETİŞİM BECERİLERİ	1
109	SPOR YAPMA DURUMU	1	243	TİDAL MODEL	1
110	EBEVEYN STRESİ	1	244	BENLİK İMGESİ	1
111	KENDİNİ İFADE EDEBİLME BECERİSİ	1	245	POZİTİF NEGATİF DUYGUSALLIK	1
112	KONTROL	1	246	AİLESEL FAKTÖRLER	1
113	YÖNETSEL ETKİLİLİK	1	247	SAĞLIKLI YAŞAM BİÇİMLERİ	1
114	PSİKOLOJİK ÖZERLİK	1	248	MESLEKİ TÜKENMİŞLİK	1
115	AKRAN İLİŞKİSİ	1	249	PSİKOLOJİK BELİRTİ	1
116	ERGEN ASİLLİĞİ	1	250	ÖZNEL İYİ OLUŞU ARTTIRMA STRATEJİLERİ	1
117	DUYGUSAL İSTİSMAR	1	251	DUYGUSAL SERMAYE	1
118	ÇALIŞAN DAYANIKLILIĞI	1	252	SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIĞI	1
119	ÇALIŞAN VERİMLİLİĞİ	1	253	BÜTÜNLEYİCİ UMUT	1
120	MANEVİ BAŞA ÇIKMA	1	254	İYİMSERLİK	1
121	İŞE ADANMIŞLIK	1	255	ÜST BİLİŞ	1
122	SUBJEKTİF İŞLETME PERFORMANS ALGISI	1	256	AŞKINLIK	1
123	TÜRKİYE'DE BULUNMA SÜRESİ	1	257	AİT OLMA İHTİYACI	1
124	ÇOCUK SAHİBİ OLMA	1	258	PARANOKSAL İLİŞKİ	1
125	İŞ YÜKÜ ALGISI	1	259	İLİŞKİDE KAYGI DUYARLILIĞI	1
126	SOSYAL FARKLILIK	1	260	PSİKOPATOLOJİ	1
127	BELİRSİZLİĞE TAHAMMÜLSÜZLÜK	1	261	PLATES EGZERSİZLERİ	1
128	AKADEMİK ERTELEME	1	262	İNGİLİZCE DİL BAŞARISI	1
129	POZİTİF ÖĞRETMEN	1	263	SALDIRGANLIK	1

130	MUTLULUK ANILARI	1	264	EBEVEYNDEN ALGILANAN SOSYAL DESTEK ALGISI	1
131	AİLE DEĞERLERİ	1	265	TEMEL İNANÇLARDA SARSILMA	1
132	MESLEĞE BAĞLILIK	1	266	ÖZERKLİK	1
133	MERHAMET YORGUNLUĞU	1	267	KİŞİSELFİKTÖRLER	1
134	AKRAN ZORBALIĞI	1	268	OLUMLU ALGI	1

Tablo 7’ye göre Türkiye’de 2015-2019 yılları arasında psikolojik sağlık üzerine yapılan lisansüstü tezlerde çalışılan kavramlara bakıldığında en çok çalışılan kavramların algılanan sosyal destek(f=36), öz yeterlik(f=17), stresle başa çıkma stratejileri(f=14), yaşam doyumu(f=14), duygusal zekâ (f=12), depresyon(f=12), benlik saygısı(f=12) ve olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Türkiye’de 2015-2019 Yılları Arasında Psikolojik Sağlık Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerde Psikolojik Sağlıkla İlgili Kullanılan Ölçeklerin Dağılımı

SIRA	ÖLÇEK ADI	ÖLÇEK SAHİBİ	ÖLÇEK TÜRÜ	F
1	Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği	Basım ve Çetin (2011)	Uyarlama yapılmış.	102
2	Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği	Doğan (2015)	Uyarlama yapılmış.	27
3	Connor-Davidson Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği	Kararımak (2010)	Uyarlama yapılmış.	23
4	Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği	Arslan (2015)	Uyarlama yapılmış.	19
5	Ego-Sağlık Ölçeği (ESÖ)	Kararımak (2007)	Uyarlama yapılmış.	19
6	Yılmazlık Ölçeği	Gürkan (2006)	Geliştirilmiş	18
7	Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği	Bulut, Doğan ve Altundağ, (2013)	Geliştirilmiş.	18
8	Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği	Işık (2016)	Geliştirilmiş.	16
9	Kendini Toparlama Gücü Ölçeği-Kısa Formu	Terzi (2006)	Uyarlama yapılmış.	11
10	Psikolojik Sağlık ve Ergen Gelişim Ölçeği (PSEGÖ)	Gizir ve Aydın (2006)	Uyarlama yapılmış.	8
11	Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği	Akın, Turan vd. (2014)	Uyarlama yapılmış.	7
12	Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği III-R	Durak (2002)	Uyarlama yapılmış.	6
13	Aile Yılmazlık Ölçeği	Kaner ve Bayraklı (2010).	Geliştirilmiş.	5
14	Çocuklar İçin Yılmazlık Ölçeği	Sahin-Baltacı, ve Karatas (2014)	Geliştirilmiş.	4

15	Yetişkin Yılmazlık Ölçeği	Savi-Çakar, Karataş, ve Çakır (2014)	Uyarlama yapılmış.	3
16	İlişkisel Yılmazlık Ölçeği	Aydoğan (2014)	Geliştirilmiş.	2
17	California Yılmazlık Değerlendirme Ölçeği	Özcan (2005)	Uyarlama yapılmış.	2
18	Çocuk ve Ergen Psikolojik Sağlık Ölçeği	Deniz, Özer ve Uysal (2015)	Uyarlama yapılmış.	2
19	Duygusal Yılmazlık Ölçeği	Kurtoğlu ve Doğan (2016)	Uyarlama yapılmış.	2
20	Akademik Yılmazlık Ölçeği	Kapıkıran (2012)	Uyarlama yapılmış.	2
21	Toplumsal Cinsiyet ilişkili Dezavantajlı Grup Stresi ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği	Şahin (2019)	Uyarlama yapılmış.	1

Tablo 8'e göre Türkiye'de 2015-2019 yılları arasında psikolojik sağlık üzerine yapılan lisansüstü tezlerde psikolojik sağlıkla ilgili olarak kullanılan ölçeklerde en fazla kullanılanın Basım ve Çetin (2011) tarafından uyarlanan yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeği (f=102) olduğu, ikinci olarak en fazla kullanılan ölçek ise Doğan (2015) tarafından uyarlanan kısa psikolojik sağlık ölçeği (f=27) olduğu görülmektedir.

## Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada 2015-2019 yılları arasında Türkiye'de psikolojik sağlık üzerine yapılan tezler incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda psikolojik sağlık değişkeninin araştırmacılar tarafından yıllar dikkate alındığında giderek artan bir ilginin olduğu görülmektedir. Işık (2016) tarafından yapılan araştırma çalışmasında da Türkiye'de psikolojik sağlıkla ilgili yapılmış çalışmaların sayısının giderek arttığı sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ayrıca psikolojik sağlık değişkeninin çok farklı örneklerle ve bölgelerde çalışılmış olması, bu değişkenin ne denli kapsamlı ve önemli olduğuna ilişkin bir gösterge olarak ifade edilebilir.

Araştırmada inceleme sonucu elde edilen diğer bir sonuca göre, çalışmaların ağırlığının yüksek lisans tezlerden oluştuğu görülmektedir. Işık (2016) tarafından yapılan araştırma çalışmasında incelenen tezlerin çoğunluğunu yüksek lisans tezlerin oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmada inceleme sonucu elde edilen diğer bir sonuca göre, çalışmaların ağırlığının nicel araştırmalarda olduğu ve uygulamaların da genel anlamda öğrencilerle yapılmış olduğu görülmektedir. Bu iki durum dikkate alındığında, araştırmacıların daha ziyade ölçeklerle veri topladıkları ve bunun için de veri toplama açısından ulaşılabilirlikleri kolay olan öğrencileri örneklem olarak seçtikleri söylenebilir. Işık (2016) tarafından yapılan araştırma çalışmasında çalışmaların daha çok nicel araştırmalar olduğu ve uygulamaların genel olarak ergenlerden sonra üniversite öğrencileri ile yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmada inceleme sonucu elde edilen diğer bir sonuca göre resilience kavramının Türkçe karşılığı olarak 155 tez çalışmasında psikolojik dayanıklılık olarak kullanıldığı ve hemen akabinde 110 tez çalışmasında ise psikolojik sağlamlığın kullanıldığı görülmektedir. Gerçek ve Börekçi (2019) tarafından yapılan çalışmada lisansüstü çalışmalarda en çok tercih edilen Türkçe karşılığın psikolojik dayanıklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Işık’ın (2016) çalışmasında ise en çok kullanılan Türkçe karşılığının psikolojik sağlık olduğu bulunmuştur. Genel olarak değerlendirildiğinde ise resilience kelimesinin Türkçe’de karşılığı olarak psikolojik dayanıklılığın yanında psikolojik sağlamlığın da yoğun bir şekilde kullanıldığı söylenebilir.

Araştırmada inceleme sonucu elde edilen diğer bir sonuca göre, psikolojik sağlık üzerine yapılan lisansüstü tezlerde çalışılan kavramların başında algılanan sosyal destek, öz yeterlik, stresle başa çıkma stratejileri ve yaşam doyumu olduğu görülmektedir. Işık (2016) tarafından yapılan araştırma çalışmasında da en çok sosyal destek, benlik saygısı, ana-baba tutumu, yaşam doyumu ve başa çıkma gibi içsel koruyucu faktörler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla kısmen benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu elde edilen ölçek geliştirme ve uyarlama sonuçları dikkate alındığında, çocuklarla yapılan çalışmaların yetişkinlere kıyasla daha çok olduğu görülmektedir.

Psikolojik sağlık kavramına ilişkin ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları dikkate alındığında, bu kavramın aile, eşler, akademik yaşam gibi alanların yanı sıra çocuklar, ergenler ve yetişkinler gibi farklı gelişim dönemlerine de uyarlanmış olması, psikolojik sağlık değişkeninin kullanım alanının genişliğine ilişkin bir kanıt olarak görülebilir.

## Öneriler

Psikolojik sağlık üzerine yapılan çalışmalar dikkate alındığında, bu kavrama ilişkin meta analiz çalışmaları yapılabilir. Bu bağlamda psikolojik sağlamlığı etkileyen değişkenlerin yanı sıra psikolojik sağlamlığın etkilediği değişkenlere ilişkin meta analiz çalışmaları yapılabilir. Bunların yanında cinsiyet, gelişim dönemleri, okul türleri gibi değişkenler bağlamında farklılıkların incelenmesine ilişkin meta analiz çalışmaları yapılabilir. Psikolojik sağlamlığın daha derinlemesine araştırılmak amacıyla nitel araştırmalar arttırılabilir. Ayrıca psikolojik sağlık değişkeninin az çalışıldığı örneklemeler veya değişkenler de dikkate alınarak yeni çalışmalar yapılarak alan yazına katkı sağlanabilir. Son olarak psikolojik sağlamlığa ilişkin yapılan deneysel çalışmaların azlığı da dikkate alınarak, bireylerin psikolojik sağlamlığını güçlendirmeye yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Açıkgoz, M. (2016). Çukurova üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinin psikolojik sağlık ile mizah tarzları ve mutluluk düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin, 50-54.
- Ak, Ç. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin duygusal zekaları ve psikolojik sağlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akar, A. (2018). *Psikolojik sağlık programının ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Akın, A., Turan, M. ve Diğer. (2014). Kısa psikolojik dayanıklılık ölçeği Türkçe formu'nun geçerlik ve güvenilirliği. III. *Sakarya Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 12 Haziran 2014, Sakarya.
- Argun, B. (2019). *Beş faktör kişilik özelliklerinin belirsizliğe tahammülsüzlüğü yordamasında psikolojik sağlamlığın aracı rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Arslan, G. (2015). Çocuk ve genç psikolojik sağlık ölçeğinin (ÇGPSÖ-12) psikometrik özellikleri: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 1-12. DOI: 10.12984/eed.23397
- Aydın, E. (2018). *Çocukluk çağı travmatik yaşantılarının psikolojik sağlık ve depresyon belirtileri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydoğan, D. (2014). *Çiftlerde ilişkisel yılmazlığın ebeveynlik stresi, ilişkisel başa çıkma, ilişkisel profesyonel yardım arama ile ilişkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Balcı, İ. (2018). *Çocukluk çağı travmaları ile baş etme yönelimli psiko-eğitim programının psikolojik sağlık üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Basım H., N. ve Çetin, F. (2011). Yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*.
- Bindal, G. (2018). *Ergenlerin psikolojik sağlamlığın (resilience), çocukluk çağındaki travma ve bağlanma stilleri ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi. Gaziantep.
- Bostan, B.C., ve Duru, E. (2019). *Ergenlerde algılanan psikolojik istismar ile öznel iyi oluş ilişkisinde psikolojik sağlık ve sosyal bağlılığın rolü*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 47, 205-224. doi: 10.9779/pauefd.568123
- Bulut, S., Doğan, U., ve Altundağ, Y. (2013). Adolescent psychological resilience scale: Validity and reliability study. *Suvremena psihologija*, 16(1), 21-32.
- Büyükbodur, A. (2018). *Sosyal hizmet uzmanlarında psikolojik dayanıklılık ve ikincil travmatik stresin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakar, S., Karataş, Z., Çakır, M. (2015). Yetişkinler için yılmazlık ölçeği (yyö) nin uyarlanması ve psikometrik özellikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (32), 22-39.

- Çetin, E.(2019). Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığı ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çınar M. (2019). *Sanat uygulamalarına dayalı psiko-eğitim programının psikolojik sağlık üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Danacı, M. Ö. ve Pınarcık, Ö. (2017). Öğretmen adaylarının yılmazlık ve geleceğe yönelik umut düzeylerinin duygusal zekaya olan etkisinin incelenmesi, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8 (29), 1054-1070.
- Deniz, M. E. , Özer, E. ve Uysal, R. (2015). Çocuk ve ergen psikolojik sağlık ölçeği türkçe formu: geçerlik ve güvenilirlik çalışması.13. *Ulusal PDR Kongresi. Bildiriler Özet Kitabı*. Mersin: 97-99
- Dilmaç, B , Çıfci, A . (2019). 14-18 yaş grubunda tanrı algısı ile psikolojik sağlık ilişkisinin incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1) , 14-28 .
- Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlık ççeği'nin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Durak, M. (2002). *Deprem yaşamış üniversite öğrencilerinin psikolojik belirtileri yordamada psikolojik dayanıklılığın rolü*. (Yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gerçek, M. ve Yılmaz Börekçi, D . (2019). “Resilience” kavramına örgüt bağlamında Türkçe karşılık önerileri. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü *Dergisi*, 28 (2) , 198-213 . DOI: 10.35379/cusosbil.588230
- Gizir, C. A. (2004). *Akademik sağlık: yoksulluk içindeki sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına katkıda bulunan koruyucu faktörlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gizir C. A., ve Aydın, G. (2006). Psikolojik sağlık ve ergen gelişim ölçeği'nin uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 87-99.
- Greene, R. (2002). Human behavior theory: A resilience orientation. In R. Greene (Ed.), *Resiliency: An integrated approach to practice, policy, and research*. Washington, DC: NASW Press.
- Güllüoğlu B. ve Kararımak Ö.(2010). Üniversite öğrencilerinde yalnızlığın yordayıcısı olarak benlik saygısı ve psikolojik sağlık. *Ege Eğitim Dergisi 2010 (11) 2: 73-88*.
- Güngör, E.(2019). *Kanser tanısı alan bireylerde travma sonrası büyüme ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Gürkan, U. (2006). Yılmazlık Ölçeği (YÖ): Ölçek geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 45-74.
- Hökkaş, M. (2019). *Hemşirelerin psikolojik sağlık düzeyleri ve etkileyen faktörler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi , Fen Bilimleri Enstitüsü, Nevşehir.
- Işık, Ş.(2016). Psikolojik dayanıklılık ölçeği'nin geliştirilmesi geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 4(2).165-182.
- Işık, Y. ve Çelik, E. (2020). Ergenlerde psikolojik sağlığın sosyal dışlanma, sosyal kaygı, cinsiyet ve

- sınıf düzeyi açısından incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(27), 174-209. DOI: 10.26466/opus.642037
- Işık, Ş.(2016). Türkiye’de kendini toparlama gücü konusunda yapılmış araştırmaların incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 45, 65-76.
- Kandemir, A. (2019). *Psikoloji öğrencilerinin psikolojik sağlamlık, duygusal zeka ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi*. Hasan Kalyoncu Üniversitesi. 1-85.
- Kaner, S. ve Bayraklı, H. (2010). Aile yılmazlık ölçeği: geliştirilmesi, geçerliği ve güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(2), 47-62.
- Kara, E. (2019). Çocukluk dönemi örselenme yaşantıları olan ve olmayan evli bireylerde ilişkisel yılmazlık, evlilik yetkinliği ve ilişkisel güven arasındaki ilişkide bağlanma stillerinin aracı rolü(Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kararımak, Ö. (2006). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler, *Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 129-142.
- Kararımak, Ö. (2007). *Depremzedeler arasında psikolojik dayanıklılığa katkıda bulunan kişisel niteliklerin araştırılması: bir model test çalışması* (Doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Kararımak, Ö. (2010). Establishing the psychometric qualities of the Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC) using exploratory and confirmatory factor analysis in a trauma survivor sample. *Psychiatry research*, 179(3), 350-356. doi:10.1016/j.psychres.2009.09.012.
- Kapıkıran, Ş. (2012). Validity and reliability of the academic resilience scale in turkish high school. *Education*, 132, 474-483.
- Kaya, M., E. (2019). *Kayıp yaşayan yetişkinlerin psikolojik dayanıklılıkları ve psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlarının incelenmesi*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaygısız, F. (2019). *Ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının boyun eğici davranışlar ve öz anlayış açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya.
- Korkmaz, E.,V. (2019). *Kadın çalışanlara yönelik destekleyici örgüt ikliminin psikolojik sahiplenme ve yılmazlık düzeyleri üzerine etkisi araştırması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kurtoğlu , S.E.(2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin algılanan sosyal destek, benlik saygısı ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kurtoğlu, G. ve Doğan, S. (2016). Duygusal yılmazlık ölçeği’nin türkçeye uyarlanması: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 8, 223-239. doi: 10.16947/fsmia.281701
- Küçük, T. (2019). Çocukluk çağı örselleyici yaşantıları: geç ergenlik döneminde duygu düzenleme, psikolojik uyum ve sağlamlık. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Masten A. S. (2001). Resilience process in development. *American Psychologist*, 56 (3), 227-238.

- Özcan, B. (2005). *Anne-babaları boşanmış ve anne-babaları birlikte olan lise öğrencilerinin yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörler açısından karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özer, E. (2013). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerinin duygusal zeka ve beş faktör kişilik özellikleri açısından incelenmesi (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya. 3-199.
- Özkapu, Y.(2019). *Suriyeli çocuklarla çalışan psikolojik danışmanların, kişilik özellikleri ve öz yeterlik algılarının psikolojik sağlamlıkları üzerindeki etkisi*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sabancı, Y. (2018). *Ergenlerde siber zorbalık ve siber mağduriyetin yordayıcıları olarak akılcı olmayan inançlar psikolojik sağlamlık ve psikolojik ihtiyaçlar* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Savi-Çakar, F., Karataş, Z. ve Çakır, M.A. (2014). Yetişkin yılmazlık ölçeği: Türk kültürüne uyarlanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 22-39.
- Şahin, A. (2019). *Toplumsal cinsiyet ilişkili dezavantajlı grup stresi ve psikolojik dayanıklılık ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması* (Uzmanlık Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul Tıp Fakültesi, İstanbul.
- Sahin-Baltacı, H.,& Karatas, Z. (2014). Validity and reliability of the resilience scale for early adolescents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 131, 458-464.
- Seligman, M., Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Soylu, G. (2018). *Hemodiyaliz tedavisi gören kronik böbrek yetmezliği hastalarının psikolojik dayanıklılığının yaşam kalitesine etkisi*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Terzi, Ş. (2006). Kendini toparlama gücü ölçeğinin uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 26, 77-86.
- Turgut, Ö , Eraslan Çapan, B . (2017). Ergen psikolojik sağlamlık düzeyinin yordayıcıları: algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı . *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 162-183 . DOI: 10.21764/maeuefd.309934
- Türker, Y. (2018). *Yetişkinlerde dindarlık ve psikolojik sağlamlık ilişkisi üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Uysal, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin kişilerarası çatışma çözme becerilerinin, psikolojik sağlamlık, öz anlayış açısından incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi. Konya.
- Ülker Tümlü, G. ve Reçepoğlu, E. (2013). Üniversite akademik personelinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumunu arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 205-213.
- Yaşar Yılmaz, K. ve Çetinkaya, R. (2019). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri: Psikolojik ve demografik değişkenlerin rolü*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(1), 165-177. DOI: 10.17679/inuefd.331783
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldırım, Ö. ve Çelikkol, A. (2019). Bilim ve sanat merkezlerine devam eden öğrencilerin psikolojik sağlamlık, öz-yeterlik ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi, *VI. Ulusal Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Kongresi*, İstanbul, Turkey, pp.167-168, 2019.

Walsh, F. (2006). *Strengthening family resilience (2nd ed.)*. New York: Guilford Publications.

# Tasarım Eğitiminde Güncel Modeller: Web Tabanlı Tasarım Stüdyosu Modellerinin İncelenmesi

A. Hilal Iavarone

@ Araş. Gör. T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü, h.binici@iku.edu.tr

## Öz

Tasarım stüdyosu, tasarımcılar, akademisyenler ve tasarım öğrencileri arasında bilginin kolektif inşasının gerçekleştiği, tasarım eğitiminin bel kemiğini oluşturan öğrenme ve üretme süreçlerini kapsar. Bu yönüyle öne çıkan tasarım stüdyolarının güncelliği, özellikle teknolojinin tasarım stüdyolarına entegrasyonunun ile birlikte, tasarım pedagojisi araştırmalarını uzun süredir meşgul eden sorular üretmektedir. COVID-19 salgını sonrası dünya çapında uzaktan eğitime geçişle birlikte, tasarım stüdyolarının geleceği, teknolojik altyapı ile yeniden kurulma süreci ve yeni tasarım stüdyosu modellerinin geliştirilmesi konuları tartışmalı bir gündem haline gelmiştir. Tasarım stüdyosunun ve tasarım eğitiminin geleceğini tartışmak için öncelikle web tabanlı stüdyoların potansiyeli anlaşılmalıdır. Bu amaçla yola çıkan bu çalışma, web tabanlı tasarım stüdyolarını kavramsal olarak sınıflandırmaktadır. Bu sınıflandırmanın doğru ve anlaşılır yapılabilmesi için, çıktıları bilimsel araştırmalarla değerlendirilmiş tasarım stüdyolarından seçilen örnekleri incelenmektedir. Bu sınıflandırma ve inceleme ile web tabanlı modellerin gelecekteki tasarım stüdyosu için sunduğu potansiyeller ortaya konulmaktadır. Bu değerlendirmenin sonucunda, farklı öğrenme stillerini desteklediği ortaya çıkan bu stüdyo modellerinin eğitime nasıl entegre edilebileceği ve geleneksel tasarım stüdyosuna katkılarının neler olabileceği tartışmaya açılmaktadır.

**Anahtar Sözcükler** Sanal tasarım stüdyosu, E-tasarım (Çevrimiçi) stüdyosu, Hibrit tasarım stüdyosu, Harmanlanmış tasarım stüdyosu.

## Giriş

Tasarım stüdyosu, tasarımcılar, yürütücüler ve öğrenciler arasındaki sıkı diyalogların eyleme yansıtılması yoluyla öğretme ve öğrenmenin gerçekleştiği, bilginin kolektif inşasını içeren öğrenme ortamlarıdır (Schön, 1983). Schön'ün bu tanımı, tasarım stüdyolarının tasarım eğitimindeki tartışmasız öncelikli konumunu özetlemektedir. Öte yandan günümüzün tasarım pratiği gündeminde, tasarım süreçlerinin dijital araçlardan ayrı düşünülemeyeceği de ortadadır. Bu durum tasarım eğitiminin doğal ortamını oluşturan tasarım stüdyolarının dijital medyanın yükselişine nasıl uyum sağlayacağı sorusunu gündeme getirmektedir. Gül (2011), günümüz tasarım eğitiminin çok çeşitli olduğunu; bu nedenle hiçbir sistemin tasarım eğitiminin tüm alanlarını derinlemesine destekleyemeyeceğini savunmaktadır. Bu görüşten yola çıkarak, tasarım eğitiminin doğası gereği web tabanlı tek bir eğitim sisteminden bahsetmenin mümkün olmadığı; ancak bu sistemlerin, özelliklerine göre farklı tasarım çıktıları için farklı eğitim modelleri oluşturulabileceği söylenebilir. Bu görüş çerçevesinde bu metin, akademik çalışmalarda

sunulan web tabanlı tasarım stüdyolarına dayanarak farklı stüdyo yöntemleri incelemeyi hedeflemektedir. Bu inceleme sonucunda, tasarım stüdyolarının farklı düzeylerdeki potansiyellerinin tartışılması ve yüz yüze tasarım stüdyolarını dönüştürmeye yönelik yöntemlerin tartışılması amaçlanmaktadır.

Tasarım stüdyosunun tasarım eğitiminin omurgasını oluşturduğu kabulü ve tasarım stüdyolarının dijital teknolojiler ile değişmekte olduğu düşüncesinden yola çıkarak bu metin şu konuları ele almaktadır:

I. İnternet tabanlı tasarım stüdyolarının türleri.

II. Örnek akademik çalışmalar üzerinden bu stüdyoların işleyişi ve örneklerle sağladıkları öğrenme ortamları.

III. Tasarım stüdyosunun geleceği için tartışmalar.

## Yöntem

Çalışmada, öncelikle tasarım stüdyosunun tasarım eğitimindeki öncelikli konumunda değinilmektedir. Ardından, dijital teknolojilerdeki ilerlemeler neticesinde dönüşüm geçirmekte olduğu düşünülen tasarım stüdyoları, literatürdeki çalışmalar üzerinden değerlendirilmektedir. Çalışmaların yeni tasarım stüdyosu modellerini sistematik olarak değerlendirilebilmesi için araştırma, öncelikle web tabanlı teknolojilerin tasarım stüdyosuna aktarımını ele almaktadır. Bu incelemede, hibrit, çevrimiçi, harmanlanmış, sanal, siber, artırılmış gerçeklik, medya destekli vb. kavramların birçok kez hatalı kullanıldığı; iletişim bilimleri alanlarından ödünç alınan bu kavramların birbirinin yerine kullanılarak yetersiz ve çelişkili bir literatür yarattığı görülmektedir. Bu sebeple çalışma, stüdyo modellerini doğru terminoloji ile eşleştirip, örnek çalışmalar ile ilişkilendirerek, web tabanlı tasarım stüdyosu modelleri setini ortaya koymayı hedeflemektedir.

## Literatür

### **Tasarım Stüdyosu: Bir Öğrenme Ortamı Olarak Tasarım Eğitiminde Stüdyonun Yeri**

Tasarım stüdyosu, tasarım eğitiminde temel öğrenme ortamının oluşturduğu gibi aynı zamanda bir tasarım pedagojisi metodolojisidir (Crowther 2013). Bir öğrenme ortamı olarak tasarım stüdyosu, öğrencilerin tasarım problemlerini kopyalayabilecekleri veya hayal edebilecekleri bir sosyal öğrenme ortamı sağlar. Bu ortam, uzman uygulayıcılarla (tasarımcılarla ve yürütücülerle) yüz yüze etkileşime olanak verir ve stüdyo eğitmenleri tasarım sürecinde öğrencileri yönlendirerek tasarım sürecini destekler (Schön 1987; Kimbell 2011).

Tarihsel açıdan bakıldığında, tasarım stüdyolarının Ecole des Beaux-Arts'tan bu yana tasarım eğitiminin en önemli parçası olarak kabul edildiği görülmektedir. Tasarım okullarında klasik öğrenme ortamını oluşturan geleneksel stüdyo eğitiminde öğrenciler, tasarım ilkelerini öğrenir, tasarım problemleriyle karşılaşır, çözüm üretir ve pratik beceriler kazanır. Çözümlerini eğitimciler ve öğrencilerle paylaşırlar, fikir alışverişinde bulunurlar, ürettikleri temsilleri sunarlar ve değerlendirme jüriler tarafından sağlanır. Bu nedenle yüz yüze iletişim geleneksel tasarım stüdyosunda önemli bir yer tutar. Yüz yüze eğitim ortamı (Şekil.1) hem birebir paylaşımlara hem de akran öğrenmesine uygundur. Çünkü üretilen işler, aynı ortamda yürütücüler ve öğrencilerden oluşan kalabalık gruplarda sunulur ve tartışılır.



**Şekil.1.** İstanbul Kültür Üniversitesi, Mimarlık Bölümü tasarım stüdyolarında yüz yüze eğitim atmosferi (Url-1).

Oxman'a (2006) göre tasarım stüdyolarında uygulanan eğitim modelinde, genellikle didaktik bir model olarak praksis simülasyonunu kullanırken, Schön'e (1987) göre tasarım stüdyoları tasarımsal görsel akıl yürütme metodu olan "problemin materyalleri ile diyalog" yöntemini kullanılır. Bu nedenle stüdyolarda uygulanan yüz yüze eğitiminin hem tasarım problemi ile diyalogu hem de didaktik eğitimi aynı anda desteklediği söylenebilir. Buna ek olarak, tasarım stüdyolarının kavramsal algılama ve keşif aracı olarak hala bilgiye dayalı olduğu ve tipolojileri kullandığı gerçeği (Oxman, 2006), tasarım stüdyolarının akademik ortam içinde tartışılmasına neden olmaktadır.

Devam eden tartışmalar tasarım eğitiminde tasarım stüdyolarının tasarım eğitiminin omurgasını oluşturduğu kabulüne değil, tasarım stüdyolarının güncel öğretim yöntemleriyle revize edilmesi gerekliliğini gündeme almaktadır. Tasarım stüdyoları konusundaki anlayış ve yöntemler, dönemsel olarak gelişmekte; nispeten yeni çalışmalarda ise pedagojik yaklaşımlar doğrultusunda gelişmektedir (Houghton 2016). Tasarım eğitimi literatüründe, tasarım çalışmasının karmaşıklığı birçok şekilde araştırılmakta; pedagojik açılardan potansiyel ilerlemeler ve yeni yöntem arayışları hakkında büyüyen bir literatürden bahsetmek mümkündür.

### **Değişen ve Dönüşen Tasarım Stüdyosu**

Tasarım, üretim ve ihtiyaçlar sürekli değiştiğinden, tasarım stüdyoları çağın gereksinimlerine göre değişmek ve dönüşmek zorundadır. Bu durum tasarım stüdyosu modellerinde yenilenme ihtiyacı yaratır. Dijital tasarım, parametrik tasarım, CAD teknolojileri, temsillerin üretim biçimi gibi birçok dijitalleşen tasarım yöntemlerinin yanı sıra, tasarım stüdyoları da çağdaş tasarım ve üretim teknolojilerine adapte olmak üzere yenilenmektedir. Öte yandan bu adaptasyon sadece teknoloji entegrasyonu ile değil; aynı zamanda öğrenme ve öğretme modellerindeki ilerlemelerle de doğru orantılıdır. Tasarım stüdyolarının mevcut eğitim anlayışına ulaşana kadar süreçte birçok değişikliğe uğraması bu durumun kanıtıdır.

Stüdyo kültürü, tasarım eğitiminde usta-çırak ilişkisi ile başlayan sürece dayanmaktadır. Süreç içinde değişen stüdyo yapısıyla birlikte jüri değerlendirmelerinin sürece dahil edilmesi (Ecole des Beaux-Arts eğitimi) ve yaparak öğrenmenin artan yaygınlığı (Bauhaus eğitimi) gibi gelişmeler, zamanla tasarım stüdyolarını dönüştürmüştür. Bu ekollerin etkisiyle tasarım stüdyoları, yaparak öğrenme ilkesi doğrultusunda öğrencilerin farkındalık, anlayış ve yetenek düzeylerini artırmayı hedefleyen bir eğitim modelini temel almaya başlamıştır.

Öte yandan, tasarım stüdyolarının mevcut durumuna yönelik eleştiriler de dönüşümü desteklemektedir. Tasarım stüdyolarında uygulanan yöntemler çeşitlilik göstermesine ve çoğunlukla çağdaş eğitim modellerine göre güncellenmesine rağmen, tasarım stüdyolarının tasarımcıların belirli niteliklerle donatmaları için yeterli bir ortam sağlamadığına dair görüşler bulunmaktadır. Bu eleştiriler arasında tasarım stüdyolarında iletişim eksikliği, ekip çalışmasının yeterince desteklenememesi, kullanıcılarla

birebir iletişim kurulamaması, teknik sorunların, maliyetin ve bütçenin dikkate alınmaması, öğrencilerin daha çok nihai ürüne odaklanmaya eğilimleri bulunması gibi konular yer almaktadır (Salama, 1995; Şahin, 2013). Temelde bu eksiklikler, didaktik ve hiyerarşik bir öğretim ortamı üzerine kurulan geleneksel tasarım stüdyosunun izlerinin günümüz koşullarında güncel olmadığı fikrine dayanmaktadır.

Bugün tasarım stüdyosuna sorulan soruların eksenini, teknolojinin hızlı entegrasyonu ile değişmiştir. Tasarım eğitiminin, dijital medya araçlarına ve fırsatlarına uyarlanması kaçınılmazdır. Bu kapsamda daha önce birçok çalışma bilgisayar destekli sistemlerin tasarım eğitimine odaklanmıştır. Günümüzde ise yeni medya, dijital temsil araçları ve tasarım eğitimi ilişkileri ile tasarım arayüzleri üzerine büyüyen bir literatür bulunmaktadır. Dünya değiştikçe, eğitim sistemleri ve uygulamaları da değişmekte; yeni nesil tasarımcılar medyaya ve dijital arayüzlere her zamankinden daha fazla bağlanmakta; böylece bilgi paylaşımı, mekânsal deneyimler ve hatta tasarımcıların algısı farklılaşmaktadır. Bu sebeplerle tasarım eğitimi güncel yönleri takip etmeli; geleceğin tasarımcılarının ihtiyaç ve tutumlarına hazırlıklı olmalıdır.

Oxman'ın (2006) belirttiği gibi, dijital tasarım teorileri ve yöntemleri artık yalnızca hesaplama araçlarının geleneksel tasarım düşüncesi formülasyonları ile birleşmesi olarak kavramsallaştırılamaz. Dijitalleşme çağında tasarım stüdyosu kavramı ve tasarım eğitimiyle medya etkileşimi konusu, kullanılan araç ve ekipmandan bağımsız düşünülemez. Bu nedenle, dijital tasarım medyası ile ilgili olarak tasarımın doğasını yeniden düşünme ihtiyacı doğmaktadır. COVID-19 salgınıyla tüm dünyada ani çevrimiçi eğitime geçişler neticesinde, tasarım eğitiminin yeni eğitim modellerini benimseme gerekliliği bir kez daha gündeme gelmiş ve tasarım eğitiminin bu yeni teknolojik-sosyal-psikolojik çerçeveye uyarlanması konusu yeniden tartışmaya açılmıştır (bkzn. Özgüven vd., 2020; Yorgancıoğlu, 2020; Milovanovic vd., 2020). Pandemi döneminde deneyimlenen tasarım eğitimi aktaran araştırmalar, Oxman'ın (2006) çok daha önce öne sürdüğü gibi, stüdyo pedagojisinin teknoloji ekseninde yeniden ele alınmasının gerekliliğine dikkat çekmektedir.

Güncel literatürde, COVID-19 salgınından önce de iletişim ve bilgi teknolojilerinin tasarım eğitimi için yeni zorluklar getirdiği ve çağdaş metodolojilerin gerekliliği araştırmalara konu olmuştur (Gül, 2011). Tasarım stüdyolarının güncel eğitim modellerini takip etme zorunluluğunun yanı sıra, teknolojik devrimin yarattığı paradigma değişimi ve mevcut pandemi ortamının etkisi, tasarım stüdyolarının geleceğini yeniden gündeme getirmiştir. Bu bağlamda, tasarım stüdyosunun mevcut teknolojilerle kurduğu ilişkileri incelemek güncel bir araştırma alanının parçasıdır.

## Web Tabanlı Tasarım Stüdyosu Modelleri

İnternet teknolojilerinin tasarım alanında kullanımının yaygınlaşması ve eğitimde teknolojik entegrasyonun hızlanması sonucunda literatürde web tabanlı tasarım stüdyolarının deneyleri olduğunu söyleyebiliriz. Özellikle Web 2.0'a geçişin heyecan verici atmosferinde mimarlık ve tasarım alanları yapabileceklerinin sınırlarını test etmeye başlamıştır. Web 2.0, tasarım stüdyolarının yanı sıra birçok alanda yeni stratejiler, araçlar ve teknikler sağlayan teknolojik bir iletişim ağıdır (Pak ve Verbeke, 2012). Ayrıca, kullanılan tasarım araçlarının çeşitliliği ve Öklid geometrisinin ötesine geçme potansiyeli, mimari tasarım stüdyosuna doğrudan yansımıştır.

Bu stüdyolar hakkındaki anlayışımızın, teknoloji entegre tasarım stüdyolarının çeşitli örnekleri nedeniyle nispeten yakın zamanda geliştiği söylenebilir. Ayrıca, örnekleme oluşturan çalışmalarda kullanılan mevcut kavramsallaştırmanın, sistematik bir dil bütünlüğü oluşturmadığı görülmektedir. Girişte

altı çizildiği üzere, hibrit, çevrimiçi, harmanlanmış, sanal, siber, artırılmış gerçeklik, medya destekli vb. gibi birçok kavramın mevcut anlamsal boyutlarından uzak olarak, birbirinin yerine kullanıldığı ve bu durumun tasarım stüdyolarını tanımlamak için yetersiz ve çelişkili bir literatür oluşturduğu görülmektedir. Bu nedenle bu çalışma, mevcut çalışmaları inceleyerek doğru terminoloji ile bir dizi “Web tabanlı tasarım stüdyosu modellerini” sınıflandırması yapmayı hedeflemiştir.

Dijital medyanın mimari uygulama ve eğitimi dönüştürdüğü fikrinden yola çıkan “Integrating Digital Media in Design Studio: Six Paradigms” (Dijital Medyayı Tasarım Stüdyosu’na Entegre Etmek: Altı Paradigma) (Gross ve Do, 1999) makalesi, tasarım stüdyolarının dijitalleşme formatlarına göre sınıflandırıldığı ilk çalışma olarak öne çıkmaktadır. Bu çalışmada “Dijital tasarım stüdyoları” başlığı altında 6 farklı model önerilmiştir. Bununla birlikte, CAD araçlarının yüz yüze tasarım stüdyosunun organizasyonunu değiştirmedeği ve internet ve medya teknolojilerinin 1999’dan bu yana muazzam bir ilerleme kaydettiği göz önüne alındığında, bu sınıflandırma geçerliliğini yitirmiş gibi görülecektir. Kavram açısından farklı yöntemleri sınıflandırma girişimi olarak öne çıkan bir çalışma olmasına rağmen, Post-Web 2.0 döneminde benzer bir sınıflandırma çalışması olmadığı için literatürde ciddi bir kavram kargaşası görülmektedir. Bu nedenle bu sınıflandırmanın web tabanlı tasarım stüdyoları başlığı altında toparlanmasının tasarım stüdyosu araştırması literatüründe önemli olduğu düşünülmektedir.

Web tabanlı stüdyo deneyimlerinin faydalarını değerlendirmek ve tasarım stüdyosunun geleceğini tartışabilmek için web tabanlı stüdyoların farklılıklarını ortaya koyacak stüdyo örneklerini seçerek incelemek yerinde olacaktır. Bu tür bir araştırmanın yapılabilmesi için web tabanlı eğitim modeli önerileri kendi sınıflarında değerlendirilmelidir. Öte yandan literatürde böyle bir sınıflandırma bulunmadığı tespitinden yola çıkarak, sistematik bir kavram dizisini ortaya çıkarmak amacıyla öncelikle web tabanlı tasarım stüdyoları sınıflandırılmış ve özellikleri tanımlanmıştır. Bu stüdyolar (I) Artırılmış Gerçeklik Tasarım Stüdyosu, (II) Sanal Tasarım Stüdyosu, (III) Hibrit Medya Tasarım Stüdyosu (IV), E-Tasarım (Çevrimiçi) Stüdyo, (V) Harmanlanmış Tasarım olarak beş gruba ayrılmıştır. Devam eden bölümler, bu stüdyo modellerini anlamsal olarak tariflemekte ve akademik ortama yansıtılmış stüdyo denemeleri ile örneklemektedir.

### **Artırılmış Gerçeklik Tasarım Stüdyosu**

Artırılmış Gerçeklik (AG), kullanıcının gerçek dünya sahnesine bakışının, bedene eklenen bir bilgisayar aracılığıyla yeniden üretimini destekleyen teknolojilerdir (Wang, 2009). Artırılmış Gerçeklik sistemleri, artırılmış vücut etkileşimi görüntüleme cihazları aracılığıyla gerçek alanı ve sanal alanı birleştirebilir. Bu teknoloji özellikle tasarım alanlarında, önerilen tasarımın sanki inşa edilmiş gibi yapıyı ortama görsel entegrasyonunu sağlar. 3B hayalin bu benzersiz performansı nedeniyle, mevcut AG sistemleri tasarım ofislerine tasarım asistanları olarak yardımcı olur (bknz. Kansek ve diğerleri 2000; Freitas ve Ruschel, 2013). Sanal ortama tasarımın entegrasyonu gücü sebebiyle tasarım eğitiminde de yer alan AG sistemlerinin bazı deneysel kullanımları bulunmaktadır (bknz. Schnabel vd, 2001; Kieferle ve Herzberger, 2002). Öte yandan, bu teknolojilerin ekonomik maliyetleri ve entegrasyon sorunları nedeniyle, tamamı AG ile gerçekleştirilmiş bir tasarım stüdyosu deneyinden bahsetmek henüz mümkün değildir. Birçok çalışmada AG kullanımı kısmen tasarım stüdyosunda kullanılmış ya da enformel eğitimin bir parçası olarak çalıştaylarda model olarak uygulanmıştır. Bu sınırlılık sebebiyle bu çalışma kapsamında AG tasarım stüdyosunu web tabanlı tasarım stüdyosu sınıflandırmasında yer almasına rağmen, örnek stüdyo modeli incelemeye dahil edilmemiştir.

## Sanal Tasarım Stüdyosu

Sanal tasarım stüdyosu, öğrencilerin iletişimlerinin, üretimlerinin ve iş birliklerinin dijital araçların kullanımıyla, sanal alanda gerçekleştirildiği bir stüdyo ve öğrenme ortamı modelidir (Rodrigue vd., 2018). Bununla birlikte, “sanal”, “bir bilgisayar veya bilgisayar ağında olmak veya bu ağda simüle edilmek” anlamına gelir (Merriam-Webster Dictionary, Url-2). Dolayısıyla teknoloji entegrasyonunun yapıldığı stüdyoyu değil, tasarım sürecinin sanal ortamda gerçekleştiği stüdyoyu ifade etmektedir. Schnabel (2011), sanal tasarım stüdyosunun yaratıcılığı teşvik edebileceğini, ifadeleri ve keşifleri destekleyebileceğini, 3B hayal gücüne etkin biçimde yardımcı olabileceğini öne sürmüştür.

Sanal tasarım stüdyosu için tasarım arayüzleri, sanal oyunlar, sanal medya paylaşımı ve sanal ortam sunan prodüksiyon programları kullanılmaktadır. Bu stüdyo modeli sadece tasarım ortamı olarak sanal mekânı kullanmakla kalmaz; aynı zamanda tasarım iletişiminin sanal iletişim platformları üzerinden gerçekleşmesine de olanak verir. Bu stüdyoların, coğrafi veya mekânsal engelleri aşarak etkileşim ve iş birliği yaratabildiği literatürdeki çalışmalarda da vurgulanmıştır (bknz. Gül vd. 2008; Livia, 2011; Schnabel, 2011; Rodrigue vd., 2018). Gül vd. (2008), tasarımcıların birlikte çalıştığı ve iletişim kurduğu “ortak bir yer” sağlayan öğrenme ortamları olarak sanal ortamların olanaklarına dikkat çekmiştir. Gül’ün (2011) çalışmalarında önerdiği gibi, sanal öğrenme ortamları, iş birlikçi tasarım stüdyolarını desteklerken tartışma ortamlarını, simülasyon oyunlarını, grup tartışmalarını ve proje tabanlı grup çalışmalarını destekleyerek yenilikçi ve etkili eğitim ortamları oluşturmayı başarabilir.

### ***“Designing IN Collaborative Virtual World” Çalışması (Newcastle Üniversitesi, Avustralya & Rangsit Üniversitesi, Tayland)***

Gül’ün (2011) çalışmasında sunduğu, tasarım süreçlerinin sanal ortamda gerçekleştiği ve bu stüdyonun süreç ve olanaklarının yer aldığı uluslararası tasarım stüdyosu bu bağlamda örnek olarak seçilmiştir. “Designing IN Collaborative Virtual Worlds” çalışması, Newcastle Üniversitesi (Avustralya) ve Rangsit Üniversitesi (Tayland) arasında bir tasarım dersi olarak kurgulanmıştır. Ders dönemi sırasında, tasarım ortamı için çevrimiçi oyun Second Life’in sanal ortamı kullanılmıştır. Second Life oyununun çok çeşitli senkron/asenkron tasarım ve iletişim araçlarını kullanarak, öğrencilerin 3 boyutlu sanal ortamda iş birliğine dayalı tasarım becerilerini geliştirmeleri amaçlanmıştır. Seçilen tasarım görevi “Sanal Ev” isimli konut proje çalışmasıdır. Bu tasarım stüdyosunda tasarım süreci tamamen sanal bir ortamda gerçekleşirken, iki farklı coğrafyadan tasarımcıların sanal ortam üzerinden iletişim kurması ve iş birlikçi bir tasarım ortamı oluşturması hedeflenmiştir. Araştırmanın çıktıları değerlendirildiğinde, öğrencilerin karar verme ve tasarım geliştirme süreçlerine yönelik değerlendirmelerinin bölündüğü görülmektedir. Bazı öğrenciler süreci “eğlenceli”, “yardımcı” ve “iş birlikçi” olarak tanımlarken, bazı öğrenciler ise sürecin yüz yüze ilişkinin yerinin doldurulamadığını aktarmıştır. Çalışmada sunulan bu çıktıların dışında, sanal tasarım stüdyosunun gelişme potansiyeli, iki ana sonuçta özetlenmektedir: Birincisi, 3B sanal oyunların, öğrencilerin 3B alanda düşünme becerisi kazanması anlamında tasarım öğelerinin desteklediği sonucudur. İkinci olarak, sanal ortamların aynı zamanda iş birliğine dayalı tasarım stüdyosu ortamları yaratma potansiyeline de sahip olduğu sonucuna varılmaktadır.

## E-Tasarım (Çevrimiçi) Stüdyosu

“Sanal tasarım stüdyosu” kavramı ilk olarak Mitchell ve McCullough (1991) tarafından önerilmiştir ve literatüre British Columbia ve Harvard Üniversitesi öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilen “Distance Collaboration” (1992) stüdyo denemesi ile geçmiştir (Özgüven vd., 2020). Bu stüdyolar, ilk uzaktan

eğitim temelli tasarım çalışmalarını oluşturmaktadır; ancak kavramsal olarak bu uygulamalara “sanal” değil, “e-stüdyo” veya senkron uygulamalar için “çevrimiçi stüdyo” isimleriyle adlandırılması daha doğru olacaktır. Çünkü teknoloji kullanımı bağlamında öğrenciler ve akademisyenler arasındaki iletişim e-posta ve dosya transfer sistemi ile sağlanmış ve asenkron/senkron eğitim uygulanmıştır. Teknolojik destek ile iletişim ve bilgi paylaşımının yapıldığı “Sanal Köy” projesi gibi daha gelişmiş örneklerde ise eş zamanlı iletişim, video konferans desteği, veri arşivleme gibi özellikler de bulunmaktadır (Broadfoot ve Bennett, 2003). Yine de yukarıda bahsedildiği gibi bu stüdyolar, sanal ortamı bir tasarım arayüzü olarak kullanmayan, ağ teknolojisi ile iletişim kuran uzaktan tasarım eğitimi modelleridir. Dolayısıyla “sanal” terimiyle anmak yanlış olacaktır.

Literatürdeki bu tanımsal karışıklığa rağmen, COVID-19 pandemisinden sonra web tabanlı eğitime geçen tasarım stüdyoları, yukarıdaki sebepten dolayı e-tasarım (çevrimiçi) stüdyoları olarak anılmalıdır. Artırılmış gerçeklik, sanal tasarım mekânı veya multimedya uygulamalarının (karma) kullanılmadığı; ancak Zoom, Skype, Microsoft Teams, Bein Connect, Adobe Connect gibi çevrimiçi iletişim platformlarını ile iletişimin sağlandığı ve stüdyo paylaşımının yapıldığı stüdyolar e-tasarım (çevrimiçi) stüdyo sınıfına dahil edilmelidir.

### ***“Tamir Deneyimi” Online Tasarım Stüdyosu (Maltepe Üniversitesi, Türkiye)***

Pandemi koşulları altında gerçekleştirilen bir stüdyo modeli üzerinden bir e-tasarım (çevrimiçi) stüdyosunu örneklemek uygun olacaktır. Maltepe Üniversitesi Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, 2019-2020 bahar döneminde çevrimiçi gerçekleştirilen tasarım stüdyosunda, kendiliğinden oluşan “tamir” ve dönüşüm süreçlerini “Mimari Tasarım Stüdyosunda Bir Tamir Deneyimi” başlıklı makalede değerlendirmiştir (Özgüven vd., 2020). Çevrimiçi yürütülen e-tasarım stüdyosu işleyişi ve öğrenciler üzerindeki etkisine dair gözlemler içeren bu örnek çalışma, Türkiye’deki farklı tasarım disiplini bölümlerinin uyguladığı modellerle benzerlik göstermektedir. Blackboard uygulaması üzerinden iletişimin gerçekleştiği bir tasarım stüdyosunun ele alındığı çalışmada, “zorunlu molalar” ve “onarım süreci” olarak ifade edilen süreç, zaman/mekân/yöntem bağlamında geleceğin stüdyosu senaryolarını yeniden düşünmeye katkı sağlar. Gerçekleştirilen stüdyo sürecinin değerlendirme sonuçlarına göre, danışman istese bile öğrenci projelerine eskisi kadar müdahale edememektedir. Bu durumda öğrenci, yürütücünün sözlü ifadelerinden anladığını ve yorumladığını tasarımına yansıtmak durumunda kalmaktadır. Proje görüşmelerinin esnek süreçlere evrilmesinin, yürütücü ve öğrenci arasındaki ilişkiyi yeniden şekillendirdiği ve mimarlığın doğasına daha uygun bir yürütücü-mimar aday ilişkisi yarattığı düşünülmektedir. Çalışmada bu durumun, dikey hiyerarşik stüdyo kurulumunun dönüşümüne yardımcı olacağı sonucu çıkartılmaktadır. Ayrıca çalışmada, maket ve eskiz gibi geleneksel temsiller yerine modelleme programları kullanmak zorunda kalan öğrencilerin, dijital anlatım formatlarını kullanım becerilerini kısa sürede hızla geliştirdikleri ve yeni nesil temsiller aracılığıyla yürütücüler ile iletişim kurabilecekleri de vurgulanmıştır. Tespit edilen bu durumların, yaratıcı üretimi tetikleyen süreçler olduğu belirtilmiştir. Öte yandan, 3B modelleme programlarının kullanım düzeylerindeki farklılıklar, maket ve eskiz ile elde edilebilecek rastlantısal ve deneysel tasarım kararlarını ortadan kaldırdığı ve tasarımları katı modellere dönüştürdüğü de görülmüştür. Bu nedenle, üçüncü boyut düşüncesinin istenilen ölçüde desteklenebileceği bir ortamın yaratılamayacağı görüşü ön plana çıkmaktadır.

### **Hibrit (Medya) Tasarım Stüdyosu**

Medya literatüründe kabul gören bir isim olan McLuhan (1964), hibrit medyayı “İki medyanın karması veya buluşması, yeni bir formun doğduğu bir gerçeklik ve ifşa anıdır” şeklinde tanımlamıştır. Medya

ortamlarının nispeten yakın zamanda melezleşmesi, tasarımda yeni bir ortam yaratır ve farklı tasarım yazılımlarının kombinasyonları, hibrit ortamı bir norm olarak belirler. Hibrit medya, imaja ve tasarıma bakışımızı değiştirirken (Atiker, 2012), tasarım eğitimi de bu medya birleşimlerinden etkilenmektedir. Çeşitli medya ortamlarının kullanımı hibrit tasarım stüdyosu yapılarının oluştuğu düşünülebilir. Bir sonraki örnekte, çeşitli iletişim, veri toplama ve temsil medya platformlarına dayalı olarak oluşturulan tasarım stüdyosu ortamı incelenmiştir.

### ***Tasarım Stüdyosu 2.0 (Sint-Lucas Mimarlık Okulu, Belçika)***

Pak ve Verbeke (2012), Web 2.0 teknolojisinin olanaklarından yola çıkarak “Tasarım Stüdyosu 2.0” ismini hibrit stüdyo modeli için önermiş ve bu stüdyonun web tabanlı çerçevesini kavramsallaştırmıştır. Çalışmalarının ana hipotezi, Web 2.0 teknolojileriyle bir öğrenme deneyimi tasarlayanın, öğrencilerin tasarım materyallerini daha derinlemesine anlamalarına yardımcı olacağı, onları diğer öğrencilerin çalışmalarından öğrenmeleri için motive edeceği ve böylelikle sonuç ürünlerin tasarımlarının kalitesini arttıracığıdır. Uzun soluklu bir araştırma projesi çerçevesinde yürütülen bu çalışmada web tabanlı bir coğrafi sanal ortam modeli (GEO-VEM), metinsel verileri, görüntüleri, kavram haritalarını, 3B modelleri ve zamana dayalı bilgileri kullanılmıştır. Tasarım sürecinde bu web tabanlı malzemeleri kullanarak ve bağlantılı paylaşım arayüzlerini oluşturarak potansiyel tasarım stüdyosu yerleşimlerini değerlendirilmiştir. Brüksel İnovasyon ve Araştırma Enstitüsü tarafından desteklenen araştırma projesi kapsamında yürütülen bu tasarım stüdyosunda tasarım sürecinin büyük kısmı (veri toplama, konsept geliştirme, eleştiri, paylaşım, temsil üretimi) web arayüzleri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Dönem çıktılarının yanı sıra öğrenci görüşleri de değerlendirmeye alınarak, hibrit medya modelleriyle kurgulanmış tasarım stüdyosunun olanakları ortaya çıkarılmıştır. Çalışmada öğrencilerin iş birliğine dayalı çalışma için motive oldukları ve medya arayüzlerinin tasarım süreçlerini desteklediği sonucuna varıldığı görülmektedir. Sonuç olarak, hibrit medya stüdyosunda farklı medya platformlarının birlikteliklerinden doğan melezleşmelerin, tasarım stüdyolarının farklılaşmasına ve tasarım probleminin ihtiyaçları doğrultusunda özelleşmesine olanak verdiği söylenebilir.

### **Harmanlanmış Tasarım Stüdyosu**

Web tabanlı tasarım stüdyolarının son sınıflandırması olarak harmanlanmış tasarım stüdyosundan bahsedilebilir. Yukarıda belirtilen sınıflandırmalardan bir veya daha fazlasının geleneksel yüz yüze tasarım stüdyosu yöntemiyle birlikte kullanıldığı stüdyolar bu kapsamda değerlendirilmelidir. Harmanlanmış öğrenme, geleneksel fiziksel sınıfları bilgisayar aracılı eğitim unsurlarıyla birleştirir (Finn ve Bucci, 2004; Bonk ve Graham 2012). Harmanlanmış öğrenme modelinde, maliyetler azaltılır, zaman verimliliği sağlanır, web tabanlı teknolojiler üzerinden e-öğrenmenin tüm faydalarını gerçekleştirir; ayrıca yüz yüze eğitimin sağladığı mevcut motivasyonu ve sosyal ortamı da destekler (Brown, 2003). Böylelikle, harmanlanmış bir stüdyo, farklı tasarım ortamları ile yüz yüze stüdyo avantajlarını birleştirme fırsatlarına sahiptir. Farklı medya araçlarının farklı seviyelerde yüz yüze eğitime dahil edilmesiyle, tasarım probleminin seviyesine ve çeşidine uygun öğrenme ortamları sağlanabilir. Bu potansiyelleri düşünüldüğünde harmanlanmış eğitim ortamının eğitim olanaklarının sınırsız kombinasyonundan söz etmek mümkündür.

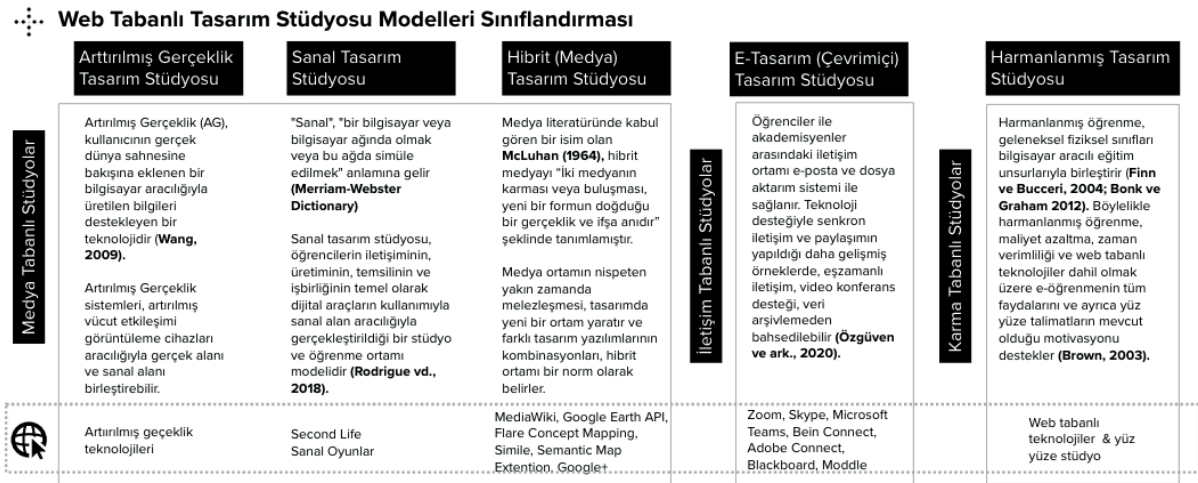
### ***Google+ Harmanlanmış Tasarım Stüdyosu (Aalborg Üniversitesi, Danimarka)***

Steinø ve Khalid (2017), Aalborg Üniversitesi’nde deneysel olarak bir lisans tasarım stüdyosunda harmanlanmış tasarım stüdyosunu denemiştir. Araştırma çerçevesinde organize edilen stüdyoda, mevcut

Moodle (Modular-Object-Oriented-Dynamic-Learning-Environment) destekli stüdyo işleyişine ek olarak yüz yüze stüdyo saatlerine devam etmiş, ayrıca Google+ paylaşım ortamı da etkileşimli bir öğrenme ortamı oluşturmak amacıyla stüdyoya entegre edilmiştir. Bu deneysel tasarım stüdyosu ortamında Google+ uygulamasının, fiziksel stüdyo içinde gerçekleşen proje derslerinin daha etkileşimli bir öğrenim deneyimi elde etme konusundaki etkinliği ön plana çıkmaktadır. Stüdyo deneyiminin sonunda harmanlanmış tasarım stüdyosu deneyimini analiz etmek için, bir metodoloji olarak problem ağacı analizi kullanan bir öğrenci çalıştayı uygulanmıştır. Çalıştayıdan elde edilen verilere göre Moodle, bir çevrimiçi öğrenme ortamı olarak Google+ uygulaması olmaksızın kullanıldığında öğrenim ortamını yeterince destekleyememektedir. Bunun nedeni, Google+ gibi paylaşım ortamlarının fiziksel tasarım stüdyoları gibi görsel malzeme üzerinden anlık iletişimin kurulmasına olanak vermesi, dolayısıyla yüz yüze eğitimi destekleyerek harmanlanmış öğrenme işlevlerini kolaylaştırmasıdır. Bu çalışmanın öne çıkan sonuçlar ise, çevrimiçi eğitim ortamı sağlayan uygulamaların tek başına yeterli olmadığı görüşü ve stüdyonun yüz yüze eğitimle birlikte farklı çevrimiçi paylaşım ortamları ile zenginleştirilmesi gerekliliği olarak sıralanmaktadır.

## Tartışma ve Sonuç

Özetle bu çalışmada, web tabanlı tasarım stüdyolarının terminolojik tanımlanmasının yapılması adına örnek tasarım stüdyosu denemeleri üzerinden bir sınıflandırma yapılmıştır. Teknoloji entegrasyon farklılıkları nedeniyle bu sınıflandırmanın doğru terminoloji ile yapılması literatür açısından önemlidir. Aynı zamanda, bu stüdyo yöntemlerinin belirlenmesinin, tasarım stüdyosunun geleceğinin tartışılması ve araştırılması adına da önemli olduğu düşünülmektedir. Sınıflandırma çalışmasının ardından öğrencilerin değerlendirmelerine dayalı akademik çalışmaların sonuçları ile her bir tasarım stüdyosu modeli için seçilen örnekler stüdyolar, oluşturdukları ortam ve uyguladıkları yöntemler bağlamında kısaca özetlenerek bağlı olduğu sınıfı nitelendirmiştir (Şekil.2).



Şekil.2. Web tabanlı tasarım stüdyosu sınıflandırmasının özeti

Değerlendirilen bu çalışmalar tekil örnekler olarak değil; farklı medya ve öğrenme teknolojileri entegrasyonu ile kurulabilen tasarım stüdyoları için stüdyo deneyleri olarak görülmelidir. "Tasarım stüdyosunun geleceği nedir?", "Teknoloji destekli tasarım stüdyosu pedagojik olarak nasıl yapılandırılmalıdır?" gibi sorular tasarım eğitimi dünyasını, özellikle pandemi nedeniyle yine gündemde olan çevrimiçi eğitim ile meşgul ettiği düşünülürken, doğru sınıflandırma ile geliştirilecek deneysel ortamların

literatür açısından önemi görülmektedir. Bu araştırmanın sunmuş olduğu terminolojik sınıflandırma girişimi, önceki çalışmalardaki mevcut yöntemi sistematik olarak ele aldığından, özellikle günümüz tasarım eğitimi kuramının önemli bir kısmını oluşturan uzaktan öğrenme üzerine devam eden tartışmalarını destekleyeceği düşünülmektedir.

## Öneriler

Pak & Verbeke'nin (2012) de belirttiği gibi, tasarım stüdyosunda web tabanlı bir stüdyonun tamamen yüz yüze iletişimin yerini almadığı ve alamayacağı da söylenebilir. Örneklerde görüldüğü üzere, bu yöntemlerin daha ziyade stüdyonun öğrenme sürecini geliştirmek için fırsatlar yarattığı düşüncesi hakimdir. Öğrenciler birbirlerinin projelerine ilişkin yorumlardan öğrenebilir, tasarımlarını sanal ortamlarda oluşturabilir, verilerini çevrimiçi olarak paylaşabilir, tasarımla ilgili kolektif bir anlayış oluşturabilir ancak yine de yüz yüze eğitimin sağladığı motivasyon ve sosyal olanaklar göz ardı edilmemelidir. Öte yandan bu tür bir bulgu, farklı öğrenme yöntemlerini destekleyecek tasarım stüdyoları kurgulamanın da imkanlarını tartışmaya açmaktadır. Farklı web tabanlı tasarım stüdyosu modelleri ile öğrencilere daha interaktif, daha etkileşimli; öğrencilerin öğrenme biçimlerine daha uygun tasarım stüdyosu ortamları sağlanabilir. Bu yönüyle çalışmanın, tasarım stüdyosunun geleceğini tartışma noktasında potansiyel sorular üretmeye destek vereceği düşünülmektedir.

## Kaynakça

- Atiker, B. (2012). Understanding The “Hybrid” Media in Design Education. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication - TOJDAC* 2(2), pp. 100-107.
- Bonk, C.J. & Graham, C.R. (2012). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, John Wiley & Sons.
- Broadfoot, O. & Bennett, R. (2003). “Design Studios: Online? Comparing Traditional Face-to-face Design Studio Education with Modern Internet-based Design Studios”. *Apple University Consortium Academic and Developers Conference Proceedings*. Sydney, pp. 9-21.
- Brown, R. (2003). Blending learning: Rich experiences from a rich picture. *Training and Development in Australia*, 30 (3), 14-17.
- Crowther, P. (2013). Understanding the signature pedagogy of the design studio and the opportunities for its technological enhancement. *Journal of Learning Design*, 6(3), 18-28.
- Finn, A., & Bucci, M. (2004). A case study approach to blended learning, retrieved January 15, 2020 from [http://www.centra.com/download/whitepapers/CaseStudy\\_BlendedLearning.pdf](http://www.centra.com/download/whitepapers/CaseStudy_BlendedLearning.pdf).
- Freitas, M. R. & Ruschel, R. C. (2013). What Is Happening to Virtual and Augmented Reality Applied to Architecture. In *Proceedings of the 18th International Conference on Computer-Aided Architectural Design Research in Asia*. Singapore, 407-416.
- Gross, M., & Do, E. (1999). Integrating digital media in design studio: Six paradigms. *Proceedings of the American College Schools of Architecture Conference*, Minneapolis, gub.

- Gül, L. F. (2011). What we learnt from design teaching in collaborative virtual environments. *Conference: Respecting Fragile Places 29th eCAADe Conference Proceedings At: University of Ljubljana, Faculty of Architecture (Slovenia)*.
- Gül, L. F., Gu, N., & Williams, A. (2008). Virtual Worlds as a Constructivist Learning Platform: Evaluations of 3D Virtual Worlds on Design Teaching and Learning, *ITCon, Special Issue: Special Issue Virtual and Augmented Reality in Design and Construction*, vol.13, pp. 578-593.
- Houghton, N. (2016). Six into one: The contradictory art school curriculum and how it came about. *International Journal of Art & Design Education*, 35(1), 107–120. <https://doi.org/10.1111/jade.12039>.
- Kensek, K., Noble, D., Schiler, M., & Tripathi, A. (2000). Augmented Reality: an application for architecture. *Proceedings of 8th International Conference on Computing in Civil and Building Engineering*, Stanford, CA, 294-301.
- Kieferle, J. B. & Herzberger, E. (2002). The “Digital year for Architects” Experiences with an Integrated Teaching Concept. *In 20th eCAADe Conference Proceedings*. Warsaw: Poland, pp.88–95.
- Kimbell, L. (2011). Rethinking design thinking: part I. *Design and Culture*, 3(3), 285–306.
- Livia, R. N. (2011). The virtual architectural studio — an experiment of online cooperation. *Review of Applied Socio-Economic Research*, 1, 38–46.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: McGraw Hill.
- Milovanovic, A., Kostic, M., Zoric, A., Đordjević, A., Pešić, M., Bugarski, J., Todorovic, D., Sokolovic, N. & Josifovski A. (2020). Transferring COVID-19 Challenges into Learning Potentials: Online Workshops in Architectural Education. *Sustainability* 12(17):7024.
- Mitchell, W. J. & McCullough, M. (1991). *Digital Design Media*. USA: John Wiley & Sons.
- Oxman, R. (2006). Re-thinking digital design. *WIT Transactions on The Built Environment*, Vol 90, 239-247, WIT Press [www.witpress.com](http://www.witpress.com), ISSN 1743-3509 (online) doi:10.2495/DARC060241
- Özgül, Y., Şen Bayram, A. K., & Cantürk E. (2020). Mimari Tasarım Stüdyosunda Bir Tamir Deneyimi: COVID-19 ve Uzaktan Eğitim Süreci. [A Repair Experience in the Architectural Design Studio: COVID-19 and the Distance Education Process]. *Ege Mimarlık* 108(10), ss. 64-69. <http://egemimarlik.org/108/10.pdf>
- Pak, B & Verbeke, J. (2012). Design studio 2.0: augmenting reflective architectural design learning, *Journal of Information Technology in Construction (ITcon)*, Vol. 17, pg. 502-519, <http://www.itcon.org/2012/32>
- Rodriguez, C., Hudson, R. & Niblock, C. (2018). Collaborative learning in architectural education: Benefits of combining conventional studio, virtual design studio and live projects. *British Journal of Educational Technology*, 49(3), pp. 337-353.
- Salama, A. (1995) *New Trends in Architectural Education: Designing the Design Studio*. Raleigh, N.C.: Tailored Text.
- Schnabel, M. A. (2011). The immersive virtual environment design studio. In X. Wang, & J. H. Tsai (Eds.), Collaborative design in virtual environments. *Series intelligent systems, control and automation: science and engineering* Vol. 48 (pp. 177–191). London: Springer.

- Schnabel, M. A., Kvan, T., Kruijff, E. & Donath, D. (2001). The first virtual environment design studio. *In 19th eCAADe Conference Proceedings. Helsinki, Finland*, pp. 394–400.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner* (1st ed.). San Francisco: Wiley.
- Steinø, N. & Khalid, S. (2017). The Hybrid Studio- Introducing Google+ as a Blended Learning Platform for Architectural Design Studio Teaching. *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 5, (1), pp. 22-46. <http://dx.doi.org/10.5278/ojs.jpblhe.v5i1.1562>
- Şahin, A. (2013). *Mimarlık Eğitiminde Bir Stüdyo Yöntemi: Tasarla-Yap Stüdyosu*. (Unpublished Master Thesis), ITU, Institute of Science, Architecture, İstanbul.
- Url-1 <https://www.instagram.com/ikumimarlikbolumu/?hl=tr> (son erişim 16.4.2021).
- Url-2 <https://www.merriam-webster.com/dictionary/virtual> (son erişim 16.01.2021).
- Wang, X. (2009). Augmented Reality in Architecture and Design: Potentials And Challenges For Application. *International Journal of Architectural Computing*, 7(2), pp. 309–326.
- Yorgancıoğlu, D. (2020). Critical Reflections on the Surface, Pedagogical and Epistemological Features of the Design Studio under the “New Normal” Conditions, *Journal of Design Studio*, V.2, N.1, pp 25-36.

# Ahmed Midhat Efendi'nin Ders Kitapları

Muhammet Sani ADIGÜZEL

@ Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü,  
msadiguzel@fsm.edu.tr

## Öz

Ahmed Midhat Efendi (1844-1912) Tanzimat devri romancılarındandır. Romancılığının yanı sıra gazeteci, yazar ve yayıncı gibi daha birçok niteliği bulunan Ahmed Midhat Efendi'nin 200 civarında eseri vardır. Bu eserler arasında en büyük yekûnu roman tutar. Kırk romanı bulunan yazarın en önemli niteliğinin romancılığı olduğunu söylemek mümkündür. Yine aynı şekilde şayet bu konuda bir hüküm verilecekse bu hükmün onun romancı kişiliği üzerine olacağı açıktır. Nitekim onun eserlerinin bugünkü harflerle yapılan basımında önceliğinin romanlarına verilmesi bu hükmün geçerliliğini açıkça göstermektedir.

Ahmed Midhat Efendi ilk romanı Hasan Mellah (1874) ile son romanı Jön Türk (1910) arasında geçen 36 yıllık sürede 40 roman yazmıştır. Bunlara 20 tercüme roman da eklenirse bu sayı 60'a ulaşır. Edebî türler sıralamasında ikinci sırayı hikâye ve üçüncü sırayı tiyatro alır. Bunları da sayı ile ifade etmek gerekirse hikâye için 25, tiyatro için 9 sayısı verilebilir.

Sadece edebiyat sahasındaki eserleriyle değil, aynı zamanda hemen bütün diğer sahalardaki eserleriyle eğitim arasında dolaylı ilgi kurulan Ahmed Midhat Efendi'nin doğrudan doğruya eğitime ilgisi olan eserleri, ders kitapları da bulunmaktadır. Bunlardan belli başlıları yazı hayatının başında yazdığı "Hâce-i Evvel", ortasına doğru yazdığı "Medrese-i Süleymâniye" ve sonunda yazdığı "Târîh-i Edyân" adlı eserlerdir. Her biri bir okul türüne karşılık gelen bu eserlere bakıldığında Ahmed Midhat Efendi'nin hayatının bütün dönemlerinde eğitime çok büyük önem verdiği söylenebilir.

Bu çalışmada, sanat toplum için anlayışında olan ve dolayısıyla edebî kişiliği ile eğitimci kişiliği ayrılmaz bir bütün teşkil eden Ahmed Midhat Efendi, ders kitabı yazarlığı yönüyle ele alınmaya çalışılacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Ahmed Midhat Efendi, Hâce-i Evvel, Medrese-i Süleymâniye, Târîh-i Edyân, Ders Kitabı

## Giriş

Ahmed Midhat Efendi'nin en büyük özelliklerinden biri, belki de birincisi çok yazmış olmasıdır. Bu çoklukla ilgili bir fikir vermesi açısından; Orhan Okay tarafından hazırlanan ve 1870-1910 tarihleri arasında yayımlanan 124 eserlik kronolojik liste (Okay 1981: 409-413), Nükhet Esen tarafından hazırlanan ve eserlerin türlere göre tasnif edildiği 150 eserlik bibliyografya (Esen 1999) ve M. Sabri Koz tarafından hazırlanan ve 200 civarında eserin yer aldığı, "Ahmet Mithat Efendi'nin Eserleri" adlı alfabetik kaynakça örnek olarak gösterilebilir (Koz 2002: 160-173). Ahmed Midhat bu özelliğine kendisi de dikkat çeker ve hatta yazdıklarını az bile bulur. Yazı hayatının daha başında 1875'te (şevval

1291) kendisini bir günde kaç sayfa yazdığı konusunda hesaba çeker ve ortaya çıkan sonucu yeterli bulmaz. Mustafa Nihat Özön konuyla ilgili olarak onun bir dostuna yazdığı mektuptan şöyle bir nakilde bulunur:

“Dört buçuk seneden beri memuriyetlerde geçirdiğim birtakım beyhude işler ile israf ettiğim zamanlar dahil-i hesap olduğu halde Hâce-i Evvel sahifeleriyle 3500 ve Hasan Mellâh sahifeleriyle 2500 yani ceman yekûn 6000 sahife yazı yazmışım. (Bundan sonra 25 yıl daha yazı yazmıştır!) Haftada bir gün tatil addolunmak üzere bu altı bin sahifeyi dört buçuk senenin müstemil olduğu bin dört yüz kadar gün üzerine taksim etseler beher güne dört buçuk, nihayet beş sahife kadar yazı düşer. Halbuki benim günde otuz iki sahife kaleme alabilecek kadar kuvvetim olduğumu siz bilirsiniz. Bilmeyenler için ise işte her meşguliyet dahil-i hesap olduğu yani sütun doluları beyhuda yazılar hesaba katılmadığı halde günde beş sahife yazı yazıp basıp ortaya koymuş olmağım bu kuvveti umuma dahi isbat edebilir.” (Özön, 1985: 229)

Ahmed Midhat'ın yaptığı bu hesap; ilk kitabı, ders kitabı, Hâce-i Evvel (1869) ve son kitabı, yine ders kitabı, Târih-i Edyân (1912), yani 1869-1912 yılları arasında, 43 yıl içinde verdiği iki yüzden fazla kitap üzerinden yapılırsa, bu sefer de, her yıla beş kitap düştüğü görülür.

Ahmed Midhat'ın yaptığı değerlendirmede dikkat çeken hususlardan biri yazarın yazı hayatı için gazete yazılarını değil kitaplarını esas almasıdır. Diğeri ise, ilk kitabı ve aynı zamanda ders kitabı olan Hâce-i Evvel ile ilk romanı olan Hasan Mellâh'ı ölçü olarak kullanmasıdır. Dikkat edilmesi gereken bir diğer husus da kitapların boyutudur. Hâce-i Evvel boyut olarak Hasan Mellâh daha küçüktür ve dolayısıyla yazarın küçük boyutlu kitapları sayfa bakımından daha fazladır. Bu durum Hâce-i Evvel ve o boyuttaki kitapların ders kitabı olmasıyla, daha doğrusu sıbyan mektepleri için yazılmış ders kitapları olmasıyla açıklanabilir ve devrin şartları gereği çocuklar için küçük boyutlu ve az satırlı kitapların tercih edildiği söylenebilir.

Eser sayılarına bakılırsa, gazete yazılarıyla birlikte, Ahmed Midhat'ın daha sonraları kendisi için koyduğu günde 32 sayfa yazı hedefine ulaştığı tahmin edilebilir. Yine aynı şekilde yazarın yazı hayatının ders kitabını esas almak kaydıyla iki ana eksen üzerinde, biri ders kitabı, diğeri roman olmak devam ettiği yorumu yapılabilir. Nitekim Özön'ün Ahmed Midhat'ın yazı yazma amacıyla ilgili olarak yaptığı şu tespiti bu meyanda okumak mümkündür:

“Ahmet Mithat ilk öğrenimini yapmış, okumayı sökmüş herhangi bir okuyucu grubuna daha ilerlerine atlayabilmek için bir evre olarak yazarlardandır. Avrupa'da bu yolda hâlâ eserleri yaşayan yazarların kitaplarına benzetme hevesiyle yerli örneklerini verdiği eserlere bizde de okuyucu bulunabilir.” (Özön, 1985: 228)

Aslında Ahmed Midhat'ın eğitim durumu da hedef kitlesi olarak gösterilen okuyucu grubuyla benzerlik gösterir. Kenan Akyüz yayına hazırladığı onun ilk romanı olan Hasan Mellâh için yazdığı “Önsöz”de bu konuya değinir ve Tophane Sıbyan Mektebini (1859) ve Niş Rüştîyesini (1863) bitiren (Necatigil, 1960: 15) Ahmed Midhat'ın resmî öğreniminin devrin bütün büyük yazarlarıyla aynı seviyede olduğunu belirtir:

“O devrin bütün büyük yazarlarının resmî öğrenimleri de bu seviyeyi zâten aşmıyordu. Şinasî, Ziya Paşa, Nâmık Kemâl, Hâmid, Ekrem... hep böyle idiler. Zamanla, kendi kendilerini yetiştirdiler.” (Akyüz, 1975: XVII-XVIII)

Akyüz, Ahmed Midhat'ın 200 civarındaki eserinden roman için 40, hikâye için 25 ve tiyatro için 9 sayısını verir (Akyüz 1975). Bunlara 20 civarındaki tercüme romanlar da eklenirse bu sayı yüze

yaklaşır (Ceyhan 2007). Bu da yazarın eserlerinden yarıya yakının edebî nitelik taşıdığı şeklinde değerlendirilebilir.

Bu kısa değerlendirme, Esen'in, Ahmet Mithat'ın eserlerini türlerine göre tasnif ettiği, "Ahmet Mithat Bibliyografyası" adlı çalışması da eklenmek suretiyle daha uzun yapılabilir. Esen söz konusu çalışmasında Ahmet Mithat'ın 150 eserini 12 türe ayırır. Esen'e göre Ahmet Mithat'ın 150 eserinin türlere göre dağılımı şöyledir: 1. Hikâye (20), 2. Ders kitapları (5), 3. Roman; çeviri (20), telif (34), 4. Tiyatro; çeviri (2), telif (7), 5. Anı (1), 6. Seyahatnâme (2), 7. Mektup (1), 8. Monografi (2), 9. Tarih (12), 10. Felsefe (8), 11. Sosyoloji, Psikoloji, Pedagoji, Ekonomi, Askeriye (32), 12. Yazarı bilmeyenler (4) (Esen 1999).

## Kıssadan Hisse

Konuya edebiyat-eğitim ilişkisi açısından yaklaşıldığında bu eserlerden tercüme eserlerin ilki olan Kıssadan Hisse'nin (1869) edebî bir eser olmasının yanı sıra bir temel eğitim materyali, bir kıraat kitabı, yani bir ders kitabı olduğunu söylemek mümkündür:

"Ahmet Mithat'ın ilk çevirileri, **Kıssadan Hisse** kitabındaki, Fransızca okuma kitaplarından çevrilmiş çeşitli yazılardı." (Özön, 1985: 222)

Bu eseri ayrı bir yazı konusu yapan Sabahattin Çağın, Bağdat'ta Midhat Paşa tarafından kurulan Mekteb-i Sanayi öğrencileri için yazılan iki eserden (Hâce-i Evvel ve Kıssadan Hisse) biri olan Kıssadan Hisse ilgili şu açıklamayı yapar:

"*Kıssadan Hisse* 50 kıssadan ve bunların bir çeşit yorumundan ibaret olan 48 hisseden ibarettir. Son iki kıssaya ise hisse yazılmamıştır.

Elli kıssadan otuz ikisi Ezop'a, on biri Fenelon'a, üçü bir Türk, üçü bir Osmanlı imzalı adlı bilinmeyen iki yazara aittir. İkisinin yazarı da belli değildir." (Çağın, 2012: 28)

Çağın'ın yaptığı açıklamadan Kıssadan Hisse'nin tamamen Fransızcadan çeviri değil bazılarının farklı yollardan esere dâhil edilmiş olduğu anlaşılmaktadır.

Çağın, Ahmet Midhat'ın, bu ilk eserleriyle, ders kitabı olarak hazırlanan bu iki eserleriyle, Hâce-i Evvel ve Kıssadan Hisse'yle, bir eğitimci yazar olarak edebiyat dünyasına adım atmasına ve özellikle Kıssadan Hisse'nin yazarın daha sonra yazdığı eserler üzerinde gösterdiği etkiye dikkat çeker (Çağın, 2012).

Çağın, Ahmet Midhat'ın Kıssadan Hisse'sinde, 50 hikâyeden ilk kırk sekizinde hisse bulunup da son ikisinde bulunmayışını, yazarın son iki kıssada uygulamalı eğitim anlayışına yönelmesiyle açıklar (Çağın 2012: 30). Bu arada sadece kıssaların değil aynı zamanda hisselerin de Fransızcadan çevrildiği düşünülebilir.

## Hâce-i Evvel

Yeri gelmişken Ahmed Midhat'ın acaba bir kıraat kitabı olan Kıssadan Hisse ve adı gibi evvel olan Hâce-i Evvel'den başka ders kitapları var mıdır sorusu da sorulabilir.

Bu soruya önce Nuri Doğan'ın Ders Kitapları ve Sosyalleşme (1876-1918) adlı çalışmasına konu olan 86 ders kitabı içinde Ahmed Midhat'a ait kitaba rastlanmadığı şeklinde bir cevap verilebilir (Doğan,

1994). Sonra bir başka cevap için Orhan Okay'ın "Batı Medeniyeti Karşısında Ahmed Midhat Efendi" adlı monografisine de bakılabilir. Gerçi Okay her ne kadar Ahmed Midhat'ın 124 eserinden faydalanarak hazırladığı söz konusu eserinde (Okay 1981: 409) "Bu araştırmada Ahmed Midhat'ın Mufassal, Kâinat ve Hâce-i Evvel serileri ile ders kitabı mâhiyetinde olan diğer bâzı kitapları dışındaki bütün fikri ve edebî eserleri incelenmiştir." (Okay 1981: IX) diyorsa da incelemediğini belirttiği kitaplardan, ders kitaplarından da zaman zaman söz açmadan yapamaz.

Okay daha kitabının hemen başında Ahmed Midhat'ın biyografisini verirken Hâce-i Evvel, Kıssadan Hisse ve Letâif-i Rivâyat'tan bahseder. Okay, Bağdat'ta Ahmed Midhat'la Osman Hamdi Bey'in aynı evde kaldığını ve Avrupa'da 12 yıl kalan Osman Hamdi Bey'in Paris'ten getirttiği kitapların onu nasıl etkilediğini bizzat Ahmed Midhat'ın ağzından "Kendisi Avrupa'da bir takım büyük muharrirleri ve sanatkârları görmüş ve dâire-i hususiyetlerine girmiş olduğundan bunların emr-i telifde hangi tariki iltizam eylemiş olduklarını hikâye ile beni dâima irşad eylerdi." (Okay 1981: 4) şeklinde olduğu gibi vermeyi tercih eder. Okay doğrudan doğruya incelemeye konu olan yazarın ağzından yaptığı bu nakilden sonra onun söz konusu üç eserini Hamdi Bey'in irşad ve tavsiyeleri üzerine yazdığını ve neşrettiğini belirtir:

"Böylece Hamdi Bey'in kitap yazma usulüne dair irşad ve tavsiyeleriyle Hâce-i Evvel, Kıssadan Hisse'yi ve daha da önemlisi Letâif-i Rivâyat'ın bâzı ilk hikâyelerini burada yazar ve neşreder." (Okay 1981: 4)

Okay'ın verdiği bu bilgiler Hâce-i Evvel'in de tıpkı Kıssadan Hisse gibi büyük ölçüde Fransızcadan çeviri bir kitap olduğunu düşündürmektedir.

Okay'a göre Ahmed Midhat eserlerinde çocuklara geniş yer ayıran ilk yazarımızdır. Okay onun "Çocuklara tedris edilmek üzere hazırladığı ve zamanına göre oldukça zevkle okunabilir öğretici kitapları" yazdığı ifadesinin altına şöyle bir not düşer:

"İbtidâi mektepler için hazırladığı kitaplardan birkaçı: Hâce-i Evvel, Çiçekler, Hayvanlar, Sağlık, Kuşlar, Kıtaât ü Bihâr-ı Hamse, Abdest ve Namaz, Dünya, Medrese-i Süleymâniye, Terbiyeli Çocuk v.s." (Okay 1981: 233).

Okay'ın v.s. diye belirttiği kısma ekleme yapmak gerekirse bu "Târîh-i Edyân" olurdu. Bu kitap için Ahmed Midhat'ın son eseri denilebilir. Böyle denildiği takdirde ilk kitabı bir ders kitabı olan, Hâce-i Evvel, son kitabı da bir ders kitabı, Târîh-i Edyân, olmuş olur. Yine aynı şekilde onun ilk kitabı yazdığı okulda, Bağdat'ta Mekteb-i Sanayi'de hocalık yaptığı düşünülürse, son kitabını yazdığı okulda, Darulfünunda okuttuğu ve aynı yıl bir başka okulda, Daruşşafaka'da, gece nöbetçisi olduğu sırada kalp krizi neticesinde hayatını kaybetmesi de kaydedilmeye değerdir. Yine kayda değer bir başka olay da, Mehmet Akif'in onun cenazesine katılması ve bu konuda kaleme aldığı "Ey cemaat-i müslimîn! Bu adam şehittir. Şehâdetine huzuru rabbulâleminde ben şahidim." dedi. Kısa, lâkin müessir bir duadan sonra çekildi. Ben ömrümde o kadar hazin; o kadar samimî bir tezkiye görmemiştim." (Mehmet Akif, 1944: 363) şeklinde bitirmesi ama bitirmeden önce onun eğitimci yönüne dikkat çekerek hayırla yâd etmiş olmasıdır:

"Sen bu millete hocalık ettin; sen bu millete okuyup yazmayı öğrettin, sen bu millete kütüphaneler dolusu nafi eser yazdın. İçimizde senin eserini okumamış, senden bir çok şey öğrenmemiş kimse yoktur." (Mehmet Akif, 1944: 362)

Çağın'ın Ahmed Midhat'ın Kıssadan Hisse'siyle diğer eserleri arasında kurduğu ilgiyi Okay da Hâce-i Evvel ile kurar. Okay Ahmed Midhat'ın Bağdat'ta Mekteb-i Sanayi için yeni tedris usulleriyle kaleme aldığı ve birinci, ikinci baskısı burada, üçüncü baskısı İstanbul'da yapılan Hâce-i Evvel ile onun

Bahtiyarlık romanı arasında ilgi kurar. Yazarın romanda oğlunu ve kızını hem doğu hem batı bilgileriyle teçhiz etmek isteyen Abdülcebbar'ın ağzından eğitimle ilgili düşüncesi şöyle verilir:

“Abdülcebbar Bey bir oğlu bir kızını hüsn-ı terbiye emeline düşüp halbuki İstanbul'da muhtaç olduğu mektebi bulamayacağını daha vaktiyle derpiş eyleyince huruf ve lisan ve umum-ı şarkıye için bir hoca ve garbiye için dahi bir madama isitcar eyleyerek evlâdının tedrisini ve terbiyesini bunlara havâle etmişti.” (Okay 1981: 307-308)

Aslında Ahmed Midhat'ın eğitime verdiği önemi adını taşıdığı Midhat Paşa'ya bağlamak gerekir. Çünkü gerek Hâce-i Evvel gerek Kıssadan Hisse ve gerekse Letâif-i Rivâyat'ın telif sebebi Midhat Paşa'nın Bağdat'ta açtığı Mekteb-i Sanayidir. Buna bir de yazarın eğitim ve yazı hayatının ilk devrelerini Midhat Paşa'nın yanında geçirdiği eklenirse konu daha bir netlik kazanır. Ayrıca Midhat Paşa'nın bugünkü sanat okullarının başlangıcı kabul edilen mekteb-i sanayileri Bağdat'tan önce Niş'te açtığı ve İstanbul'da açılmasında da büyük rolü olduğu söylenebilir.

Bir ders kitabından ziyade birçok kitabın içinde bulunduğu bir okul kitabı hüviyeti taşıyan Hâce-i Evvel'in aynı yıl iki baskı yapması okutulmak üzere yazıldığı okulda okunduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak İstanbul'da yapılan üçüncü ve son baskı için aynı şey söylenemez. Eserle Bağdat tecrübesi İstanbul'a taşınmak istenmişse de bunda muvaffak olunamamıştır. Ancak yine de genç Ahmed Midhat'ın bu ilk kitabıyla, Bağdat'ta iki baskı yaptıktan sonra İstanbul'da “Meclis-i Kebîr-i Maarif” tarafından yapılan ders kitapları yarışmasına katılması ve burada ikincilik ödülü alması büyük bir başarı olarak addolunmalıdır. Çünkü eser her ne kadar adında geçen “evvel” kelimesine rağmen yarışmada “ülâ evveli” olup teşrifata dâhil olan kitap vasfı kazanmasa da, başka bir evvel, “ülâ evveli”nden küçük olup teşrifata dâhil olmayan kitap anlamında “ülâ sânisî” olmaya hak kazanmıştır.

Telif ve Tercüme Heyeti Nizamnamesi'ne göre ilk üçe giren kitapların üzerine, okullarda kullanılma derecelerini gösteren, birinciler için “tavsiye olunur”, ikincilerin için “tahsin olunmuştur” ve üçüncüler için “ruhsat verilmiştir” ibarelerinden bulunması istenen yarışmada, Hâce-i Evvel üzerine “Mükâfat-ı Sâniye Bâ-karâr-ı Meclis-i Kebîr-i Maarif” terkipleri yazılarak “İşbu kitap mekâtibde istim'al olunmak üzere meclis-i mezkûr tarafından tahsin olunmuştur” (Kayaoğlu 1998: 143) ibaresi bulunan kitaplar arasına girmiştir.

Mekteb-i Sanayi için yazılan ve daha sonra Sıbyan mektepleri için açılan ders kitapları yarışmasında “mükâfat-ı sâniye” kazanan Hâce-i Evvel, sıbyan mektepleri eski ilkokullar gibi düşünüldüğünde, ilkokulların birinci kademesi, 1,2 ve 3. sınıfları için değil; ikinci kademesi, 4 ve 5. sınıflar için uygun bir kitaptır. Kitabın ilkokul öğretmeni anlamına gelen adı, ilkokulların birinci kademesinde okutulan elifba, ilk okuma ve yazma kitabı gibi bir izlenim bıraksa da, kitabın içeriği hiç de öyle değildir. Kitap ilkokul öğretmenin ancak dördüncü ve beşinci sınıflarda verdiği birçok dersi ihtiva eden bir ders kitabı hüviyetindedir.

Bir okul kitabı olarak Hâce-i Evvel'de; bir hesap (matematik), iki hendese (geometri), üç kozmografya (gök bilimi), dört tabakatü'l-arz (yer bilimi), beş coğrafya, altı heyet (astronomi), yedi hikmet-i tabiiye (fizik), sekiz tarih ve dokuz tarîk-i maişet (iktisat) olmak üzere toplam dokuz derse yer verilmiştir. Bunlardan kozmografya ve tabakatü'l-arz üçüncü cüzde, aynı cüz içinde verildiği için eser sekiz cüz olarak düzenlenmiştir (Adıgüzel 2013). Ancak yapılan düzenlemeden ve yazarın “Feth-i Kelam” bölümünden verdiği bilgilerden hareketle bunların ayrı ayrı ders dersler gibi değil aynı dersin mütemmim cüzü, yani bir kitabın üniteleri gibi mütalaa edilmesi gerektiği sonucunu doğurmaktadır. Nitekim kitabın kapağında Hâce-i Evvel” adının hemen altında yer alan “Nevresidegâne Fünûn-i Lâzimenin

Hülâsasını Arz Eder Risâledir.” (Yeni yetişenlere temel bilimlerin özetini sunan kitap) ibaresinin bulunması ve ayrıca her cüzün birden başlamak suretiyle, birincisinin “Risâlenin Müretteb Olduğu Sekiz Cüzünden Cüz-i Evvel Hesab”, ikincisinin Risâlenin Mürettep Olduğu Sekiz Cüzden İkincisi Hendese, üçüncüsünün Risâlenin Mürettep Olduğu Sekiz Cüzden Üçüncüsü Kozmografya ve Tabakatü'l-Arz, dördüncüsünün Risâlenin Mürettep Olduğu Sekiz Cüzden Dördüncüsü Coğrafya, beşincisinin Risâlenin Mürettep Olduğu Sekiz Cüzden Beşincisi Heyet, altıncısının Risâlenin Mürettep Olduğu Sekiz Cüzden Altıncısı Hikmet, yedincisi için Risâlenin Mürettep Olduğu Sekiz Yedincisi Tarih ve sekizincisinin Risâlenin Mürettep Olduğu Sekiz Cüzden Tarik-i Maişet” (Ahmed Midhad, 1278/1870) şeklinde nitelenmesi böyle bir anlayışın ürünü olsa gerektir. Zaten kitabın ön sözünde, “Feth-i Kelam”da bu husus açıklığa kavuşturulmaktadır:

“Zikir olunan risâlenin tertip ve tahririnden maksat nevresidegâne-i ihvan-ı vatana bazı fünûndan gayet mücmel olarak malumat vermek olup şu hâlde fünûnun sırasıyla tertibi lâzım gelmiş olmakla en evvel ilm-i hesaptan bed' ile ba'de hendese, kozmografya, tabakatü'l-arz, coğrafya, heyet, hikmet-i tabiiye, tarih ve bunların neticesi olarak fenn-i maişet birbiri ardınca derç edilmiş ve iktiza eden ve eşkâl ve haritalar dahi icap eden mahallelere yerleştirilmiştir.” (Ahmed Midhad, 1278/1870: 1-2)

### Medrese-i Süleymaniye

Ahmed Midhat'ın eğitim hayatında Rodos'a sürgün edilmesinin önemli bir yeri vardır. Hilmi Ziya Ülken, “Türkiye’de Çağdaş Düşünce Tarihi” adlı eserinde konuya geniş yer ayırır. Daha doğrusu onun sürgün edilmesine sebep olan “Dıvardan Bir Sadâ” adlı yazısını felsefi bakımından ele alır. Yazıdan yapığı uzun bir alıntıdan sonra konuyla ilgili değerlendirmesine Ahmed Midhat “Dıvardan Bir Sadâ’da dinsizlik isnadı ile sürüldü.” cümlesiyle devam eder ve çok uzun sürmeyen bu dönemin sonunda, onun da Namık Kemâl gibi Avrupa’ya, Hıristiyanlık âlemine karşı Müslümanlığı savunduğunu belirtir:

“Ahmet Mithat *Dağarcık*’ta Lamarck ve Darwin teorilerine bağlanıyor. *Dıvardan Bir Sadâ*’da dinsizlik isnadı ile sürüldü. Cahit’le yaptığı kalem kavgaları, sonunda o zamanki yazarlardan Musa Kâzım Efendi’nin karışmasıyla kapanmıştı. Fakat bu devre çok çabuk geçti. Sürgünden dönüşünde fikirlerinde esaslı değişiklik olmuştu. Avrupa’ya, Hıristiyanlık âlemine karşı, Namık Kemal gibi Müslümanlığı savundu.” (Ülken 2010: 119)

Ahmed Midhat'ın üç yıl süren (1873-1876) sürgün hayatından sonra “mektepe”ten “medrese”ye geçtiği söylenebilir. Sürgünden önce mektepe kitabı yazarı iken, sürgünde medrese hocası ve dolayısıyla medrese kitabı yazarı olur: “Medrese-i Süleymâniye”. İlk yazdığı kitaptan dolayı “Hâce-i Evvel” vasfıyla anılan Ahmed Midhat benzer anlamdaki diğer kelimelerle de anılabilir: O önce hoca, sonra müderris, daha sonra muallim ve ardından birbirine çok yakın bütün bu vasıfları aynı anda bünyesinde toplayan hoca, muallim ve müderristir. Ona hayatının son yıllarında görev yaptığı okullara göre, belki bu unvanları ayrı ayrı vermek ve Darüşşafaka’da hoca, Darümuallimat’ta muallim ve Darülfünun’da da müderris demek de mümkündür.

Ahmed Midhat'ın Rodos sürgünü için ayrı bir başlık atılabilir ve bu başlık altında da “Ahmet Mithat Öğretmen” alt başlığına yer verilebilir. Nitekim onunla ilgili bir biyografi çalışmasında böyle yapılmıştır. Bu çalışmada daha önce hangi öğretmenlerden ders aldığı bilinen Ahmed Midhat'ın hangi öğrencilere ders verdiği konusunda ayrıntılı bilgi verilmiştir. Söz konusu çalışmadan hareketle Ahmed Midhat hangi dersleri aldı ise o dersleri verdi de denilebilir. Bu çerçevede önce onun ders aldığı hocaların ve daha sonra ders verdiği öğrencilerin isimleri anılabilir. Ahmed Midhat, Dragan Efendi ve Cankof adlı

bir Bulgar'dan Fransızca dersleri almıştır (Okay 1991). Yine aynı şekilde “ressam Osman Hamdi Bey Batı kültürü, Muhammed Feyzi ez-Zühavî din ve medrese kültürü, açık fikirli yarı meczup, filozof meşrep bir adam olan ve Arapça, Farsça, Hintçe, İbranice, İngilizce bilen Şirazlı Bakır Can Muattar Doğu Bilimleri ve çeşitli kültür sahalarında” ona hocalık ettiler (Okay 1989: 103). Onun öğretmenlik yaptığı kimselerin bazılarının isimleri konusunda ise Rodos yıllarıyla ilgili aşağıdaki metin okunabilir:

“Ahmet Mithat bu zindan hayatında yalnız okuyup yazmakla yetinmedi. Öğretmenlik de yaptı. Evvelâ Ahmet Ağa isimli, alaydan yetişme bir teğmenin hemşiresinin oğlu olan küçük Mustafa'ya okuma yazma dersleri vermeye başladı. Bu onun için iyi bir öğretmenlik başarısı idi. Onun bu başarısını görenler kendisine vermek üzere Ethem isimli bir başka çocuğu da gönderdiler. Daha sonra rüştiye tahsili görmüş 19 yaşında biri de bu derslere katıldı. Ahmet Mithat şimdi beş altı çocukla zindanda bir okul açmış bulunuyordu.

Ahmet Mithat bu çocuklara yeni usul üzere okuma yazma öğretiyor ve muvaffak da oluyordu. Bir zaman geldi ki öğrenci sayısı 20 yi buldu. Bunlar arasında Fransızca dersleri alanlar da vardı. Zindandaki bu tecrübeden faydalanan Ahmet Mithat İstanbul'a dönünce (Medrese-i Süleymaniye) adlı bir de mektep açarak dersler vermeye başlamıştır.” (Tuncer ve Arıkan 1953: 17-18)

## Târîh-i Edyân

Ahmed Midhat'ın “Târîh-i Edyân” eseri konusunda ise Hikmet Tanyu'nun “Türkiye'de Dinler Tarihi Dersi'nin Tarihçesi” adlı yazısına bakılabilir (Tanyu 1961). Kendisi de söz konusu yazının yazıldığı yıl Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde Dinler Tarihi dersi vermeye başlayan Tanyu'ya göre Türkiye'de Dinler Tarihi dersini ilk veren Ahmet Mithat'tır. Tanyu'nun verdiği bilgiye göre Ahmed Midhat 1911-1912 yılları arasında “Darülfünun” ve “Medrestü'l-Vâizîn”de Dinler Tarihi dersi vermiştir:

“Dinler Tarihi, önceki adıyla Tarihi Edyan'ın, ikinci meşrutiyeti müteakip İstanbul'da bulunan (Darülfünunu Osmanî İlahiyat Fakültesi) ve (Medrese tülvâizin) de tanınmış tarihçi ve yazar Ahmet Mithat Efendi (1844-1912) tarafından (Tarihi Edyan=Dinler Tarihi) derslerine başlanmıştır. Keza TARİHİ EDYAN = Dinler Tarihi kitabını da o yazmış bulunmaktadır.” (Tanyu 1961: 111)

Tanyu'nun “Türkiye'de Dinler Tarihi'nin Tarihçesi” adlı makalesinde; I. Kısa Tarihçe, II. Türkiye'de Dinler Tarihi Kitaplarının Tarihçesi, III. Türkiye'de İlk Dinler Tarihi Kitabı, IV. Ahmet Mithat'tan Sonraki Dinler Tarihi Kitapları olmak toplam dört bölüm vardır.

Ahmed Midhat'ı milat kabul ederek Türkiye'de Dinler Tarihi kitaplarını Ahmed Midhat'tan önce ve sonra diye ikiye ayıran Tanyu, söz konusu yazısının bir bölümünü tamamen Ahmed Midhat'a ayırır. “Türkiye'de İlk Dinler Tarihi” başlıklı bu bölümün başında; “İkinci meşrutiyeti müteakip Ahmet Mithat Efendi (Tarihi Umumî Dersi)'nin (muallim) i olarak kâinatın yaratılışından, Hazreti Âdem'den başlayarak, bilinen peygamberler ve dinlerden (Hintliler, Çinliler, Mısırlılar, İbraniler...) mitolojilerden etraflıca bahsetmekteydi.

(Darülfünun Dersleri) başlığıyla o vakitler yayınlanan muhtelif eserler yanında Ahmet Mithat'ın –Bis-millâhirrahmânürrahîm– besmeleyi müteakip “Tarihi Edyan” matbu notlarını takrirlerini görüyoruz.” (Tanyu 1961: 115) diye giriş mahiyetinde bir açıklama yaptıktan sonra da, “Ahmet Mithat (Efendi) dersine “Talebe ile hasbihal” başlığıyla başlıyor.” (Tanyu 1960: 115) takdimiyle kitaptan, Ahmet Mithat'ın Târîh-i Edyân'ından birkaç satır aktarır:

“Efendilerim!

Maarif Nezareti Âliyesi tarafından bu defa ağır, zâhir hale nazaran hakikaten pek ağır bir vazife ile tanzif olunduk. “Tarihi Edyan” dersine memur edildik. Bizde, tedrisatı Osmaniyemiz âleminde şimdiye kadar henüz tedris edilmemiş bir ders. Ne kitabı dîniyemize girmiş, ne kitabı tarihiyemize derc olmuş. Âdeta yeniden tedrisi lâzım gelen bir ders. Muallim için de ağır bir vazife müteallim için de!” (Tanyu 1961: 116).

Makalenin bundan sonraki bölümüne “Ahmet Mithat’tan Sonraki Dinler Tarihi Kitapları” başlığını koyan Tanyu bu bölümde Ahmed Midhat’ın “Târîh-i Edyân’ı hakkında çeşitli değerlendirmelerde bulunur ve 44 ders olarak düzenlenen kitabın içindekiler bölümünü olduğu gibi vererek bir diğer bölüme, “Ahmet Mithat’tan Sonraki Dinler Tarihi Kitapları” bölümüne geçer.

### Ders Kitaplarına Toplu Bakış

Esen’in, eser türlerine göre hazırladığı “Ahmet Mithat Bibliyografyası”nda, “Ders kitapları”, kitapların boyları da; küçük, orta ve büyük şeklinde belirtilmek suretiyle beşe ayrılarak verilir:

1. *Hâce-i Evvel*, 1287/1870, 8 cüz 426 s., küçük. İlkokul çocukları için öğretici kitap: 1) hesap, 2) hendese, 3) kozmografya, 4) coğrafya, 5) heyet, 6) hikmet, 7) tarih 8) tarik-i maişe
2. *Hokkabaz kitabı*, 1292/1875, 33 s., büyük. 34 tane hokkabazlık oyunu izah edilmekte, nasıl uygulanacağı ayrıntılı olarak anlatılmaktadır.
3. *Sihir-i Siraci*, 1304/1887, 20 s., orta. Yazar Avrupa’da sinemaya giden süreci anlatıyor. Perdede film gösterilişi ve film makinası gibi çizimler var.
4. *Medrese-i Süleymaniye*, 1305-1306/1888/1889, büyük. Ahmet Mithat’ın Rodos’ta kendi kurduğu aynı adlı okul için hazırlanmış bir ders kitabı: 1. defter – Enva-ı huruf, 28 s., 2. defter – Hareke, sükun, harf-i med, 24 s., 3. defter – Huruf-ı kameriye ve şemsiye, tenvin usulü, imla, 36 s.
5. “Çocuklar Kütüphanesi”. İlkokul çocukları için öğretici kitaplar: Çiçekler, Hayvanlar, Sağlık, Kuşlar, Kıtaat ü Bihar- ı Hamse, Asya, Afrika, Abdest ve Namaz, Medrese-i Süleymaniye, Terbiyeli Çocuk, Üç Cins Mahluk, Coğrafya Istılahatı, Dünya, Meyvalar, Nebatat. (Esen 1999)

Ahmed Mithat’ın ilk kitabı ve aynı zamanda ders kitabı Hâce-i Evvel gibi son kitabı ve aynı zamanda ders kitabı Târîh-i Edyân da üç baskı yapar. Bu baskılar ve diğer ders kitaplarının baskıları için M. Sabri Koz’un “Ahmet Mithat Efendi’nin Eserleri” (Koz 2002: 160-173) adlı bibliyografya çalışmasından hareketle “Ahmed Midhat Efendi’nin Ders Kitapları”nın bir listesi çıkarılabilir. Böylece Esen’in listesinde hikâye türü içinde yer alan ama bir kıraat kitabı olduğu için ders kitabı olarak da sayılması gereken “Kıssadan Hisse” ile “Dârülfünun Dersleri” ve “Târîh-i Edyân” kitapları da listeye dâhil edilebilir:

*Abdest ve Namaz. Mübtedîler İçin Kıraat Kitabı*. Kırk Ambar Matbaası, İstanbul, 1303 [1886], 31 s. [Çocuklar Kütübhanesi]

Çiçekler, Tercümân-ı Hakikat Matbaası, 1306 [1889], 15 s. [Çocuklar Kütübhanesi]

*Dârülfünûn Dersleri*, (1. Kısım), Müşterekü’l-menfaa Osmanlı Şirketi Matbaası, İstanbul, 1328 [1912], 160 s.

*Dârülfünûn Dersleri*, (2. Kısım), Sırat-i Müstakim Matbaası, İstanbul, 1329 [1913], 160 s.

- Dünya (Amerika)*, Tercümân-ı Hakikat Matbaası, 1306 [1889], 15 s. [Çocuklar Kütübhânesi – 6. Cüz]
- Dünya (Asya)*, Tercümân-ı Hakikat Matbaası, 1306 [1889], 15 s. [Çocuklar Kütübhânesi – 4. Cüz]
- Dünya (Coğrafya Istilâhâtı)*, Tercümân-ı Hakikat Matbaası, 1306 [1889], 15 s. [Çocuklar Kütübhânesi – 1. Cüz]
- Dünya (Afrika ve Avusturalya)*, Tercümân-ı Hakikat Matbaası, 1306 [1889], 15 s. [Çocuklar Kütübhânesi – 5. Cüz]
- Hâce-i Evvel*, Bağdat Vilâyet Matbaası, Bağdad, 1286 [1869], .. s. (görülemedi).
- Hâce-i Evvel. Akâyid ve Ahlâk ve Fünûn-ı Lâzime Hulâsasını Müştemil Risâledir*, Bağdat Vilâyet Matbaası, Bağdad, 1287 [1870], 2, 221 s. 3 levha (2 bs.).
- Hâce-i Evvel, Nevresidegâne Fünûn-i Lâzimenin Hülâsasını Arz Eder Risâledir*, (8 Cüz), Muharririn Zâtına Mahsus Matbaa, İstanbul 1287 [1870-71], 3, 426 s. 17 levha, 6 harita. (3 bs.).
- [1. Cüz: Hesâb, s. 1-59; 2. Cüz: Hendese, s. 61-104, 8 levha; 3. Cüz: Kozmoğrafya ve Tabakâtü'l-arz, s. 105-143, 4 levha; 4. Cüz: Coğrafya, s. 144-202, 6 harita; 5. Cüz: Hey'et, s. 203-232, 3 levha; 6. Cüz: Hikmet, s. 233-287, 2 levha; 7. Cüz: Târih, s. 288-379; 8. Cüz: Turuk-ı Ma işet (Kapakta Turuk-ı Ma işet ancak kitap içinde Tarîk-i Ma işet şeklindedir.), s. 380-426]
- Hayvanlar*, Tercümân-ı Hakikat Matbaası, 1306 [1889], 15 s. [Çocuklar Kütübhânesi].
- Hokkabaz Kitabı*, Fransızcadan çeviri, Sahibi: Mehmet Cevdet, Kırk Anbar Matbaası, İstanbul 1292 [1885], 33 s. [İsim yazmamakla birlikte "Mütercim" imzalı "Mukaddimeye" bakılarak A. M. Efendi'ye mal edilmiştir].
- Kissadan Hisse. Kissadan Hisse Alır Âkiller*, Muharririn Zâtına Mahsûs Matbaa, İstanbul, 1287 [1870], 110 s. (2. bs.)
- Kissadan Hisse. Kissadan Hisse Alır Âkiller*, Kırk Anbar Matbaası, İstanbul, 1296 [1879], 82 s. (3. bs.)
- Kuşlar*, Tercümân-ı Hakikat Matbaası, 1306 [1889], 16 s. [Çocuklar Kütübhânesi: 16].
- Medrese-i Süleymâniye. Tedrisât-ı İbtidâiye. (1. Defter), Envâ -ı Hurûf. Birinci Defter İçin Yapılmış Rehnûmâ-yı Muâllimîn*, Kırk Anbar Matbaası, İstanbul, 1305 [1888], 28 s.
- Medrese-i Süleymâniye. Tedrisât-ı İbtidâiye. Hareke, Sükûn, Harf-i Med. Üç Aylık Müretteb Ders İçin Meşk Mecmuası, Matbaa-i Âmire, İstanbul, ty., (Cüz: 2), [12] s. (taşbaskı).*
- Medrese-i Süleymâniye. Tedrisât-ı İbtidâiye. (2. Defter), Hareke. Sükûn. Harf-i Med. İkinci Defter İçin Yapılmış Rehnûmâ-yı Muâllimîn*, Kırk Anbar Matbaası, İstanbul, 1306 [1889], 24 s.
- Medrese-i Süleymâniye. Tedrisât-ı İbtidâiye. Hurûf-ı Kameriye ve Şemsiye- Tenvin-Usûl-i İmlâ Mebâdisi, (3. Defter)*, Kırk Anbar Matbaası, İstanbul, 1306 [1889], 36 s.
- [*Medrese-i Süleymâniye. Tedrisât-ı İbtidâiye.*], *Rehnûmâ-yı Muâllimîn İçin Rehnûmâ-yı Muâllimîn*, by., [İstanbul], ty., 8 s.
- Meyveler*, Tercümân-ı Hakikat Matbaası, 1306 [1889], 15 s. [Çocuklar Kütübhânesi].
- Nebatlar*, Tercümân-ı Hakikat Matbaası, 1306 [1889], 16 s.
- Sağlık. Mübtediler İçin Kıraat Kitabı*. Kırk Anbar Matbaası, İstanbul, 1303 [1886], 31 s. [Çocuklar Kütübhânesi]

*Sıhr-i Sirâcî*, Cemal Efendi Matbaası, İstanbul, 1304 [1887], 20, 8 s. (resimli) [Manzara İdâresi Neşriyatı'ndan].

*Târîh-i Edyân*, Sırat-i Mustakim Matbaası, İstanbul, 1326 [1908], 336 s. [Dârülfünûn ve Şu abâtının Dürûs-ı Aliyyesi]

*Târîh-i Edyân*, (1. Cilt), Yayımlayan: Aksekili Ahmed Hamdi, Hürriyet Matbaası, İstanbul, 1329 [1913], 336 s. (2. bs.) [Dârülfünûn-ı Osmânî İlahiyât Şubesi'nde Medresetü'l-vâzîn'de Tadrîs Olunur]

*Târîh-i Edyân*, (1. Cilt), Hukuk Matbaası, İstanbul, 1330 [1914], 336 s. (3. bs.)

*Târîh-i Hikmet*, Sırat-i Mustakim Matbaası İstanbul, 1328 [1912], 64 s. [Dârülfünûn Dersleri].

*Târîh-i Hikmet*, Hukuk Matbaası, İstanbul, 1330 [1914], 176 s. [Dârülfünûn Dersleri].

*Târîh-i Hikmetin Zübdesi. Süalli ve Cevaplı Târîh-i Hikmet*, by., İstanbul, ty. 85 s.

*Târîh-i Umûmî. (Kısm-ı evvel). Ezmine-i Müttekaddime Târîhi*, Kırk Anbar Matbaası, İstanbul, 1295 [1878], 472 s. [Tercümân-ı Hakikat Tefrikalarından Müttehassıl Yeni Kütübhâne]

*Târîh-i Umûmî. (Kısm-ı sâni). Ezmine-i Mutavassıta Târîhi*, Kırk Anbar Matbaası, İstanbul, 1296 [1879], 714 s. [Tercümân-ı Hakikat Tefrikalarından Müttehassıl Yeni Kütübhâne]

*Târîh-i Umûmî. Dârülfünûn Dersleri*, (2. Cilt) Müşterekü'l-menfaa Osmanlı Matbaası, İstanbul, 1329 [1913], 448 s. (Resimli)

*Târîh-i Umûmî. Sırat-i Mustakim Matbaası İstanbul, 1329 [1913], 224, 144, 160 s.*

*Terbiyeli Çocuk. Mübtediler İçin Kıraat Kitabı*. Kırk Anbar Matbaası, İstanbul, 1303 [1886], 32 s.

Üç Cins Mahlûk, Tercümân-ı Hakikat Matbaası, İstanbul, 1306 [1889], 15 s. [Çocuklar Kütübhanesi] (Koz 2002: 160-173)

Alfabetik olan bu bibliyografyadaki kitapları sadece adlarıyla bir defa belirtmek gerekirse; 1. Hâce-i Evvel, 2. Kıssadan Hisse, 3. Abdest ve Namaz, 4. Çiçekler, 5. Dârülfünûn Dersleri (1. Kısım), 6. Dârülfünûn Dersleri (2. Kısım), 7. Dünya (Amerika), 8. Dünya (Asya), 9. Dünya (Coğrafya İstilâhâtı), 10. Dünya (Afrika ve Avusturalya), 11. Hayvanlar, 12. Hokkabaz Kitabı, 13. Kuşlar, 14. Medrese-i Süleymâniye: Tedrisât-ı İbtidâiye (1. Defter), Envâ -ı Hurûf. Birinci Defter İçin Yapılmış Rehnûmâ-yı Muâllimîn; 15. Medrese-i Süleymâniye: Tedrisât-ı İbtidâiye. Hareke, Sükûn, Harf-i Med. Üç Aylık Müretteb Ders İçin Meşk Mecmuası; 16. Medrese-i Süleymâniye: Tedrisât-ı İbtidâiye (2. Defter), Hareke. Sükûn. Harf-i Med. İkinci Defter İçin Yapılmış Rehnûmâ-yı Muâllimîn, 17. Medrese-i Süleymâniye: Tedrisât-ı İbtidâiye. Hurûf-ı Kameriye ve Şemsiye- Tenvin-Usûl-i İmlâ Mebâdisi (3. Defter), 18. Medrese-i Süleymâniye: Tedrisât-ı İbtidâiye. Rehnûmâ-yı Muâllimîn İçin Rehnûmâ-yı Muâllimîn; 19. Meyveler, 20. Nebatlar, 21. Sağlık, 22. Sıhr-i Sirâcî, 23. Terbiyeli Çocuk, 24. Üç Cins Mahlûk, 25. Târîh-i Hikmet, 26. Târîh-i Umûmî, 27. Târîh-i Edyân şeklinde bir düzenlemeye gidilebilir.

## Sonuç

Şarkiyatçılar Kongresi vesilesiyle 1889'da Avrupa'ya, Stockholm'e giden Ahmed Midhat'ın, 200 civarındaki eserinin ve özellikle de bunların kayda değer bir bölümünü oluşturan ders kitaplarının temelinde "Biz, son devir muharrirleri, maarif-i garbiyeyi Şark'a ithale çalışan birer müstağribiz." düşüncesinin yattığı söylenebilir. Cumhuriyet aydını olmasının yanı sıra Osmanlı aydını da olan

Cemil Meriç “Bu Ülke” kitabının bölümlerinden birine Ahmed Midhat'ın bu düşüncesinden hareketle “Müstağripler” diye bir başlık koyar. Ahmed Midhat'ın kendisi dâhil son dönem Osmanlı yazarlarını birer eğitim ithalatçısı olarak gördüğü müstağriplerle ilgili satırlar Cemil Meriç'ten naklen tam olarak şöyledir:

“Müsteşrik, doğu irfanı ile uğraşan Avrupalıların kendilerine verdikleri isim. Aynı mevzu üzerinde çalışan bir Osmanlıya bu ismin verilmesi caiz değildir. Biz, son devir muharrirleri, maarif-i garbiyeyi Şark'a ithale çalışan birer müstağribiz.” (Meriç 2016: 131)

Meriç bir başka kitabında, Kırk Ambar'ın arka kapağında ise, Ahmed Midhat'ın bu düşüncesini biraz daha açar. Meriç, burada, Dostoyevski'nin Gogol için söylediği, “Hepimiz Gogol'un Palto'sundan çıktık!” sözünü, Ahmed Midhat için söyler gibi, “Hepimiz Ahmed Midhat'ın Hâce-i Evvel'inden çıktık!” der gibidir:

“Hepimiz Midhat efendinin çocuklarıyız. İlmî tecessüsümüz yüz yıldır onun çizdiği sınırı aşamadı. Rıza Tefik veya Hilmi Ziya, felsefeyle uğraşan birer Ahmet Midhat. Hüseyin Rahmi'yle Kemal Tahir, hikâyeci Ahmet Midhat'ın devamcıları. Ahmet Rasim'den Ali Kemal'e, Peyami Safa'dan Burhan Felek'e kadar her gazeteci bir yanıyla Ahmet Midhat. Kırk Ambar yazarı da 'Hâce-i Evvel'in sayısız şakirtlerinden biri. Onun da tutkusu öğrenmek ve öğretmek, düşünmek ve düşündürmek.” (Meriç 1980)

Kırk Ambar yazarı Cemil Meriç'in söylediği Hâce-i Evvel'in sayısız şakirtleri arasına Hâce-i Evvel'in yazarı Ahmed Midhat'ı da dâhil etmek gerekir. Zira o da Hâce-i Evvel'in hem yazarı hem okurudur. Başka bir deyişle hem ilk öğretmeni hem ilk öğrencisidir. Bu çerçevede bir giriş kitabı; hesap (matematik), hendese (geometri), kozmografya (gök bilimi), tabakatü'l-arz (yer bilimi), coğrafya, heyet (astronomi), hikmet-i tabiiye (fizik), tarih ve tarîk-i maişet (iktisat) gibi temel bilimlere giriş kitabı olan Hâce-i Evvel için aynı zamanda bir çıkış kitabı, diğer bütün kitapların ve özellikle de ders kitaplarının kendisinden çıktığı bir kitap yorumu yapılabilir.

## Kaynakça

Adıgüzel, M. S. (2013). “Ahmet Mithat Efendi'nin Hâce-i Evvel'ine Pedagojik Bir Yaklaşım”, Ölümünün 100. Yılında Ahmet Mithat Efendi Sempozyumu, haz. Kâzım Yetiş, İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Yayınları.

Ahmed Midhat (1870). *Hâce-i Evvel*. İstanbul: Muharririn Zâtına Mahsus Matbaa.

Akyüz, K. (1975). *Denizci Hasan (Hasan Mellah) I-II*. İstanbul: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Ceyhan, N. (2007). “Ahmet Midhat Efendi'nin Tercümeçiliği”, Ahmet Midhat Efendi Kitabı, haz. Mustafa Armağan, İstanbul: Beykoz Belediyesi Kültür Yayınları.

Çağın, S. (2012). “Bir İlk Adım: Kıssadan Hisse”, Türk Edebiyatı Aylık Fikir ve Sanat Dergisi, S 470.

Doğan, N. (1994). *Ders Kitapları ve Sosyalleşme (1876-1918)*. İstanbul: Bağlam Yayınları.

Esen, Nükhet (1999). “Ahmet Mithat Bibliyografyası”, Ahmet Mithat Karıkoca Masalı ve Ahmet Mithat Bibliyografyası, haz. Nükhet Esen, İstanbul: Kaf Yayıncılık.

Kayaoğlu, T. (1998). *Türkiye'de Tercüme Müesseseleri*. İstanbul: Kitabevi Yayınları.

- Koz, M. S. (2002). “Ahmet Mithat Efendi'nin Eserleri”, *Kitap-lık Dergisi*, S. 54.
- Mehmet Akif (1944). “Manastırlı ve Ahmet Mithat”, *Kur'andan Âyetler*, haz. Ömer Rıza Doğrul, İstanbul: Yüksel Yayınevi.
- Meriç, C. (1980). *Kırk Ambar*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Meriç, C. (2016). *Bu Ülke*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Necatigil, B. (1960). *Edebiyatımızda İsimler Sözlüğü*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Okay, O. (1989). “Ahmed Midhat Efendi”, *TDV İslâm Ansiklopedisi*, C 2.
- Okay, O. (1991). *Batı Medeniyeti Karşısında Ahmed Midhat Efendi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özön, M. N. (1985). *Türkçede Roman*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tanyu, H. (1961). “Türkiye’de Dinler Tarihi’nin Tarihçesi”, *İlahiyat Fakültesi Dergisi* (1960), Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Tuncer, F. R. – Arıkan, S. (1953). *Ahmet Mithat - Gazi Osman Paşa – B. İskender – Shakespeare*. İstanbul: Öğretmen Dergisi Gençlik Yayınları.
- Ülken, H. Z. (2010). *Türkiye’de Çağdaş Düşünce Tarihi*. İstanbul: Ülken Yayınları.

# Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocuğu Olan Ebeveynlerin Günlük Yaşamda Karşılaştıkları Güçlüklerin İncelenmesi

Hakan SARI, Kevser KILIÇ, M. Abdalbaki KARACA

@ Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Özel Eğitim ABD, hakansari@gmail.com

@ Yüksek Lisans öğrencisi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Çocuk Gelişimi ABD, kevserkilicx@gmail.com

@ Arş. Gör., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Özel Eğitim ABD, akaracaegitim@gmail.com

## Öz

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların gelişimsel özellikleri ve davranış örüntüleri gibi farklı durumlardan etkilenme düzeyleri çeşitlilik göstermektedir. Bu nedenle OSB olan bireylerin belirli yiyeceklerin dışındaki yiyecekleri reddetmesi, kendine vurması gibi davranışlarla baş etmede ebeveynlerin çeşitli güçlükler yaşadıkları bilinmektedir (Töret, Özdemir ve Selimoğlu, 2014). OSB olan çocuklar için yukarıda belirtilen örnek durumlar ebeveynlerin içinde buldukları güçlüklerin anlaşılması açısından önemli ipuçları oluşturmaktadır. Ancak Türkiye’de OSB olan çocuğa sahip ebeveynlerin yaşadıkları güçlüklerle ilgili araştırmalar sınırlıdır. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, OSB olan çocuğa sahip ebeveynlerin yaşadıkları güçlüklerin ortaya çıkartılmasıdır. Araştırma Nitel Araştırma Yöntemlerinden Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği ile desenlenmiştir. Araştırmaya 2020-2021 eğitim öğretim yılında Konya ili Merkez ilçesinde Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezine devam eden OSB olan çocuğu bulunan 43 ebeveyn katılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda ebeveynlerin özellikle OSB olan çocuk okul ortamındayken problem davranışları nedeniyle, OSB olan çocuğa beceri öğretimi yapılırken ve OSB olan çocuğun iletişim ve etkileşim kurmaya yönelik problemlerinden dolayı güçlükler yaşadıkları bilgilerine ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Otizm Spektrum Bozukluğu, Özel Eğitim, Ebeveyn

## Giriş

Leo Kanner (1943), tarafından otizmin tanılanmasından günümüze kadar otizmin etiolojisinin değiştii bilinmektedir (Hebert ve Koulouglioti, 2010). Sonrasında Asperger (1944), doğumu takiben yaklaşık 30 ayın içerisinde davranışsal olarak fark edilebilen bir sendrom şeklinde tanımlamıştır. Zaman içerisinde çeşitli tanımlamalar ve sınıflandırmalar yapılırsa da 2013 yılında Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından günümüzde en sık ve en doğru kullanılan ifade ile Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB); belirtileri doğuştan gelen ve bebeğin yaşantısının ilk yıllarında ortaya çıkan gelişimsel ve nörolojik bir bozukluk şeklinde tanımlanmaktadır (Amerikan Psychiatric Association, 2013). Milli Eğitim Bakanlığına, (2018) göre, OSB olan birey; sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve

etkinliklerdeki sınırlılığı nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey olarak tanımlanmaktadır.

Amerika hastalık ve kontrol merkezi (CDC) 2016 yılında gerçekleştirmiş olduğu en kapsamlı ve güncel rapora göre; OSB olma durumunun 2004 yılında her 166 çocukta 1, 2010 yılında her 110 çocukta 1, 2016 yılında her 68 çocukta 1, 2020 yılında her 54 çocukta 1 görüldüğünü yayınlamıştır (CDC, 2016). OSB ile ilgili müdahale yaklaşımlarının tüm çocuklar üzerinde farklı düzeylerde etkilere sahip olabileceği vurgulanmaktadır. OSB'nin karmaşık doğasının bu durumu ortaya koyduğu bilinmektedir. Bununla birlikte OSB'nin tanımlanması ve etiyojisi ile ilgili ebeveynlerin yaşadıkları güçlükler, algılar ve tutumlarının belirlenmesinin, ebeveynlerin eylemleri ve müdahale ile ilgili karar verme süreçlerinde etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Mandell ve Novak, 2005).

Geçmişte yapılan araştırmaların önemli bir bölümünün ebeveynlerin sosyal destek algıları ve depresyonla ilgili olduğu görülmektedir (Gönen ve arkadaşları, 2020; Özkubat ve arkadaşları, 2014; Nealy, Hare, Powers ve Swick, 2012; Ludlow, Skelly ve Rohleder, 2011), sosyal uyumları (Gray, 2002) ve OSB tanımlamaları, nedenleri, sosyal etkileşim, iletişim ve geçiş becerileri, sporla, çocuklarının duygu temelli tepkilerine yönelik ebeveyn görüşleri (Mameghan ve arkadaşları, 2019; İnce, 2017; Töret ve arkadaşları, 2019; Töret ve arkadaşları, 2014; Hoppe, 2005), tanı süreci ve nedenlerine ilişkin algıları (Skinner ve diğ., 2001; Mercer ve diğ., 2006; Alqahtani, 2012) ve ebeveyn-çocuk etkileşimleriyle (Töret ve arkadaşları, 2015) ilgili araştırmalar da bulunmaktadır. Ancak ülkemizde OSB olan çocuğu bulunan ebeveynlerin yaşadıkları güçlüklerle ilgili araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı OSB olan çocuğu bulunan ebeveynlerin günlük yaşamda karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara ulaşılması hedeflenmektedir.

1. Çocukların OSB olma durumunun kabullenilmesiyle ilgili ebeveynlerin güçlük yaşama durumunun ortaya çıkartılması,
2. OSB olan çocuk okul ortamındayken ebeveynlerin güçlük yaşama durumunun ortaya çıkartılması,
3. OSB olan çocuk ev ortamındayken ebeveynlerin güçlük yaşama durumunun ortaya çıkartılması,
4. OSB olan çocuğun iletişim ve etkileşim güçlüğü nedeniyle ebeveynlerin güçlük yaşama durumunun ortaya çıkartılmasıdır.

Bu araştırma ebeveynlerin OSB olan çocukları ile ilgili günlük yaşamda karşılaştıkları güçlüklerin anlaşılması ve bu güçlükleri ortadan kaldırmak için gereksinim durumlarının ortaya çıkartılması açısından önemlidir. Araştırma bulguları ile ortaya çıkan güçlüklerin anlaşılması, çocuğu OSB olan ebeveynlere gerekli desteğin sağlanması açısından önem arz etmektedir.

## Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeline, araştırma grubuna, veri toplama aracına ve verilerin analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada Nitel Araştırma Yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırma bireyin kendisinde var olan sınırları çözmek ve kendi çabasıyla şekillendirdiği toplumsal sistemlerin derinliklerini keşfetmek üzere geliştirdiği bilgi üretme yollarından birisidir (Özdemir, 2010). OSB olan çocuğu bulunan ebeveynlerin günlük yaşamda karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesiyle ilgili olarak nitel araştırma yöntemlerinden

görüşme tekniği kullanılarak ebeveyn görüşleri alınmıştır. Bu bağlamda araştırma durum saptamaya yönelik betimsel bir çalışma olup, nitel araştırma teknikleri temel alınarak desenlenmiştir.

### Araştırma Grubu

Araştırma grubu 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Konya il merkezinde Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon merkezinde öğrenim gören OSB olan 43 çocuğun ebeveyni katılmıştır. Görüşme öncesinde her ebeveyne görüşmelerin gönüllülük esasına göre olduğu, gizliliğe önem verileceği ve görüşme kayıtlarının bilimsel bir çalışmada kullanılacağı görüşme formunda açıkça belirtilmiştir. Bu şekilde ebeveynlerin hiçbir baskı altında kalmadan gerçek görüşlerine başvurulması amaçlanmıştır. Görüşme sürecinin kaydedileceği açıkça ifade edilmiştir. Görüşme soruları sırasıyla sorulmuş ve katılımcıların doğrudan kendi görüşlerine ulaşılması hedeflenmiştir. Aşağıdaki tabloda (tablo-1) görüşmeye katılan ebeveynlerin demografik bilgilerine yer verilmiştir.

Değişkenler	Cinsiyet	F	N
Cinsiyet	Erkek	%30,2	13
	Kadın	%69,8	30
Yaş aralığı	25-32	%9,3	4
	33-40	%58,1	25
	41-48	%16,3	7
	48 ve sonrası	%16,3	7

### Veri Toplama Aracı

Veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu 4 soru içermektedir. Görüşme formu likert tipinde hazırlanmış olup her soru için “evet güçlük çekiyorum, “hayır güçlük çekmiyorum, “kısmen güçlük çekiyorum” şeklinde derecelendirilmiş ve nedenleriyle açıklanması istenmiştir. Bu teknikte araştırmacı önceden sormayı planladığı görüşme sorularını hazırlar. Araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak farklı yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir. Kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılı duruma getirmesini sağlayabilir (Türnüklü, 2000). Yarı yapılandırılmış görüşmeler yapısı gereği nitel veriler sağlamaktadır. Buna uygun olarak da sözel bir çalışma yürütülmüştür. Her bir soruda yüzde ve frekans bilgileri oluşturularak ilgili cevaplar olduğu gibi aktarılmıştır.

### Verilerin Analizi

Görüşme formunda yer alan sorulara ebeveynlerin verdikleri cevaplar ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş, ses kayıt cihazı kullanılması verilerin yanlış ya da eksik olma ihtimalini önemli ölçüde kaldırmıştır. Yarı yapılmış görüşmelerin sonucunda toparlanan kayıtların üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan nitel verilerin oluşturulması için özen gösterilmiştir. Araştırmada ortaya çıkan veriler 2021 mart ayında görüşmeye katılan ebeveynlerin uygun gördüğu zamanda ve uygun mekanda birebir gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşme sırasında sorular cevaplanırken ebeveynlerin araştırmacıdan etkilenmemesine çalışılmıştır.

Her bir ebeveynin görüşlerinin yer aldığı cevaplar değiştirilmeden olduğu gibi aktarılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda kullanılan bu analiz çeşidi daha çok araştırmancının kavramsal yönünün açık biçimde belirlenmektedir (Özdemir, 2010). Betimsel analizde görüşmeler sonucunda verileri etkili şekilde ortaya konması amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmektedir. Betimsel analiz tekniğinin kullanılma amacı bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış şekilde aktarmaktır. Daha sonra doğrudan aktarılan görüşlere yer verilir, yorumlanması sağlanır ve neden-sonuç ilişkileri içerisinde ele alınır. Araştırmacı tarafından temalar ilişkilendirilerek yorumlamaları yapılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### Geçerlik ve Güvenirlik

Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde OSB olan çocukların ebeveynlerinin günlük yaşamadaki karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesiyle ilgili yapılan araştırmada geçerliği sağlamak amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları alanında uzman 2 öğretim elemanı ve bir çocuk gelişimi öğretmeninin görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Bununla birlikte bu araştırmada bulgular ile verilerin elde edildiği ortam göz önüne alındığında anlamlı bulunmaktadır. Bu araştırmancının dış geçerliğini sağlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmelerin nihayetinde ulaşılan verilerden doğrudan alıntılar elde edilmiştir. Güvenirliğinin sağlanması amacıyla araştırma sonucunda elde edilen bulgular ile yorumlamaların alan uzmanı tarafından değerlendirilmesi istenmiştir. Bulgular ve yorumlamaların karşılaştırılması sonucu içeriğin tutarlı olduğu anlaşılmıştır.

### Bulgular

Araştırmancının bu bölümünde çocuğun OSB olma durumunun kabullenilmesiyle ilgili ebeveynlerin güçlük yaşama durumu, OSB olan çocuk okul ortamındayken ebeveynlerin güçlük yaşama durumu, OSB olan çocuk ev ortamındayken ebeveynlerin güçlük yaşama durumu, OSB olan çocuğun iletişim ve etkileşim gücü nedeniyle ebeveynlerin güçlük yaşama durumuyla ilgili bulgulara yer verilmiştir. Aşağıdaki tabloda (tablo-2) elde edilen bulgularla ilgili istatistik bilgilerine yer almaktadır.

**Tablo 2.** Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuğun ebeveynlerinin karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin bulgular

Güçlük Yaşanma Durumu	Evet		Hayır		Kısmen	
	N	F	N	F	N	f
Çocuğun OSB olma durumunun kabullenilmesiyle ilgili ebeveynlerin güçlük yaşama durumu	8	%18,7	35	%81,3	0	%0
OSB olan çocuk okul ortamındayken ebeveynlerin güçlük yaşama durumu	30	%69,7	11	%25,5	2	%4,8
OSB olan çocuk ev ortamındayken ebeveynlerin güçlük yaşama durumu	24	%55,8	6	%13,9	13	%30,3
OSB olan çocuğun iletişim ve etkileşim gücü nedeniyle ebeveynlerin güçlük yaşama durumu	24	%55,8	5	%11,6	14	%33,4

### III.1. Çocuğun OSB Olma Durumunun Kabullenilmesiyle İlgili Ebeveynlerin Güçlük Yaşama Durumu

Tablo 2 incelendiğinde çocuğu OSB olma durumunun kabullenmesiyle ilgili ebeveynlerin küçük bir kısmı (8:%18,7) güçlük yaşadığını ifade ederken, ebeveynlerin büyük çoğunluğu çocuğu OSB olma durumunun kabullenmesiyle ilgili güçlük yaşamadığını (35:%81,3) ifade etmiştir. Aşağıda bu durumu gösteren ebeveyn görüşlerine yer verilmektedir.

*“Hayır çünkü OSB olan çocuğumun farklılıklarını fark edip kabullenip hayatı yaşıyoruz. Allah’ın en güzel emaneti bize evladımız.”* (ebeveyn, 6). *“Hayır yaşamıyoruz, çocuğumuz eğitim aldıkça toparlanacağını inanıyoruz. Günlük hayattan OSB olan çocukları ve özelliklerini biliyoruz* (ebeveyn, 23). *“Kendimi özel hissediyorum. Çünkü herkesin başarabileceği bir şey değil Rabbim beni seçti bu yüzden OSB olan çocuğumu kabullenmekte zorlanmadım”* (ebeveyn, 1). *“Hayır yaşamıyorum çocuğuma neler öğretebilirim diyerek bu durumla mücadele ediyorum”* (ebeveyn, 7). *“Çocuğumun OSB olmasını kabullenmeyle ilgili problem yok. Sadece bu durumu nasıl aşabileceğimize yönelik güçlük yaşıyorum* (ebeveyn, 32). *“Var olan bir durum var bunun Allah’ın bize verdiği bir imtihan olduğunu düşünüp, hemen neler yapabileceğimizi araştırdık. Yani hemen durumu kabullenip çözüm yolları aradık. Eğitime başladık”* (ebeveyn, 4).

Çocuklarının OSB olma durumunu kabullenmede güçlük yaşayan ebeveynler; *“çoğu zaman güçlük yaşıyorum. Çünkü ilerde normal bir çocuk olma olasılığı vardır diye düşünüyorum”* (ebeveyn, 22). *“Evet yaşıyorum onun gibi sevgi dolu bir çocuğa bunu konduramıyorum. Artı çevresel faktörler insanların normal olmayan bakışları kabullenmemi zorlaştırıyor”* (ebeveyn, 43). *“İlk öğrendiğim zamanlarda kabullenemedim, kabul etmek istemedik ama artık otizm yaşam tarzımız.”* (ebeveyn, 5). *“Tabi ki yaşıyorum. İnsan çocuğunun yaşlıları gibi olmasını istiyor, ne hayallerle dünyaya getiriyor? Bu durum nasıl kabullenilir?”* (ebeveyn, 38). *“Zaman zaman güçlük yaşıyorum, en ufak bir işimi bile kendim yapamıyorum. Mutlaka çocuğumun yanında birilerinin olması gerekiyor”* (ebeveyn, 14). *“Çocuğum 3 yaşında tanı aldı o yıl depresyon geçirdim. Şu an 7 yaşında ve kabullendim artık”* (ebeveyn, 13).

### III.2. OSB Olan Çocuk Okul Ortamındayken Ebeveynlerin Güçlük Yaşama Durumu

Tablo 2 incelendiğinde ebeveynlerin büyük kısmı (30:%69,7) OSB olan çocukları okul ortamındayken güçlük yaşadıklarını, çok küçük bir kısmı (2:%4,8) OSB olan çocukları okul ortamındayken kısmen güçlük yaşadıklarını, bir kısmı ise (11:%25,5) OSB olan çocukları okul ortamındayken güçlük yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda bu durumu gösteren ebeveyn görüşlerine yer verilmiştir.

OSB olan çocuklar okul ortamındayken güçlük yaşayan ebeveynler; *“Evet okuldaki arkadaşlarının ve öğretmenlerinin kabul etmesi zor bir süreç”* (ebeveyn, 25). *“OSB olan çocuğum okul ortamında eşya fırlatması ve çeşitli problem davranışları nedeniyle güçlük yaşıyorum”* (ebeveyn, 24). *“Konuşmadığı için onu düşünüyorum acaba bir isteği var ve bunu öğretmenleri anlamış mıdır?”* (ebeveyn, 23). *“Okulda uzun süre oturmak istemiyor”* (ebeveyn, 40). *“Okul ortamında öğretmenlerini dinlemiyor. İnatlaştığı zaman öğretmenleri tarafından sürekli arıyorum. Telefonla konuşarak öğretmenlerini ben ikna ediyorum”* (ebeveyn, 35). *“Evet çok güçlük yaşıyorum. Alt sınıfta olmasına rağmen okul kaydetmek istemiyor. Kaynaştırma eğitimine geçince bu sıkıntılar daha da artacak”* (ebeveyn, 26). *“Sosyal uyumsuzluk, sınıf arkadaşlarıyla anlaşamaması, başına buyruk hareketler etmesi ve çeşitli problem davranışlar nedeniyle güçlük yaşıyorum”* (ebeveyn, 3). *“Benden uzak olduğu için tedirginlik yaşıyorum. Kendini ifade edemediği için endişeleniyorum”* (ebeveyn, 2). *“Evet otizmlili çocuğumuzu okulda istemiyorlar. Gerek öğretmenler, gerek veliler, çocuğumuza ve bizlere güçlük yaşıyorlar.”* (ebeveyn, 9). *“Elbette ki yaşıyoruz. Yaşlılarından geri kalıyor. Okul ortamına uymuyor, Kurallara asla uymuyor, arkadaş ortamında hırçınlaşıyor”* (ebeveyn, 11). *“Evet hep özel alt sınıftaydık ama branş*

öğretmenlerimizin çoğu otizm hakkında bilgiye sahip değil, çocuklarımızı doğru anlayamadılar” (ebeveyn, 14) şeklinde ifade etmişlerdir.

OSB olan çocuklar okul ortamındayken güçlük yaşamayan ebeveynler; “Hayır yaşamadım, karşınıza iyi öğretmenler çıkarsa ve çocuğun otizimli olduğunu kabul ederse daha çok ilerlersiniz” (ebeveyn, 15). “Yaşamıyoruz çünkü her çocuk birbirinden farklı otizimli çocuklarda normal gelişim gösteren çocuklardan farklıdır. Allah’a şükür ki biz bu duruma böyle bakıyoruz (ebeveyn, 1).”Çocuğun bulunduğu ortama uyum sağlayabiliyor bu nedenler okul ortamındayken herhangi bir problem yaşamıyoruz” (ebeveyn18). “Çocuğum sosyal açıdan aktifleşmesi için elimden geleni yapıyorum. Bu açıdan bir problem yaşamıyorum” (ebeveyn, 28). “Okul ortamındaki öğretmenlerden dolayı OSB olan çocuğumla ilgili herhangi bir güçlük yaşamadım” (ebeveyn, 36).

### III.3. OSB olan Çocuk Ev Ortamındayken Ebeveynlerinin Güçlük Yaşama Durumu

Tablo 2 incelendiğinde ebeveynlerin yaklaşık yarısı (24:%55,8) çocukları ev ortamındayken çeşitli güçlükler yaşadıklarını, küçük bir kısmı (6:%13,9) çocukları ev ortamındayken güçlük yaşamadıklarını ve bir kısmı ise (13:%30,3) kısmen güçlük yaşadıklarını ifade etmiştir. Aşağıda bu durumu açıklayan ebeveyn görüşlerine yer verilmiştir.

Çocukları ev ortamındayken güçlük yaşayan ebeveynler; “Sürekli kendi istediğini yapmak ve yaptırmak istiyor. Bize vurma ve eşyaları atmak gibi davranışları nedeniyle problemler yaşıyoruz” (ebeveyn, 5). “Evet güçlük yaşıyorum, evde yalnız kaldığında oluyor. Ev işlerine başladığımda baya güçleşiyor. Sürekli göz önüne kalması gerekiyor” (ebeveyn, 32). “Onunla yaşamak hayatı zorlaştırıyor. Yemek yaparken temizlik yaparken, hep onunla ilgilenmek durumunda olduğum için güçlük yaşıyorum (ebeveyn, 31). “Çok yaşıyorum devamlı tetikteyim. Çünkü devamlı bir yaramazlık yapıyor. Bir şeyler karıştırıyor” (ebeveyn, 38) “Evet çünkü ev ortamında düzenin değişmesi oğlumu olumsuz anlamda etkileyebiliyor (ebeveyn, 14). “Evet çocuğum çok hareketli ve takıntılı davranışları olduğu için sürekli takip istiyor” (ebeveyn, 13). “Çok yaşıyorum. Eve misafir istemez. Çocuklu olan yere gitmek istemez. Sürekli bir yerleri karıştırır. Kırar, yapma dediğin şeyleri üstüne daha çok gider” (ebeveyn, 11) şeklinde ifade etmişlerdir.

Çocukları ev ortamındayken kısmen güçlük yaşayan ebeveynler; “Zaman zaman güçlük yaşıyorum ama yaşadığım bu güçlükler çok büyük değil. Çünkü oyun alanlarına, parka indiriyorum. Fazla olan enerjisini alıyorum” (ebeveyn, 28). “Bazen takıntılarla karşılaşıyoruz” (ebeveyn, 27). “Bazen ne istediğini anlayamadığımız zaman kendisini tehlikelerden koruyamadığımız zaman onun için çok üzülüyoruz” (ebeveyn, 2). “Kısmen yaşıyorum belli durumlarda ve belli zamanlarda öfke nöbetleri oluyor. O zamanlarda güçlük yaşıyoruz” (ebeveyn, 42) şeklinde ifade etmişlerdir. Çocukları ev ortamındayken güçlük yaşamayan ebeveynler; “Ev ortamında çok şükür güzel oyun ve eğlence odaklı verimli bir ortamımız var bu nedenle yaşamıyoruz” (ebeveyn,1). “Hayır yaşamıyorum çünkü beraber güzel vakit geçirebiliyoruz” (ebeveyn, 18). “Çocuğum bizimle her ortama uyum sağlayabildiği için güçlük yaşamıyorum” (ebeveyn, 25). “Evdeki kuralları biliyor bu nedenle güçlük yaşamıyorum” (ebeveyn, 23). “Güçlük çekmiyorum. Huysuzlukları, yaramazlıkları normal çocuk seviyesinde fazlası ya da azı yok” (ebeveyn, 19) şeklinde ifade etmişlerdir.

### III.4. OSB Olan Çocuğun İletişim ve Etkileşim Kurma Güçlüğü Nedeniyle Ebeveynlerin Güçlük Yaşama Durumu

Tablo 2 incelendiğinde OSB olan çocuğun iletişim ve etkileşim kurma güçlüğü nedeniyle ebeveynlerin yaklaşık yarısı (24:%55,8) güçlük çekmektedir. Ebeveynlerin küçük bir kısmı (5:%11,6) OSB olan çocuğun iletişim ve etkileşim kurma güçlüğü nedeniyle güçlük çekmediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca ebeveynlerin bir kısmı (14:%33,4) OSB olan çocuğun iletişim ve etkileşim kurma güçlüğü nedeniyle

kısmen güçlük çektiklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda bu durumu gösteren ebeveyn görüşlerine yer verilmiştir.

OSB olan çocuklarının iletişim ve etkileşim kurma güçlüğü nedeniyle güçlük çeken ebeveynler; “Her şey iletişimle oluyor çocuğum kendini ifade edemediği için hep agresif” ( ebeveyn, 13). “Beni anlamadığını düşünüyorum. Konuşmada zaten olmadığı için bazen çıldırmak üzere oluyorum” (ebeveyn, 36). “Tabi ki çocuğum derdini anlatamıyor ben onu anlamıyorum. Bu çok zor ve acı durum” (ebeveyn, 38). “Evet başkalarıyla iletişim kurmuyor onlar yokmuş gibi davranıyor özellikle tanımadığı kişilere yönelik bu şekilde bu durum benim için gerçekten problem” (ebeveyn, 10). “İletişim kurma problemlerinden dolayı özellikle çocuğum okul ortamındayken çok problem yaşıyorum”(ebeveyn, 9). “Evet kendisini ifade edemiyor bu nedenle ya ağlıyor ya gülüyor bu durumda ne yapabileceğimizi bilmiyorum çok zorlanıyoruz” (ebeveyn, 8). “Evet anlatamadığı zaman çok ağlıyor. Ben anlamaya çalışıyorum, bu sefer anlamadığımı anlayınca daha çok çığlık atıyor” (ebeveyn, 22).”Henüz hiç konuşamıyor, bazen işaretlerle veya bizim elimizden tutup istediğini anlatıyor. İletişimsizlik çok büyük bir güçlük bizim için” (ebeveyn, 2). “Güçlük yaşıyorum, İstediğini anlatamadığı zaman agresifleşiyor. Kendisine ve bize zarar veriyor” (ebeveyn, 16).” Evet yaşıyorum. İletişimi ve etkileşimi hala çok zayıf. Olayları anlayıp onlara anlam yükleyemiyor. Bunun sonucunda çocuğumun toplumdan dışlandığını hissediyorum” (ebeveyn, 43). “Beni anlamadığını düşünüyorum konuşma becerisi de olmadığı için bazen çıldırmak üzere oluyorum” (ebeveyn, 36) şeklinde ifade edilmiştir. OSB olan çocuklarının iletişim ve etkileşim kurma güçlüğü nedeniyle güçlük çekmeyen ebeveynler; “Ben otizmlili çocuğumun ihtiyaçlarını bildiğim için güçlük yaşamıyorum. Ama tabi ki sözel iletişim olmadığı için davranışlarıyla anlamaya çalışıyorum” (ebeveyn, 31). “Çocuğumla vücut dili ya da bakışlarıyla anlaşıyoruz. Bu nedenle iletişim problemleriyle ilgili sıkıntı yaşamadım” (ebeveyn, 12). “Alıştık artık istediği her şeyi yapmıyorum. Düzenli bir şekilde kurallar koyuyorum. Sonrasında çocuğumla iletişim kurmaya çalışıyorum” (ebeveyn, 11) şeklinde ifade edilmiştir. OSB olan çocuklarının iletişim ve etkileşim kurma güçlüğü nedeniyle kısmen güçlük çeken ebeveynler; “Önceden otizmlili çocuğumun iletişim problemleri nedeniyle çok sıkıntılar yaşadım ama zamanla iletişim becerisiyle ilgili çocuğum eğitimler aldıkça problemlerim çok daha azaldı” (ebeveyn, 18). “Otizmlili çocuğumun genellikle iletişim kurmasıyla ilgili problemler yaşamıyoruz. Ancak bazen anlatmak istediklerini anlatma konusunda başarısız olması beni üzüyor” (ebeveyn, 40).

## Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda ebeveynlerin küçük bir kısmı çocuklarının problem davranışları ve toplumsal kabulle ilgili problemlerden dolayı, çocuklarının OSB olma durumunu kabullenmeyle ilgili güçlükler yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Özşenol vd. (2002) ve Sarısoy (2000) tarafından yapılan araştırmada benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerde yaşanan güçlüklerin incelendiğinde; ailelerin sosyal çevreden yeterince destek görememeleri ve çocuklarının göstermiş oldukları davranışları kontrol etmede zorluk yaşamaları ebeveynlerin hayal kırıklıkları yaşamalarına ve OSB’yi kabullenmede güçlük çekmelerine neden olabilmektedir.

Araştırma sonucunda OSB olan çocuğu bulunan ebeveynlerin çocuklarının durumunu kabullenmeyle ilgili ve OSB olan çocuk okul ortamındayken güçlük yaşamadıklarını ifade eden ebeveynlerin bu durumun; OSB olan çocuklarını Allah’ın en güzel emaneti olarak görmeleri ve problemleri imtihan olarak algılamalarıyla ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Geçmişte benzer araştırma sonuçlarının ortaya çıktığı görülmektedir. Hebert ve Koulougloti, (2010) tarafından yapılan araştırmada, OSB olan çocuğu bulunan ebeveynlerin, çocuklarının yetersizliklerini kendilerinin işlemiş oldukları hataların ve

günahlarının bedeli olarak görmeleri sebebiyle, yetersizlik durumu ebeveynler üzerinde olumsuz bir etkiye neden olduğu ve bu nedenle güçlük yaşadıkları görülmektedir. Yine OSB olan çocuğu bulunan ebeveynlerin, çocuklarının yetersizliklerini yaratıcının bir ihsanı olarak görmeleri, yetersizlik durumunun, ebeveynlerin yetersizliğe yönelik değer yargıları açısından olumlu etkiye yol açmasına neden olabileceği düşünülmektedir. Yine farklı kültürel yapılarla ilgili yapılan araştırmalarda OSB olan çocuğa sahip olan ebeveynlerin, OSB'nin nedenlerine ilgili algılarında dini inancın etkisinin olduğu ortaya çıkmaktadır (Shaked ve Yoram, 2006; Alqahtani, 2012; Skinner vd., 2001)

Araştırma sonucunda OSB olan çocuğu bulunan ebeveynlerin çocuklarının dil ve iletişimle ilgili problemleri nedeniyle güçlükler yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Töret vd. (2014) tarafından yapılan araştırma sonucunda ebeveynler OSB'yi sosyal-iletişimsel davranışlarda bozukluk olarak tanımlamaktadırlar. Otizmin tanımı ile uyumlu olduğunu düşündükleri en sık problemin, çocuklarında gözledikleri dil-konuşma ve iletişim bozukluğu olduğu ve çocuklarında OSB tanımı ile uyumlu olmayan bir öğrenme veya davranış özelliği gözlemedikleri belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda OSB olan çocuğu bulunan ebeveynlerin çocukları ev ortamındayken problem davranışları nedeniyle; okul ortamındayken problem davranışları, akranları ve öğretmenleri tarafından kabul görülmemesi nedeniyle çeşitli güçlüklerle karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Geçmiş araştırmalara bakıldığında benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda OSB olan çocukların ebeveynleri, çocuklar okul çağına geldiklerinde; sosyal yönden beceri kazanma ve sürdürme konusunda, iletişimsel yönden yaşadıkları zorluklardan dolayı arkadaş edinme, göstermiş oldukları vurma, ısırma, bağırma gibi problem davranışlardan dolayı akranları ile arkadaşlıklarını ve iletişimlerini sürdürmede birtakım sorunlar yaşadıkları ve bu nedenle ebeveynlerin güçlükler yaşadıkları görülmüştür (Connor, 2000; Çakıcı, 2020; Girli ve Atasoy, 2010; Smith, 2007).

Bu araştırmada ebeveynler için birer güçlük durumu olarak ortaya çıkmayan; ancak başka araştırmalarda özel gereksinimli bireylerin ebeveynleri için güçlük durumu olarak görülen durumlar bulunmaktadır. Güleç Aslan, Cihan ve Altın (2014) OSB olan çocukların annelerinin deneyimlerini inceledikleri bir çalışmada; çalışmaya katılan on altı anne; çocukları ile ilgili gelecek kaygısı yaşadıkları, Pearson ve Sternberg (1986) tarafından yapılan bir çalışmada, özel gereksinimli çocukların kardeşlerinin bu durumdan dolayı davranış problemleri gösterebildikleri ve bu durumun ebeveynler için güçlükler neden olduğu belirtilmiştir. Karadağ (2009) tarafından Gaziantep ilinde özel gereksinimli çocukları bulunan anneler ile yapılan görüşme sonuçlarında; bu çocukların annelerinin çocuklarında olan bu durumun maddi açıdan fazla harcamalara sebep olması yönünden ekonomik güçlüklerin ortaya çıktığı ve çocuklarının gelecekte hakkında kaygı duymaları yönünden psikolojik ve sosyal birtakım zorluklar yaşadıklarına ulaşılmıştır. Yine OSB olan çocukların besinleri çığnemediye yaşadıkları sorunlar, aşırı yiyecek seçme, takıntı derecesinde yemek yeme gibi beslenme sorunları ebeveynlere güçlükler yaşatmaktadır (Önal ve Uçar, 2017).

## Öneriler

1. Çocuklarının OSB olma durumunun kabullenilmesiyle ilgili güçlük yaşayan ebeveynlerin psikolojik durumu yakından izlenmelidir. Bu ebeveynlerin umutsuzluk düzeylerini azaltacak, olumsuz duygu ve problemleri ile başa çıkabilmelerini ve OSB olan çocuklarının tanısını kabullenmelerini sağlayacak şekilde psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri sağlanmalıdır.
2. OSB olan çocukların öğretmenlerine, akranlarına yönelik bu bireylerin özellikleriyle ilgili eğitsel içerikler sunulmalıdır.
3. OSB olan çocukların dil ve iletişim becerilerinin gelişimine destek verilmeli, dil ve iletişim becerilerinin gelişimiyle ilgili eğitsel yaklaşımlar hakkında ebeveynler bilgilendirilmelidir.
4. OSB olan çocukların davranış yönetimini sağlamalarına yönelik yöntem ve tekniklerle ilgili ebeveynlere eğitsel danışmanlıklar sağlanmalıdır.
5. Okullarda, Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde ve toplumda OSB olan çocuk ve ailesine eğitici, danışman rolünde olan uzmanlar tarafından; OSB olan çocukların özbakım becerilerinin gelişimine yönelik güçlük çeken ebeveynlere eğitsel destek sunulmalıdır.
6. Ebeveyn eğitim programları aracılığıyla ebeveynlerin OSB olan çocuklarının eğitimine yönelik eğitsel becerilere ilişkin yeterlikleri artırılmalıdır.

## Kaynakça

- Alqahtani, M. M. J. (2012). Understanding autism in Saudi Arabia: A qualitative analysis of the community and cultural context. *Journal of Pediatric Neurology*, 10, 15-22.
- Amerikan Psychiatric Association (2013). *Desk Reference to the Diagnostic Criteria From DSM-5*.
- Asperger, H. (1944). Die "Autistischen Psychopathen" im Kindesalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten* 117, 76-136.
- CDC, (2016). *National Diabetes Prevention Program*. Atlanta, GA: US Department of Health and Human Services. <http://www.cdc.gov/diabetes/prevention/index.html> (Erişim tarihi: 02.04.2021).
- Connor, M. (2000). Asperger syndrome (autistic spectrum disorder) and the self-reports of comprehensive school students. *Educational Psychology in Practice*, 16 (3), 285-295.
- Çakıcı, A. (2020). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Kaynaştırma / Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Sorunlarına Genel Bir Bakış. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 37(2), 81-105.
- Girli, A. & Atasoy, S. (2010). Otizm tanıli kaynaştırma öğrencilerine uygulanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 990-1006.
- Gray, D. E. (2002). Ten years on: a longitudinal study of families of children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 27, 215-222.

- Gönen, A. G., Yıkılmış, A. & Halil, İ. D. (2020) Otizm spektrum bozukluğu ile otizm spektrum bozukluğu tanısı olan bireylerin ebeveynlerinin depresyon düzeyleri arasındaki ilişkisi. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 232-243.
- Güleç Aslan, Y., Cihan, H. & Altın, D. (2014). Otizm Spektrum Bozukluğu Tanılı Çocuk Sahibi Annele-  
rin Deneyimleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 96-111.
- Hebert, E. B. & Koulouglioti, C. (2010). Parental beliefs about cause and course of their child's autism and outcomes of their beliefs. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 33, 149-163.
- Hoppe, S. E. (2005). Parent Perceptions: Communication, Interaction, and Behavior in Autism. *Teaching Exceptional Children Plus*, 1, 14-25.
- İnce, G. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip ebeveynlerin spor ile ilgili görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(01), 109-124.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 2(3), 217-250.
- Karadağ, G. (2009). Engelli Çocuğa Sahip Annelerin Yaşadıkları Güçlükler ile Aileden Algıladıkları Sosyal Destek ve Umutsuzluk Düzeyleri. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(4), 315-322.
- Ludlow, A., Skelly, C., & Rohleder, P. (2011). Challenges faced by parents of children diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of Health Psychology*, 1-10.
- Mameghani, S. S., Gençoğlu, C., Ersanlı, E. & Dicle, (2019). A. N. Otizimli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Otizme İlişkin Görüşleri: Türkiye ve İran Örneğinde Karşılaştırmalı Nitel Araştırma. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 443-470.
- Mandell, D. & Novak, M. (2005). The role of culture in families' treatment decisions for children with autism spectrum disorders. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 11, 110-115.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Ankara. Milli Eğitim Basımevi.
- Mercer, L., Creighton, S., Holden, J. J. A. & Lewis, M. E. S. (2006). Parental perspectives on the causes of an autism spectrum disorder in their children. *Journal of Genetic Counseling*, 15, 41-50.
- Nealy, C. E., O' Hare, L., Powers, J. D. & Swick, D. C. (2012). The impact of autism spectrum disorders on the family: a qualitative study of mothers' perspectives. *Journal of Family Social Work*, 15, 187-201.
- Önal, S. & Uçar, A. (2017). Otizm spektrum bozukluğu tedavisinde beslenme yaklaşımları. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2017 (1-2-3), 179-194
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Es-kişehir Osmangazi üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özkubat, U., Özdemir, S., Selimoğlu, Ö. G. & Töret, G. (2014). Otizme yolculuk: Otizimli çocuğa sahip ebeveynlerin sosyal destek algılarına ilişkin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 323-348.
- Özşenol F., Ünay B., Aydın H.İ., Akın R. & Gökçay E. (2002). "Engelli Çocuklara Sahip Ailelerin Psi-ko-sosyal durumlarının ve Beklentilerinin İncelenmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 44(2),188-194.

- Pearson, JE & Sternberg A (1986). A mutual-help project for families of handicapped children, *Journal of Counseling and Development*. 65(4): 213-215.
- Sarısoy, M. (2000). *Otistik ve Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Evlilik Uyumları*, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir 15(25), 50-56
- Shaked, M., & Yoram, B. (2006). Grappling with affliction: autism in the Jewish Ultra Orthodox community in Israel. *Culture, Medicine and Psychiatry*, 30, 1-27.
- Skinner, D., Correa, V., Skinner, M., & Bailey, D. (2001). Role of religion in the lives of Latino families of young children with developmental delays. *American Journal of Mental Retardation*, 106, 297-313.
- Smith, D. D. (2007). *Introduction to special education: Make a difference*. New York, NY: Pearson Education, Inc.
- Töret, G., Özdemir, S., Selimoğlu, Ö. G. & Özkubat, U. (2014). Otizmli çocuğa sahip olan ebeveynlerin görüşleri: Otizm tanımlamaları ve otizmin nedenleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(01), 1-17.
- Töret, G., Özdemir, S. & Özkubat, U. (2015). Ciddi düzeyde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ile annelerinin ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin ebeveyn ve çocuk davranışları açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(01), 1-28.
- Töret, Z., Özdemir, S. & Bülbül, I. A. (2019). Ebeveynlerin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarının Duygu Temelli Tepkilerine Yönelik Görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 14-35.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilen nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.



# Yabancılar İçin Türkçe Okuma Kitaplarında Söz Varlığı: Musa Yedi Tepe İstanbul'da (B2) Örneği

Gökçen GÖÇEN, Ceyda YAMAN

@ Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, ggocen@fsm.edu.tr

@ Yüksek Lisans Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancılar Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı, ceyda.yaman@stu.fsm.edu.tr

## Öz

Dilin önemli bir parçasını oluşturan sözcükler, bireyler arasında sözlü ve yazılı iletişimi sağlayan anlamlı birimlerdir. Yalnızca ana dili konuşurlarının değil yabancı dil öğrenenlerin de ihtiyaç duyduğu sözcükler dil kurallarının öğrenilmesinde, anlama ile anlatma becerilerinin etkili bir şekilde kullanılmasında ve hedef kültürün edinilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef sözcüklerin kazanılmasında okuma kitaplarının olumlu etkisi bulunmaktadır. Okuma kitapları öğrenenlerin hedef kelimelerle rastlantısal bir şekilde karşılaşarak bağlamdan hareketle kelime hazinelerini zenginleştirmelerinde etkilidir. Öğrenenlerin kelime hazinelerinin geliştirilmesi sürecine destek olunabilmesi için yabancılar için Türkçe okuma kitaplarının dilde sıklıkla ve yaygınlıkla kullanılan söz varlığı öğeleriyle hazırlanarak dili en güzel şekilde örneklendirmesi bir gerekliliktir. Bu çalışmada yabancılar için hazırlanan Türkçe okuma kitaplarında sıklıkla yer alan söz varlığı öğelerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasıyla gerçekleştirilen çalışmada B2 seviyesi Musa Yedi Tepe İstanbul'da (B2) yabancılar için Türkçe okuma kitabı incelenmiştir. İncelenen metinde yer alan sözcüklere, ikilemelere, deyimlere ve atasözlerine yönelik veriler doküman analizi yöntemiyle toplanmıştır. Elde edilen verilere göre incelenen okuma kitabında en sık olarak temel sözcüklerin kullanıldığı, ikileme ve deyimlere de yer verildiği görülmektedir. Bununla birlikte incelenen kitapta yalnızca 1 atasözünün bulunduğu tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda B2 seviyesi okuma kitaplarında diğer söz varlığı öğeleri gibi atasözü kullanımına da daha fazla yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi, Yabancılar için Türkçe Okuma Kitapları, Sözcük Öğretimi, Sözcük Sıklığı

## Giriş

Kelime, manası veya gramer vazifesi bulunan ve tek başına kullanılan ses veya sesler topluluğudur (Ergin, 2013: 95). Dilde anlamlı birlikler olan sözcükler Eker'e (2015: 303) göre bir veya birden çok heceli ses öbeklerinden oluşan; tek başına kullanıldığında belli bir kavrama karşılık olan; belli bir duyguyu ve düşüncüyü yansıtan; somut ya da soyut kavramlar arasında ilişki kuran dil birimleridir. Yapısı bakımından sözcükler ses veya ses toplulukları hâlinde bulunurlar. "Sözcük, söz zincirinde getirilebildiği yerler ölçüsünde söz dizimine katkıda bulunan, kimi zaman bölünemeyen kimi zaman da temel ve ek öğelerden oluştuğu için bölünebilen söz dizimi birimidir." (Eldemir, 1980: 131).

Bireyin kendini, Türkçenin kurallarına uygun olarak etkili ve eksiksiz bir şekilde ifade edebilmesi için söz varlığına ihtiyacı vardır. “Bir dilin söz varlığı, o dilin tarihine geniş ölçüde ışık tutmakta, yüzyıllar boyunca ortaya çıkan ses, biçim, söz dizimi ve anlam değişikliklerini yansıtmakta, hangi dillerin etkisiyle, ne türden değişimlerin gerçekleştiğini göstermektedir.” (Aksan, 1996: 11). Bu bakımdan Türkçenin söz varlığını bilmek hem ana dil konuşurlarının hem de yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenmek isteyenlerin öğretiminde temel koşuldur. Aksan’a (1996: 7) göre söz varlığı, sadece sözcüklerin değil; deyimlerin, atasözlerinin, kalıp sözlerin, ikilemelerin ve terimlerin oluşturduğu bir bütünü ifade etmektedir. “Sözcük ve sözcük gruplarının öğretimi söz varlığının geliştirilmesinde, dil bilgisi kurallarının aktarılmasında ve dil becerilerinin kazandırılmasında önemli bir yere sahiptir.” (Göçen ve Okur, 2018: 2182). “Kurallar, bilgiler ve beceriler sözcükler aracılığıyla öğrenenlere aktarılmaktadır.” (Göçen, 2019: 249).

Söz varlıkları içerisinde hangi sözcüklerin daha sık olarak kullanıldığını tespit etmek önemlidir. Sözcük sıklığı, bir dildeki sözcüklerin birbirine oranla daha sık ya da daha seyrek kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Aksan, 1996; Karadüz, 2004; Ölker, 2011). Sözcük sıklığı ilk olarak 1944 yılında bilgisayar olmadan İngilizce üzerine yapılmıştır. Türkçede yapılan ilk çalışma olarak İlyas Göz (2003) tarafından hazırlanan “Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü” kabul edilmektedir. Göz (2003) bu çalışmada, 1967’de İngilizcede yapılan çalışmayı örnek almıştır (Aksan, 2000: 20).

Sıklık çalışmaları; sözcüklerin yanında sesbirimler, sözdizimsel yapılar gibi tüm dil birimleri üzerine yapılmaktadır (Vardar, 2002: 175). Bu tür incelemelerde yazılı veya sözlü dildeki sözcüklerin sayımı yapılarak bir sözcüğün kaç defa kullanıldığı ve sözcüklerin birbirine oranla kullanım sıklığının ne olduğu sayısal olarak ortaya çıkarılmaktadır (Göçen, 2016). Aksan’a (2000) göre sıklık çalışmalarının önemi şöyledir:

“Her dilde kimi sözcükler öteki öğelerden çok daha sık kullanılırlar. Okumaya yeni başlayan, ilkokulun ilk sınıflarındaki öğrencilere ya da bir yabancı dili öğrenmeye başlayanlara ilk aşamada öğretilmesi gereken sözcüklerin hangileri olduğu, dilin sözcüklerinin hangi sıraya göre tanıtılması gerektiği saptanırken, değişik gereksinimleri karşılayan ana dili ve yabancı dil sözlükleri hazırlanırken dildeki öğelerin sıklıklarının bilinmesi gerekmektedir.”

Bu bağlamda yazılı veya sözlü dildeki sözcük dağılımı hem ana dili hem de ikinci dil ediniminde büyük bir öneme sahiptir. “Ana dili ve yabancı dil öğretiminde, öğretilecek dilin en sık geçen, en gerekli sözcüklerinin saptanması, bu öğretimden alınacak sonucun başarılı olup olmamasında rol oynamakta, öğrenen kişiye en gerekli sözcüklerin belirlenmesi konusunda özellikle sıklık sayımlarına dayanan çalışmalar yapılmaktadır.” (Aksan, 1990: 19).

Öğrenenlerin dilde sık kullanılan sözcüklerin yoğunlukta olduğu metinleri okuması, onların sözcük dağarcığını geliştirmektedir. “Belki de sıklığın önemini ortaya koymaya yardımcı olan temel düşünce, eğer bir öğrenci ortalama bir sözcük sayısını biliyorsa o öğrencinin o dilde verilen herhangi bir metindeki sözcüklerin yüzde 80’ini veya 90’ını bilebileceği fikrinden kaynaklanmaktadır.” (Bongers, 1947’den aktaran Honeyfield, 1977). Buna göre yabancı dil hangi amaçla öğrenilirse öğrenilsin sıkça geçen sözcükleri bilmek okunan metinleri anlamayı kolaylaştırmaktadır. “Dil eğitiminde sözcük ve ek sıklıkları bilgileri, ders izlencelerinin oluşturulmasında, okuma öğretimi kitapları geliştirmede, ikinci dil olarak Türkçe öğretim kitaplarında, sözlüklerde ve ikinci dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik testlerin geliştirilmesinde hangi sözcüklerin, sözcük türlerinin ve eklerin seçileceğine karar verilmesinde önemli bir rol oynayacaktır.” (Aksan,1996: 91).

Sıklık çalışmaları yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında da yapılmıştır (Bozkurt, 2015; Göçen, 2016; Özdemirel, 2017; Serin, 2017). Sıklık çalışmalarının ortak noktası farklı dil seviyelerinde, farklı

metinlerde yer alan sözcüklerin hem çeşitliliğini hem de sözcüklerin kullanım sıklığını betimlemektir. Bu çalışmaların, çoğunlukla ders kitapları üzerinde yapıldığı fark edilmektedir (Göçen, Gökmen, Şahin ve Çelebi, 2020: 149). Yabancılar Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanan ders kitaplarında temel söz varlığının, özellikle temel ve orta düzeyde iyi belirlenmesi çok büyük önem taşımaktadır (Barın, 2003: 316). Bu anlamda ders kitapları üzerinde yapılan sıklık çalışmaları oldukça değerlidir.

Ders kitaplarının yanı sıra yabancı dil öğretiminde en önemli kaynaklardan bir diğeri ise okuma kitaplarıdır. Bilinçli bir şekilde kelime ve kavram gelişimini arttırmaya yönelik hazırlanan okuma kitapları, öğrenenlerin sözcük bilgisini geliştirmeye katkı sağlamaktadır (Yıldız ve Okur, 2010: 765). Ayrıca Ekmekçi'nin (1991) de belirttiği gibi sözcük öğretimini en iyi sunan materyaller okuma kitaplarıdır. Kaynak olarak okuma kitaplarının bu denli yararlı olması, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde okuma kitapları üzerine yapılan sıklık çalışmalarını gerekli kılmıştır. Bu konu üzerine yapılmış ve yayımlanmış çalışmalara bakıldığında yabancılar için Türkçe okuma kitapları üzerine yapılan sıklık çalışmalarının sayısının oldukça az olduğu görülmektedir (Göçen, Gökmen, Şahin ve Çelebi, 2020; Göçen, Gümüş, Kışla ve Güdek, 2020; Göçen, Karabulut, Memiş ve Darama, 2020; Göçen, Şen ve Duman, 2020). Oysaki yabancılar için Türkçe okuma kitapları üzerine yapılacak sıklık çalışmaları, hedef söz varlığının belirlenmesine ve öğrenenlerin kelime hazinelerinin desteklenmesine yönelik önemli bilgiler sunacaktır. Yapılacak çalışma, okuma kitaplarındaki söz varlığının belirlenmesi konusunda sıklık çalışmalarına duyulan ihtiyacı karşılamanın yanı sıra farklı seviyelerde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kullanımına sıklıkla ihtiyaç duydukları sözcüklerin neler olduğunu ortaya koymasına gibi konularda da araştırmacılara, eğitimcilere ve öğretim materyali hazırlayanlara yol gösterecektir.

Belirtilen ihtiyaç ve önem doğrultusunda çalışmada "Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış okuma kitaplarında yer alan söz varlığı öğeleri nelerdir?" sorusundan hareketle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış okuma kitaplarında yer alan söz varlığı öğelerini tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışmanın alt amaçları şu şekildedir:

1. İncelenen metinde kullanılan toplam ve farklı temel sözcük, ikileme, deyim ve atasözü sayısı nedir?
2. İncelenen metinde yer alan sözcükler hangileridir?
3. İncelenen metinde yer alan ikilemeler hangileridir?
4. İncelenen metinde yer alan deyimler hangileridir?
5. İncelenen metinde yer alan atasözleri hangileridir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik hazırlanan okuma kitaplarında hangi temel sözcüklerin, ikilemelerin, deyimlerin ve atasözlerinin hangi kullanım sıklığıyla bulunduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışmada nitel durum çalışması deseni kullanılmıştır.

### İncelenen Doküman

Çalışma kapsamında yabancılar için hazırlanmış Türkçe okuma kitabı incelenmiştir. İncelenen okuma kitabının isim ve seviye bilgileri şu şekildedir:

**Tablo 1.** Çalışma Kapsamında İncelenen Yabancılar için Türkçe Okuma Kitabı

Okuma Kitabı	Seviye	Adet
Musa Yeditepe İstanbul'da	B2	1

Tablo 1'de görüldüğü gibi çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlanmış B2 seviyesinde 1 okuma kitabı incelenmiştir.

### Veri Toplama Süreci

Çalışma 2020-2021 eğitim öğretim dönemi güz yarısında araştırma kapsamında incelenmesi planlanan kitaba ulaşılması ile başlamıştır. Veriler doküman analizi ile toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre doküman incelemesinde temel amaç araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir. Araştırma sürecinde bilimsel araştırma ve yayın etiğine göre hareket edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Yabancılar için Türkçe okuma kitabından elde edilen verilerin analizinde içerik ve betimsel analiz birlikte kullanılmış; sözcük sıklık listeleri için CİBAKAYA 2.3 programından yararlanılmıştır. Verilen programın kullanım özelliklerinden, sıklık çalışmalarının araştırmacılarla benimsenmiş ölçütlerinden (Baş, 2011; Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2005) ve önceki çalışmalarda izlenen araştırma basamaklarından (Göçen, 2016) hareketle yapılan çalışmada verilerin analizi için şu işlemler gerçekleştirilmiştir:

- Okuma kitabındaki sözcük verilerinin analizi için B2 düzeyindeki yabancı dil olarak Türkçe okuma kitabı dijital ortama aktarılmıştır.
- İnceleme alanına dâhil olmayan unsurlar (sayfa numaraları, kitap ismi, alıştırma numaraları, resimler, özel isimler) silinmiştir.
- İsim türündeki sözcüklerdeki çekim ekleri ile fiillerdeki olumsuzluk, zaman ve kişi ekleri silinmiştir. Fillerin sonuna "-" işareti konmuştur.
- Birleşik kelimeler, ikilemeler, deyimler ve atasözleri metin içindeki anlamı verebilmek amacıyla kalıp olarak ele alınmış; ifadeler "+" işareti ile birleştirilmiştir.

Bu işlemlerden sonra kullanılan program aracılığıyla elde edilen sözcük verilerine yönelik sıklık listeleri oluşturulmuştur. Listelerin Microsoft Office Excel programına aktarılmasıyla verilere yönelik tablolar oluşturulmuştur.

## BULGULAR

İncelenen Metinde Kullanılan Toplam ve Farklı Temel Sözcük, İkileme, Deyim ve Atasözü Sayısına Yönelik Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde yabancılar için hazırlanmış Türkçe okuma kitabında yer alan toplam ve farklı temel sözcük, ikileme, deyim ve atasözü sayısı incelenmiştir. Elde edilen veriler şu şekilde gösterilebilir:

**Tablo 2.** Okuma Kitabında Yer Alan Toplam ve Farklı Temel Sözcük, İkileme, Deyim ve Atasözü Sayısı

Sözcük	Toplam Sayı	Farklı Sayı	Sözcük Kat Sayı (Farklı Sözcük / Toplam Sözcük)
Temel sözcük	4488	974	0,217
İkileme	31	17	0,548
Deyim	23	9	0,391
Atasözü	1	1	1
Toplam	4543	1001	0,220

Tablo 2'ye göre araştırma kapsamında incelenen okuma kitabında toplam 4543 sözcük kullanılmıştır ve bu sözcüklerden 1001'i farklı sözcüklerden oluşmaktadır. İncelenen kitapta toplam 4488 temel sözcük yer almaktadır ve bunların 974'ü farklı sözcüklerdir. Okuma kitabında toplam 31 ikileme yer alırken bunların 17'si farklı ikilemelerdir. İncelenen metinde toplam olarak 23 ve farklı olarak 9 deyim tespit edilmiştir. Metinde toplam ve farklı olarak 1 atasözyle karşılaşılmıştır.

Farklı sözcük sayısının toplam sözcük sayısına bölümünü ifade eden sözcük katsayısı incelendiğinde ikileme, deyim ve atasözünde toplam sözcükler içinde farklı sözcük kullanım oranının ve incelenen okuma kitabında kullanılan temel sözcüklerin tekrar oranının yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

### İncelenen Metinde Kullanılan Temel Sözcüklere Yönelik Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde yabancılar için hazırlanmış Türkçe okuma kitabında bulunan sözcüklerin hangileri olduğu ve bunların hangi sıklıkla kullanıldığı tablo hâline dönüştürülmüştür. Okuma kitabında yer alan sözcükler şu şekilde gösterilebilir:

**Tablo 3.** Okuma Kitabında Yer Alan Temel Sözcükler

Sözcük	f	Sözcük	f
bir	130	sen	35
bu	125	demek	33
ve	91	için	33
gelmek	84	arkadaş	31
çok	67	başlamak	30
da	66	görmek	30
olmak	57	var	28
gitmek	53	yapmak	28
o	51	bakmak	27
gezmek	49	daha	26
ne	42	çıkmaq	24
yer	40	gün	23
ben	39	istemek	23
mı	38	tepe	23
sonra	38	almak	22
ile	36	önce	22

Sözcük	f
ama	21
dinlemek	21
kullanmak	20
zaman	20
geçmek	19
güzel	19
haydi	19
doğru	19
birlikte	17
değil	17
her	17
aşağı	16
bilmek	16
göz	16
hangi	16
ilk	16
şey	16
camii	15
insan	15
kadar	15
yazmak	15
yemek	15
yedi	15
artık	14
büyük	14
en	14
öğrenmek	14
şehir	14
şu	14
yol	14
dost	13
iç	13
kapalı	13
nere	13
vapur	13
düşünmek	12
işaretlemek	12
kendi	12
kule	12
ses	12
şimdi	12

Sözcük	f
yurt	12
ara	11
ada	11
anlamak	11
biraz	11
bisiklet	11
bulmak	11
cümle	11
gülmek	11
hemen	11
izlemek	11
kahvaltı	11
okumak	11
sevmek	11
teyze	11
anlatmak	10
boza	10
dönmek	10
iki	10
işte	10
ki	10
sormak	10
su	10
tarih	10
tramvay	10
üzeri	10
yıl	10
anlam	9
balık	9
bugün	9
dönem	9
girmek	9
hazırlamak	9
inmek	9
iş	9
kalmak	9
neden	9
otobüs	9
saat	9
sabah	9
vermek	9

Yabancılar İçin Türkçe Okuma Kitaplarında Söz Varlığı:  
Musa Yedi Tepe İstanbul'da (B2) Örneği

Sözcük	f
yaz	9
yürümek	9
ay	8
deniz	8
götürmek	8
kurmak	8
söylemek	8
şiir	8
ulaşım	8
yaşamak	8
ad	7
akıl	7
an	7
baş	7
bitirmek	7
çalışmak	7
ders	7
efsane	7
erken	7
gibi	7
hava	7
hayal	7
hikaye	7
içmek	7
kalabalık	7
karşılama	7
kez	7
kütüphane	7
müze	7
oturmak	7
simit	7
tamam	7
taraf	7
veya	7
ya da	7
yapı	7
yaşlı	7
anne	6
aramak	6
araç	6
beklemek	6

Sözcük	f
bilgi	6
binmek	6
biz	6
çekmek	6
duymak	6
ekmek	6
el	6
eşleştirmek	6
görsel	6
ilgili	6
iyi	6
kalkmak	6
karşı	6
korkmak	6
mutlu	6
önemli	6
özellik	6
seçmek	6
soru	6
uçak	6
yeni	6
yüksek	6
cumartesi	5
pazar	5
asıl	5
ayak	5
beğenmek	5
belirmek	5
bırakmak	5
birkaç	5
boş	5
çeşit	5
dua etmek	5
evet	5
fetih	5
garson	5
hatırlamak	5
hep	5
hiç	5
inşa etmek	5
kadın	5

Sözcük	f
kahvaltı yapmak	5
kar	5
kilise	5
köprü	5
lale	5
lezzet	5
mavi	5
merak etmek	5
merhaba	5
metro	5
ramazan	5
sağlamak	5
sanki	5
siz	5
sokak	5
tane	5
taşıt	5
teşekkür etmek	5
uçmak	5
üç	5
ülke	5
üst	5
ya	5
yabancı	5
yağmak	5
yemek	5
yok	5
yüz	5
açmak	4
aynı	4
başka	4
beş	4
bitki	4
böyle	4
buluşmak	4
cadde	4
cevap	4
çay	4
çocuk	4
defa	4
devam etmek	4

Sözcük	f
durmak	4
efendi	4
elbette	4
eski	4
evlenmek	4
fayton	4
fazla	4
geleneksel	4
güzel olmak	4
hafta	4
hayal kurmak	4
hem	4
herkes	4
hoca	4
il	4
ilerlemek	4
iskele	4
kart	4
kelime	4
kişi	4
konuşmak	4
korku	4
kumpir	4
kuş	4
leblebi	4
manzara	4
market	4
masa	4
mekan	4
meşhur	4
mırıldanmak	4
millet	4
minare	4
müzekart	4
nasıl	4
okul	4
öğretmen	4
pasaport	4
sarnıç	4
sembol	4
sıcak	4

Yabancılar İçin Türkçe Okuma Kitaplarında Söz Varlığı:  
Musa Yedi Tepe İstanbul'da (B2) Örneği

Sözcük	f
sıra	4
sipariş	4
sohbet etmek	4
süre	4
şarkı	4
tamamlamak	4
ulaşmak	4
uyumak	4
uzak	4
ücret	4
varmak	4
yanlış	4
yine	4
yolcu	4
yüzden	4
acıkmak	3
ağlamak	3
aile	3
aman	3
araba	3
arka	3
artmak	3
at	3
ayrılmak	3
balık tutmak	3
beyaz	3
bin	3
bina	3
birbiri	3
birçok	3
bölge	3
bulmaca	3
bulunmak	3
bütün	3
büyülemek	3
can	3
çift	3
dalmak	3
diye	3
duygu	3
dünya	3

Sözcük	f
eğer	3
eğlenmek	3
erkek	3
eser	3
eş	3
etraf	3
ezan okumak	3
fark etmek	3
farklı	3
fırın	3
forma	3
fotoğraf	3
gerçek	3
gerek	3
giymek	3
gökyüzü	3
göndermek	3
göre	3
görevli	3
gülümsemek	3
güneş	3
güvenmek	3
hafta sonu	3
hak	3
hala	3
havayolu	3
hayran	3
hissetmek	3
iklim	3
inanmak	3
incelemek	3
istasyon	3
jeton	3
kaç	3
kafe	3
kahve	3
kapı	3
kara	3
karar vermek	3
kent	3
kim	3

Sözcük	f
kitap	3
korumak	3
koymak	3
kuru fasulye	3
misafirperver	3
mutlaka	3
mutlu olmak	3
müddet	3
mümkün	3
nokta	3
olay	3
öğrenci	3
örnek	3
padişah	3
pek	3
renk	3
roman	3
rüzgar	3
sabır	3
saray	3
seyretmek	3
sınıf	3
sipariş vermek	3
söz	3
takım	3
tam	3
tanımak	3
telefon	3
tüm	3
uyku	3
yakın	3
yatak	3
yazar	3
yerleşmek	3
yerli	3
yiyecek	3
yorulmak	3
zorlamak	3
acaba	2
aç	2
adeta	2

Sözcük	f
adım	2
ağırlık	2
akarsu	2
alışmak	2
alışveriş yapmak	2
alt	2
altı	2
amaç	2
amca	2
ana	2
araştırma yapmak	2
aşık olmak	2
atmak	2
avlu	2
baba	2
bahçe	2
bavul	2
bazı	2
bence	2
benzer	2
bezenmek	2
bilgin	2
bin dört yüz elli üç	2
bin sekiz yüz yetmiş altı	2
birikmek	2
boşluk	2
boy	2
bozulmak	2
buyurmak	2
çalmak	2
çanta	2
çeşitli	2
çevirmek	2
çini	2
çözmek	2
dalyan	2
dayanmak	2
değmek	2
demiryolu	2
deneme	2
dışarı	2

Yabancılar İçin Türkçe Okuma Kitaplarında Söz Varlığı:  
Musa Yedi Tepe İstanbul'da (B2) Örneği

Sözcük	f
doğmak	2
dolmak	2
dolayı	2
doymak	2
durum	2
düşmek	2
elbise	2
etmek	2
ev	2
ezan	2
fakat	2
fasulye	2
futbol	2
gece	2
geç kalmak	2
geniş	2
geri	2
getirmek	2
gezegen	2
göstermek	2
haklı	2
hayal etmek	2
hem hem hem	2
hepsi	2
heyecan	2
hoş gelmek	2
hüzün	2
içeri	2
ifade	2
ihtiyaç	2
ilgi	2
ilginç	2
imparator	2
irkilmek	2
isim	2
itibaren	2
kaçmak	2
kafeterya	2
kaldırmak	2
kalem	2
kalp	2

Sözcük	f
kapı çalmak	2
karın	2
karışmak	2
kat	2
keşke	2
kısa	2
kiralamak	2
kokmak	2
komşu	2
kontrol	2
köfte	2
köşk	2
kubbe	2
kuru	2
kurulmak	2
küçük	2
kültür	2
lisans	2
mademki	2
maşallah	2
merkez	2
metre	2
metrobüs	2
mimar	2
müzik	2
namaz kılmak	2
neyse	2
nihayet	2
nostalji	2
not	2
nüfus	2
olmak	2
onlarca	2
orası	2
ortam	2
öğle	2
ölmek	2
özlemek	2
patates	2
rüya	2
sabretmek	2

Sözcük	f
sahip olmak	2
sebepe	2
seçenek	2
sekiz	2
soğuk	2
sorun	2
stat	2
sunmak	2
sürekli	2
sürpriz	2
şekil	2
tabak	2
tahmin etmek	2
tat	2
tatmak	2
tatlı	2
tebrik etmek	2
tek	2
tekrar	2
tercih	2
tercih etmek	2
tılsım	2
toplu taşıma	2
tren	2
tutmak	2
tükürmek	2
tür	2
türbe	2
unutmak	2
uzanmak	2
uzun	2
üzülmek	2
vatan	2
yağmur	2
yaklaşmak	2
yani	2
yardım etmek	2
yardımsever	2
yarım	2
yazık	2
yer almak	2

Sözcük	f
yeşil	2
yeter	2
yıkamak	2
yolunu tutmak	2
yorgun	2
zor	2
nisan	1
abdesthane	1
acil	1
açı	1
adam	1
ağ çekmek	1
ağaç	1
ağız	1
ait	1
aklına gelmek	1
aksilik	1
akşam	1
aktarma yapmak	1
alan	1
alarm	1
alarm çalmak	1
alem	1
alın	1
alışveriş	1
andırmak	1
anı	1
anılmak	1
anıt	1
araştırmak	1
araştırma	1
art	1
aşk	1
avrupalı	1
ayı	1
ayna	1
ayrıca	1
azalmak	1
bağlantı	1
bağlı	1
bahar	1

Yabancılar İçin Türkçe Okuma Kitaplarında Söz Varlığı:  
Musa Yedi Tepe İstanbul'da (B2) Örneği

Sözcük	f	Sözcük	f
balıkçı	1	çimdik	1
bardak	1	çomar	1
basamak	1	çukur	1
baş döndürmek	1	çünkü	1
başkent	1	dakika	1
batmak	1	darı	1
bayılmak	1	değer	1
bayram	1	deniz yolu	1
belli etmek	1	depo	1
beraber	1	derin	1
beş yüz yirmi sekiz	1	ders çalışmak	1
bey	1	desteklemek	1
beyefendi	1	devir	1
biçim	1	deyim	1
bilim	1	dil	1
bin altı yüz dokuz	1	direkt	1
bin altı yüz on yedi	1	diz	1
bin dokuz yüz altı	1	dokuz	1
bin dokuz yüz on iki	1	dolmuş	1
bin sekiz yüz	1	dolu	1
bir şubat bin dokuz yüz otuz beş	1	dopdolu	1
birden bire	1	dökmek	1
boş bırakmak	1	dua	1
börek	1	dudak	1
böylece	1	durak	1
bulgur	1	düzenlemek	1
bulut	1	eğitim	1
bura	1	ek	1
büfe	1	eklemek	1
büyü	1	eksik olmak	1
büyükşehir	1	emekli	1
cam	1	erişmek	1
ceket	1	eritmek	1
cevap vermek	1	esmek	1
cevaplamak	1	etek	1
cezp etmek	1	etki	1
çekiç	1	etkinlik	1
çevre	1	evlat	1
çingirak	1	fark	1
çıplak	1	feribot	1
çırpmak	1	fırlamak	1

Sözcük	f
fıstık	1
fikir	1
fotoğraf çekmek	1
füniküler	1
galiba	1
geç	1
geç kalkmak	1
genel	1
gergef	1
gezi	1
gişe	1
görev	1
görkem	1
göz kamaştırıcı	1
göz kapamak	1
guruldamak	1
güç vermek	1
güçlendirmek	1
gül	1
gündüz	1
güvercin	1
hafif	1
hafta içi	1
halde	1
halka	1
hareket	1
hat	1
hatta	1
hayat	1
hayran bırakmak	1
hızlı	1
hiçbir	1
hizmet etmek	1
hoş bulmak	1
hoşlanmak	1
huzur	1
ılık	1
ısı	1
ıslak	1
ısmarlamak	1
imek	1

Sözcük	f
iç geçirmek	1
içecek	1
içeri girmek	1
ido	1
ihtişam	1
iki bin on yedi	1
ilave	1
ilçe	1
ilim	1
ilişmek	1
ilkbahar	1
imkan	1
imrenmek	1
indirim	1
internet	1
iri	1
istek	1
işlem	1
işlev	1
iştah kesilmek	1
izin almak	1
kabul	1
kahraman	1
kahvaltı etmek	1
kahvaltı hazırlamak	1
kahvehane	1
kaldırım	1
kamusal	1
kanat	1
kapmak	1
kapılmak	1
kaplamak	1
karayolu	1
kayıkthane	1
kazanmak	1
kenar	1
kere	1
kesilmek	1
keşif	1
keyif çıkarmak	1
kırk	1

Yabancılar İçin Türkçe Okuma Kitaplarında Söz Varlığı:  
Musa Yedi Tepe İstanbul'da (B2) Örneği

Sözcük	f
kısaca	1
kısım	1
kış	1
kıta	1
kilometre	1
kimse	1
kolay	1
konak	1
konu	1
koşmak	1
kral	1
kurabiye	1
kurak	1
kurt	1
kurtulmak	1
kutlama	1
kutsal	1
kuzey	1
laf atmak	1
lazım	1
liste	1
lodos	1
lokanta	1
lokma	1
loş	1
lütfen	1
maalesef	1
maç	1
maket	1
maki	1
makine	1
maneviyat	1
marmaray	1
medeniyet	1
memur	1
merasim yapmak	1
mesele	1
mevcut	1
mevsim	1
mısır	1
mide	1

Sözcük	f
milyon	1
minibüs	1
muhteşem	1
müşteri	1
müzişyen	1
nazar değmek	1
ne için	1
nefes	1
nimet	1
niye	1
niyet	1
oda	1
olta	1
orman	1
ortaya çıkmak	1
otel	1
otuz	1
ön	1
örtü	1
övmek	1
özel	1
paket	1
panoramik	1
pastane	1
peki	1
peynir	1
piknik yapmak	1
pilav	1
pişman olmak	1
planlamak	1
poğaça	1
polis	1
rağmen	1
rahatlamak	1
rahatsız etmek	1
rast gelmek	1
rastlamak	1
romalı	1
ruh	1
sadece	1
saf	1

Sözcük	f	Sözcük	f
sahil	1	tanınmak	1
sahip çıkmak	1	tanıtmak	1
sakin	1	tarif	1
sallamak	1	taş	1
sanat	1	taşımak	1
sarhoş	1	tavır	1
sarılmak	1	tebrik	1
satın almak	1	tedirgin	1
saygı	1	tekerlek	1
sayı	1	teknoloji	1
sayım	1	teleferik	1
sefer	1	televizyon	1
semt	1	ter	1
sergilemek	1	terminal	1
serpmek	1	tılsım bozmak	1
servis	1	titrek	1
sıkıntı	1	tur	1
sınır	1	turist	1
sıyrılmak	1	turistik	1
sipariş etmek	1	tünel	1
son	1	türkü	1
sonbahar	1	uç	1
sorumlu	1	ufak	1
sözcük	1	uğramak	1
sözleşmek	1	uğultu	1
stres	1	utanmak	1
susam	1	uyanmak	1
sürdürmek	1	uydurmak	1
sürpriz yapmak	1	uygun	1
süs	1	uyku sersemi	1
süslemek	1	üçgen	1
şair	1	üniversite	1
şaşırmak	1	ünlü	1
şehir içi	1	üretmek	1
şen	1	üzere	1
şer	1	üzüntü	1
şöyle	1	vakit	1
şükür	1	varlık	1
taç	1	vitrin	1
takip	1	vurmak	1
taksi	1	yaya	1

Yabancılar İçin Türkçe Okuma Kitaplarında Söz Varlığı:  
Musa Yedi Tepe İstanbul'da (B2) Örneği

Sözcük	f
yağış	1
yakışıklı	1
yaklaşık	1
yalı	1
yan	1
yanmak	1
yanı sıra	1
yapılmak	1
yapım	1
yapıt	1
yaprak	1
yaralamak	1
yarımada	1
yarın	1
yaslamak	1
yastık	1
yazı	1
yemek yemek	1
yetmiş	1
yılmak	1
yirmi	1
yoksa	1
yol tutmak	1
yola çıkmak	1
yolculuk	1
yolculuk etmek	1
yosma	1
yön	1
yönetmek	1
yudum	1
yukarı	1
yüksek lisans	1
yükselmek	1
yüzmek	1
yüz ölçüm	1
yüzyıl	1
zalim	1
zengin	1
ziyaret	1
ziyaret etmek	1
Toplam	4488

Tablo 3'e göre incelenen okuma kitabında en sık kullanılan ilk on isim ve fiil şunlardır: *bir* (130), *bu* (125), *ve* (91), *gelmek* (84), *çok* (67), *da* (66), *olmak* (57), *gitmek* (53), *o* (51) ve *gezmek* (49). Bunların dışında sıklıkla kullanılan sözcüklerden bazıları şunlardır: *Yapmak*, *istemek*, *gezmek*, *görmek*, *arkadaş*, *insan*, *yedi*, *şehir*.

### İncelenen Metinde Kullanılan İkilemelere Yönelik Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde yabancılar için hazırlanmış Türkçe okuma kitabında bulunan ikilemelerin hangileri olduğu ve bunların hangi sıklıkla kullanıldığı tablo hâline dönüştürülmüştür. İncelenen okuma kitabında yer alan ikilemeler şu şekilde gösterilebilir:

**Tablo 4.** Okuma Kitabında Yer Alan İkilemeler

İkileme	f
yavaş yavaş	7
hem hem	4
sık sık	4
çığlık çığlık	2
sürü sürü	2
akın akın	1
buram buram	1
cıvıl cıvıl	1
çekine çekine	1
hemen hemen	1
öve öve	1
serin serin	1
sıkı sıkı	1
sinirli sinirli	1
söylene söylene	1
tak tak	1
uzun uzun	1
toplam	31

Tablo 4'e göre incelenen okuma kitabında toplam olarak 31 ve farklı olarak 17 ikileme kullanılmıştır. Kitapta en sık kullanılan ikilemelerin *yavaş yavaş* (7), *hem hem* (4), *sık sık* (4), *çığlık çığlık* (2) ve *sürü sürü* (2) ikilemeleri olduğu görülmektedir.

### İncelenen Metinde Kullanılan Deyimlere Yönelik Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde yabancılar için hazırlanmış Türkçe okuma kitabında bulunan deyimlerin hangileri olduğu ve bunların hangi sıklıkla kullanıldığı tablo hâline dönüştürülmüştür. İncelenen okuma kitabında yer alan deyimler şu şekilde gösterilebilir:

**Tablo 5.** Okuma Kitabında Yer Alan Deyimler

<b>Tablo 4.</b> Okuma Kitabında Yer Alan İkilemeler	
Deyim	f
ayak basmak	4
boğazına dizmek	4
karnı zil çalmak	3
tıka basa yemek	3
gözüne ilişmek	2
havalara uçmak	2
hayran kalmak	2
mekik dokumak	2
ballandıra ballandıra anlatmak	1
Toplam	23
öve öve	1
serin serin	1
sıkı sıkı	1
sinirli sinirli	1
söylene söylene	1
tak tak	1
uzun uzun	1
toplam	31

Tablo 5'e göre incelenen okuma kitabında toplam olarak 23 ve farklı olarak 9 deyim kullanılmıştır. Kitapta en sık kullanılan deyimlerin *ayak basmak* (4), *boğazına dizilmek* (4), *karnı zil çalmak* (3) ve *tıka basa yemek* (3) deyimleri olduğu görülmektedir.

### İncelenen Metinde Kullanılan Atasözlerine Yönelik Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde yabancılar için hazırlanmış Türkçe okuma kitabında bulunan atasözlerinin hangileri olduğu ve bunların hangi sıklıkla kullanıldığı tablo hâline dönüştürülmüştür. İncelenen okuma kitabında yer alan atasözleri şu şekilde gösterilebilir:

<b>Tablo 6.</b> Okuma Kitabında Yer Alan Atasözleri	
Atasözü	f
kaçan balık büyük olur	1
Toplam	1

Tablo 6'ya göre incelenen okuma kitabında yalnızca 1 atasözüne yer verilmiş ve bu atasözü kitapta 1 kez kullanılmıştır. Bu atasözü *kaçan balık büyük olur* (1) atasözüdür.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkçe hem iletişim hem de eğitim gibi farklı sebeplerle insanların öğrenmek için ilgi duyduğu diller arasındaki yerini almıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin daha etkili bir şekilde

gerçekleştirilebilmesi için yabancılar için ders kitapları ve okuma kitapları hazırlanmıştır. Bununla birlikte öğrenenlere öncelikli olarak ihtiyaç duyacakları sözcüklerin öğretilmesi ve öğretimde birliğin sağlanması amacıyla öğretim materyallerinin ve yardımcı kaynakların hazırlanmasında dilin en sık kullanılan söz varlığı unsurlarına başvurulması önemli bir hâle gelmiştir.

Bu önemle yapılan çalışmada ilk olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlanan okuma kitabında yer alan temel sözcüklerin, ikilemelerin, deyimlerin ve atasözlerinin sayısı incelenmiştir. İncelenen kitapta en çok isim ve fiillerden oluşan temel sözcüklerin, en az ise atasözlerinin kullanıldığı görülmüştür. İncelenen kitabın B2 seviyesi kitabı olması sebebiyle atasözü kullanımına daha fazla yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Farklı sözcük sayısının toplam sözcük sayısına bölümünü ifade eden sözcük katsayısı incelendiğinde ikileme, deyim ve atasözünde toplam sözcükler içinde farklı sözcük kullanım oranının ve incelenen okuma kitabında kullanılan temel sözcüklerde tekrar oranının yüksek olduğu anlaşılmaktadır. İncelenen kitabın B2 seviyesi kitabı olması sebebiyle toplam sözcükler içinde farklı sözcük kullanımına daha fazla yer verilmesi gereği söylenebilir.

Yapılan çalışma kapsamında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlanan okuma kitabında yer alan temel sözcüklerin neler olduğu incelenmiştir. Buna göre incelenen okuma kitabında en sık kullanılan ilk on isim ve fiil şunlardır: *bir* (130), *bu* (125), *ve* (91), *gelmek* (84), *çok* (67), *da* (66), *olmak* (57), *gitmek* (53), *o* (51) ve *gezmek* (49). Okuma kitabında sıklıkla yer alan sözcüklere bakıldığında sözcüklerin hem yazılı dilin en sık kullanılan sözcükleri hem de kitabın temasıyla ilişkili sözcükler olduğu anlaşılmaktadır.

Yapılan çalışma kapsamında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlanan okuma kitabında yer alan ikilemelerin neler olduğu incelenmiştir. İncelenen okuma kitabında en sık kullanılan ikilemelerin *yavaş yavaş* (7), *hem hem* (4), *sık sık* (4), *çığlık çığlık* (2) ve *sürü sürü* (2) ikilemeleri olduğu görülmektedir. Kitapta en sık kullanılan ikilemelerin birbirini tekrar eden sözcüklerden oluşan ikilemeler olduğu fark edilmektedir. İkilemeler aynı, yakın ya da karşıt anlamlı iki sözcüğün bir tek sözcük gibi işlev görmek üzere yan yana gelmesiyle oluşmaktadır (Eker, 2015: 360). İncelenen kitapta ikilemelerin çeşitli oluşumlarının yer almadığı anlaşılmaktadır. B2 seviyesi okuma kitaplarında eş anlamlı, zıt anlamlı, biri anlamlı biri anlamsız sözcüklerden oluşan ikilemelere de yer verilebileceği söylenebilir.

Yapılan çalışma kapsamında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlanan okuma kitabında yer alan deyimlerin neler olduğu incelenmiştir. Kitapta en sık kullanılan deyimlerin *ayak basmak* (4), *boğazına dizilmek* (4), *karmı zil çalmak* (3) ve *tıka basa yemek* (3) deyimleri olduğu görülmektedir. İncelenen okuma kitabında sıklıkla kullanılan bu deyimlerin sözcüklerin bilinen anlamlarından farklı anlamlar ifade etmesiyle B2 seviyesinde Türkçe öğrenenler için uygun olduğu söylenebilir.

Yapılan çalışma kapsamında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlanan okuma kitabında yer alan atasözlerinin neler olduğu incelenmiştir. İncelenen okuma kitabında yalnızca 1 atasözüne yer verilmiştir ve bu atasözü kitapta 1 kez kullanılmıştır. Kitapta yer alan atasözü *kaçan balık büyük olur* (1) atasözüdür. B2 seviyesi okuma kitaplarında daha fazla sayıda atasözü kullanımına yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

Yapılan çalışma kapsamında incelenen okuma kitabının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenleri isim, fiil, ikileme ve deyim gibi söz varlığı unsurları açısından destekleyeceği anlaşılmaktadır. Özellikle temel sözcüklerin kitapta sıklıkla tekrar ediyor olması sözcüklerin akılda kalıcılığını arttıracakları düşünülmektedir. Bununla birlikte B2 seviyesinde Türkçe öğrenenler için hazırlanmış bir okuma kitabında öğrenenlerin daha fazla sayıda yeni sözcükle karşılaşmalarına da fırsat verilmelidir. İncelenen okuma

kitabı öğrenenlere yeni atasözlerini kazandırma konusunda ise diğer söz varlığı unsurlarının sayısı düşünüldüğünde yeterli görünmemektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak orta seviyede öğrenenler için hazırlanmış metinlerde daha fazla sayıda ve birbirinden farklı atasözü kullanımına yer verilebilir.

## Kaynakça

- Aksan, D. (1990). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (1996). *Türkçenin söz varlığı*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (2000). *Türkiye Türkçesinin dünü, bugünü, yarını*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Barın, E. (2003). Yabancılar Türkçe öğretiminde temel söz varlığının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 311-317.
- Baş, B. (2011). Söz varlığı ile ilgili çalışmalarda kullanılacak ölçütler. *TÜBAR*, XXIX, 27-61.
- Bozkurt, B. (2015). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde orta seviye (B1-B2 düzeyi) hedef sözcük belirleme çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Eker, S. (2015). *Çağdaş Türk dili* (9. Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ekmekçi, F. Ö. (1991). Sözel bellek ve hatırlama. *Dilbilim Araştırmaları*, 50-58.
- Eldemir, A. (1980). *Saussure'den sonra yapısal dilbilimde sözdizimi konusundaki tutumlar, yöntemler ve üretimi dilbilgisinde Chomsky' dilbilim ve dilbilgisi konuşmaları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ergin, M. (2013). *Edebiyat ve eğitim fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı bölümleri için Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayıncılık.
- Göçen, G. (2019). Yabancı dil öğretiminde sözcük öğretimi yaklaşımları ve yöntemleri. A. Okur ve G. Göçen (Ed.), *Türkçenin sözcük öğretimi* (ss. 249-272). Ankara: Nobel Yayınları.
- Göçen, G. (2016). *Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığı*. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Göçen, G., Gökmen, H., Şahin, B. ve Çelebi, M. (2020). Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında yer alan fiillerin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Sciences*, 8(105), 146-172.
- Göçen, G., Gümüş, B., Kışla, C. ve Güdek, G. (2020). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanan okuma kitaplarında yer alan sözcüklerin incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 1(1), 33-63.
- Göçen, G., Karabulut, G., Memiş, N. ve Darama, M. (2020). Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında yer alan ikileme, deyim ve atasözlerinin kullanım sıklığı ve seviyelere göre dağılımı. *International Journal of Languages Education*, 8(2), 112-144.
- Göçen, G. ve Okur, A. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki sözcüklerin kullanım sıklığı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 119-136.
- Göçen, G. ve Okur, A. (2018) Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi: Ne kadar öğreteceğiz?. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 2180-2203.

- Göçen, G., Şen, B. ve Duman, S. (2020). Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında yer alan fiillerin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Sciences*, 8(21), 46-73.
- Göz, İ. (2003). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Honeyfield, J. (1977). Simplification. *Tesol Quarterly*, 11(4), 431-440.
- Karadüz, E. (2004). Sözcük sıklığı çalışmalarının önemi. *V. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri I*, 1605-1613.
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2005). Kelime hazinesi çalışmaları açısından kelime kavramı üzerine bir değerlendirme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(25), 293-307.
- Ölker, G. (2011). Sözlük türleri ve kelime sıklığı sözlüğü üzerine. *Dil Araştırmaları*, 9, 45-60.
- Özdemirel, A. Y. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki sözcüklerin kullanım sıklığı bağlamında değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Serin, N. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitapları ile bu kitapları kullanan öğrencilerin söz varlığının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, C. ve Okur, A. (2010). İlköğretim okullarındaki okuma etkinliklerinde göz ardı edilen bir konu: Sözcük öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 753-773.
- Zorpuzan, S. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan kitaplardaki kalıp söz ve deyim varlığı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

# Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Hazırlanan Okuma Kitaplarındaki Söz Varlığının İncelenmesi: Begil Oglu Emren Örneği

Gökçen GÖÇEN, Cansu ŞENER

@ Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, ggocen@fsm.edu.tr

@ Yüksek lisans öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancılar Türkçe Öğretimi Programı, cansusenr@gmail.com

## Öz

Sözcükler bir dilin temel taşlarıdır. Yabancı dil öğretiminde öğrenenler sözcükler yoluyla iletişim kurabilir, dili etkin kullanabilir ve duygularını ifade edebilirler. Öğrenenler sözcükler olmadan duygularını, düşüncelerini ya da isteklerini anlatamayacakları gibi anlatılanları da anlayamayacaklardır. Bu anlamda sözcük öğretimi iletişim ve dil kullanımı açısından yabancı dil öğretimi için büyük önem taşımaktadır. Yabancı dil öğretiminde en yaygın kullanılan materyaller ders kitaplarıdır. Okuma kitapları ise bunların tamamlayıcılarıdır ve rastlantısal sözcük öğrenimi açısından çok etkilidir. Okuma kitaplarındaki sözcükleri tespit etmek, hedef dilde sıklıkla kullanılan sözcüklerin ortaya konması açısından önemlidir. Bu önemle çalışmada “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış okuma kitaplarında yer alan söz varlığı öğeleri nelerdir?” sorusundan hareketle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış okuma kitaplarında yer alan temel sözcüklerin, ikilemelerin, deyimlerin ve atasözlerinin sayısını ve kullanım sıklığını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla nitel durum çalışması olarak gerçekleştirilen çalışmada Yunus Emre Enstitüsü’nün Dede Korkut Hikâyeleri serisinde yer alan B1 seviyesindeki *Begil Oglu Emren* adlı okuma kitabı incelenmiştir. Doküman analizi ile toplanan sözcük verilerinde hangi söz varlığı öğesinin hangi sıklıkla bulunduğunu tespit etmek amacıyla CİBAKAYA 2.3 programı kullanılmıştır. Elde edilen verilerden hareketle incelenen okuma kitabında yer alan temel sözcüklerin, ikilemelerin, deyimlerin ve atasözlerinin sayısı ile bunların neler olduğu ve sözcüklerin kullanım sıklığı belirlenmiştir. Çalışma sonucunda incelenen metinde öğrenenlerin sözcük bilgisine katkı sağlayacak çok sayıda farklı sözcüğün, ikilemenin, deyim yer aldığı ancak atasözlerine hiç yer verilmediği görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, Sözcük Öğretimi, Yabancılar İçin Türkçe Okuma Kitapları, Sözcük Sıklığı

## Giriş

Dilin yapı taşlarını sözcükler oluşturmaktadır. Sözcükler anlam taşıyan en küçük birimlerdir ve bir kavramı ifade eden söz varlığı unsurlarındandır (Korkmaz, 2003; Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2008). Vardar’a (2002: 181) göre “Sözcük; bir ya da birden çok ses biriminin oluşturduğu, yazıda iki boşluk arasında yer alan, çoğu kez anlamsal bir birim oluşturan, söylemde belli bir biçimsel birlik sunan, çeşitli dizimsel kullanımlarında biçim olarak hiç değişmeyen ya da bir bölümüyle değişim gösteren eklemli ses ya da sesler öbeğidir.” Sözcükler üzerine yapılan tanımlamalar sözcüklerin biçimsel, anlamsal ve kavramsal özelliklerinin olduğunu göstermektedir (Göçen, 2016: 31).

Dil öğretiminin temel ögesi de sözcüklerdir. Dil öğrenenler sözcükler aracılığıyla kuralları fark eder, duygularını ifade eder, iletişim kurar ve dili etkin bir şekilde kullanabilirler. Öğrenenler sözcükler olmadan söylenenleri ve okunanları anlayamayacakları gibi sözcükler olmadan sözlü ve yazılı bir şekilde kendilerini ifade de edemeyeceklerdir. Bu bağlamda dil öğretiminde sözcüklerin öğretimi büyük önem taşımaktadır.

Sözcük öğretimi sözcüklerin, kalıp sözlerin, ikilemelerin, deyimlerin ve atasözlerinin öğretimini içermektedir. Sözcük öğretimiyle öğrenenlere hem sözcük bilgisinin hem de sözcüklerin ait olduğu kültürün aktarımı yapılmaktadır. Bu süreçte öncelikle hangi sözcüklerin ve kalıplaşmış ifadelerin aktarılacağına belirlenmesinde sıklık çalışmalarından yararlanılmaktadır.

“Sıklık, derlemde bir dilsel ögenin kaç defa geçtiğini gösteren yüzdelerdir.” (Aksan, Mersinli ve Yaldır, 2011: 397). Sözcük sıklığı ise bir sözcüğün kullanılma oranı, frekans olarak tanımlanabilir (Aydın, 2015: 21). Sözcük sıklığı çalışmaları hem ana dili eğitiminde hem yabancılar Türkçe öğretiminde hangi sözcüklerin öncelikli olarak öğretilmesi belirlenmesi konusunda önem taşımaktadır. Yıldız’a (2018) göre “Kullanım sıklığı yüksek sözcükler iletişimin kurulabilmesi için büyük oranda belirleyici olan sözcükler olduğu için öncelik belirlemede dikkate alınmaları gerekir.” Dil öğretimine en sık kullanılan sözcüklerle başlanılmalı, sık ve yaygın olarak kullanılan sözcüklerin öğretimi gerçekleştirilmelidir. Bu ise sıklık çalışmalarının yapılmasıyla mümkündür.

Türkçe eğitiminde farklı yaş gruplarında, sınıf düzeylerinde ve okul türlerinde öğrencilerin anlatımlarına yönelik sıklık çalışmaları yapılmaktadır (Karadağ, 2005; Kurudayıoğlu, 2005). Böylece eğitim sürecinde yer alacak hedef söz varlığı ile öğrencilerin sözcük dağarcığı tespit edilmeye çalışılmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında da özellikle seviyelere yönelik hedef sözcüklerin belirlenmesi amacıyla sıklık çalışmalarına başvurulmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili yapılan sözcük sıklığı çalışmaları incelendiğinde çalışmaların genellikle ders kitaplarının söz varlığını belirleme konusunda yapıldığı fark edilmektedir (Göçen, 2016; Serin, 2017; Zorpuzan, 2018). Bu çalışmalar sonucunda seviyelere yönelik sıklık listeleri ortaya konmakta ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde herkes tarafından kullanılacak standart bir sözcük listesinin oluşturulmasına katkı sağlanmaya çalışılmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak bir sözcük listesinin oluşturulabilmesi için ders kitaplarını tamamlayıcı nitelikte olan okuma kitaplarının da incelenmesine ihtiyaç vardır. Okuma kitapları üzerinde yapılacak sıklık çalışmaları hem incelenen okuma kitabının söz varlığını betimlemiş olacak hem de kitabın öğrenenlerin sözcük dağarcığını geliştirmeye olan katkısını ortaya koyacaktır. Okuma, öğrenenlerin sözcük dağarcığını geliştirmenin en güzel yollarından biridir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında okuma kitapları üzerine yapılan sıklık çalışmalarının sayısı daha azdır ve bu çalışmalar son yıllarda gerçekleştirilmiştir (Göçen, Gökmen, Şahin ve Çelebi, 2020; Göçen, Gümüş, Kışla ve Güdek, 2020; Göçen, Karabulut, Yıldız Memiş ve Darama, 2020; Göçen, Şen ve Duman, 2020). Bu alanda yapılan çalışmaların ortak noktası farklı dil seviyelerinde ve farklı metinlerde yer alan sözcükleri, sözcük sayılarını ve sözcüklerin kullanım sıklığını belirlemektir. Farklı olarak ise bazı çalışmalarda yalnızca kitaplarda yer alan isimler, fiiller, atasözleri ve deyimler incelenmiştir. Bu çalışmalar bütün dil seviyelerini kapsaması sebebiyle önemli çalışmalardır.

Yabancı dil olarak Türkçe okuma kitapları üzerinde yapılan sıklık çalışmalarının sayısı ne kadar artarsa hedef söz varlığının belirlenmesine o kadar katkı sunulmuş olacaktır. Bu anlamda daha fazla sayıda okuma kitabının incelenmesine ihtiyaç vardır. Özellikle B1 seviyesi dil öğretiminde bir eşik olarak

kabul edildiğinden B1 seviyesi okuma kitapları üzerinde sıklık çalışmalarının yapılması daha önemlidir. B1 ve üzeri seviye okuma kitapları öğrenenlerin sözcük dağarcığını zenginleştirmeye temel seviye kitaplarına göre daha çok katkı sağlayacaktır çünkü yabancı dil öğretiminde temel seviyede konu alanı ve sözcük yapıları daha sınırlıdır. Orta seviye okuma kitapları için ise seçilen temalar ve sözcük kullanım alanı daha zengindir. Bu sebeplerle B1 seviyesi okuma kitapları üzerinde sıklık çalışmalarının yapılması önemlidir.

Sözü edilen ihtiyaç ve önemden hareketle bu çalışmada “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış okuma kitaplarında yer alan söz varlığı öğeleri nelerdir?” sorusundan hareketle B1 seviyesi yabancılar için Türkçe okuma kitabında yer alan söz varlığı öğelerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İncelenen metinde kullanılan toplam ve farklı temel sözcük, ikileme, deyim ve atasözü sayısı nedir?
2. İncelenen metinde yer alan sözcükler hangileridir?
3. İncelenen metinde yer alan ikilemeler hangileridir?
4. İncelenen metinde yer alan deyimler hangileridir?
5. İncelenen metinde yer alan atasözleri hangileridir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanan bir okuma kitabındaki söz varlığı unsurlarını tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışma, nitel durum çalışması olarak gerçekleştirilmiştir.

### İncelenen Dokümanlar

Bu çalışmada Yunus Emre Enstitüsü'nün Dede Korkut Hikâyeleri serisinde B1 seviyesi kitabı olarak yer alan “*Begil Oğlu Emren*” isimli okuma kitabı incelenmiştir.

### Veri Toplama Süreci ve Aracı

Veri toplama sürecine ilk olarak incelenmesi planlanan kitaplara ulaşılarak başlanmıştır. Ulaşılan metin bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Sonrasında doküman analizi ile çalışmanın verileri toplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında incelenen metinden elde edilen sözcük verileri içerik analizi ve betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanan okuma kitabında yer alan sözcüklerin ve sözcüklerin kullanım sıklığının tespiti için CİBAKAYA 2.3 programı kullanılmıştır. Verilerin analizi sürecinde Göçen'in (2016) çalışmasında uyduğu işlem basamaklarına uyulmuştur. Bu işlemler şu şekildedir:

- Dijital ortama aktarılan metindeki araştırma kapsamı dışında kalan görseller ve özel isimler gibi unsurlar silinmiştir.
- Sözcüklerden çekim ekleri silinmiş, birleşik sözcükler “+” işareti ile birleştirilmiştir.
- Fiillerden olumsuzluk, zaman ve kişi ekleri silinmiş, fiillerin sonuna “-” işareti konmuştur.

- İkilemeler, deyimler ve atasözleri bir bütün olarak ele alınmış, bu ifadeler “+” işareti ile birleştirilmiştir.
- Çalışmada çok anlamlılık incelenmemiş ancak birbiri ile karışabilecek sesteş sözcüklerin anlamı listede belirtilmiştir.

Yapılan bu işlemlerin ardından çalışmada kullanılan program aracılığıyla sözcük sıklık listelerine ulaşılmıştır. Listelerin Microsoft Office Excel programına aktarılmasıyla temel sözcüklere, ikilemelere, deyimlere ve atasözlerine yönelik veriler tablolaştırılmıştır.

## Bulgular

### İncelenen Metinde Kullanılan Toplam ve Farklı Temel Sözcük, İkileme, Deyim ve Atasözü Sayısına Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırma kapsamında incelenen okuma kitabında yer alan toplam ve farklı temel sözcük, ikileme, deyim ve atasözlerinin sayısı bir tablo ile şu şekilde gösterilebilir:

**Tablo 1.** Metinde Kullanılan Toplam ve Farklı Temel Sözcük, İkileme, Deyim ve Atasözü Sayıları

Kelime	Toplam Sözcük Sayısı	Farklı Sözcük Sayısı	Sözcük Katsayısı (Farklı Sözcük/Toplam Sözcük)
Temel Sözcük	3181	751	0,23
İkileme	6	6	1
Deyim	59	31	0,52
Atasözü	0	0	0
Toplam	3246	788	0,24

Tablo 1'e göre incelenen metinde toplam 3246 sözcük bulunmaktadır. Bu sözcüklerin 788'ini farklı sözcüklerdir. Metinde yer alan sözcüklerin toplam 3181'ini isimler ve fiiller oluşturmaktadır. Bunların 751'i ise birbirinden farklı sözcüklerdir. İncelenen metinde toplam 6 ikileme ile karşılaşılmıştır ve bu ikilemelerin hepsi birbirinden farklıdır. Metinde toplam 59 deyim yer almaktadır. Deyimlerin 31'i birbirinden farklıdır. Okuma kitabında atasözü kullanımına ise rastlanmamıştır.

Farklı sözcük sayısının toplam sözcük sayısına bölümüyle elde edilen sözcük kat sayısı toplam sözcükler içinde farklı sözcük kullanım oranını ifade etmektedir. Temel sözcükler incelendiğinde toplam sözcükler içinde farklı sözcük kullanım oranının düşük olduğu, sözcüklerin kitapta tekrar ettiği görülmektedir. Kitapta yer alan ikilemelerin hepsi birbirinden farklı iken deyimler de temel sözcüklere göre daha az oranda tekrar etmiştir.

### İncelenen Metinde Yer Alan Temel Sözcüklerin Neler Olduğuna Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırma kapsamında incelenen okuma kitabında hangi temel sözcüklerin hangi kullanım sıklığıyla yer aldığı şu şekilde gösterilebilir:

**Tablo 2.** Metinde Yer Alan Sözcükler

Sözcük	f	Sözcük	f
at	61	al-	13
bir	59	bey	13
oğul	46	göre	13
ver-	45	ayak	13
de-	44	metin	12
han	42	kimse	12
söyle-	41	haber	12
bu	40	divan	12
yer	35	anlam	12
ve	33	baba	12
ile	33	demir	12
yiğit	32	kendi	11
tekür	31	zor	11
ol-	31	yen-	11
gel-	28	savaş-	11
oğlan	27	gözlü	11
düşman	26	gece	11
ne	25	hatun	11
gör-	25	bölüm	11
ben	25	geyik	11
ak	25	bura	11
aşağı	24	hanım	11
git-	23	çok	11
i-	23	ela	11
av	22	yanlış	10
için	22	var-	10
savaş	21	ok	10
da	20	kelime	10
ifade	19	yan	10
veya	18	mızrak	10
o	17	mi	10
sen	17	kalk-	10
hikaye	17	insan	10
kara	15	oba	9
durum	15	uygun	9
çık-	15	sağ	9
bin-	14	kullanıl-	9
al	14	meydan	9
el	14	karşı	9
kırıl-	13	bak-	9
kılıç	13	iç	9

Sözcük	f	Sözcük	f
hayvan	9	geri	6
asker	9	hemen	6
gönder-	9	gün	6
doğru	9	eğri	6
geç-	9	acı	6
kaç-	8	hediye	6
var	8	alt	6
üzeri	8	gelin	6
otağ	8	hangi	6
öp-	8	ama	6
kaftan	8	dön-	6
güzel	8	biri	6
bacak	8	dur-	6
altın	8	götür-	6
cümle	8	er	6
alınlı	8	küs-	5
alet	8	yalvar-	5
karşıla-	7	koru-	5
uç	7	tut-	5
kal-	7	yatak	5
sıra	7	yay	5
ey	7	yular	5
eski	7	kim	5
doğrul-	7	vur-	5
bil-	7	sınır	5
birbiri	7	yaralı	5
bağla-	7	üç yüz	5
bırak-	7	yüce	5
getir-	7	üst	5
boyun	7	obalı	5
baş	7	öv-	5
uzun	6	kuş	5
şey	6	sonra	5
şekil	6	yüzlü	5
zırh	6	iste-	5
iyi	6	her	5
söz	6	din	5
kişi	6	casus	5
su	6	giydir-	5
yele	6	çoşkun	5
boşluk	6	başla-	5

Sözcük	f	Sözcük	f
aslan	5	avla-	4
düş-	5	bütün	4
anlat-	5	işaretle-	4
birlik	5	cesur	4
dolaş-	5	değil	4
dağ	5	güçlü	4
çelik	5	ak-	4
aile	5	hani	4
aş-	5	döv-	4
büyük	5	herkes	4
bunal-	5	bel	4
duy-	5	huzur	4
değer	5	anla-	4
üç	4	cevapla-	4
öldür-	4	eşleştir-	4
yardım	4	fakat	4
sarı-	4	on bin	3
nere	4	kaldır-	3
yüz	4	otlak	3
üzüntü	4	kırdır-	3
maharet	4	koş-	3
yayı-	4	işlemeli	3
sırt	4	yapıl-	3
ne ne	4	sür-	3
silah	4	sar-	3
niçin	4	nasıl	3
kadar	4	kes-	3
kabul et-	4	saygı	3
sor-	4	varlık	3
ora	4	şu	3
soru	4	ki	3
yardım et-	4	tap-	3
kargı	4	saplı	3
yerleştir-	4	taraf	3
kırık	4	sol	3
yine	4	kan	3
topla-	4	yetiş-	3
topuz	4	top	3
hizmetçi	4	kız	3
ağaç	4	zaman	3
giy-	4	sadak	3

Sözcük	f	Sözcük	f
parçalan-	3	dokuz tümen	3
okşa-	3	haberci	3
topuzlu	3	başka	3
ve benzeri	3	at-	3
tozlu	3	dövüş-	3
yağmala-	3	il	3
kuvvet	3	an	3
kayış	3	akraba	3
neden	3	başlık	3
koyun	3	göç et-	3
uç-	3	duvaklı	3
sivri	3	gönül	3
uçlu	3	çevir-	3
öfkelen-	3	biz	3
sevgi	3	belli	3
öl-	3	göz	3
resim	3	düşür-	3
yeryüzü	3	adam	3
yürekli	3	emir	3
put	3	çomak	3
konuş-	3	beyaz	3
kullan-	3	hal durum	3
ülke	3	çıkar-	3
kalkan	3	bul-	3
korkak	3	inan-	3
sevindir-	3	heykel	3
göster-	3	inle-	3
anlama	3	cevap	3
böyle	3	ipek	3
del-	3	atış	3
aksakallı	3	biçim	3
alp	3	gibi	3
boyunca	3	yurt	2
deri	3	yavru	2
dal	3	kazan-	2
dil	3	tak-	2
bindir-	3	kesil-	2
dilbilgisi	3	kolay	2
birlikte	3	yakala-	2
bakır	3	mantıklı	2
askeri	3	kurban ol-	2

Sözcük	f	Sözcük	f
tek	2	para	2
ye-	2	öfke	2
sahip	2	kapıcı	2
planla-	2	sığın-	2
tepe	2	şahin	2
ya	2	sık-	2
sakin	2	yıl	2
ön	2	sıkıl-	2
meğer	2	keskin	2
siz	2	mutluluk	2
toplan-	2	şölen	2
yardımcı	2	mücadele	2
oğuzname	2	şöyle	2
padişah	2	sırala-	2
saray	2	taç ver-	2
kapı	2	konuşma	2
toz	2	kararlı	2
şehadet	2	sıçra-	2
memnun et-	2	ziyafet	2
yukarı	2	karanlık	2
mera	2	sert	2
kol	2	ilk	2
türkmen	2	hep	2
sızlat-	2	eş	2
tüylü	2	isim	2
ölüm	2	alış-	2
kalıp	2	iş	2
yanına al-	2	ağız	2
olay	2	ara	2
yap-	2	alay et-	2
kul	2	bağışla-	2
önce	2	ev	2
seçenek	2	acımasız	2
örnek	2	eyer	2
onlar	2	açıkla-	2
kurtar-	2	habersiz	2
kulak	2	arka	2
özellik	2	donat-	2
kın	2	değnek	2
yazma	2	bulun-	2
karın	2	arsız	2

Sözcük	f	Sözcük	f
helalleş-	2	benze-	2
çiz-	2	çevik	2
daha	2	beraber	2
asi	2	atla-	2
atıl-	2	ferahla-	2
giysili	2	ise	2
çayır	2	gazi	2
beğen-	2	çağır-	2
dök-	2	bıçak	2
gölge	2	çal-	2
doldur-	2	akış	2
duygu	2	delik	2
hain	2	sıkı	1
duyul-	2	savaşçı	1
halk	2	sapla-	1
destan	2	son	1
alaca	2	kahraman	1
düşkün	2	kuşat-	1
ahır	2	olabil-	1
görün-	2	sopa	1
hayır	2	vergi	1
devlet	2	koku	1
doyur-	2	yarat-	1
boğaz	2	orta	1
azimli	2	kahramanlık	1
atlı	2	kürklü	1
ateş	2	yönet-	1
gözcü	2	kez	1
hey	2	sok-	1
eğer	2	oturma	1
hızlı	2	sarar-	1
güç	2	oyna-	1
beylerbeyi	2	neşelendir-	1
çalış-	2	süslü	1
cesaret	2	niye	1
güçten düş-	2	kıl	1
iç-	2	yardımcı ol-	1
gül-	2	şarkı	1
çek-	2	kısa	1
ana	2	şart	1
deli	2	kız-	1

Sözcük	f	Sözcük	f
şefkat	1	oluş-	1
yitir-	1	tartış-	1
maharetli	1	zayıf	1
kalabalık	1	tasma	1
malzeme	1	sap	1
zalim	1	tehlike	1
şeref	1	üz-	1
üstün	1	övün-	1
şereflendir-	1	saplan-	1
kov-	1	kopuz	1
konakla-	1	kırk	1
kral	1	karışık	1
şeytan	1	kap	1
sardır-	1	tolga	1
şiir	1	kapan-	1
nice	1	pamuklu	1
şiirsel	1	kapat-	1
sebep ol-	1	korkut-	1
şimdi	1	nesne	1
yaralan-	1	parçala-	1
şişman	1	neşeli	1
semiz	1	karşılıklı	1
meclis	1	yalvarma	1
yat-	1	parmak	1
konul-	1	kucakla-	1
seslen-	1	misafir et-	1
memleket	1	seç-	1
kavga	1	korun-	1
kaba	1	yara-	1
yerinde ol-	1	rağbet	1
taht	1	sefer	1
yetenek	1	tuttur-	1
kardeş	1	selam	1
kay-	1	tutul-	1
tamam	1	noksan	1
yol	1	tutun-	1
tanı-	1	yaşlı	1
sır	1	tümen	1
ört-	1	senin	1
yüksel-	1	tür	1
merkez	1	ses	1

Sözcük	f	Sözcük	f
renkli	1	savaş yap-	1
sev-	1	avcılık	1
koruyucu	1	dövüş	1
sevin-	1	akılsız	1
risk	1	esir	1
yenil-	1	çadır	1
saçlı	1	çekil-	1
yeröp-	1	alışveriş	1
müslüman	1	çektir-	1
yerleş-	1	döşek	1
ulaş-	1	avlan-	1
sık	1	aç-	1
ulu	1	et	1
kesici	1	imdat	1
unut-	1	et-	1
yırtıcı	1	artık	1
unvan	1	etkinlik	1
sıkılma	1	atasözü	1
ustalık	1	çelimsiz	1
yok	1	beddua	1
utan-	1	çeşit	1
yoldaş	1	helal	1
utanma	1	bez	1
kurdur-	1	cansız	1
sadece	1	ez-	1
oku-	1	hünerli	1
uyma-	1	ay	1
yüksek	1	ikram et-	1
uzak	1	asıl	1
yürek	1	çanta	1
müslümanlık	1	fersiz	1
kaya	1	isyan et-	1
izin	1	fethet-	1
yüzsüz	1	haber etmek	1
koştur-	1	fırıl-	1
oluştur-	1	hak	1
üç yüz altmış	1	galip	1
omuz	1	bugün	1
saldır-	1	ganimet	1
keşke	1	becerikli	1
ümit	1	garip	1

Sözcük	f	Sözcük	f
haydi	1	gögüs	1
aydınlık	1	hava	1
hece	1	gök	1
çıplak	1	burun	1
hele	1	gökyüzü	1
ayıp	1	hazırlık yap-	1
dua et-	1	azal-	1
bile	1	döşet-	1
hız	1	alem evren	1
bilgili	1	araç	1
attır-	1	birkaç	1
geniş	1	hem hem	1
benim	1	amaç	1
çünkü	1	bekle-	1
düşün-	1	aman	1
bin	1	dumanlan-	1
avcı	1	ajan	1
ayrıl-	1	altı	1
inanış	1	delin-	1
gez-	1	belirt-	1
ip	1	gösteril-	1
gezdir-	1	belli et-	1
en	1	ağlat-	1
dağla-	1	hükümdar	1
işaret	1	bolca	1
gir-	1	hürmet	1
boz	1	dert	1
ayrılış	1	art	1
diyar	1	boşal-	1
binek	1	düşman ol-	1
ak ol-	1	bahçe	1
dar	1	ifade et-	1
haklı	1	dış	1
giysi	1	düşünce	1
halı	1	güçlük	1
darbe	1	beri	1
dolayı	1	güçsüz	1
az	1	beş	1
anlatıcı	1	diğer	1
göçebe	1	indir-	1
hatırlat-	1	gül	1

Sözcük	f
çarp-	1
boy	1
elbise	1
bahset-	1
emret-	1
günahkar	1
istenil-	1
güney	1
endişelen-	1
güven	1
ense	1
güven sahibi	1
ad	1
Toplam	3181

Tablo 2'ye göre araştırma kapsamında incelenen metinde en sık kullanılan sözcükler “*at, bir, oğul, ver-, de-, han, söyle-, bu-, av, için*” sözcükleridir. Sıklıkla kullanılan kelimeler kitabın temasını yansıtmaktadır. Dede Korkut hikâyelerinin Türk kültüründen izler taşıyor olması sözcük listelerine de yansımaktadır.

### **İncelenen Metinde Yer Alan İkilemelerin Neler Olduğuna Yönelik Bulgular ve Yorum**

Araştırma kapsamında incelenen okuma kitabında hangi ikilemelerin hangi kullanım sıklığıyla yer aldığı şu şekilde gösterilebilir:

İkileme	Sıklık
acı acı	1
kanlı kanlı	1
kara kara	1
kılıç kılıç	1
saçma sapan	1
yavaş yavaş	1
Toplam	6

Tablo 3'e göre araştırma kapsamında incelenen metinde toplam 6 ikilemeyle karşılaşmıştır. Bu ikilemelerin hepsi birbirinden farklıdır. Metinde geçen ikilemeler “*acı acı, kanlı kanlı, kara kara, kılıç kılıç, saçma sapan, yavaş yavaş*” ikilemeleridir.

### **İncelenen Metinde Yer Alan Deyimlerin Neler Olduğuna Yönelik Bulgular ve Yorum**

Araştırma kapsamında incelenen okuma kitabında hangi deyimlerin hangi kullanım sıklığıyla yer aldığı şu şekilde gösterilebilir:

**Tablo 4.** Metinde Yer Alan Deyimler

Deyim	f
küçük düşürmek	5
canı sıkılmak	4
ah etmek	4
gönül almak	4
içi açılmak	3
işi rast gitmek	3
içini çekmek	3
yürek dağlamak	3
tozu dumana katmak	2
boy boylamak soy soylamak	2
canını vermek	2
esir almak	2
ağızdan ağıza dolaşmak	2
gözden düşmek	2
vatan tutmak	2
yurt edinmek	1
karşı gelmek	1
peşine düşmek	1
başına gelmek	1
korku vermek	1
yok olmak	1
lanet etmek	1
elden gitmek	1
acı çekmek	1
gözü olmak	1
hoşuna gitmek	1
yoktan var etmek	1
başının çaresine bakmak	1
boğazına sarılmak	1
güven kazanmak	1
hali kalmamak	1
Toplam	59

Tablo 4'e göre araştırma kapsamında incelenen metinde en sık kullanılan deyimler “küçük düşürmek, canı sıkılmak, ah etmek, gönül almak” deyimleridir.

### **İncelenen Metinde Yer Alan Atasözlerinin Neler Olduğuna Yönelik Bulgular ve Yorum**

Araştırma kapsamında incelenen okuma kitabında hangi atasözlerinin hangi kullanım sıklığıyla yer aldığına yönelik yapılan incelemede atasözü kullanımıyla karşılaşılmamıştır.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük sıklık çalışmaları önemli yer tutmaktadır. Bu sıklık çalışmaları hangi seviyede, hangi sözcüklerin öğretileceği konusunda bilgi vermektedir. Öğretimde kullanılacak ders kitapları, okuma kitapları gibi materyaller de bu sözcük listelerinden hareketle hazırlanmalıdır. Yapılan çalışmalar yabancılar için Türkçe ders kitaplarının söz varlığı kullanımı açısından birbirinden farklı olduğunu ortaya koymaktadır (Göçen, 2016). Seviyelere yönelik hedef söz varlığının belirlenmesi amacıyla ders kitaplarında ve okuma kitaplarında var olan söz varlığının tespit edilmesi çok önemlidir.

Yabancı dil öğretiminde her bir dil seviyesi için söz varlığına yönelik hedefler belirlenmiştir. Buna göre temel seviyede basit ve somut yapıda sözcükler öğretilirken seçilen temalar da öğrenenin yakın çevresiyle ilişkilidir. Orta seviyede ise çekimli sözcüklere, kalıplaşmış ifadelerle daha çok yer verilmektedir. İleri seviyede ise mecazlı, benzetmeli, soyut ve derin anlam taşıyan birleşik kelimeler ve kalıplaşmış ifadeler bulunmaktadır. Tüm bunlara karşılık her bir dil seviyesinde hangi sözcüklerin, kalıp sözlerin ve kalıplaşmış ifadelerin öğretileceğinin önceden belirlenmiş olması, standart ve etkili bir yabancı dil öğretimi için bir gerekliliktir.

Bu önem ve gereklilikle yapılan çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış B1 seviyesi okuma kitabında kullanılan temel sözcüklerin, ikilemelerin, deyimlerin ve atasözlerinin neler olduğu, hangi sıklıkla kullanıldığı ortaya konmuştur.

Araştırma kapsamında incelenen metinde çok sayıda temel sözcüğün yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte okuma kitabında çok sayıda deyim de yer almaktadır. Bu anlamda okuma kitabının temel sözcükler ve deyimler açısından zengin olduğu söylenebilir. Kitap bu özellikleriyle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sözcük dağarcığını sözcükler ve deyimler konusunda zenginleştirecek niteliktedir. Bununla birlikte diğer söz varlığı unsurlarına göre çok az sayıda ikileme kullanımına yer verildiği ve atasözlerine ise hiç yer verilmediği görülmektedir. B1 seviyesi okuma kitaplarının ikileme ve atasözü kullanımı bakımından zenginleştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Farklı sözcük sayısının toplam sözcük sayısına bölümüyle elde edilen sözcük kat sayısı toplam sözcükler içinde farklı sözcüklerin kullanım oranını ifade etmektedir. Bir başka deyişle sözcük kat sayısı, sözcüklerin farklı olarak kullanıldığını ya da tekrar tekrar kullanıldığını göstermektedir. Temel sözcükler incelendiğinde toplam sözcükler içinde farklı sözcük kullanım oranının düşük olduğu, sözcüklerin kitapta tekrar ettiği görülmektedir. Kitapta yer alan ikilemelerin hepsi birbirinden farklı iken deyimler de temel sözcüklere göre daha az oranda tekrar etmiştir. Sözcüklerin tekrar etmesi temel seviye okuma kitaplarında sözcüklerin kalıcı olarak öğrenilmesinde önemli bir değişkenken B1 seviyesi okuma kitaplarında toplam sözcükler içinde farklı sözcük kullanımına öğrenenlerin daha fazla sözcükle karşılaşmaları amacıyla daha fazla yer verilmesinin bir ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında incelenen metinde en sık kullanılan sözcükler “*at, bir, oğul, ver-, de-, han, söyle-, bu-, av, için*” sözcükleridir. Bu sözcükler kitabın temasıyla ilişkili olarak okuma kitabında sık olarak kullanılmıştır. Yabancılar için ders kitapları üzerinde yapılan çalışmalarda (Göçen, 2016) karşılaşılmayan “*oba, zırh, sadak, semiz*” gibi kelimelerle incelenen okuma kitabında karşılaşılmıştır. Bu bağlamda kitabın Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sözcük dağarcığını geliştirir nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında incelenen metinde toplam 6 ikilemeyle karşılaşılmıştır. Bu ikilemelerin hepsi birbirinden farklıdır. Metinde geçen ikilemeler “*acı acı, kanlı kanlı, kara kara, kılıç kılıç, saçma sapan, yavaş yavaş*” ikilemeleridir. Bu ikilemelerin genellikle birbirini tekrar eden sözcüklerden oluşan ikilemeler

olduğu görülmektedir. B1 seviyesi okuma kitaplarında zıt anlamlı, eş anlamlı ya da biri anlamlı biri anlamsız sözcüklerden oluşan ikilemelere de yer verilebilir.

Çalışma kapsamında incelenen metinde en sık kullanılan deyimler “küçük düşürmek, canı sıkılmak, ah etmek, gönül almak” deyimleridir. Ayrıca kitabın temasıyla ilişki olarak “boy boylamak soy soylamak, vatan tutmak, yurt edinmek” deyimleri de kitapta kullanılmaktadır. Bu anlamda okuma kitabının öğrenenlerin deyim dağarcığını geliştirmeye katkı sağladığı söylenebilir.

Çalışma kapsamında incelenen metinde atasözlerine yer verilmemiştir. Bu kitapta atasözlerinin kullanılmaması kitabın temasıyla ilişkili olabilir. Bunun yanında B1 seviyesi, atasözlerinin öğrenenlere kazandırılması için uygun bir seviye olduğundan okuma kitapları atasözü kullanımı bakımından zenginleştirilebilir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış metinlerin incelenmesi seviyelere yönelik hedef söz varlığının tespit edilmesi için önemlidir. Bu çalışmayla benzer şekilde daha fazla okuma kitabı üzerinde yapılacak sıklık çalışmaları, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında, öğrenenlere söz varlığının kazandırılması konusunda eğitimcilere, araştırmacılara ve materyal hazırlayanlara yardımcı olacaktır.

## Kaynakça

- Aksan, Y., Mersinli, Ü. ve Yaldır, Y. (2011). İlköğretim Türkçe ders kitapları derlemi ve Türkçe ulusal dil derlemi örneklemindeki sözcük sıklıkları. *Türkçe Öğretimi Üzerine Çalışmalar*, 397-407.
- Aydın, M. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders ve okuma kitaplarındaki sözcük sıklığı ve seviyelere göre sözcük hazinesi çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, Z. (2003). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Göçen, G. (2016). *Yabancılar için hazırlanan türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığı*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Göçen, G., Gökmen, H., Şahin, B. ve Çelebi, M. (2020). Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında yer alan fiillerin incelemesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(105), 146-172.
- Göçen, G., Gümüş, B., Kışla, C. ve Güdek, G. (2020). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanan okuma kitaplarında yer alan sözcüklerin incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 1(1), 33-63.
- Göçen, G., Karabulut, G., Yıldız Memiş, N. ve Darama, M. (2020). Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında yer alan ikileme, deyim ve atasözlerinin kullanım sıklığı ve seviyelere göre dağılımı. *International Journal of Languages Education Teaching*, 8(2), 112-142.

- Göçen, G., Şen, B. ve Duman, S. (2020). Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarındaki isim soylu kelimelerin kullanım sıklığı. *TÜRÜK*, 8(21), 46-73.
- Serin, N. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile bu kitapları kullanan öğrencilerin söz varlığının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2008). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi yayınları.
- Yıldız, F. (2018). Sözcük ve sözcük öğretimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* (ss. 359). Yer: Grafiker Yayınları.
- Zorpuzan, S. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan kitaplardaki kalıp söz ve deyim varlığı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

# Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma Kitaplarında Yer Alan Söz Varlığı Unsurları: Türkçenin Sesi Yunus Emre Örneği (A1-A2)

Gökçen GÖÇEN, Hadiye ERİŞİK

@ Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, ggocen@fsm.edu.tr

@ Yüksek Lisans Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancılar Türkçe Öğretimi Programı, hadiye.erisik@stu.fsm.edu.tr

## Öz

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde önemli olan konulardan biri de öğrenenlere dilin söz varlığının kazandırılmasıdır. Öğrenenler ancak söz varlığını bildikleri ölçüde anlama ve anlatma becerilerini kullanabileceklerdir. Öğretim sürecinde hedef kelimelerin yaygın kullanımlarının ve kullanım sıklıklarının belirlenmesi öğrenenlere hangi kelimelerin öncelikli olarak kazandırılacağına bilinebilmesi açısından bir gerekliliktir. Yabancı dil öğretiminde kelime öğretimi genellikle ders kitaplarına dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Bununla birlikte öğrenenlere yeni kelimelerin kazandırılmasında okuma kitaplarının da önemli bir rolü bulunmaktadır. Dil öğretiminde yer alan materyallerin yaygın ve sık olarak kullanılan kelimelerle hazırlanması beklenmektedir. Bu beklentiyle yapılan kelime sıklığı çalışmaları genellikle ders kitapları üzerinde gerçekleştirilmekte olup okuma kitapları üzerinde yapılan çalışmaların sayısının daha az olduğu görülmektedir. Oysa okuma kitapları öğrenenlerin kelimelerle tekrar tekrar karşılaşmaları, kelimeleri bağlam içerisinde görmeleri açısından dil öğretiminde yer alması gereken materyallerdir. Bu anlamda okuma kitapları üzerinde yapılan sıklık çalışmaları hedef kelimelerin tespit edilmesi açısından önemlidir. Bu önemle çalışmada okuma kitaplarında yer alan söz varlığı unsurlarının ve kullanım sıklıklarının neler olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Nitel durum çalışması deseninin kullanıldığı çalışmada Yunus Emre Enstitüsü tarafından Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanan Türkçenin Sesi Yunus Emre okuma setinde yer alan okuma kitaplarından A1-A2 seviyesi Türkçe okuma kitabı incelenmiştir. İncelenen okuma kitabında yer alan söz varlığı öğelerinden kelimelere, ikilemelere, deyimlere ve atasözlerine ait veriler doküman analizi ile toplanmıştır. Söz varlığı öğelerinin neler olduğu ve kullanım sıklıkları CİBAKAYA 2.3 programı ile tespit edilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre incelenen okuma kitabında temel sözcüklere yer verilirken az sayıda da olsa ikilemelere ve deyimlere de yer verildiği görülmüştür. Bununla birlikte incelenen metinde atasözlerinin ise hiç kullanılmadığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, Söz Varlığı, Kelime Öğretimi, Kelime Sıklığı, Yabancılar İçin Türkçe Okuma Kitabı

## Giriş

Kelime bir dildeki anlamlı en küçük birimdir. Kelimenin bağımsız ve anlamlı bir birim olduğuna; kavramsal ve biçimsel özellikler taşıdığına, cümle kuruluşlarında bir rolü bulunduğuna dair birçok farklı tanımlar bulunmaktadır (Göçen, 2016: 31).

Kelime öğretimi, dil öğretiminin en önemli basamağını oluşturmaktadır. Yabancı bir dili öğrenmede ve kullanmada önemli etkenlerin başında kelime bilgisi gelmektedir. Yabancı bir dili öğrenmek isteyenler,

zamanının büyük bir bölümünü kelime öğrenmeye ayırmaktadır. Ward'a (2009: 294-301) göre okuduğunu anlamamanın yolu ne kadar çok kelime bilgisine sahip olduğumuzla ilgilidir. Okunan metinleri doğru anlamak, kelime hazinesinin genişliğiyle doğru orantılıdır (Göçer, 2009: 1046). Benzer şekilde sözlü ve yazılı anlatım da kelimelerin kullanım zenginliğiyle etkili bir hâle gelmektedir. Birey dilin kurallarını bilmesede kelime hazinesi bireye "Okunanı ve dinlenilene anlayabilme veya kendini bunlar aracılığıyla anlatabilme olanağı sunmaktadır." (Karatay, 2020: 254).

Kelime hazinesi, söz varlığının altında yer alan ve kelime özelliği taşıyan bütün unsurları kapsayan bir kavramdır (Pilav, 2008: 40). Kelime hazinesi ile söz varlığı kavramları, çalışmalarda eş anlamlı olarak kullanılsa da söz varlığı daha geniş bir anlam taşımaktadır. Söz varlığı Korkmaz (2003: 144) tarafından "Bir dilde bulunan bütün kelimeler; kişilerin ya da toplulukların kelime dağarcığında yer edinen kelimeler toplamı." olarak tanımlanmıştır. Söz varlığı dilde var olan kelimeler ve bu kelimelerin birleşimiyle oluşan ikileme, deyim, atasözü şeklinde kalıplaşmış ifadeleri de kapsayan bir bütündür (Göçer, 2016: 41). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin amaçlarından biri de dilin söz varlığının öğrenenlere aktarılmasıdır.

Söz varlığının içinde yer alan ve öğrenenlere aktarılacak unsurlardan biri ikilemelerdir. İkileme Hatiboğlu (1981: 9) tarafından "Anlatım gücünü çoğaltmak, anlamı pekiştirmek, kavramı zenginleştirmek amacıyla, aynı kelimenin tekrar edilmesi veya anlamları birbirine yakın yahut karşıt olan ya da sesleri birbirini çağrıştıran iki kelimenin yan yana kullanılmasıdır." şeklinde tanımlanırken Hengirmen'e (1999: 208) göre ise "Anlatımı daha müessir ve güzel hâle getirmek için aralarında ses benzerliği bulunan yakın, aynı ya da zıt anlamlı kelimelerin yan yana kullanılması veya bu işlem sonucu ortaya çıkan kelime grubudur."

Söz varlığını oluşturan öğelerden biri de deyimlerdir. Aslan'a (2017: 58) göre deyimler ortaya çıktığı toplum tarafınca benimsenen ve o camianın özelliklerini yansıtan kısa ve özlü yapılarıdır. Deyimler kati bir yargı bildirmezler. Türkçede bulunan deyimler mecaz anlam taşımamasından dolayı öğrenenler için öğrenme güçlüğü oluştursa da dil öğretiminde önemlidir.

Söz varlığı öğelerinden bir diğeri de atasözleridir. Atasözleri "Atalarımızın yüzyıllar içindeki deneyim ve gözlemlerine dayalı düşüncelerini öğüt ya da yargı şeklinde nakleden, doğrulukları kesinlik kazanmış anonim, kısa ve özlü sözlerdir." (Albayrak, 2009: 3). Atasözleri sözlü kültürde yer alan, kuşaktan kuşağa aktarılarak günümüze gelen, toplumların tecrübesiyle ortaya çıkan ve söz sanatlarının kullanıldığı anlatımlardır; kültür birikimleridir. Kurt'a (1991: 2) göre bir ulusun yaşantısını örnekleyen ve onların hayatından süzülerek ortaya çıkmış tecrübelerini yansıtmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, dilin söz varlığının öğrenenlere aktarılacak öğrenenlerin kelime hazinelerinin geliştirilmesi sürecinde kelime sıklık çalışmalarından yararlanılmaktadır. Bir kelimenin kullanımının sık olup olmadığını ortaya koyan sıklık çalışmaları Ölker'in (2011: 15) belirttiği gibi bir dilde kullanılmakta olan kelimelerin birbirine kullanım sıklığı yönünden oranlanmasıdır. Öğrenenlere söz varlığının aktarımı, kelimelerin kullanım sıklıklarına bakarak ve sık kullanılan kelimeler seçilerek gerçekleştirilmelidir.

Kelime sıklık çalışmalarının en çok etkileşim içinde olduğu alan, dil öğretimi alanıdır. Öğretilen kelime belirlenmesi ve kullanım oranlarına göre öncelik sırasına konulması, dil öğretiminin temel hedefleri arasında yer almaktadır (Göçer, 2016; Kurudayıoğlu, 2005; Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2008). Bu hedef kapsamında öğrenenlere en gerekli kelimelerin hangileri olduğunun belirlenmesi konusunda kelime sıklık çalışmaları yapılmaktadır (Aksan, 1990: 19). Yapılan çalışmalar, genellikle ders içi

materyal olarak kullanılan ders ve dil öğretim kitaplarında gerçekleştirilmektedir (Kılıçarslan, 2009: 4). Bu araştırmalar öğretilen kelimelerin öncelik sırasının oluşturulmasına, sözlük çalışmalarında kelimelerin anlam sırasının belirlenmesine ve başlangıç düzeyinde öğretilmesi gereken kelimelerin tespit edilmesine yardımcı olmaktadır (Ölker, 2011: 17).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kelime öğretiminin düzenli ve dil seviyelere ayrılmış bir şekilde gerçekleşmesi amacıyla ders kitapları üzerinde sıklık araştırmaları yapılmaktadır (Arslan ve Durukan, 2014; Arslan, 2014; Aydın, 2015; Bozkurt, 2015; Çınar ve İnce, 2015; Çiçek, 2015; Göçen, 2016; Kılıç, 2017; Özdemirel, 2017; Serin, 2017; Şimşek, 2015). Çalışmalarda araştırmacılara, eğitimcilere ve materyal hazırlayanlara rehberlik etmesi için ders kitaplarından elde edilen bulgularla seviyelere uygun kelime sıklık listeleri sunulmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında son yıllarda yabancı dil olarak Türkçe okuma kitapları üzerinde de sıklık çalışmalarının yapıldığı fark edilmektedir (Aydın, 2015; Gün ve Şimşek, 2017; Göçen, Gökmen, Şahin ve Çelebi, 2020; Göçen, Karabulut, Memiş ve Darama, 2020; Göçen, Şen ve Duman, 2020). Bu çalışmaların sayısı, ders kitapları üzerinde yapılan çalışmaların sayısına göre daha azdır. Oysaki Ekmekçi'nin (1991) belirttiği gibi kelime öğrenimini en üst seviyede gerçekleştiren materyaller okuma kitaplarıdır. Yelbay'a (2015: 354) göre kitap okuma, öğrenenin kelimeleri daha rahat ve hızlı şekilde kavramasına yardımcı olmaktadır. Öğrenenin anlama düzeyine yönelik oluşturulan okuma kitapları amacına hizmet etmekte olup öğrenenin anlamasını kolaylaştırmaktadır (Yıldız ve Okur, 2010:753-773). Okuma kitapları üzerinde yapılacak sıklık çalışmaları sayesinde kitapların söz varlığı ortaya konabilir, sıklıkları tespit edilebilir. Böylece Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde hedef ve öncelikli kelimelerin belirlenmesine, standart bir kelime havuzunun oluşturulmasına destek olunabilir. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe okuma kitapları üzerinde daha fazla sayıda sıklık çalışması yapılmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Eğitimde en çok kullanılan materyalleri ders kitapları oluşturmaktadır. Özbay'a (2003) göre Türkçe dersinde öğretmenlerin kullandıkları öğretim materyallerinin sıralamasına bakıldığında ilk sırayı ders kitaplarının oluşturduğu; öğretmenlerin ders kitaplarının dışında yardımcı malzeme olarak dergi, gazete ve görsel işitsel öğretim materyallerini kullanma oranlarının çok düşük olduğu görülmektedir. Karatay'ın (2007a; 2007b) belirttiği gibi yalnızca ders kitaplarında geçen kelimelerin öğretimiyle öğrencilerin kelime hazinesine yeterli katkı sağlanamamaktadır. Okuma kitaplarının öğrenenlerin kelime hazinesine olumlu etkisi de düşünüldüğünde okuma kitaplarının kelime öğretimi sürecine dâhil edilmesinin ve okuma kitapları üzerinde söz varlığı araştırmalarının yapılmasının bir gereklilik olduğu fark edilmektedir.

Bahsedilen ihtiyaç ve gerekliliğin temelinde "Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış okuma kitaplarında yer alan söz varlığı öğeleri nelerdir?" sorusundan hareketle bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanmış okuma kitaplarında yer alan söz varlığı öğelerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan çalışmanın alt amaçları şunlardır:

1. İncelenen metinde kullanılan toplam ve farklı kelime, ikileme, deyim ve atasözü sayısı nedir?
2. İncelenen metinde yer alan kelimeler hangileridir?
3. İncelenen metinde yer alan ikilemeler hangileridir?
4. İncelenen metinde yer alan deyimler hangileridir?
5. İncelenen metinde yer alan atasözleri hangileridir?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik hazırlanan ve Yunus Emre Enstitüsü tarafından yayımlanan A1-A2 seviyesi Türkçe okuma kitabında hangi temel kelimelerin, ikilemelerin, deyimlerin ve atasözlerinin hangi kullanım sıklığıyla yer aldığını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan çalışmada nitel durum çalışması deseni kullanılmıştır. “Durum çalışması araştırmanın hem ürünü hem de nesnesi olabilecek nitel araştırma içerisindeki desen türüdür.” (Creswell, 2016: 97).

### İncelenen Doküman

Bu çalışmada Yunus Emre Enstitüsü tarafından yayımlanan Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanan *Türkçenin Sesi Yunus Emre* setinde yer alan A1-A2 seviye Türkçe okuma kitabı incelenmiştir.

### Verilerin Toplaması ve Veri Toplama Aracı

A1-A2 seviyesi *Türkçenin Sesi Yunus Emre* okuma kitabında hangi temel kelimelerin, ikilemelerin, deyimlerin ve atasözlerinin hangi kullanım sıklığıyla bulunduğunu ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmada verilerin toplanma sürecine ilk olarak 2020-2021 eğitim öğretim dönemi güz yarıyılında araştırma kapsamında incelenmesi planlanan okuma kitabına ulaşılmasıyla başlanmıştır. Kitaba ulaşılmasından sonra basılı olan metin bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İncelenen metinde yer alan temel kelimelere, ikilemelere, deyimlere ve atasözlerine yönelik veriler doküman analizi ile toplanmıştır. Doküman analizi yazılı ya da görsel malzemenin toplanıp incelenmesi olarak (Sönmez ve Alacapınar, 2016) tanımlanmaktadır. Araştırma kapsamında ilgili literatürün oluşturulması, verilerin toplanması, analizi ve sunumu sürecinde bilimsel araştırma ve yayın etiğine uygun hareket edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında yapılan içerik ve betimsel analizin sonucunda yabancılar için Türkçe okuma kitabında yer alan temel kelimelerin, ikilemelerin, deyimlerin ve atasözlerinin toplam ve farklı kullanım sayıları, kullanım sıklıkları ile bunların neler olduğu ortaya konmuştur. Bu süreçte CIBAKAYA 2.3 programı kullanılmıştır. Program kullanılmadan önce araştırma kapsamına ve programın kullanımına bağlı olarak şu işlemler gerçekleştirilmiştir:

1. Bilgisayar ortamına aktarılan metindeki yazım hataları düzeltilmiş, metindeki görseller silinmiştir.
2. Kelimeler “taban” olarak ele alındığından (Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2005) kelimelerin çekim ekleri silinmiş; kelimeler metinde kök ya da gövde olarak bırakılmıştır.
3. Metinde yer alan fiillerin sonuna “-” işareti getirilmiştir (örneğin “gel-”). Fiillerdeki olumsuzluk, kişi, zarf-fiil ve sıfat-fiil ekleri silinmiştir. İsim-fiil eklerinin bulunduğu kelimeler madde başı olarak bırakılmıştır.
4. Kullanılan program için metinde yer alan birleşik kelimelerin, ikilemelerin, deyimlerin ve atasözlerinin arasına “+” işareti konularak tek bir kelime hâline getirilmiştir. Böylece birleşik kelimeler, ikilemeler, deyimler ve atasözleri anlamlarına uygun bir biçimde kalıp olarak ele alınmıştır (Baş, 2011; Göçen, 2016).
5. Deyimlerin ve atasözlerinin belirlenmesinde TDK Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü esas alınmıştır. Listeler oluşturulduktan sonra Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten uzmanların da görüşleri alınarak listelerin son hâli verilmiştir.

Çalışma kapsamında incelenen metinde yer alan söz varlığı öğelerinin ortaya konması amacıyla yapılan bu işlemlerin ardından CIBAKAYA 2.3 programı aracılığıyla söz varlığı öğelerinin kullanım sayıları tespit edilmiş ve sıklık listeleri oluşturulmuştur. Microsoft Office Excel programının özet tablo (Pivot Table) özelliği kullanılarak veriler temel kelimeler, ikilemeler, deyimler ve atasözleri olarak sınıflandırılmış ve tablolar hâlinde sunulmuştur.

## Bulgular

### **Yabancılar için Türkçe Okuma Kitabında (A1-A2) Yer Alan Toplam ve Farklı Temel Kelime, İkileme, Deyim ve Atasözü Sayısına Yönelik Bulgular ve Yorum**

Çalışmanın bu bölümünde yabancılar için Türkçe okuma kitabının A1-A2 seviyesinde yer alan toplam ve farklı temel kelime, ikileme, deyim ve atasözü sayısı incelenmiştir. Okuma kitabında atasözü kullanımına rastlanmadığından tablo oluşturulmamıştır. İncelenen okuma kitabında yer alan kelimelerin toplam ve farklı kullanım sayıları şu şekilde gösterilebilir:

**Tablo 1.** Metinde Kullanılan Toplam ve Farklı Temel Kelime, İkileme, Deyim ve Atasözü Sayısı

Tür	Toplam Sayı	Farklı Sayı	Kelime Kat Sayısı (Farklı Kelime/Toplam Kelime sayısı)
Temel kelime	3.104	565	0,18
İkileme	5	4	0,80
Deyim	4	1	0,25
Atasözü	0	0	0,00
Toplam	3.113	570	0,18

Tablo 1'e göre araştırmada incelenen metinde toplam 3113 kelimeye rastlanmıştır. Bu kelimelerin 570'i farklı kelimedir. İsim ve fiillerden oluşan temel kelimelerin toplam sayısı 3104'tür. Bu kelimelerden 565'i farklıdır. Farklı kelime sayısının toplam kelime sayısına bölünmesiyle elde edilen kelime kat sayısı 0.18'dir. Bu oran kitapta yer alan temel kelimelerin büyük oranda tekrar edildiğini ifade etmektedir. Kitapta yer alan toplam ikileme sayısı 5 olup bunların 4'ü farklıdır. Farklı ikileme sayısının toplam ikileme sayısına bölünmesiyle elde edilen ikileme kat sayısı 0.80'dir. Bu oran kitapta yer alan ikilemelerin büyük oranda tekrar etmediğini göstermektedir. Kitaptaki toplam deyim sayısı 4'tür ve bunların 1'i farklı deyimdir. Farklı deyim sayısının toplam deyim sayısına bölünmesiyle elde edilen deyim kat sayısı 0.25'dir. Bu oran, kitapta kullanılan deyimlerin tekrar ettiğini göstermektedir. Araştırma kapsamında incelenen metinde hiç atasözüne rastlanmamıştır.

### **Yabancılar için Türkçe Okuma Kitabında (A1-A2) Yer Alan Temel Kelimelere Yönelik Bulgular ve Yorum**

Çalışmanın bu bölümünde araştırma kapsamında incelenen yabancılar için Türkçe okuma kitabında hangi temel kelimelerin hangi kullanım sıklığıyla yer aldığı ortaya konmuştur. İncelenen metinde yer alan kelimeler şu şekilde gösterilebilir:

**Tablo 2.** Metinde Yer Alan Temel Kelimeler

Kelime	f	Kelime	f
bir	111	bul-	15
ve	96	gün	15
bu	63	odun	15
o	62	sonra	15
insan	55	sözcük	15
ben	53	ile	14
ne	48	metin	14
aşk	47	nasıl	14
de/da	39	yani	14
de-	33	doğru	14
ol-	33	değil	13
sen	32	eğri	13
için	31	nere	13
iste-	28	yer	13
çok	27	yüzyıl	13
mi	27	aç-	12
yol	27	anlat-	12
git-	26	biraz	12
yan	26	buğday	12
bağ	25	cevap	12
şey	24	hiçbir	12
ara-	23	kendi	12
ora	23	nefes	12
ev	22	önce	12
kapı	22	soru	12
oku-	22	ad	11
var	22	iş	11
şiiir	21	kal-	11
zaman	21	başka	10
derviş	20	canlı	10
i-	20	dağ	10
ama	19	düşün-	10
kim	19	ise	10
hiç	18	kimse	10
kitap	18	sor-	10
al-	17	var-	10
aşağı	16	ver-	10
bak-	16	anlam	9
gel-	16	ayna	9
yok	16	bilgin	9

Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma Kitaplarında Yer Alan Söz Varlığı Unsurları:  
Türkçenin Sesi Yunus Emre Örneği (A1-A2)

Kelime	f	Kelime	f
cümle	9	yıl	7
gönül	9	yüz	7
hayır	9	beri	6
her	9	bil-	6
izin	9	bilgili	6
kar	9	birçok	6
kelime	9	boşluk	6
öğretmen	9	düz	6
ses	9	eser	6
sevgi	9	gerçek	6
uzun	9	gir-	6
yanıt	9	gör-	6
yap-	9	hemen	6
yaşa-	9	hoşgörü	6
yaz-	9	mum	6
anla-	8	öl-	6
çık-	8	rehber	6
daha	8	son	6
dışarı	8	yeni	6
diye	8	zor	5
dur-	8	ayır-	5
duy-	8	değiş-	5
gitmek	8	dize	5
göre	8	dost	5
ırmak	8	el	5
iki	8	evet	5
ince	8	fazla	5
kadar	8	geri	5
nehir	8	getir-	5
otur-	8	güzel	5
saat	8	güzellik	5
şöyle	8	iyi	5
uygun	8	memleket	5
üç	8	okumak-	5
ağaç	7	ön	5
biz	7	seç-	5
bura	7	soba	5
bütün	7	söz	5
cep	7	şimdi	5
çünkü	7	toprak	5
hepsi	7	vakit	5

Kelime	f	Kelime	f
yak-	5	vatan	4
aralık	4	yavaş	4
adam	4	yine	4
anlamak-	4	yorgun	4
artık	4	zayıf	4
az	4	an-	3
bazen	4	araba	3
beğen-	4	at-	3
boş	4	avuç	3
böyle	4	ay	3
demek-	4	aynı	3
devam et-	4	balta	3
doğruluk	4	bana	3
doldur-	4	beden	3
dört	4	bekle-	3
eksik	4	belli	3
en	4	beton	3
gece	4	dar	3
gönder-	4	davet	3
hangi	4	davet et-	3
hava	4	diğer	3
hep	4	dil	3
hisset-	4	dilekçe	3
içeri	4	diri	3
ihtiyaç	4	doğ-	3
ilçe	4	dön-	3
ilgi	4	dönmek-	3
istek	4	durum	3
kalmak-	4	duygu	3
kez	4	dünya	3
kork-	4	düşünmek-	3
mezar	4	ek-	3
on üç	4	et-	3
peki	4	etraf	3
sebep	4	genç	3
sev-	4	getirmek-	3
sevmek-	4	gibi	3
sırala-	4	göz	3
şehir	4	gülümse-	3
tane	4	haber	3
tatil	4	hafta	3

Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma Kitaplarında Yer Alan Söz Varlığı Unsurları:  
Türkçenin Sesi Yunus Emre Örneği (A1-A2)

Kelime	f	Kelime	f
hikaye	3	bin	2
iç	3	birkaç	2
ifade	3	cevapla-	2
kapan-	3	çalış-	2
koltuk	3	demir	2
konuk	3	derin	2
konuk ol-	3	devlet	2
koş-	3	dış	2
koy-	3	dil bilgisi	2
kötü	3	dilek	2
kullan-	3	divan	2
kullanıl-	3	doğa	2
manzara	3	duvar	2
rastgele	3	dürüst	2
rüya	3	düzelt-	2
savaş-	3	edebiyat	2
seksen	3	eğrilik	2
sorun	3	ekmek	2
şekil	3	emin	2
şu	3	eşleş-	2
tanı-	3	eylem	2
yakış-	3	geç-	2
yanmak-	3	gez-	2
yapmak-	3	güneş	2
yazmak-	3	hatır	2
yürü-	3	haydi	2
açlık	2	huzur	2
adres	2	huzurlu	2
aile	2	iki bin	2
akıl	2	imzalı	2
almak-	2	işte	2
alt	2	kabul et-	2
altı	2	kaç	2
amaç	2	kağıt	2
anlama	2	kahraman	2
araç	2	kalk-	2
av	2	kalp	2
bahset-	2	kapat-	2
başla-	2	kaynak	2
bırak-	2	kesmek-	2
bilgi	2	klasik	2

Kelime	f	Kelime	f
konuş-	2	ve benzer	2
lamba	2	ve sair	2
makam	2	veril-	2
malzeme	2	yakın	2
market	2	yaklaş-	2
masa	2	yaprak	2
merak et-	2	yazı	2
merhamet	2	yeryüzü	2
müdür	2	yirmi bir	2
nesne	2	yolcu	2
niçin	2	yontmak-	2
okuma	2	yukarı	2
on	2	yurt	2
öğren-	2	zarar	2
özellik	2	yanlış	2
pişman	2	açıklamak-	1
pişman ol-	2	anlamlı	1
resmi	2	asla	1
sade	2	aşık	1
sağ	2	aşırı	1
sap-	2	aşksız	1
satır	2	ayrı	1
saygısızlık	2	ayrıl-	1
seçenek	2	bağlılık	1
sene	2	bahane	1
seyahat	2	bahar	1
sisli	2	balık	1
siz	2	bat-	1
sol	2	battaniye	1
söyle-	2	bazı	1
sözlük	2	bence	1
su	2	benzer	1
sun-	2	beş	1
şair	2	beyin	1
şaşkınlık	2	beylik	1
tabii	2	bırakmak-	1
tanımak-	2	bile	1
tarif et-	2	bilgisayar	1
toplamak-	2	bin-	1
uzak	2	bin iki yüz kırk	1
üz-	2	bin üç yüz yirmi	1

Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma Kitaplarında Yer Alan Söz Varlığı Unsurları:  
Türkçenin Sesi Yunus Emre Örneği (A1-A2)

Kelime	f	Kelime	f
birbiri	1	gerekli	1
birden	1	göstermek-	1
boyunca	1	güçlü	1
bölüm	1	güneşli	1
bugün	1	gürültü	1
bulmak-	1	hala zaman	1
bulun-	1	hatıra	1
büyü-	1	hatırla-	1
can	1	hayat	1
çağır-	1	hazırla-	1
çay	1	hazırlan-	1
çiftçi	1	heyecan	1
çirkinlik	1	hoşgörülü	1
çiz-	1	içecek	1
çizin-	1	içi	1
çöp	1	il	1
değerli	1	ilgili	1
demle-	1	ilk	1
dervişlik	1	işaret-	1
deyim	1	işaretle-	1
dinle-	1	izin iste-	1
dinlen-	1	kabul	1
dinlenmek-	1	kalabalık	1
dolap	1	karanlık	1
dönem	1	karar	1
dua	1	karar ver-	1
durmak-	1	karşı	1
duymak-	1	kaybet-	1
dün	1	kaybol-	1
dürüstlük	1	kenar	1
düş-	1	kısa	1
eğil-	1	kış	1
elektrik	1	kişi	1
eri-	1	konu	1
erken	1	konuşma	1
eşya	1	kötülük	1
etkinlik	1	kulak	1
fark	1	kural	1
fenner	1	kurul-	1
geçirmek-	1	kurumuş	1
genellikle	1	lütfen	1

Kelime	f	Kelime	f
merak	1	soluk al-	1
meraklı	1	sonuç	1
merhamet et-	1	sus-	1
mutlu	1	sür-	1
nefes al-	1	sürekli	1
nefes ver-	1	şaşır-	1
nefessiz	1	tam	1
nokta	1	tamam	1
normal	1	tamamla-	1
not	1	tanımla-	1
olay	1	tanımlamak-	1
olmak-	1	tanış-	1
olumsuz	1	taşımak-	1
on iki	1	tavsiye et-	1
onayla-	1	tekrar	1
orta	1	telefon	1
önemli	1	topla-	1
özel	1	ulaşmak-	1
pek	1	umutsuz ol-	1
pencere	1	unut-	1
peşin	1	uyan-	1
plan	1	varlık	1
ruh	1	vermek-	1
sabah	1	yan-	1
sağlık	1	yazma	1
sahip	1	ye-	1
san-	1	yeniden	1
sandalye	1	yet-	1
sanki	1	yiyecek	1
sarı	1	yolculuk	1
sayfa	1	yor-	1
sebepsiz	1	yorul-	1
seçmek-	1	yürek	1
sekiz	1	zıtlık	1
selamlaş-	1	Toplam	3104
seyahat et-	1		
sıcaklık	1		
sis	1		
sitem	1		
soğuk	1		
sok-	1		

Tablo 2'ye göre bu araştırmada incelenen metinde toplam 3104 kelimeye rastlanmıştır. Bu kelimelerden 565'i farklı kullanılmıştır. En sık tekrarlanan 5 kelimelerin *bir* (111), *ve* (96), *bu* (63), *o* (62), *insan* (55) olduğu görülmektedir. Yabancılar için Türkçe Okuma Kitabında (A1-A2) Yer Alan İkilemelere Yönelik Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde araştırma kapsamında incelenen yabancılar için Türkçe okuma kitabında yer alan ikilemelerin neler olduğu ve bunların kullanım sıklıkları incelenmiştir. Okuma kitabında kullanılan ikilemeler şu şekilde gösterilebilir:

İkileme	f
tık tık	2
bol bol	1
tek tek	1
yavaş yavaş	1
Toplam	5

Tablo 3'e göre bu araştırmada incelenen kitapta toplam 5 ikileme bulunmaktadır. Bu ikilemelerden 4'ü farklı ikilemedir. Bu ikilemelerden tık tık (2) ikilemesi okuma kitabında daha sık olarak kullanılmıştır.

### **Yabancılar için Türkçe Okuma Kitabında (A1-A2) Yer Alan Deyimlere Yönelik Bulgular ve Yorum**

Çalışmanın bu bölümünde incelenen yabancılar için Türkçe okuma kitabında yer alan deyimlerin neler olduğu ve hangi sıklıkla kullanıldığı ortaya konmuştur. Okuma kitabında kullanılan deyimler şu şekilde gösterilebilir:

Deyim	f
aşık olmak	4
Toplam	4

Tablo 4'e göre bu araştırmada incelenen kitapta toplam 1 deyime rastlanmıştır. Bu deyim 4 kez kullanılmıştır. Metinde sıklıkla yer alan deyim *aşık olmak* (4) deyimidir.

### **Yabancılar için Türkçe Okuma Kitabında (A1-A2) Yer Alan Atasözlerine Yönelik Bulgular ve Yorum**

Çalışmanın bu bölümünde araştırma kapsamında incelenen yabancılar için Türkçe okuma kitabında yer alan atasözleri incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda yabancılar için hazırlanmış A1-A2 seviyesi okuma kitabında atasözü kullanımına rastlanmamıştır.

## Tartışma ve Sonuç

Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenlerin sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Bu artışla birlikte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik hazırlanmış kaynaklara olan ihtiyaç da önem kazanmaktadır. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda yabancılar için oluşturulan ders kitapları, hikâye kitapları, sözlükler, dil bilgisi kitapları ve alıştırmaya kitapları sayısında da bir artış izlenmektedir. Öğretimde kullanılan bu materyaller Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni (Avrupa Konseyi, 2013) esas alınarak hazırlanmaktadır. Ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hangi seviyede, hangi söz varlığı unsurlarının kullanılacağına yönelik kelime listelerinin hâli hazırda bulunmuyor olması, öğretim materyallerinde kullanmak için seçilen söz varlığı unsurlarında farklılıklar meydana getirmektedir. Yapılan araştırmalar, öğretim amaçlı ve aynı seviyede dil öğrenenler için hazırlanan ders kitaplarında yer alan söz varlığı unsurlarının birbirinden farklı olduğunu ortaya koymaktadır (Göçen, 2016). Bu farklılıkların ortadan kaldırılması ve ders materyallerinin ortak bir söz varlığıyla hazırlanması için kelime sıklık çalışmaları gerçekleştirmek önemlidir. Bu alanda yapılan çalışmaların genellikle ders kitaplarına yönelik olduğu; çalışmalarda çoğunlukla temel kelimelerin incelendiği; deyim, atasözü ve ikilemeler gibi söz varlığı unsurlarının incelenmesine daha az yer verildiği görülmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda özellikle yabancılar için Türkçe okuma kitapları üzerine ve ikileme, deyim, atasözü gibi söz varlığı unsurlarına yönelik çalışmaların yapılmasının bir ihtiyaç hâline geldiği anlaşılmaktadır. Bu ihtiyaçla yapılacak çalışmalar ayrıca hedef söz varlığı unsurlarının belirlenmesi konusunda da araştırmacılara fikir verecektir. Bu ihtiyaçla yapılan çalışmada, Yunus Emre Enstitüsü tarafından yayımlanmış A1-A2 seviyesi okuma kitabında yer alan temel kelimeler, ikilemeler, deyimler ve atasözleri incelenmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen yabancılar için Türkçe okuma kitabında (A1-A2) yer alan toplam ve farklı temel kelime, ikileme, deyim ve atasözü sayısına bakıldığında ders kitaplarında sıklıkla temel kelimelerin yer aldığı görülmektedir. Bunda, incelenen okuma kitabının temel seviye okuma kitabı olmasının etkisi bulunmaktadır. Okuma kitabında ayrıca az sayıda da olsa ikileme ve deyimlere de yer verildiği görülmüştür. Bununla birlikte incelenen metinde atasözü kullanımına rastlanmamıştır. Metinde ikileme, deyim ve atasözü kullanım durumu metnin temel seviye öğrenenleri için hazırlanmış olmasıyla uyumludur.

Yabancılar için Türkçe okuma kitabında (A1-A2) yer alan ve sıklıkla kullanılan temel kelimelerin hangileri olduğuna yönelik elde edilen verilere bakıldığında okuma kitabında yer alan kelimelerin daha çok basit yapıda kelimeler olduğu görülmektedir. Bu yapı temel seviye öğrenenleri için uygun bir kelime yapısıdır. Okuma kitabında en çok tekrarlanan kelimeler bir (111), ve (96), bu (63), o (62), insan (55) kelimeleridir. Bu kelimeler aynı zamanda yazılı Türkçenin de en sık kullanılan kelimeleridir (Aksu ve Adalı, 2018; Göz, 2003; Memoğlu Süleymanoğlu, 2014; Ölker, 2011).

Araştırma kapsamında incelenen okuma kitabında “nefis, divan” gibi kelimelerin yer aldığı ve bu kelimelerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sıklıkla kullanılan ders kitaplarında yer almadığı (Göçen, 2016) anlaşılmaktadır. Bu farklılığın sebebi olarak incelenen okuma kitabının Yunus Emre gibi kültürel unsurlar içeren bir konuda yazılmış olmasıdır. Farklı kelimelerin kullanılmasından hareketle incelenen yabancılar için Türkçe okuma kitabının, yeni kelimelerin öğrenilmesi konusunda öğrenenleri desteklediği söylenebilir.

Yabancılar için Türkçe okuma kitabında (A1-A2) yer alan ikilemelerin hangileri olduğuna yönelik elde edilen bulgulara bakıldığında okuma kitabında en sık olarak tık tık (2) ikilemesinin kullanıldığı görülmektedir.

Yabancılar için Türkçe okuma kitabında (A1-A2) yer alan deyimlerin hangileri olduğuna yönelik elde edilen veriler incelendiğinde metinde en sık olarak kullanılan deyim aşık olmak (4) deyimini olduğu görülmektedir.

Yabancılar için Türkçe okuma kitabında (A1-A2) yer alan atasözlerinin hangileri olduğuna yönelik elde edilen veriler incelendiğinde ise okuma kitabında atasözlerinin yer almadığı görülmüştür. Bunun sebebi incelenen okuma kitabının temel seviye okuma kitabı olmasıdır.

Yapılan çalışmada temel seviye yabancılar için Türkçe okuma kitabında yer alan söz varlığı unsurları incelenmiştir. İncelenen okuma kitabının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yeni söz varlığı unsurları ve özellikle de temel kelimeler kazandırma konusunda katkı sağlar nitelikte olduğu anlaşılmaktadır.

## Öneriler

Yabancılar için hazırlanan Türkçe okuma kitaplarında yer alan söz varlığı unsurları üzerine yapılan bu çalışmada, okuma kitaplarında kullanılan söz varlığı unsurlarının sayısı, bunların neler olduğu ve kullanım sıklığı tespit edilmiştir.

Çalışmanın sonucunda, yabancılar için Türkçe öğretimi sürecinde kullanılan ders kitaplarında yer almayan söz varlığı unsurlarının incelenen okuma kitabında bulunduğu görülmüştür. Okuma kitaplarının söz varlığı, öğrenenlerin kelime hazinesini zenginleştirmektedir. Bu anlamda yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler, yabancı dil olarak Türkçe kitaplarını okumaları konusunda desteklenmelidir.

Bu çalışmayla benzer şekilde daha fazla sayıda yabancılar için Türkçe okuma kitabının incelenmesi ve okuma metinlerindeki söz varlığının tespit edilmesi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında hedef kelimelerin belirlenmesi konusunda araştırmacılara, eğitimcilere ve materyal hazırlayanlara yarar sağlayacaktır.

## Kaynakça

- Aksan, D. (1990). *Her yönüyle dil-ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK yayınları.
- Albayrak, N. (2009). *Türkiye Türkçesinde atasözleri*. İstanbul: Kapı yayınları.
- Aksu, B. T. ve Adalı, E. (2018). *Çağdaş Türkçenin sıklık sözlüğü*. Ankara: Ötüken Neşriyat.
- Arslan, N. (2014). *Yabancılar için Türkçe öğretimi ders kitaplarında söz varlığı unsurlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Arslan, N. ve Durukan, E. (2014). Yabancılar için Türkçe öğretimi ders kitaplarında söz varlığı unsurlarının incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 247-265.
- Aslan, C. (2017). Oğuz Tansel'in derlediği masalların Türkçenin sözcük varlığı bağlamında incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 56-80.
- Avrupa Konseyi (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi*. Almanya: Telc GmbH.
- Aydın, M. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders ve okuma kitaplarındaki kelime*

- sıklığı ve seviyelere göre sözcük hazinesi çalışması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baş, B. (2011). Söz varlığı ile ilgili çalışmalarda kullanılacak ölçütler. *TÜBAR*, XXIX, 27-61.
- Bozkurt, B. (2015). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde orta seviye (B1-B2 düzeyi) hedef sözcük belirleme çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri bes yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Ankara: Siyasal yayın dağıtım.
- Çınar, İ. ve İnce, B. (2015). Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarındaki söz varlığına derlem temelli bir bakış. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 198-209.
- Çiçek, M. (2015). Avrupa dil programı sözcük setleri ile yabancılar Türkçe öğretimi kitaplarındaki sözcüklerin karşılaştırılması: Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğretim seti A1 ders kitabı örneği. *International Journal of Language Academy*, 3(2), 216-231.
- Ekmekçi, F. Ö. (1991). Sözel bellek ve hatırlama. *Dilbilim Araştırmaları*, 50-58.
- Göçen, G. (2016). *Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığı*. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Göçen, G., Gökmen, H., Şahin, B. ve Çelebi, M. (2020). Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında yer alan fiillerin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(105), 146-172.
- Göçen, G., Karabulut, G., Memiş, N. Y. ve Darama, M. (2020). Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarında yer alan ikileme, deyim ve atasözlerinin kullanım sıklığı ve seviyelere göre dağılımı. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(2), 112-142.
- Göçen, G., Şen, B. ve Duman, S. F. (2020). Yabancılar için Türkçe okuma kitaplarındaki isim soylu kelimelerin kullanım sıklığı. *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 8(21), 46-73.
- Göçer, A. (2009). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies*, 4(4), 1025-1055.
- Göz, I. (2003). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü*. Ankara: TDK yayınları.
- Gün, M. ve Şimşek, R. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan hikâye kitaplarının incelenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğretimi A1-A2 hikâye seti örneği. *International Journal of Language Education and Teaching*, 5(3), 502-517.
- Hatiboğlu, V. (1981). *Türk dilinde ikileme*. Ankara: Ankara Üniversitesi DTCF yayınları.
- Hengirmen, M. (1999). *Dilbilgisi ve terimleri sözlüğü*. Ankara: Engin yayınları.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, H. (2007a). Kelime öğretimi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(I), 141-153.
- Karatay, H. (2007b). Türkçe ders kitaplarında kelime çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 50-66.
- Karatay, H. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde söz varlığı ve geliştirilmesi. H. Karatay (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı*, (ss. 253-270). Ankara: Pegem Yayınları.

- Kılıç, T. (2017). *Yedi İklim Türkçe ve İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim setlerindeki fiilimsilerin kullanım sıklığının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Kılıçarslan, B. (2009). *Orhan Veli'nin şiirlerinde kelime sıklığı üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Korkmaz, Z. (2003). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK yayınları.
- Kurt, I. (1991). *Türk atasözlerine psikolojik bir yaklaşım*. Ankara: Kültür Bakanlığı yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2005). Kelime hazinesi çalışmaları açısından kelime kavramı üzerine bir değerlendirme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 293-307.
- Memoğlu Süleymanoğlu, H. (2014). *Türkçenin sıklık sözlüğü edebî eserlerde sık kullanılan sözcükler*. Ankara: Hatiboğlu yayınları.
- Ölker, G. (2011). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü (1945-1950 arası)*. Konya: Kömen yayınları.
- Özbay, M. (2003). *Öğretmen görüşlerine göre Ankara Merkez İlköğretim Okullarında Türkçe öğretimi*. Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.
- Özdemirel, A. Y. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki sözcüklerin kullanım sıklığı bağlamında değerlendirilmesi*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pilav, S. (2008). *Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin söz varlığı üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Serin, N. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitapları ile bu kitapları kullanan öğrencilerin söz varlığının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel yayınları.
- Şimşek, N. D. (2015). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metinlerin ilişkisel söz varlığı açısından değerlendirilmesi. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3, 809-827.
- Şimşek, P. (2011). *Yabancılar Türkçe öğretiminde okuma metinleri ve yardımcı kitaplar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Ward, J. (2009). EAP reading and lexis for Thai engineering undergraduates. *Journal of English for Academic Purposes*, 4(8), 294-301.
- Yelbay, Y. (2015). Sözcük bilgisi öğretimi. N. Bekleyen (Ed.), *Dil öğretimi* (ss. 351-369). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, C. ve Okur, A. (2010). İlköğretim okullarındaki okuma etkinliklerinde göz ardı edilen bir konu: Sözcük öğretimi. *TÜBAR*, XXVII, 753-773.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2008). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi yayınları.



# Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisi: Temel – Orta – İleri Düzeyler

Ceyda YAMAN

@ Yüksek lisans öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancılar Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı, ceyda.yaman@stu.fsm.edu.tr

## ÖZET

Yabancı dil olarak Türkçe öğretilirken becerilerin hepsi bir arada verilir. Dil öğrencisinin hedef dilde ilk karşılaştığı beceri dinlemedir. Temel becerilerden biri olan anlamaya dayalı dinleme becerisi kişinin tercihine bağlı olarak, seçerek ve isteyerek algıladığı sesler bütünüdür. Aynı zamanda konuşan kişinin vermek istediği sözel iletileri anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir. Bu sebeple dinleme becerisi etkili iletişim becerisinin olmazsa olmazıdır. Hedef dilin ilk aşamasını oluşturan dinleme becerisinin temeli dil öğreticisinden geçmektedir. Öğreticinin pürüzsüz ve doğru telaffuzla konuşması bu temeli olumlu etkiler. Dil öğreticisi kadar öğrenciye de önemli görevler düşmektedir. Bu görevlerden birisi de hedef dil öğrencisinin kendisine uygun dinleme stratejisini belirlemesidir. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (AOÖÇ / CEFR) göz önünde bulundurularak düzeylere (temel, orta ve ileri) göre dinleme metinleri hazırlanmalı, kazandırılması beklenen davranışlar için çeşitli türde ve yeterli miktarda etkinlikler yapılmalıdır. Bütün bu hedef ve kazanımlardan yola çıkılarak nitel araştırma yöntemlerinden derleme kullanılarak dinleme becerisi üzerine yönelik bilgi ve öneriler sunulmuştur. Derlemde; dinleme süreci nelerdir? Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (AOÖÇ)' ne göre hedef dilde dinleme metinlerinde bulunması gereken ana ölçütler temel, orta ve ileri düzeylere göre nasıl olmalı? Dinleme şekilleri nelerdir? ve Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dinleme becerisine yönelik öneriler nelerdir? araştırma sorularına yanıt aranmıştır. Verilerin analizi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisine yönelik yazılmış makale, kitap ve tezlerden yararlanılmıştır. Derlem çalışması sonuçlarından hareketle anlama becerisinden biri olan dinleme becerisi yabancı dil öğreniminin ilk aşamasını oluşturur. Hedef dil öğrencisi ilk basamakta ne kadar başarılı olursa bütünü diğer parçaları olan becerilerde de o kadar başarılı olur. Buradan hareketle hedef dil öğreticileri, öğrencilerin eksiklerini gözden geçirmeli, etkinliklerde çeşitlilik sağlamalı ve becerilere yönelik planlar yapmalıdır. Derlem çalışmasının problem sorularının vermiş olduğu cevaplar yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin hedef dil öğrencisine etkilerine ve becerilerini geliştirmelerinde önemli cevaplar vermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancı Dil Olarak Türkçe, CEFR, Dinleme Becerisi, Dinleme Şekilleri, Dinleme Süreci

## GİRİŞ

Dil öğretimi bir bütün olarak ele alınmalıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de asıl amaç dil öğrencilerinin dört temel becerisini (dinleme, okuma, yazma ve konuşma) geliştirmektir. Dil becerilerinden dinleme ve okuma anlamaya, konuşma ve yazma anlatmaya yöneliktir. Tüm bu dil becerilerine sahip olan dil öğrencisi öğrendiği dile ait kültür, gelenek, görenek gibi pek çok bilginin kapısını

açmasının yanında öğrendiği dili de iyi kullanmasına yardımcı olur. Dolayısıyla bütün becerileri geliştirmeli dört temel dil becerisini bir bütün olarak kabul etmelidir. Bu dört temel dil becerisinin iyi kazandırılabilmesi ve geliştirebilmesi için dil öğretiminde kullanılan en önemli araç ise, dil bilgisidir (Barın, 2020: 268). Dil bilgisi öğretimi dört beceriye dayandırılarak aktif ve etkili öğrenmeyi ortaya çıkarır.

Temel becerilerden biri olan anlamaya dayalı dinleme becerisidir. Dinleme ile ilgili tanımlar şu şekildedir: Dinleme, “Konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir.” (Demirel, 1999: 33). “Dinlemeyi, işitmekten ayrı ruhsal bir olay, işittiğini anlamak için dikkatini harcamak ve bir sonuç çıkarmak için konuşmayı izleme sürecidir.” (Göğüş, 1978: 228) Dinleme, dinleyicinin işittiklerini anlamlandırması, anlamlandırdıklarını ön bilgileriyle sentezlemesi gibi karmaşık bir yapıyı içermektedir (Vandergrift, 2003). Türk Dil Kurumu’na göre dinleme; “İşitmek için kulak vermek” işitme ise “Kulakla algılamak, duymak” anlamına gelmektedir. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere dinleme ve işitme birbirinden farklıdır. Dolayısıyla işitme kişinin iradesiyle olmayan, insan kulağı aracılığıyla beyine giden her türlü ses unsurdur. İnsan her şeyi işitebilir fakat dinleyemeyebilir. Dinleme ise kişinin tercihine bağlı olarak, seçerek ve isteyerek algıladığı sesler bütünüdür. Aynı zamanda konuşan kişinin vermek istediği sözel iletileri anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir. Bu sebeple dinleme becerisi etkili iletişim becerisi için olmazsa olmazdır.

Dinleme becerisinin kazandırılmasının amacı öğrencinin duyduğu kelimeleri tanıması ve kelimelerin telaffuz özelliklerini doğru olarak algılayabilmesidir (Barın, 2020: 268). Bu amaç doğrultusunda yabancı dil öğrenenlerin etkili iletişim kurabilmesi için dinleyicinin konuşanın iletilisini ne kadar anladığı ile ilişkilidir. Öğrencinin söyleneni anlamlandırması özellikle hedef dili yeni öğrenmeye başladıysa oldukça zordur (Richard, 1983). Bu zorluğun sebebi hedef dil öğrencisinin öğrendiği kelimeleri duygu ve düşüncelerini anlatabilme yeteneğine bağlı olmasıdır. Dinleme becerisini geliştirebilmek içinse hedef dil öğrencisinin kelime hazinesini geliştirmesiyle bağlantılıdır. Dil öğrencisi hedef dilde dinleme becerisini geliştirirse önce konuşma, akabinde kendini ifade etme hatta eleştirel konulara girdiği görülmektedir.

Diğer hedef dillerde olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de dinleme becerisi dil öğreticisi ile başlar. Türkçe öğrenmek isteyen öğrencinin her beceride olduğu gibi dinleme becerisi açısından da ilk iletişime geçtiği kişi Türkçe öğreticisidir. Buna göre dil öğreticisinin hedef dili kullanırken son derece titiz ve dikkatli olması gerekir. Bunun yanı sıra vurgu ve tonlamaya dikkat edilmesi, doğru telaffuza özen gösterilmesi dil öğreticisinin önem vermesi gereken diğer hususlardır. Demirel’e (2014) göre dinleme becerisi gelişmiş dil öğrencisinden beklenen kazanımlar şu şekildedir:

- Duyduğu metnin genel olarak ana hatlarıyla ne olduğunu söyleme/yazma,
- Duyduğu metnin ayrıntılı olarak ne olduğunu söyleme/yazma,
- Duyduğu metinde geçen kişilerin tutum ve düşüncelerini söyleme/yazma,
- Duyduğu metinde geçen olayın nerede, ne zaman ve nasıl olduğunu oluş sırasına göre söyleme/yazma,
- Duyduğu metinde geçen sözcüklerin anlamını kestirebilme,
- Duyduğu metinde geçen cümle yapılarının anlamlarını ve kullanışlarının nasıl olduğunu söyleme/yazma,

- Dinlenecek metnin başlık, resim ya da diğer ipuçlarına bağlı kalarak ne hakkında olacağını kestirme,
- Anlamaya yardımcı olacak değişik tonlama ve vurgularının kullanılmasını fark etme,
- Duyduğu metni kendi cümleleriyle ikili ya da grup çalışması yoluyla başkasına aktarmaktır.

Yukarıda bahsedilen dinlemeyle ilgili üstbilişsel beceriler hedef dil öğrencilerinin yaşlarına, seviyelerine göre farklılıklar gösterse de genel hatlarıyla hedef dil öğrencilerinden beklenen kazanımlar bunlardır.

## DİNLEME SÜRECİ

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesinde her beceride olduğu gibi dinleme becerisi de belirli bir süreç içinde oluşur. Dinlemenin hedef dilde sağlıklı ve istenilen başarıya ulaşabilmesi için hedef dil öğrencisinin bu süreç içinden geçmesi gerekir. Dinlemenin akışı dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası olarak adlandırılmaktadır.

### Dinleme Öncesi Yapılması Gerekenler

Hedef dilde dinleme öncesi aynı zamanda hazırlık aşaması demektir. Dinlemeye geçilmeden önce yapılacakların planlanmasıdır. Dinleme öncesi etkinliklerinin öğrenciyi zihinsel ve bilişsel anlamda hazır hale getirmek gibi önemli bir görevi vardır (İnce ve Boztilki, 2016: 164). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme metinleri gerçek hayatla ilişkili olmalı ve Türk kültürünü yansıtan türden seçilmelidir. Çünkü bir dili oluşturan içinde bulunduğu kültürle ilişkilidir. Aksi takdirde dil öğrenimi yavaş ve eksik kalır. Dinleme öncesi dinletilecek metinlerin akıcı ve anlaşılır olduğuna bakılmalı, seçilen metinlerin seviyeye uygunluğu kontrol edilmelidir.

### Dinleme Sırasında Yapılması Gerekenler

Dil öğrencisinin hedef dilde konuşulan mesajı anlama sürecidir. Bu süreç içerisinde hedef dil öğrencisi dinlediği metnin vermek istediği mesajı doğru anlamaya odaklanır. Dolayısıyla dinlemenin bu aşamasında hedef dil öğrencisine çeşitli etkinliklerle dinlemeyi gerçekleştirmeliyiz. Wei'ye (1996) göre dinleme sırasında yapılacak etkinlikler şu şekilde sıralanmıştır:

1. Boşluk doldurma
2. Dikte ( Resimli dikte, Kısmi dikte vb.)
3. Not alma
4. Eksik kelimeleri içeren boşlukları doldurma
5. Haritama teknikleri
6. Tanımlamadan yola çıkarak doğru resmi seçme
7. Resimleri doğru sıraya koyma
8. Sayıları veya harfleri tanımlama
9. Rota izleme
10. Bağlamdaki öğeleri düzenleme
11. Tablo ve şekilleri tamamlama
12. Doğru-yanlış veya çoktan seçmeli sorular

Dinleme becerisini geliştirmek için yapılabilecek bu etkinliklerin dinlediğini anlamakla ilişkisi olduğundan metinler iki kez dinletilmelidir. Birinci dinlemede öğrencilerin etkinliklere yanıt vermesi, ikinci dinlemede eksik kalan cevapların tamamlanması beklenilmektedir. Böylece dinleme için hazırlanan etkinliklerde beklenen sonuçlara ulaşılabilir.

### **Dinleme Sonrasında Yapılması Gerekenler**

Yabancı dil öğretiminde dinlemenin son aşaması olarak nitelendirilir. Bu aşamada öğrencinin dinlediği metinden neyi ne kadar anladığı üzerine bilgisi ölçülür. Dolayısıyla ölçme ve değerlendirmenin yapıldığı zamandır. Yapılan tüm etkinliklerle dil öğrencisi tarafından alınan iletilerin ürüne dönüşmesi sağlanır. Demirel'e (2011: 100) göre dinleme sonrası yapılacaklar şu şekildedir:

1. Öğrencilerin, dinletilen içerikle ilgili özet çıkarmaları; konu, kişiler, yer, zaman ve olaylar ile ilgili sorulara cevap vermesi istenebilir.
2. Giriş ve gelişme kısmı dinlenen içeriğin sonuç kısmı öğrencilere tamamlanabilir.
3. Öğrencilerin dinledikleri içeriği tiyatral gösteri veya resim yoluyla ifade etmesi istenebilir.
4. Öğrencilerin dinledikleri içerikle ilgili resimleri içeriğe göre belirli bir sıraya koymaları istenebilir.
5. Öğrencilerin dinledikleri içerikten hareketle ellerindeki metinlerde boş bırakılan yerleri tamamlamaları istenebilir.
6. Öğrencilerin dinledikleri içeriğe uygun bir başlık önermeleri istenebilir

### **Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Diller İçin Avrupa Ortak Ölçütler Çerçevesinde Düzeylere (Temel- Orta- İleri) Göre Dinleme Becerisi**

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi ( The Common European Framework of Reference for Language), Avrupa Konseyi tarafından hazırlanan ve Avrupa eğitim sistemi içerisinde yabancı dil öğretimine yönelik dil yeterlilik düzeyleri için bir takım kriterler belirleyen bir çalışmadır. Programın amacı dillerini öğrenmek ve bildirişim gereksinimlerini karşılayabilmek için, söz konusu dillerde gereken dil becerilerini edinebilmelerini, etkili araç ve olanakları kullanabilmelerini sağlamaktır. Avrupa konseyine göre hedef dilde edinmesi gereken dinleme becerisi için hazırlanan metinlerde bulunması gereken ana ölçütleri temel dil kullanımı (temel düzey), bağımsız dil kullanımı (orta düzey) ve yetkin dil kullanımı (ileri düzey) olmak üzere belirlemiştir. Çerçeve programına göre dinleme becerisi "Alımlama Faaliyetleri ve Stratejileri" başlığı ile ele alınmaktadır. CEFR'e (2000: 64-65) göre dinleme faaliyetlerini şu şekilde sıralamıştır:

- Kamu duyurusu (bilgi, yönerge, uyarılar vs. ) dinlemek,
- Medyayı ( radyo, televizyon, kayıtlar, sinema) dinlemek,
- Canlı bir izleyici kitlesinin (tiyatro, kamu toplantıları, halka belirli bir konu üzerinde konuşma, eğlenceler vs. ) üyesi olarak dinlemek,
- Kulak misafiri olunan konuşmaları dinlemek yer alır.

## AOÖÇ GÖRE TEMEL DİL KULLANIMI DİNLEME KAZANIMLARI

TEMEL DİL KULLANIMI	A1	Dinleme anlamadaki sınav sonucunuz Avrupa Konseyi basamak kümesinin A1 düzeyinde ya da altında olduğunuzu göstermektedir. Bu düzeydeki kişi, kendisiyle ya da kendi çevresindeki nesnelere ilgili çok basit tümceleri yavaş ve belirgin konuşulduğunda anlayabilir.
	A2	Dinleme anlamadaki sınav sonucunuz Avrupa Konseyi basamak kümesinin A2 düzeyinde olduğunuzu göstermektedir. Bu düzeydeki kişi, kişisel açıdan önemli olan nesnelere üzerinde sık kullanılan sözcükleri ve anlatımları, örneğin; kendisi ve ailesiyle, alışveriş ya da meslekle ilgili basit bilgileri, anlayabilir. Kısa, açık ve basit haberlerin ve duyuruların önemli kısımlarını anlayabilir.

## AOÖÇ GÖRE BAĞIMSIZ DİL KULLANIMI DİNLEME KAZANIMLARI

BAĞIMSIZ DİL KULLANIMI	B1	Dinleme anlamadaki sınav sonucunuz Avrupa Konseyi basamak kümesinin B1 düzeyinde olduğunuzu göstermektedir. Bu düzeydeki kişi, iş, okul, boş zaman vb. gibi bilinen konularla ilgili açık, standart bir dildeki görüşmelerin önemli noktalarını anlayabilir. Dilin oldukça yavaş ve açık konuşulması koşuluyla günlük olaylarla ilgili televizyon ve radyo programlarının, aynı zamanda kişisel ve mesleki konularla ilgili programların önemli noktalarını anlayabilir.
	B2	Dinleme anlamadaki sınav sonucunuz Avrupa Konseyi basamak kümesinin B2 düzeyinde olduğunuzu göstermektedir. Bu düzeydeki kişi, biraz bilinen bir konu olması koşuluyla, uzun konuşmaları ve sunumları ve karmaşık görüş dizilerini izleyebilir. Günlük olaylarla ilgili televizyon haberlerinin ve programlarının çoğunu anlayabilir.

## AOÖÇ GÖRE YETKİN DİL KULLANIMI DİNLEME KAZANIMLARI

YETKİN DİL KULLANIMI	C1	Dinleme anlamadaki sınav sonucunuz Avrupa Konseyi basamak kümesinin C1 düzeyinde olduğunuzu göstermektedir. Bu düzeydeki kişi, iyi yapılandırılmamış, fikirler ve düşünceler açık anlatılmamış olsa bile konuşulan dili anlayabilir. Televizyon programlarını ve filmleri hemen hemen çaba göstermeksizin anlayabilir.
	C2	Dinleme anlamadaki sınav sonucunuz Avrupa Konseyi basamak kümesinin C2 düzeyinde olduğunuzu göstermektedir. Bu düzeydeki kişi, ister sokakta ister medya ortamında olsun konuşulan dilin her türünü anlayabilir. Aksana alışmak için biraz zaman olduğunda anadilini hızlı konuşan birini de anlayabilir.

## DİNLEME ŞEKİLLERİ

Çalışmanın bu kısmında dinleme şekilleri hakkında bilgi vermek amaçlanmıştır. Gerek ana dilde gerek hedef dilde dinlemenin biçimleri vardır. Dinleyici amacına uygun olarak dinleme tekniklerini kullanır. Başlıca dinleme türleri; etkin dinleme, edilgen dinleme, seçerek dinleme ve eleştirel dinleme olmak üzere dört ana başlığa ayrılır.

## **Etkin Dinleme**

Etkin dinleme, alıcı açısından iletişimdeki gürültüyü azaltma ve mesajı tam ve doğru olarak alma etkinliğidir. Amaç, çoğu zaman bir sorunun anlaşılması ve çözümüne yardımcı olunmasıdır. Farkında olarak ve belirli kurallara uyularak yapılan etkin dinlemeler genellikle eğitim, iş görüşmeleri, çocuklarla etkileşim gibi değişik alanlarda yapmak mümkündür. Etkin dinleme için uygun ortam oluşturulmalıdır. Bu yerler gürültüsüz, yeteri kadar aydınlatılmış ve iletişim sürecine dışarıdan müdahale edilmesinin önlenmiş olduğu ortamlar tercih edilmelidir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretildiği sınıf ortamında hedef dil öğrenimi büyük ölçüde dinleme ve okuma becerisine bağlı olduğundan dil öğreticisinin Türkçeyi kusursuz konuşması son derece önemlidir. Sınıfta etkin bir dinlemenin gerçekleşmesi için hedef dil öğrenci sayısının 8 ila 16 kişi arasında olması uygun görülmektedir.

## **Edilgen Dinleme**

Gönderilen mesajlara herhangi bir sözel tepki vermeyi gerektirmeyen dinleme etkinliğidir. Edilgen dinleme, sözel tepki vermeden, mesajı yollayan kişiyi dinlemektir. Bu durumda konuşan aktif, dinleyen ise pasif durumdadır. Bu tür dinlemede, dinleyen sözel bir tepki vermeye eğilimli değildir; ancak, vücut dilini kullanarak zaman zaman tepkiler verebilir. Etkin dinlemede olduğu gibi mesajı yollayan kişi, mesajı alan kişinin kendini anlayıp anlamadığını hiç kestiremez. Sonuç olarak edilgen dinlemede, mesajı alan kişi sadece mesajı emer.

## **Seçerek Dinleme**

İnsan kulağına aynı anda birden çok ses gelmektedir; ancak kulağa gelen bu sesler bütününe tek bir insan tarafından anlamlandırılması mümkün değildir. İnsan, birden çok kişiyle aynı anda iletişim kuramayacağı gibi, kulağa gelen birden çok sesin de anlamlandırılması imkânsızdır. Konuşanlar arasından herhangi biri seçilerek iletişim devam ettirilir. Çevreden gelen uyarıcılardan, bizim için önemli saydığımız seslere dikkatimizi vererek o sesi anlamlandırabilmekteyiz. Bu şekilde kulağa gelen birden çok sesteki bir tanesinin seçilip dinlenilmesine, seçerek veya seçmeli dinleme denilmektedir.

## **Eleştirel Dinleme**

Dinleme, bildirileri etkin bir yolda alma ve yorumlama sürecidir. Bu süreçte amaç konuşmada ileri sürülen düşünceleri anlamak, değerlendirmek, organize etmek ve aralarındaki ilişkileri saptamaktır. Aynı zamanda eleştirel dinleme, dinlediklerimizin doğru olup olmadıklarını, mantığa uygun olup olmadıklarını belirlemektir. Böylece dinleyici dinledikleri için bazı sorular sorma alışkanlığı kazanması da beklenmektedir.

## Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretilmesinde Dinleme Becerisini Geliştirme Yolları

### ÖNERİLER

- Öğrencileri dinleme konusunda motive etmek.
- Dinlenen metnin özetlenmesini istemek.
- Dinlenen metnin resimle ifade edilmesini istemek.
- Okunan bir metne başlık bulunmasını istemek.
- Haber ve dizi izlenmesi ardından bunların anlatılmasını istemek.
- Öğrencileri, televizyon ve radyodan haber bültenlerini dinlemeye özendirmek.
- Öğrencilerden radyo ya da televizyon yayınları arasından seçecekleri bir skeç ya da oyunu dinlemelerini istemek.
- Öğrencilere daha önceden sözlerini bilmedikleri şarkılar dinletip bu şarkının sözlerini yazmalarını istemek.
- Bir metnin ya da şarkının anahtar söz gruplarını çıkararak bu söz gruplarının ne olduğunu öğrencilerden istemek.
- Öğrencileri, okul dışında bir konferansa götürerek ya da göndererek onlardan, verilen konferansta not tutmalarını istemek.
- Öğrencilere sanat değeri taşıyan bir film izlemekle görevlendirerek bu filmler üzerinden görüşlerini yazmalarını istemek.

### SONUÇ

Hedef dil öğretiminde becerilerin tümü bir bütün olarak verilir. Anlama becerisinden biri olan dinleme beceresi yabancı dil öğreniminin ilk aşamasını oluşturur. Hedef dil öğrencisi ilk basamakta ne kadar başarılı olursa bütünü diğer parçaları olan becerilerde de o kadar başarılı olur. Buradan hareketle hedef dil öğreticileri, öğrencilerin eksiklerini gözden geçirmeli, etkinliklerde çeşitlilik sağlamalı ve becerilere yönelik planlar yapmalıdır. Bu planlamalar yapılırken Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (AOÖÇ / CEFR) kapsamında düzeylere (temel dil kullanımı – bağımsız dil kullanımı – yetkin dil kullanımı) uygun olarak hazırlanması son derece önemlidir. Dinleme metinleri öğrencilerin kelime hazinesi göz önünde bulundurularak verileceğinden temel dil kullanımı düzeyinde ortalama 180, bağımsız dil kullanımı düzeyinde ortalama 220 ve yetkin dil kullanımı düzeyinde ise ortalama 260 kelime olarak vermelidir. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (AOÖÇ / CEFR) sınırları içinde Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde de öğrencilerin üstbilgi stratejileri dikkate alındığından dinleme, eğitim süreci aksaklıkların giderilmesinde ve gelişimin tam olarak gözlenmesinde önemli katkılar sağlar. Dolayısıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde hedef dil öğrencisinin amaçları, düzeyleri ve yaş grubu temel alınarak uygun etkinlikler yapılmalı anlama becerisini geliştirilmelidir.

## Kaynakça

- Barın, E. Güzel, A. (2020). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Akçağ Yayınları, Ankara.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, Ankara: M.E.B. Basımevi.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Göçer, A. Tabak, G. (2017). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde A1-C1 Düzey Dinleme Etkinliklerinin İncelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6 (3), e-ISSN: 2147-1606.
- Göğüş B (1978) Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi, Ankara: Gül.
- İnce B ve Boztilki G (2016) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisi, İçinde: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar- YöntemlerBeceriler-Uygulamalar (Ed. Yıldırım, F. ve Tüfekçioğlu, B.) Ankara: Pegem Akademi.
- Melanlıoğlu, D. (2016). Yabancı Öğrenciler İçin Dinleme Becerisine Yönelik Üstbilişsel Dereceli Puanlama Anahtarı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 1206-1229. DOI: 10.17556/jef.20880.
- Özbal, B. Genç, A. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Dinleme Becerisi Alanında Kullanılan Alıştırmaların Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (42), 197-212. DOI: 10.21497/sefad.675165.
- Richard, J. C. (1983). Listening comprehension: Approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17 (2), 219-240.
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü.
- Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning*, 53 (3), 463-496.
- Wei L (1996) Teaching Listening in EFL Classrooms in Senior High Schools in Taiwan.

# Ortak Bilgi Yapılandırma Modeline Uygun Öğretim Materyali Geliştirilmesi “Biyçeşitlilik Örneği”

Veysel HAYDARI, Bayram COŞTU

@ Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen, veyselhaydari@gmail.com

@ Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi, Fen ve Matematik Eğitimi A.B.D., bayramcostu@gmail.com

## Öz

Ortak Bilgi Yapılandırma Modeli (OBYM)'ye uygun geliştirilen öğretim materyalleri öğrencilerin öğretim öncesinde sahip oldukları alternatif kavramların ortaya çıkarılmasını ve öğretim sonrasında alternatif kavramlarla bilimsel kavramların ne oranda değiştirildiğini tespit etmeye yarar. Bu model sosyo-bilimsel konuların öğretiminde oldukça etkilidir. Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ) bağlamında, öğrencilere fen ve teknoloji konuları üzerinde karar verme aşamasında sorumluluk alma bilincini kazandırmaktadır. Bu araştırmanın amacı; Öğretmenlere ve araştırmacılara OBYM'nin tanıtılması ve her basamağına uygun öğretim materyallerinin oluşturularak somut veriler sunulmasıdır. Çalışmada, OBYM ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiştir. Modelin felsefesinin anlaşılması sonucu, “İnsan ve Çevre” ünitesinin “Biyçeşitlilik” konusu ile ilgili ayrıntılı literatür araştırması yapılmıştır. OBYM ile ilgili önceki çalışmalarda modelin basamaklarında hazırlanan öğretim materyalleri incelenmiştir. Öğretim materyalleri tasarlanırken öğrenci kazanımları, bilimsel süreç becerileri, sosyo-bilimsel konular, fen-teknoloji-toplum-çevre ve tutum ve değerler kazanımları dikkate alınmıştır. Hazırlanan öğretim materyalleri alanında tecrübeli 3 fen bilimleri öğretmeni ve alanında uzman 3 öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda geliştirilmiştir. Aynı zamanda öğrencilere uygunluğu ile ilgili İstanbul Ümraniye’de bulunan bir devlet okulunun 5. sınıfında öğrenim gören 29 öğrenci ile pilot çalışma yapılmıştır. Yapılan pilot çalışma verileri ışığında gerekli düzenlemeler yapılarak materyallerin son halleri oluşturulmuştur. Hazırlanan materyaller ayrıca 74 öğrenciye öğretim modelinin etkililiği ile ilgili de uygulanmıştır.

Uygulama sonucunda materyallerin öğretimi sağlamada ve alternatif kavramları bilimsel kavramlarla gidermede etkili olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca sosyo-bilimsel konuların anlaşılmasında ve problemlere çözüm yolları sunması açısından da etkili olduğu gözlemlenmiştir. Modelde geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinin dışında alternatif ölçme değerlendirme materyallerinin kullanılması da öğretimi etkili hale getirmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Ortak Bilgi Yapılandırma Modeli, Biyçeşitlilik, Öğretim Materyali Geliştirme, İnsan ve Çevre Ünitesi

## Giriş

Yıllarca öğrenmenin nasıl gerçekleştiği bilim insanları tarafından araştırılmıştır. Öğrenmeyi dışarıdan gelen uyarıcılara karşı verilen tepki olarak değerlendiren davranışçı yaklaşımlar yerini öğrenmenin bireyin zihninde gerçekleştiği ve her bireyin bilgiyi kendisinin yapılandırığı bilişsel yaklaşımlara bırakmıştır. Bilişsel yaklaşımlara göre birey ön bilgileri yardımıyla bilgiyi zihninde yapılandırarak kendi öğrenmelerini gerçekleştirmektedir. Bu nedenle her bireyin bir bilişsel şeması vardır ve yeni öğrenilen

her bilgi bireyin bilişsel yapısına uygun olduğu sürece öğrenme gerçekleşebilir (Çepni, Ayas, Ekiz ve Akyıldız, 2008). Bir öğretim modeli olan OBYM'nin temelleri 1998 yılında Ebenezer ve Connor tarafından atılmıştır. Bu model teorik olarak Marton'un "Öğrenme Varyasyonu Teorisi"ne ve Piaget'in "kavramsal değişim" çalışmalarına dayanmaktadır (Ebenezer vd., 2010). Ayrıca Bruner'in dili kültürün sembolik sistemin bir parçası olduğunu ifade eden görüşüne, Vygotsky'nin "yakınsal gelişim alanına" ve Doll'un "bilimsel söylem" ve post modern düşüncelerine dayandığı ifade edilmektedir (Biernacka, 2006). OBYM öğrenci deneyimlerini göz önünde tutarak, öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarını ve bireysel farklılıklarının farkına varmalarını sağlamaktadır. Öğrencilerin kendi başlarına öğrenmelerine imkân sağlayarak, gelişim alanlarının tümünü geliştirmektedir. OBYM öğrencilerde, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, girişimcilik gibi analizci bakış açısı oluşturur. Öğrencilerin bilimsel yöntem basamaklarını kullanarak elde ettiği bilgiyi toplumla paylaşmasını sağlar. Öğrenci yaparak yaşayarak ilk elden deneyim sağlar. Sosyal açıdan gelişim gösterir. OBYM, öğrencilerin sosyo-bilimsel olaylar hakkında görüşlerini belirtmelerini, değerlendirmelerini ve gözden geçirmelerini sağlar. OBYM, sınıfta tüm öğrencileri öğretim sürecine dâhil edilmesini hedefleyen bir modeldir (Wood, 2012). Bu model dört basamaktan oluşmaktadır. Bunlar; Keşfetme ve sınıflandırma, yapılandırma ve müzakere etme, transfer etme ve genişletme, yansıtma ve değerlendirme basamaklarıdır.

İnsan ve çevre ünitesine yönelik hazırlanan öğretim materyali öğrencilerin alternatif kavramlarını gidermenin yanında kavramsal değişimi sağlamada da etkili olacaktır. Öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde hazırlanan etkili öğretim materyalleri, öğrencilerin derse karşı ilgilerini ve motivasyonlarını arttıracığı söylenebilir. İnsan ve çevre ünitesine göre hazırlanan Kelime İlişkilendirme Testleri (KİT), insanların kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla kullanılır. Araştırmada hazırlanan KİT materyali öğrencilerin öğretim öncesi ve öğretim sonrasında sahip oldukları alternatif kavramları ortaya çıkarmak için önemlidir. Tahmin-Gözlem-Açıklama (TGA) yöntemi son zamanlarda sıkça kullanılan yöntemlerdendir. TGA yapılandırmacı yaklaşımla bilgiyi ele alan ve öğrencilerin ön bilgileri ile yeni öğrendikleri arasında bağ kurup yapılandırmasını sağlayan bir yöntemdir (Özkan ve Güngör, 2017).

Yapılandırmacı öğrenmede etkili bir kavram öğretimini sağlamada öğretmene yardımcı olacak materyallerden birisi de çalışma yapraklarıdır. Çalışma yaprakları bir konu öğretilirken öğrencilere farklı etkinliklerle yol gösteren öğretim materyalleridir (Saka, Akdeniz ve Enginar, 2002). Çalışma yaprakları öğrencilere verilen yönergelerle, yapılması gerekenleri söyleyen, öğrencilerin bilgiyi zihinlerinde yapılandırdıkları ve en önemlisi tüm sınıfın katılımını destekleyen eğitim materyalleridir (Atasoy ve Akdeniz, 2006). Çalışma yapraklarıyla öğretmen öğrencilere rehberlik ederek bilgiye kendilerinin ulaşmasını sağlayarak öğrenme ortamları oluşturur (Özdemir, 2006).

Bu model sosyo-bilimsel konuların öğretiminde oldukça etkilidir. Model fenomenografiyi ve kavramsal değişimi temel almaktadır. Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ) bağlamında, öğrencilere fen ve teknoloji konuları üzerinde karar verme aşamasında sorumluluk alma bilincini kazandırmaktadır. OBYM'ye uygun geliştirilen öğretim materyalleri 5. sınıf "İnsan ve Çevre" ünitesindeki "Biyçeşitlilik" konusuna yöneliktir. Öğretim materyalleri hazırlanırken, bilimsel süreç becerileri, fen-teknoloji-toplum-çevre bağıntıları ve öğretim kazanımları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu çalışma ile OBYM'nin anlaşılmasını, her bir basamağa uygun örnekler oluşturulması ve modelin araştırmacılara tanıtılması amaçlanmıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı; Öğretmenlere ve araştırmacılara OBYM'nin tanıtılması ve her basamağına uygun öğretim materyallerinin oluşturularak somut veriler sunulmasıdır.

## Yöntem

Çalışmada, Ortak Bilgi Yapılandırma Modeli ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiştir. Modelin felsefesinin anlaşılması sonucu, “İnsan ve Çevre” ünitesinin “Biyçeşitlilik” konusu ile ilgili ayrıntılı literatür araştırması yapılmıştır. OBYM ile ilgili önceki çalışmalarda modelin basamaklarında hazırlanan öğretim materyalleri incelenmiştir. Yapılan çalışmalarda genellikle modelin ilk iki aşamasına yönelik öğretim materyalleri tasarlandığı görülmüştür. Öğretim materyalleri tasarlanırken öğrenci kazanımları, bilimsel süreç becerileri, sosyo-bilimsel konular, fen-teknoloji-toplum-çevre ve tutum ve değerler kazanımları dikkate alınmıştır. Ayrıca modelde oyun materyalleri de tasarlanmıştır. Tasarlanan bu materyaller ile alternatif kavramlar, eksik öğrenmeler tespit edilebilir, kalıcı ve etkili bir öğretim sağlanabilir. Hazırlanan öğretim materyalleri alanında tecrübeli 3 fen bilimleri öğretmeni ve alanında uzman 3 öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda geliştirilmiştir. Uygulama sonucunda materyallerin öğretimi sağlamada ve alternatif kavramları bilimsel kavramlarla gidermede etkili olduğu gözlemlenmiştir.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 5. sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Materyallerin pilot çalışması İstanbul Ümraniye’de bulunan bir devlet okulunun 5. sınıfında öğrenim gören 29 öğrenci ile yapılmıştır. Yapılan pilot çalışma verileri ışığında gerekli düzenlemeler yapılarak materyallerin son halleri oluşturulmuştur. Hazırlanan materyaller ayrıca İstanbul Üsküdar’da bulunan bir ortaokulun 5. sınıfında öğrenim gören 74 öğrenciye uygulanmıştır.

## Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçlarını “Biyçeşitlilik” konusu ile ilgili hazırlanan materyaller oluşturmaktadır. Materyaller hazırlanmadan önce OBYM ile ilgili alan yazın incelenerek benzer materyaller araştırılmıştır. OBYM ile ilgili önceden çalışma yapan 3 araştırmacı ile görüşülerek materyal hazırlanma aşamasında görüşleri alınmıştır. Ardından biyçeşitlilik ile ilgili MEB ve diğer yayın evlerine bağlı materyaller incelenerek gerekli hazırlıklar tamamlanmıştır. Hazırlanan materyaller alanında uzman 3 fen bilimleri öğretmeni ve 3 öğretim üyesinin görüşleri ve düzeltmeleri sonucunda hazırlanmıştır. Materyallerin cevaplanmış halleri araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Her öğrencinin verdiği cevaplar, doğru cevap anahtarı ile karşılaştırılarak eksik ve yanlış yerler belirlenebilir.

## Veri Analizi

OBYM’ye uygun hazırlanan materyaller pilot uygulama ve asıl uygulama sonucunda elde edilen veriler ışığında analiz edilmiştir. Analiz sonucunda materyallerde gerekli düzenlemeler yapılarak materyallere son şekilleri verilmiştir.

## Bulgular

OBYM; keşfetme ve sınıflandırma, yapılandırma ve müzakere etme, transfer etme ve genişletme, yansıtma ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır. OBYM’nin tüm basamaklarına yönelik uygun öğretim materyalleri tasarlanmıştır.

Bu aşamada öğrencilerin dikkatlerinin konuya çekilmesi ve ön bilgilerinin açığa çıkarılması ile ilgili etkinlikler yapılır. Öğrencilerin bilgileri doğru yanlış şeklinde kategorize edilmeden sınıflandırılarak ön bilgiler ortaya çıkarılır. Öğrencilerde var olan alternatif kavramların açığa çıkartılması ve öğrencilerin

kendi bilgilerinin farkına varmalarına yönelik etkinlikler bu aşamada gerçekleştirilir. Öğretmen bu aşamada rehberlik eden konumundadır. Öğretmen öğrencilerden gelen bilgileri değerlendirmeden, kategorize etmeden pozitif bir çevre oluşturarak öğrencilerin tüm bilgilerinin açığa çıkartılmasına yardımcı olur.

Keşfetme ve sınıflandırma aşamasının amaçları doğrultusunda şu etkinlikler yapılır; “Biyçeşitlilik” konusunda, beyin fırtınası tekniği kullanılarak öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarmak için öğrencilerin hiç görmedikleri canlılarında bulunduğu video öğrencilere izlettirilerek “Çalışma Yaprağı 1” öğrencilere uygulanarak iki açık uçlu soru öğrencilere sorulur. Öğrencilerin ön bilgilerini, alternatif kavramlarını ortaya çıkarmak için Tahmin-Açıklama-Gözlem-Açıklama (TAGA) yöntemine göre hazırlanmış *Caretta caretta*’ların korunması adlı “Çalışma Yaprağı 2” etkinliği kullanılır. Bunun yanında öğrencilerin kavramlar arasında kurduğu ilişkileri ortaya çıkarmada, alternatif kavramlarını belirlemede ve kavramsal değişimlerini gözlemlenmede etkili olan tekniklerden birisinin de Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla modelin bu aşamasında “Çalışma Yaprağı 3” ile KİT’e de yer verilir. “Çalışma Yaprağı 4” de biyoçeşitliliğin önemi ile ilgili iki görsel verilerek biyoçeşitlilik ile ilgili ön bilgiler tam olarak ortaya çıkartılmaya çalışılır. “Çalışma Yaprağı 5” öğrencilere uygulanmadan önce biyoçeşitlilik ile ilgili ön bilgileri ortaya çıkarmaya yardımcı olacak video öğrencilere izlettirilir. Ardından “Çalışma Yaprağı 5” uygulanır. Bu aşamada öğrencilerin biyoçeşitlilik ile ilgili alternatif kavramları ortaya çıkartılmaya çalışılır. Alternatif kavramlar diğer aşamalardaki etkinlikler yardımıyla giderilir. Aşağıda keşfetme ve sınıflandırma aşamasında kullanılan öğretim materyalleri verilmiştir.



Yandaki görsellerde verilen canlıları günümüzde görmek mümkün müdür? Açıklayınız.

Fen bilimleri öğretmeni insan ve çevre ünitesi kapsamında öğrencilerini hayvanat bahçesine götürmüştür. Hayvanat bahçesi gezisinden sonra okulda öğrencilerden hayvanat bahçesinde gördükleri hayvanların adlarını yazmalarını söylemiştir. Hayvanları çok seven Ayşe hayvanlardan bazılarının adlarını yazarken, çoğunun da adını hatırlayamadığını, orada birçok canlı türünün yaşadığını fark etmiştir.

**Bir bölgede yaşayan, canlıların çeşitliliğinin fazla olması sizce neyin göstergesidir?**



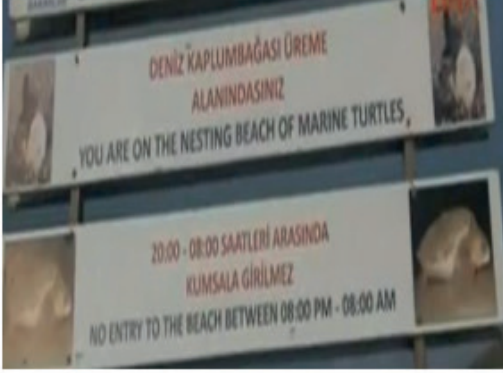
Şekil 1. Çalışma Yaprağı 1

### **Caretta Caretta'ların Korunması**



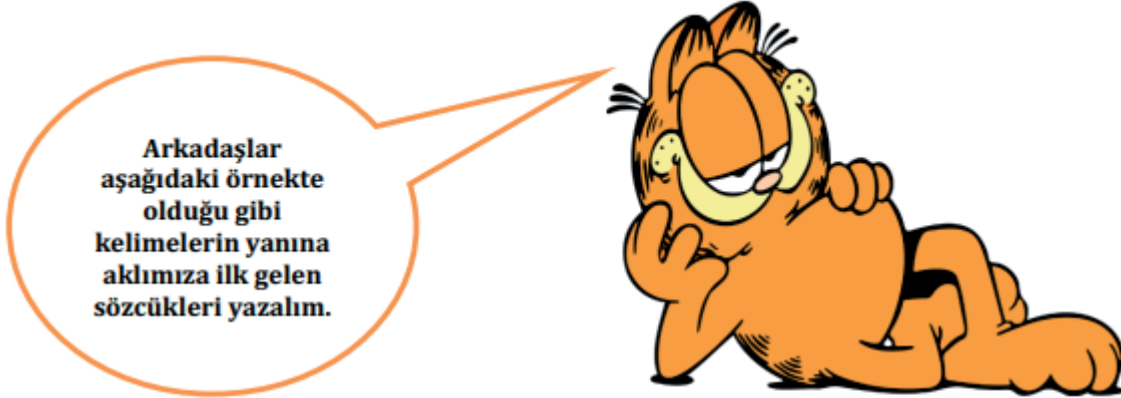
Cem ve ailesi tatillerini geçirmek için gittikleri Antalya'nın Kaş ilçesinde sahilde yüzlerce Caretta Caretta'nın görevliler tarafından denize ulaştırılmalarına tanıklık ettiler. Ayrıca caretta caretta'lar için birçok kafesin bulunduğunu ve akşam 20.00 saatinden sonra plajda bulunmanın yasak olduğunu gözlemlemişlerdir.

**Yukarıda ki metne göre yavru *Caretta caretta*lar neden denize ulaştırılmaya çalışılıyorlar ve akşam 20.00 den sonra plaja girişler neden yasak? Tahminlerinizi yazınız.**



Tahmin	Açıklama

Şekil 2. Çalışma Yaprağı 2



**Örnek:**

- Işık: Aydınlanma
- Işık: Elektrik
- Işık: Enerji
- Işık: Yansıma
- Işık: Opak



3. Biyolojik çeşitliliğin azalmasının nedenleri nelerdir?
4. Günümüzde nesli tükenen hayvan ya da bitkiler var mıdır? Örnek veriniz.
5. Günümüzde nesli tükenme tehlikesi ile karşı karşıya olan hayvan ya da bitkiler var mıdır? Örnek veriniz.

Şekil 4. Çalışma Yaprağı 4



1. İzlediğiniz videodan çıkardığınız bilgilere göre biyoçeşitliliği nasıl tanımlarsınız?
2. Ülkemizde yer alan biyoçeşitliliğe, hayvanlar ve bitkilerden hangilerini örnek olarak verebilirsiniz?
3. Dünyada yer alan biyolojik çeşitliliğe hayvanlar ve bitkilerden hangilerini örnek verebilirsiniz?

Şekil 5. Çalışma Yaprağı 5

Yapılandırma ve Müzakere Etme basamağında öğrenciler gruplara ayrılır. Bir önceki aşamada sunum ödevi olarak verilen; "Biyçeşitlilik nedir, Biyçeşitliliği etkileyen faktörler nelerdir, Ülkemizde ve dünyada nesli tükenmekte olan canlılar nelerdir, Ülkemizde ve Dünyada nesli tükenmiş canlılar nelerdir?" konu başlıklı ödevler öğrenciler tarafından sınıfta sunulur. Sunumlardan sonra ilk aşamada Tahmin-Açıklama basamağı doldurulan TAGA yöntemine göre hazırlanmış olan çalışma yaprağının Gözlem-Açıklama basamakları bu aşamada yapılır. TAGA çalışma yaprağı doldurulmadan önce *Caretta caretta* ile ilgili video öğrencilere izletilerek bu video ışığında, tahminleri ve gözlemleri karşılaştırılarak aralarında ki çelişkiler buldurulur ve bu çelişkiler giderilir. Burada öğrenciler gruplar halinde tartışır. Bu aşamada öğretmen rehber konumundadır. Öğretmen açıklama yapmak yerine öğrencilerin tüm varsayımları dikkate almalarını ve farklı yorumlar ve fikirler üretmelerini teşvik etmiştir. Ardından diğer çalışma yaprağı ile farklı ekosistemlerde ki biyçeşitliliğin birbirinden farklı olduğu öğrenciler tarafından grup tartışmaları ile tartışılır. "Biyçeşitliliği tehdit eden insan ve doğa kaynaklı etmenler" konulu çalışma yaprağı yapılır. Ardından "Ülkemizde ve dünyada nesli tükenmiş ve tükenmekte olan canlılar" ile ilgili hazırlanan çalışma yaprağı yapılır. Bu aşamada son olarak öğrenilenlerin tam anlamıyla öğrenilmesi ve alternatif kavramların giderilmesi için öğrenciler tarafından hazırlanan "FENVİVÖR" adlı oyun oynatılır. Aşağıda "Yapılandırma ve Müzakere Etme" basamağında kullanılan OBYM materyalleri yer almaktadır.

Aşağıda dört farklı yaşam alanı gösterilmiştir.

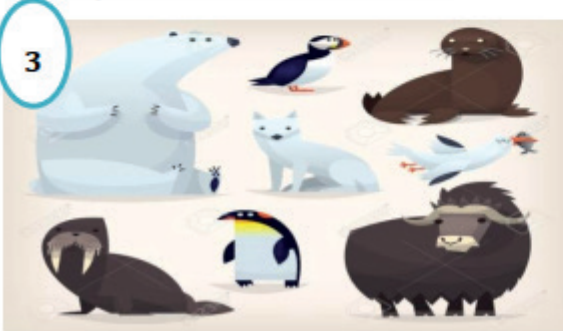
**Bu yaşam alanlarında ki canlı sayısı ve tür sayısını altlarına yazınız. Altında ki soruları cevaplayınız**



Canlı sayısı:.....  
Tür sayısı:.....



Canlı sayısı:.....  
Tür sayısı:.....



Canlı sayısı:.....  
Tür sayısı:.....

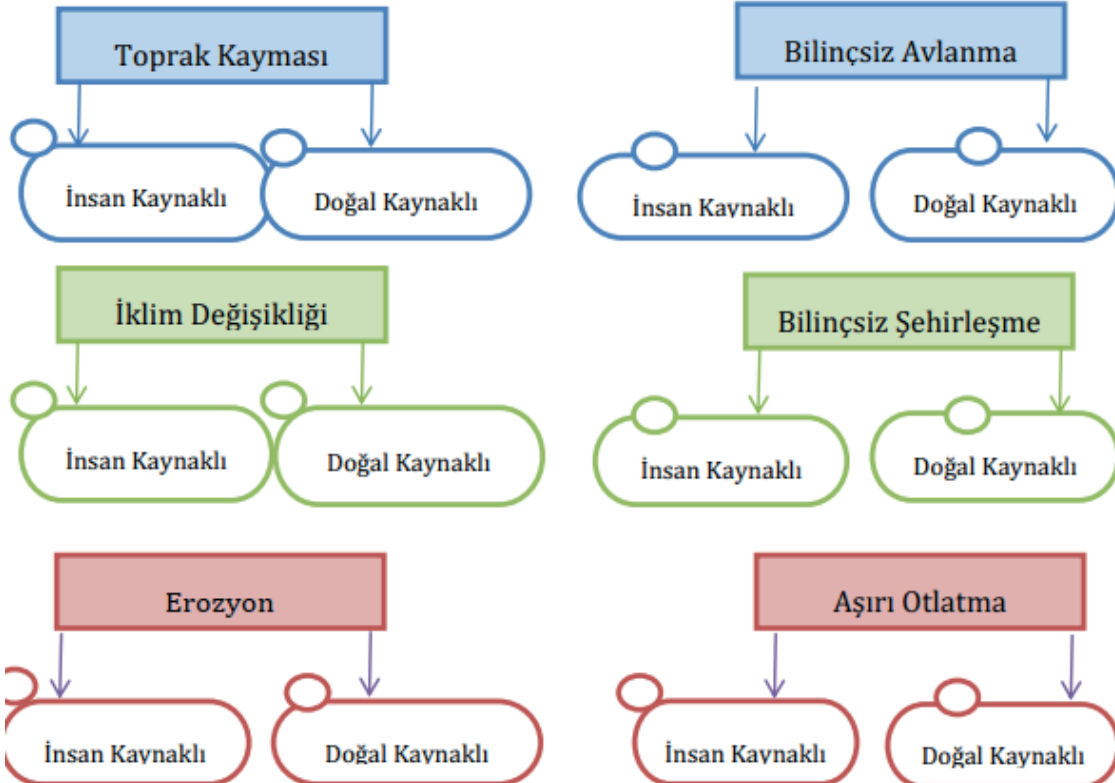
Canlı sayısı:.....  
Tür sayısı:.....

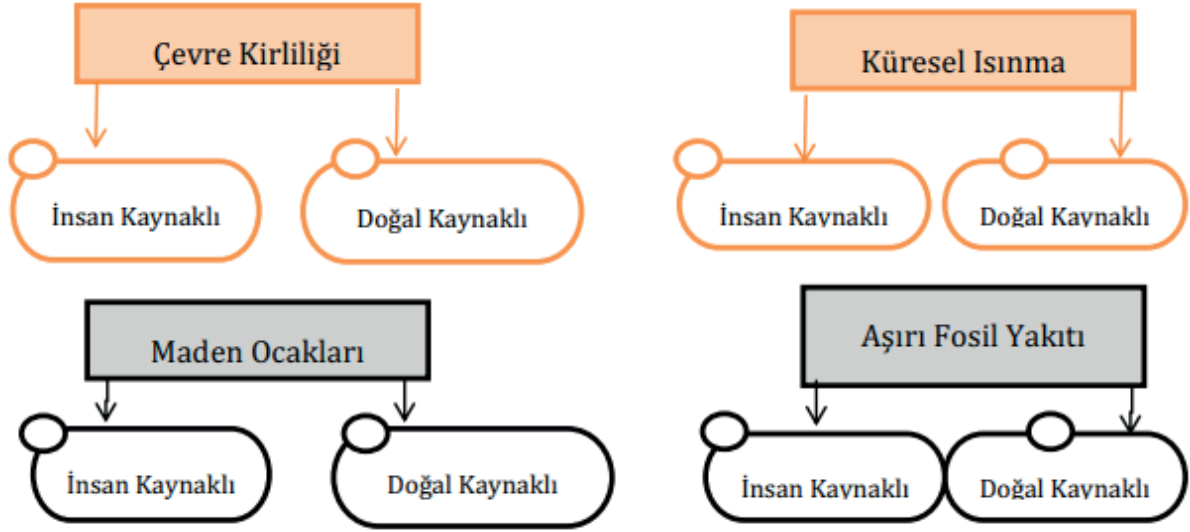
1. Hangi yaşam alanında ki Biyoçeşitlilik en azdır?
2. Hangi yaşam alanında ki Biyoçeşitlilik en fazladır?
3. Hangi yaşam alanında ki canlı sayısı en fazladır?
4. Hangi yaşam alanında ki canlı sayısı en azdır?
5. Canlı çeşitliliğinin fazla olduğu ortamların özelliği nedir?
6. Canlı çeşitliliğinin az olduğu ortamların özelliği nedir?

Şekil 6. Çalışma Yapağı 6

Biyoçeşitliliği tehdit eden faktörler, doğal kaynaklı faktörler ve insan kaynaklı faktörler olmak üzere iki temel grupta incelenir.

**Aşağıda ki şemalarda verilen ve biyoçeşitliliği tehdit eden faktörlerin hangi grupta yer aldığını işaretleyiniz.**





Şekil 7. Çalışma Yapağı 7

**Aşağıda ki yönergeleri okuyarak uygun kutucukları işaretleyiniz.**

1. Aşağıda ki canlılardan dünyada nesli tükenmiş olanları işaretleyiniz.



2. Aşağıda ki canlılardan dünyada nesli tükenme tehlikesi ile karşı karşıya olanları işaretleyiniz.



3. Aşağıda ki canlılardan Türkiye’de nesli tükenen canlıları işaretleyiniz.



4.Aşağıda ki canlıların hangilerinin Türkiye’de nesli tükenme tehlikesi ile karşı karşıyadır.



Hazar kaplani



Tepeli pelikan



Deniz kaplumbağası



Bizon

5.Aşağıda ki bitkilerin hangilerinin Türkiye’de nesli tükenme tehlikesi ile karşı karşıyadır.



Papatya



Kardelen



Menekşe



Örkide

Şekil 8. Çalışma Yapağı 8

#### Caretta caretta'ların Korunması



Cem ve ailesi tatillerini geçirmek için gittikleri Antalya'nın Kaş ilçesinde sahilde yüzlerce *Caretta caretta*'nın görevliler tarafından denize ulaştırılmalarına tanıklık ettiler. Ayrıca *Caretta caretta*'lar için birçok kafesin bulunduğunu ve akşam 20.00 saatinden sonra plajda bulunmanın yasak olduğunu gözlemlemişlerdir.

**Yukarıda ki metne göre yavru *Caretta caretta*'lar neden denize ulaştırılmaya çalışılıyorlar ve akşam 20.00 den sonra plaja girişler neden yasak? İzlediğiniz video ışığında gözlemlerinizi yazarak tahminlerinizle karşılaştırınız.**





Şekil 10. FENVİVÖR Oyun Resimleri

Transfer etme ve genişletme basamağında, sosyo bilimsel konulara dikkat çekmek amacıyla “*Kimyasal ilaçlama yapmanın etkileri*” adlı çalışma yaprağı öğrencilere uygulanır. Burada amaç öğrencilere kimyasal ilaçlama yapmanın bitkilere zarar veren böcekleri yok ederken aynı zamanda o bölgede yaşayan arılar, sinekler, örümceklere de zarar vererek, biyoçeşitliliği olumsuz etkilediğini göstermektir. Öğretmen bu aşamada kimyasal ilaçlama yapmanın o bölgede yaşayan besin zincirinde ki tüm canlıların zarar gördüğü konusunda öğrencilerin görüşlerini irdeleme ve biyoçeşitliliğin olumsuz etkilendiğini fark etmeleri için büyük grup tartışmasına rehberlik eder. Ayrıca açık deniz platformunda meydana gelen patlamanın biyoçeşitliliğe olan etkileri ile ilgili sosyo bilimsel çalışma yaprağı yapılır. Denizlerde petrol çıkarımının faydalarının yanı sıra biyoçeşitliliğe olan olumsuz etkilerinin ve canlıların nesillerinin tükenme tehlikesi altına girmesine neden olan etkilerinin de olduğu öğrenciler tarafından irdelenir ve grup tartışmaları ile konunun önemini anlamaları ve çözüm yolları sunmaları sağlanır. Ayrıca “*Gölde ki Kuşlar Neden Ölüyor?*” adlı problem belirleme ve problem çözme becerileri testi bu aşamada FTTÇ bağıntısı kurularak son test olarak uygulanır. Öğrenciler ulusal veya uluslararası bir problemle karşılaştıkları zaman bilimsel süreç basamaklarını hangi sıra ile kullanmaları gerektiğini bu etkinlikle kavrarlar. Grup tartışmaları ile kendi fikirlerini dile getirerek bilimsel süreç basamaklarını nasıl kullanacaklarını öğrenirler.

Aşağıda "Transfer Etme ve Genişletme" basamağında kullanılan öğretim materyalleri verilmiştir.

Bir Çiftçi domates bitkilerine zarar veren domates böceklerinden kimyasal ilaçlama yaparak kurtulmaya çalışmaktadır. Bu ilaçlama sonucunda bütün domates böceklerinden kurtulmuştur. Bunun dışında arı, sinek, örümcek gibi böceklerinde ölmesine neden olmuştur.



Tüm  
böceklerden  
kurtuldum.

Aşağıda çiftçinin tarlasında bulunan böceklerin görevleri verilmiştir.

1. Bu ortamda ki arılar, domates bitkilerinin çiçeklerinde tozlaşmayı sağlıyor, bu şekilde ürün kalitesinin artmasını sağlıyorlar.
2. Bu ortamda ki kurbağalar sadece sinekleri yiyerek besleniyorlar.
3. Bu ortamda ki örümcekler ise kertenkelelere besin oluyorlar.



Çiftçi yaptığı bu ilaçlama sonucunda biyçeşitliliğe ne gibi zararlar vermiştir?  
Açıklayınız.



Tarım ilaçlarının canlılar için ne gibi etkileri vardır? Açıklayınız.

Şekil 11. Çalışma Yaprağı 9



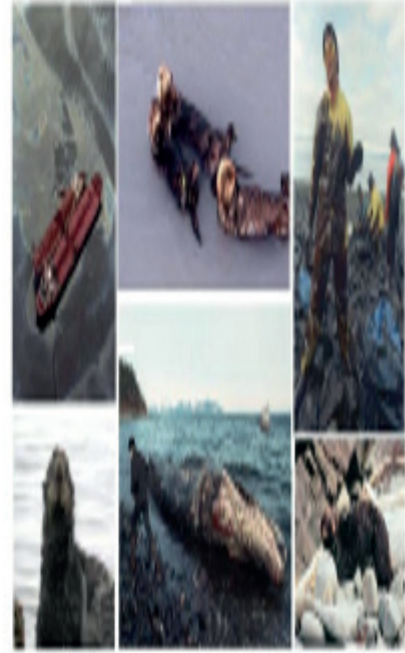
20 Nisan 2010'da British Petroleum'a ait bir açık deniz petrol platformunda patlama meydana geldi. Patlamada platformda çalışan işçiler hayatını kaybederken, on binlerce varil ham petrol Meksika Körfezine yayıldı, BP'nin okyanus yüzeyinin 1500 metre derinliğinde ki petrol kuyusu şu anda her gün körfez sularına 5000-60.000 varil ham petrol sızdırıyor. Bu sızıntı körfezde ki yüzlerce türü tehdit ediyor. Soyu tükenme tehlikesi altındaki türler olan **balinalar, deniz kaplumbağaları ve göçmen kuşların** da yaşam alanları tehdit altında. <http://www.haberturk.com/ekonomi/is-yasam/haber/987063-bpye-sok>



**Bu durum Biyoçeşitliliği nasıl etkilemiştir, sizce?**



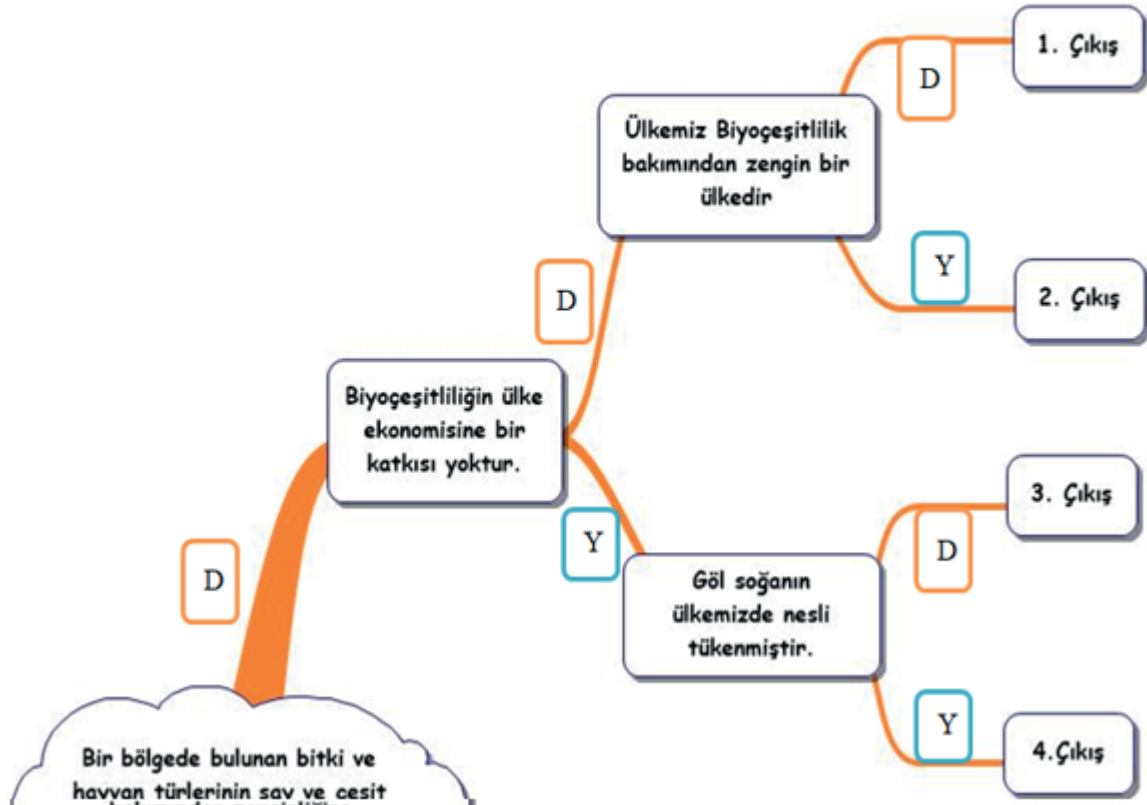
**Bu durumun sorumlu sizce kimdir?**

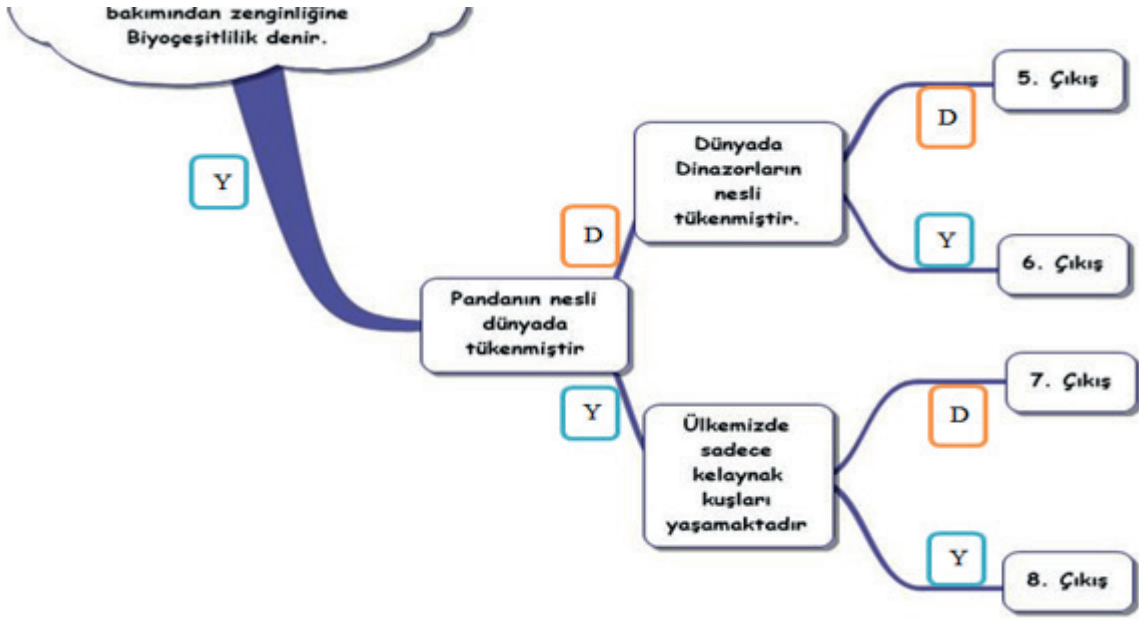


Şekil 12. Çalışma Yaprağı 10

Yansıtma ve değerlendirme basamağında öğrenciler dersin başındaki davranışlarına göre anlamlı şekilde öğrenmeler yaşadıklarının farkına varırlar. Bu davranış değişikliğini gözlemlemek için ilk aşamada uygulanan KİT tekrar bu aşamada yapıldı. Bu test öğrencilerin dersin başında ve sonunda anahtar kavramları konu ile ne derecede ilişkilendirdiğini ortaya koymaktadır. Yapılan birçok araştırmada kelime ilişkilendirme testleri dersin başında ve sonunda kullanıldığı görülmüştür (Bakırcı, 2014; Ercan, Taşdere ve Ercan, 2010; Kıryak, 2013; Haydari, 2021). Kavramsal değişim sürecinde öğrencilerin bilgiyi zihinlerinde nasıl yapılandırdıkları, nasıl keşfettikleri, nasıl öğrendikleri önemlidir. Öğrencilerin öğrenme düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılan tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarından birisi de yapılandırılmış grid'dir (Eroğlu ve Kelecioğlu, 2011). Yapılandırılmış gridlerin eğitimde kullanılması ile ilgili çalışmalar (Egan, 1972) tarafından başlatılmış ve birçok araştırmacı tarafından kullanılmıştır (Durmuş ve Karakirik, 2005; MacGuire ve Johnstone, 1987; Haydari, 2021). Tanılayıcı Dallonmuş Ağaç (TDA); öğrencilerin bir konuda neleri öğrendiği ve hangi kavram yanlışlarına sahip olduklarını ortaya çıkaran alternatif ölçme değerlendirme tekniğidir. Bu teknik yardımıyla öğrencinin kafasında konu ile ilgili yapılanmış yanlış edinimler, eksik ve yanlış bilgiler ortaya çıkarılmaya çalışılır ve etkili bir öğretim sağlanır (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2009; Kocaarslan, 2012). TDA tekniğindeki her soru birbiriyle bağlantılıdır. Doğru ve yanlış cevaplar göre öğrenci sonuçta bir çıkış noktasına ulaşır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar doğru yanlış kararlarını etkilemektedir. Son olarak bu basamakta biyçeşitlilik konusu için hazırlanmış olan ve üçüncü aşamada kullandığımız "FENVİVÖR" oyunu oynatılır. Hazırlanan oyun ile öğrencilerin hangi konuda, bilgileri ne düzeyde öğrendikleri açığa çıkartılarak alternatif kavramları ne düzeyde giderdikleri de tespit edildi. Aşağıda "Yansıtma ve Değerlendirme" basamağında kullanılan öğretim materyalleri verilmiştir.

**Aşağıda verilen tanılayıcı dallanmış ağaçta soruları sırası ile okuduktan sonra uygun yönergeyi takip ederek çıkışa ulaşınız.**





Şekil 13. Çalışma Yapağı 11

Aşağıda yapılandırılmış grid örneğini dikkate alarak soruları cevaplayınız.

1  Dinosaurlar


2  Caretta caretta


3  Su kirliliği


4  Akdeniz fokü

5  Kılış dişli kaplan

6  Hava kirliliği

7  Kafkas öküzü

8  Bilinçsizce kimyasal madde kullanımı

9  Mamut

**Biyçeşitlilik le ilgili yukarıdaki görsellerden yola çıkarak aşağıdaki soruları cevaplayınız.**

**S.1. Dünya üzerinde nesli tükenmiş olan canlılar hangileridir?**

A) 1, 5, 9 ..... B) 2, 4, 7 C) 3, 6, 9 D) 2, 5, 8

**S.2. Nesli tükenme tehlikesi ile karşı karşıya olan canlılar hangileridir?**

A) 1, 4, 8 ..... B) 2, 5, 9 C) 2, 4, 7 D) 3, 6, 8

**S.3. Biyçeşitliliği tehdit eden faktörler hangileridir?**

A) 1, 2, 4 ..... B) 3, 5, 9 C) 5, 6, 7 D) 3, 6, 8

Şekil 14. Çalışma Yapağı 12



**Haydi, Eğlenerek Soruları Çözelim**



**A) Aşağıda verilen ifadelerden doğru olanların başına "D", yanlış olanların başına "Y" harfi koyunuz.**

- Ormanların korunması Biyçeşitliliği olumsuz etkiler.
- Biyçeşitliliği olumsuz yönde etkileyen tek canlı insanlardır.
- Mamut, Moa, dinozor gibi canlılar nesilleri tükenmiş canlılardır.
- Ülkemizde keklik ve kelaynak gibi türlerin nesli tükenme tehlikesi altındadır.
- Bilinçsizce avlanmanın Biyçeşitlilik üzerinde etkisi yoktur.
- Ülkemizde Asya fili ve Asya aslanı gibi canlıların nesli tükenmiştir.
- Bir bölgede yaşayan canlı türlerinin sayıca fazla olmasına Biyçeşitlilik denir.

Ormanlarda bulunan ağaçların kesilmesi biyolojik çeşitliliğe katkı sağlar.

Çöl ekosisteminin çeşitliliği, göl ekosisteminin çeşitliliğinden fazladır.

**B) Eskiden Dünya üzerinde yaşayan birçok canlı türü artık yaşamıyor, bazı türler ise yok olma tehlikesi ile karşı karşıyadır. Aşağıda yer alan etmenlerden bu duruma neden olanları işaretleyiniz.**

- Milli Park alanlarının yaygınlaştırılması
- Sıcaklık sonucu meydana gelen kuraklık
- Tarım ilaçlarının aşırı kullanımı.
- Bilinçsiz ve yasal olmayan avlanma.
- Ormanlık alanların yok edilmesi.
- Dünya nüfusunun ve yerleşim alanlarının artması
- İklim değişikliğine bağlı olarak sıcaklık ortalamalarının değişmesi

**C) Aşağıda bazı canlıların adları numaralandırılarak verilmiştir.**

Kardelen çiçeği	Orkide
Akdeniz Foku	Mersin Bahçeti
Pars kaplanı	Kunduz
Alageyik	Deniz kaplumbağası
Anadolu leoparı	Moa
Dinozor	Göl soğanı
Bozayı	Ters lale
Kafkas öküzü	Kelaynak Kuşu
Mamut	Asya Fili
Anadolu Aslanı	Anadolu Kaplanı

Aşağıdaki soruların cevaplarını, yukarıda ki canlılara verilen numaraları kullanarak sorunun altındaki boş bırakılan yerlere yazınız.

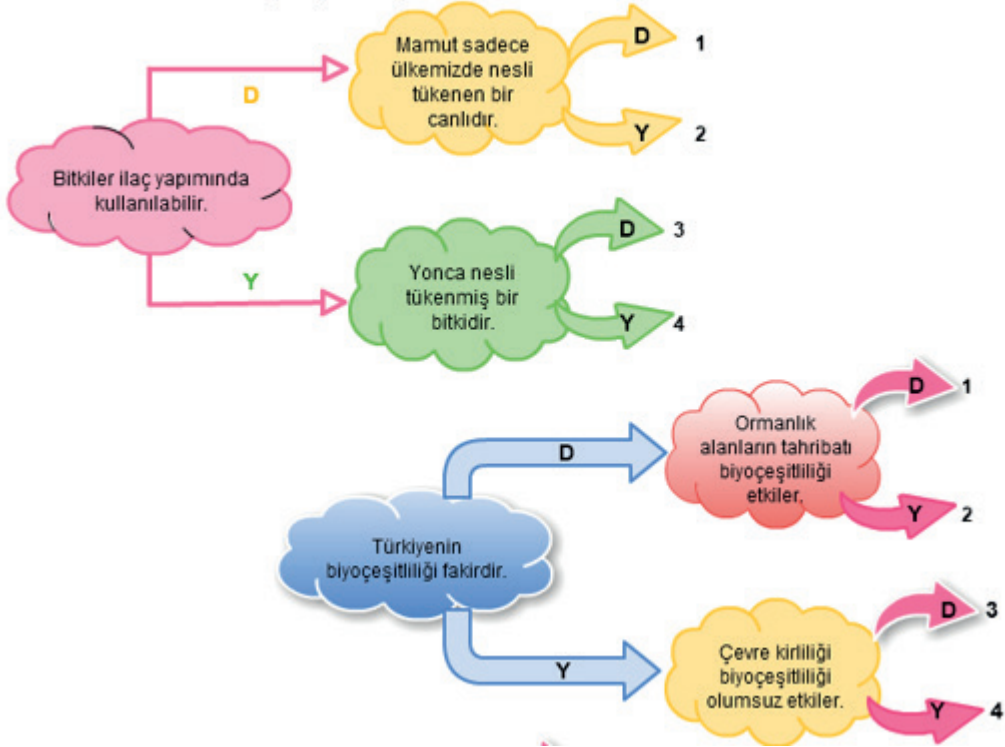
a. Yukarıda ki bitkilerden hangilerinin nesli tükenme tehlikesi ile karşı karşıyadır?

b. Yukarıda ki hayvanlardan hangilerinin ülkemizde nesli tükenme tehlikesi ile karşı karşıyadır?

c. Yukarıda ki hayvanlardan hangilerinin Dünya'da nesli tükenmiştir?

Şekil 15. Çalışma Yaprağı 13

1. Aşağıda birbiri ile bağlantılı cümlelerin doğru (D) ya da yanlış (Y) olduklarına karar vererek bir çıkışa ulaşınız.





## 2. Biyoçeşitliliği tehdit eden faktörler nelerdir?

## 3. Biyoçeşitliliğin fazla olması hangi alanlarda insanlara fayda sağlamaktadır?

Şekil 16. Çalışma Yapağı 14

## Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada 5. sınıf “İnsan ve Çevre” ünitesinin “Biyoçeşitlilik” konusu ile ilgili Ortak Bilgi Yapılandırma Modeline uygun öğretim materyalleri geliştirilmiştir.

OBYM'nin keşfetme ve sınıflandırma basamağında öğrencilerin alternatif kavramlarının, ön bilgilerinin, bilişsel yapılarının açığa çıkartılması gerektiği ifade edilmiştir (Ebenezer, Connor, 1998). Alternatif kavramlar ve ön bilgilerin açığa çıkartılmasında TGA yöntemi, kelime ilişkilendirme testleri kullanılabilir. Bu basamağın uygulamasının etkililiği öğretimin daha kaliteli olmasına ve alternatif kavramların bilimsel kavramlarla daha etkili şekilde değiştirilmesine neden olur. Öğrencilerin bilişsel yapılarının ortaya çıkarılmasında biyoçeşitlilik, nesli tükenen ve tükenmekte olan canlılarla ilgili KİT kullanılmıştır. Yapılan birçok araştırmada KİT'lerin bilişsel yapıları ortaya çıkardığı ifade edilmiştir (Bahar, 2001; Çepni, Özmen, Bakırcı, 2012). Caretta caretta ile ilgili TGA yöntemi kullanılmıştır. Biyoçeşitliliğin ne olduğu ve biyoçeşitliliğin önemi ile ilgili çalışma yaprakları keşfetme ve sınıflandırma basamağında kullanılarak öğrencilerin tüm ön bilgileri ve alternatif kavramlarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Yapılandırma ve müzakere etme basamağında öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumlu olacak şekilde sınıfta ders ile ilgili gruplar halinde sunumlarını yaparlar. Bu aşamada öğrenciler, bilginin sadece deney, gözlem ve ispat ile değil aynı zamanda görüşme, paylaşma ve müzakere etme gibi sosyal boyutlarla da oluşturulabileceğinin farkına varır (Ebenezer, Connor, 1998). Farklı yaşam alanlarında yer alan canlı sayıları ve tür sayılarının tespiti için çalışma yapağı tasarlandı. Biyoçeşitliliği etkileyen faktörlerin neler olduğu ile ilgili çalışma yapağı geliştirildi. Ülkemizde ve Dünya'da nesli tükenen ve

tükenmekte olan canlılar ile ilgili çalışma yaprağı geliştirildi. Keşfetme ve sınıflandırma basamağında tahmin-açıklama kısmı uygulanan TGA yöntemine göre geliştirilen materyal bu basamakta tekrar video izlettirilerek uygulanır. Bu basamakta TGA'nın gözlem-açıklama kısmı uygulanır. Öğrenciler bu basamakta ön bilgilerini ve alternatif kavramlarını da göz önünde bulundurarak kendi öğrenmelerini gerçekleştirirler. Kendi öğrenmelerini gerçekleştirirken bilginin sadece deney, gözlem, ispatla değil aynı zamanda bilimsel söylem ve grup tartışmaları ile sosyal olarak ta öğrenildiğinin farkına varırlar. Ayrıca bu basamakta daha etkili, kaliteli ve eğlenceli bir öğretim sağlamak amacıyla “FENVİVÖR” adlı öğrenciler tarafından tasarlanan oyun oynatılır.

Transfer etme ve genişletme basamağında, öğrencilerin ulusal ya da uluslararası problemlere çözüm yolları sunmaları amacıyla ve Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ) eğitimine yönelik geliştirilen ve sosyo-bilimsel konuların yer aldığı “kimyasal ilaçlamanın etkileri ve deniz platformunda meydana gelen patlamanın biyçeşitliliğe etkisi” adlı çalışma yaprakları geliştirildi.

Yansıtma ve değerlendirme basamağında, geleneksel değerlendirme yöntemlerinin dışında süreci de kapsayan alternatif ölçme değerlendirme materyalleri geliştirildi. Bu aşamada Tanılayıcı Dallonmuş Ağaç (TDA), yapılandırılmış gridler ve açık uçlu sorulardan oluşan materyaller geliştirildi. Keşfetme ve sınıflandırma basamağında kullanılan KİT'ler bu aşamada tekrar uygulanarak öğretim öncesi ve sonrasındaki kelime kavram farklılıkları karşılaştırılıp analiz edilebilir. Ayrıca bu basamağın son etkinliği olarak “FENVİVÖR” oyunu oynatılarak öğrencilerin öğrenmeleri gözlemlenebilir.

OBYM ile ilgili materyal hazırlama ile ilgili çalışmalar incelendiğinde (Çepni, Özmen, Bakırcı, 2012) dört aşamaya uygun öğretim materyallerinin geliştirilmesi OBYM'nin tanıtılmasını, öğretmenlerin bu modeli derslerinde materyaller ile kullanabilmesini mümkün kılmıştır. OBYM'ye uygun materyal tasarımı ile bilimin doğası ön olana çıkmakta, fenomenografi ve kavramsal değişim ön plana çıkmaktadır (Çepni, Özmen, Bakırcı, 2012).

Uygulama sonucunda materyallerin öğretimi sağlamada ve alternatif kavramları bilimsel kavramlarla gidermede etkili olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca sosyo-bilimsel konuların anlaşılmasında ve problemlere çözüm yolları sunması açısından da etkili olduğu gözlemlenmiştir. Modelde geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinin dışında alternatif ölçme değerlendirme materyallerinin kullanılması da öğretimi etkili hale getirmiştir.

## Öneriler

Çalışmada OBYM'nin tüm basamaklarına uygun öğretim materyalleri geliştirilerek OBYM'nin tanıtılması ve 5. sınıf “İnsan ve Çevre” konusunun “Biyçeşitlilik” ünitesinin öğretiminde etkili bir öğretim sağlanabilir. Öğretmen ve araştırmacılar bu materyallerden yararlanarak öğretimi daha etkili hale getirebilirler. Bu çalışmadan modeli anlayarak farklı konularda OBYM'ye uygun öğretim materyalleri tasarlayabilirler. Bu çalışmadan yararlanarak bu materyalleri farklı şekilde geliştirebilirler.

## Kaynakça

- Atasoy, Ş., & Akdeniz, A. R. (2006). Yapılandırmacı öğrenme kuramına uygungeliştirilen çalışma yapılarının uygulama sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 170(35), 157-173.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., & Bıçak, B. (2009). Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı (3. baskı). *Ankara: Pegem Akademi*.
- Bakırcı, H., & Çepni, S. (2014). Fen bilimleri dersi öğretim programı temelinde ortak bilgi yapılandırma modelinin irdelenmesi. *Fen Eğitimi ve Araştırmaları Derneği Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 2(2), 83-94, 2(2), 83-94.
- Biernacka, B. (2006). *Developing scientific literacy of grade five students: A teacherresearcher collaborative effort*. (Doctoral dissertation), University ofManitoba, Canada.
- Çepni, S., Ayas, A., Ekiz, D., & Akyıldız, S. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri 1. baskı*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çepni, S., Özmen, H., & Bakırcı, H. (2012). Ortak bilgi yapılandırma modeline uygun öğretim materyali geliştirilmesi: Işığın madde ile etkileşimi ve yansıma örneği. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde Üniversitesi, Niğde*.
- Durmuş, S., & Karakirik, E. (2005). A Computer Assessment Tool for Structural Communication Grid. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 4(4), 3-6.
- Ebenezer, J., & Connor, S. (1998). Learning to teach science: A model for the 21stcentury.
- Ebenezer, J., Chacko, S., Kaya, O. N., Koya, S. K., & Ebenezer, D. L. (2010). The effectsof common knowledge construction model sequence of lessons on scienceachievement and relational conceptual change. *Journal of research in ScienceTeaching*, 47(1), 25-46.
- Egan, K. (1972). Structural Communication-a New Contribution to Pedagogy. *Programmed Learning and Educational Technology*, 9(2), 63-78.
- Ercan, F., Taşdere, A., & Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 136-154.
- Eroğlu, G. M., & Kelecioğlu, H. (2011). Kavram haritası ve yapılandırılmış gridle elde edilen puanların geçerlik ve güvenilirliklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 210-220.
- Güngör, S. N., & Özkan, M. (2017). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Tahmin-Gözlem-Açıklama (TGA) Yöntemine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi/An Evaluation of Preservice Science Teachers' Views on Predict-Observe-Explain (POE) Method. *E-Uluslararası eğitim araştırmaları Dergisi*, 8(1).
- Haydari, V. (2021). Ortak Bilgi Yapılandırma Modeline Uygun Hazırlanmış Öğretimin Öğrencilerin Çevre Okur-Yazarlık Düzeylerine Etkisi: "İnsan Ve Çevre" Ünitesi Örneği, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Kıryak, Z. (2013). Ortak bilgi yapılandırma modelinin 7. sınıf öğrencilerinin su kirliliği konusundaki kavramsal anlamalarına etkisi. *Karadeniz Teknik Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), Trabzon*.

- Kocaarslan, M. (2012). Tanılayıcı Dallenmiş Ağaç Tekniği Ve İlköğretim 5. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi Maddenin Değişimi Ve Tanınması Adli Ünitede Kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 269-279.
- MacGuire, P., & Johnstone, A. (1987). Techniques for investigating the understanding of concepts in science. *International journal of science education*, 9(5), 565-577.
- Özdemir, Ö. (2006). *İlköğretim 8 sınıf türün devamlılığını sağlayan canlılık olayı(üreme) konusunun çalışma yaprakları ile öğretiminin öğrenci erişimine vekalıcılığa etkisi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Saka, A., Akdeniz, A., & Enginar, İ. (2002). Biyoloji öğretiminde duyularımız konusunda çalışma yapraklarının geliştirilmesi ve uygulanması. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16-18.
- Wood, L. C. (2012). *Conceptual change and science achievement related to a lesson sequence on acids and bases among african american alternative high school students': A teacher's practical arguments and the voice of the "other"*. Wayne State University, Doctoral Thesis (Unpublished), Michigan.



# Ön Lisans Öğrencilerinin Covid19 Pandemisine Yönelik Algılarının Metaforlar Yardımıyla İncelenmesi

Halime Nur SEZER

@ Öğretim Görevlisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, hnsezer@fsm.edu.tr

## Öz

Bu çalışma ön lisans öğrencilerinin Covid19 Pandemisine yönelik algılarının metaforlar yardımıyla incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla çalışma verilerinin toplanması 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde ön lisans öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ön lisans öğrencilerin Covid19 Pandemisine yönelik algılarını ölçmede hangi metaforları kullandığı ve kullanılan metaforların ortak özelliklerine göre hangi gruplar altında toplanabildiği sorularına cevap aranmıştır. Kesitsel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada bilimsel araştırma yöntemlerinden nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. İstanbul'da bulunan bir vakıf üniversitenin ön lisansına devam eden birinci sınıf öğrencilerinden yüz yirmi öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında Aralık 2020-Ocak 2021 tarihleri arasında elli adet anket formu toplanmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış üç sorudan oluşan anket formu kullanılmıştır. Ön lisans öğrencilerine anket formu elektronik posta yolu ile ulaştırılmıştır. Araştırma sonucunda elde veriler içerik analizi yardımıyla kategoriler halinde gruplandırılmıştır. Araştırma bulgularına göre ön lisans öğrencilerinin Covid19 pandemisine yönelik algıları her soru için kendi içinde kategorilere ayrılmış ve incelenmiştir. Kategoriler "Ruhsal Süreçler", "Doğa Olayları", "Sağlık", "Kısıtlanma", "Ölüm", "Savaş" ve "Nesne" olarak ortaya çıkmıştır. Metaforlar incelendiğinde, ruhsal süreçlerdeki değişimler ve kısıtlanma başlıklarında cevapların sıklıkla verildiği belirtilmiştir. Araştırma verilerinde katılımcılardan ortak bir görüş tespit edilmemiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Ön lisans, Covid19, Pandemi, Algı, Metafor.

## Giriş

Ön lisans hayata erken atılmak isteyen bireylerin sıklıkla tercih ettiği iki yıllık eğitimlerdir. Alınan eğitim sonunda isteyen öğrenci erken iş hayatına atılırken, kimi öğrenci eğitimini tamamlayarak lisans eğitimiyle yoluna devam etmektedir. Kaliteli bir mesleki ve teknik eğitimin ülke ihtiyaçları göz önünde tutulduğunda önemli bir boşluğu doldurmakta olduğu yadsınamaz. Yapılan düzenlemelerle ön lisan-sın (çift diploma şansı vb) kalitesi günbegün artırılmakta öğrenci sayısı da katlanmaktadır.

Ön lisanse devam eden öğrencilerin sahip oldukları gelişimsel özellikler incelendiğinde, "Yaşam Boyu Gelişim" kuramının bilinen temsilcilerinden Levinson (1978-1986-1996)'un "Bireysel Yaşam Yapısı" kuramından aktarıldığına göre, "bireyler döllemeden ölüme kadar her gelişim döneminde çeşitli ödevleri yerine getirerek ilerlemektedir" (Santrock J. W., 2015). Genç yetişkinlik dönemi incelendiğinde; yetişkinliğe geçişte ilk evre olan 17-22 yaşlarda bireylerin başarması gereken görevler aşağıdaki gibidir;

“Bireylerin ergenlikten yetişkinliğe geçtikleri, yeni duruma uyum sağlamak için acemilik yaşadıkları bir dönemdir. Geçiş sırasında bireylerin yaşadıkları karmaşayı anlamaları, kabul etmeleri ve düzenlemeleri önemlidir. Bu dönemde bireyler çeşitli alanlarda varlık göstermek durumundadırlar. Yetişkinlik çağındaki döngü kültüre göre değişse de evrensel bir sıra izlemektedir ve bu dönem yaşamda kritik önemi olan bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bireyler, aile kurma, eğitimi sürdürme, işe başlama gibi süreçleri içeren bu dönemde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak kendileriyle ve toplumla etkileşim halindedir. Ergenlikte yaşanan içsel süreçler yerini sosyal ve toplumsal süreçlere bırakmıştır”

Her canlı yaşadığı zamana, yere, duruma uyum sağlama yeteneği ile donatılmıştır. Yani olumlu durumları devam ettirmek ve olumsuz durumları kontrol ederek değiştirebilmek kapasitesi her canlı için ve özelde insan için mevcuttur. İnsan; “toplum hâlinde bir kültür çevresinde yaşayan, düşünme ve konuşma yeteneği olan, evreni bütün olarak kavrayabilen, bulguları sonucunda değiştirebilen ve biçimlendirebilen canlı” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021)

Covit19 tüm dünyayı etkileyen bir sağlık problemi olarak Aralık 2019’da Çin’in Vuhan şehrinde başlamış kısa zamanda tüm dünyayı etkilemiştir. Enfeksiyon hastalığı belirtileri olan yüksek ateş, öksürük ve nefes darlığı ile seyreden ve bulaşıcılığı oldukça fazla olan bu hastalık zamanla insanların hayatlarını sınırlamış ve pandemiye dönüşerek karantinaların ve uzun süreli kapanmaların görülmesine neden olmuştur.

Covit19 Pandemisinin insanlar ve ülkeler üzerinde pek çok alanda (ekonomik, sosyal, psikolojik vb) etkileri gözlemektedir. Salgınlarda psikolojik tepkiler şu başlıklar altında toplanabilir (IASC, 2020):

“Hastalanma ve ölüm korkusu. Tedavi gereken durumlarda hastalığı kapma endişesiyle sağlık kurumlarına başvurmaktan çekinme. Geçim kaynaklarını kaybetme, izolasyonda iken çalışamama, işten çıkarılma korkusu. Hastalıkla ilişkilendirilip toplum tarafından dışlanma ya da temaslı olarak değerlendirilip karantina altına alınma korkusu. Sevdiklerini koruyamama, onlara virüs bulaştırma ve virüs yüzünden sevdiklerini kaybetme korkusu. Karantina uygulaması nedeniyle sevdiklerinden ve bakım verenlerden ayrı tutulma korkusu. Ebeveynleri veya bakım verenleri karantina altına alındığı için yanında refakatçisi olmayan ve onlardan ayrı tutulan çocuklar, engelliler veya yaşlılarla ilgilenmeyi hastalık kapma korkusuyla reddetme. İzolasyon koşullarından dolayı çaresizlik, sıkıntı, yalnızlık ve depresif hissetme.”

Ayrıca yaşanan olumsuz yaşantılar bireylerde ruhsal açıdan pek çok bozukluğa neden olmakta; duygu durum ve kaygı bozuklukları görülebilmektedir. İnsanı merkeze alan hümanist yaklaşımın temsilcilerinden Rogers’dan aktarıldığına göre (Burger, 2006);

“Bireyler özgürdür ve kendi kararlarını verebilirler. Bireyler mantıkla neyin doğru neyin yanlış olduğunu seçebilirler. Bireyler benlik ve kişilik bütünlüğünü koruma eğilimindedirler. Bireyleri kalıtım ve çevre birlikte etkilemektedir. Bireyler değişme yeteneği taşımaktadır. Bireylerin dünyası kendi gerçekliğidir. Bireyler içsel süreç ve odaklardan etkilenmektedir.”

İnsanlar başa çıkma becerileri gelişmediğinde tehditlere karşı açık olmakta ve yanlış düşüncelere kapılabilmektedir. “Kötü şeyler diğer insanlara göre daha fazla olasılıkla benim başıma geliyor.” “Küçük şeyler hayatımda her zaman büyük olaylara dönüşüyor.” Benzeri düşünceler insanlarda bilişsel çarpıtma olarak kullanılmaktadır (Taylor, 2019).

Pandemiyle birlikte belirginleşen belirsizliğe tahammülsüzlük, yaşamla ilgili konularda aşırı endişe duyma duyulan kaygı ile ilişkilidir. Bireylerin bu süreçte kendilerini yönetmeleri, denetlemeleri, düzenlemeleri önem arz etmektedir.

Metaforlar günümüzde eğitimde sıklıkla kullanılmakta, yeni terimlerin anlaşılması ve öğrenilmesinde ya da duygunun doğru aktarılmasında yardımcı teknikler arasında kabul edilmektedir. Metaforlar soyut öğeleri açıklamak için kullanılan somut öğelerdir. Öğretim basamaklarından olan bilinenen bilinmeyene ulaşma şeklinde de tanımlanabilmektedir. Metaforlar imge hakkında düşünmek için zihinsel bir çerçeve sunmakta ve bireylerin kendi dünyalarını anlamalarına ve yapılandırmalarına olanak sunmaktadır (Arslan & Bayrakçı, 2006).

Metafor, kelime manası olarak antik Yunandan itibaren kullanılan; *meta*: öte ve *pherein*: taşımak sözcüklerinden oluşmaktadır. Aristo, metaforla ilgili ilk çalışmalarında metaforu; aralarında tam benzerlik olmayan iki veya daha fazla nesnenin karşılaştırılması olarak tanımlamaktadır. Aristo'ya göre: 'Metaforun efendisi olmak en önemli şeydir. Metafor, dehanın göstergesidir çünkü iyi bir metafor, farklılıkların içindeki benzerliğin sezgisel olarak algılanmasını içerir. Sıradan kelimeler zaten bildiklerimizi iletirler, metaforlar yolu ile yeni şeylere tutunuruz' (Rosenman, 2008:393'den aktaran Kararımak ve Güloğlu, 2012:123). Yani Aristo'ya göre metafor; bir şeyi başka bir isimle çağırmaaktır. Metaforların taşıdığı özellikler incelendiğinde; kavramı farklı bir kavramla tanımlama, kavramın benzetme yönüyle betimleme, farklı bir boyutta görme, farklı bir kalıpla yorumlama şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Metaforun bu özellikleri dikkate alındığında eğitimin her alanında kullanılabilecek özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Metafor yöntemi bir kavram hakkındaki zihinlerdeki algıları anlamak açısından literatürde kullanılmaktadır. Başka bir ifadeyle metaforu tanımlamak gerekirse bir kavramın ya da olayın bireyde yarattığı algı veya algılar olarak ifade edilebilir. Bundan dolayı metafor bir algılama sürecidir. İnsanlar böylece bir kavramı başka bir kavramla açıklamakta ve o kavram ile ilgili algıladığı duygu ve düşüncüyü daha derinlemesine ifade etmektedir.

Alan yazında metafor kullanılarak yapılan çalışmalar incelendiğinde; öğrenci, öğretmen, müdür ve okul gibi kavramları inceleyen pek çok çalışmaya rastlanmaktadır. Bozlk (2002) yaptığı araştırmada 49 üniversite öğrencisine ulaşmış ve dört farklı zamanda kendilerini değerlendirmelerini istemiştir. İnceleme sonunda 35 metafora ulaşılmış ve elde edilen bilgiler 4 grupta (hayvan, nesne, insan ve eylem) toplanmıştır. Sonuçta; öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun kendilerini pasif olarak (sünger metaforu) algıladıkları ve öğrendiklerini yitirme kaygısı (Alzheimer metaforu) taşıdıkları tespit edilmiştir.

Bu çalışmada Covid19 Pandemisinin ön lisans öğrencilerini nasıl etkilediğini tespit etmek için metafor yöntemi ile inceleme yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda çalışmanın literatüre katkı sağlaması ve yeni çalışmalara zemin oluşturması beklenmektedir. Bu amaçla araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmış ve kategoriler halinde incelenmiştir;

1. Ön lisans öğrencilerinin Covid19 Pandemisi ile ilgili metaforları nelerdir?
2. Ön lisans öğrencilerinin Covid19 Pandemisinin kahramanları ile ilgili metaforları nelerdir?
3. Ön lisans öğrencilerinin Covid19 Pandemisi dönemini ileride nasıl hatırlayacakları ile ilgili metaforları nelerdir?

## Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni/modeli, araştırmanın evren ve örnekleme/çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizine yer verilmiştir.

## Araştırma Deseni/Modeli

Bu çalışma, kesitsel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da devam olayları olduğu şekliyle açıklamayı amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 2003). Kesitsel tarama modeli ise incelenen olgunun anlık durumunu tanımlamak için kullanılmaktadır (Özdemir, 2015).

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bilimsel araştırma tekniklerinden nitel araştırmalar sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılmaktadır. Nitel araştırmalarda, algı, olay ve durumlar, doğal ortamlarında ele alınırken, insanların yükledikleri anlamlar açıklanarak yorumlanmaktadır (Merriam, 2015). Algıları belirlemek için metaforlardan yararlanılmıştır.

Bu çalışmada, ön lisans devam eden öğrencilerin Covit19 Pandemisine yönelik bakış açılarını ve algılarını ortaya çıkarmak amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış elektronik anket formları kullanılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda bulgular değerlendirilerek sonuçlara ulaşılmıştır.

## Çalışma Grubu

Yapılan çalışmada elverişli örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Elverişli örnekleme, terim kolay ulaşılan ögeleri içermektedir. Araştırmacının, en kolay ulaşacağı alanlara yönelerek örneklemini buralardan seçmesi işlemidir.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde, İstanbul'da bulunan bir vakıf üniversitenin ön lisansına devam eden birinci sınıf öğrencilerinden yüz yirmi öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında Aralık 2020-Ocak 2021 tarihleri arasında elli adet anket formu toplanmıştır. Araştırmada gönüllülük esas alınmış ve araştırmaya katılan öğrencilerin kimlikleri gizli tutulmuştur.

## Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış anket formu kullanılmıştır. Nitel çalışmalarda anket ya da betimsel desenli uygulamalar kullanılmaktadır. Anketler sistemli bir şekilde olgu ve olaylar arasındaki ilişkileri açıklamada kullanılmaktadır (Merriam, 2015). Yarı yapılandırılmış formlar alana hem belli bir standart getirmekte hem de esneklik nedeni ile eğitim bilim araştırmalarına uygun bir teknik olma özelliği göstermektedir (Ekiz, 2003).

Araştırma kapsamında Aralık 2020-Ocak 2021 tarihleri arasında yarı yapılandırılmış elektronik form ön lisans öğrencilerine e-posta olarak ulaştırılmış ve dönüş yapan elli öğrencinin cevapları çalışmaya dahil edilmiştir. Geliştirilen elektronik formun içeriğinde,

1. Ön lisans öğrencilerinin Covit19 Pandemisi ile ilgili metaforları (Covit19 Pandemisini bir "metaforla" anlatırsanız ilk aklınıza gelen ne olurdu?),
2. Ön lisans öğrencilerinin Covit19 Pandemisinin kahramanları ile ilgili metaforları (Covit19 Pandemisinin kahramanları sizce kimlerdir? Covit19 Pandemisinin kahramanlarını bir "metaforla" anlatırsanız ilk aklınıza gelen ne olurdu?) ve
3. Ön lisans öğrencilerinin Covit19 Pandemisi dönemini ileride nasıl hatırlayacakları ile ilgili metaforlarını (Covit19 Pandemisi dönemini ileride nasıl hatırlayacaksınız, bir «metaforla» anlatırsanız ilk aklınıza gelen ne olurdu?) içeren toplam **üç** soru bulunmaktadır.

## Veri Analizi

Araştırma bulgularına göre ön lisans öğrencilerinin Covid19 pandemisine yönelik algıları her soru için kendi içinde kategorilere ayrılmış ve veriler içerik analizi yardımıyla kategoriler halinde gruplandırılmıştır. İçerik analizi toplanan verilerin gruplara ayrılarak derinlemesine incelenmesi ve ortak payda altında toplanarak tablolara dökülmesini içeren bilimsel bir araştırma tekniğidir.

Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bu teknik, çalışmacıları konunun etrafıca anlaşılmasını sağlamaktadır. İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl & Aslan, 2001). İçerik analizi, “yazılı, sözlü ya da doküman halindeki materyallerin sahip olduğu mesaj içeren gömülü anlamı, sistematik olarak görünür kılma, sınıflandırma, sayılarla ifade etme ve çıkarımda bulunmadır” (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 22). Nitel içerik analizinde; verilerde anlatılmak istenen mesajlara ve kavramlara tümevarım yaklaşımı ile ulaşılmaya çalışılmaktadır. İçerik analizinde amaç, eldeki verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmaktır. Toplanan verilerin mantıklı bir biçimde düzenlenmesi gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Ön lisans öğrencilerin geliştirdikleri metaforlar ve içerdiği anlamın ortaya çıkarılması; metinleri derleme, ayıklama, kodlama ve kategoriler oluşturma aşamalarından oluşmaktadır. Elde edilen verilere çalışmada yer verilirken her katılımcı için gizliliğe önem verilerek benzer bir yazım kullanılmış ve K1...K22 şeklinde kısaltmalardan yararlanılmıştır. Detaylı bir şekilde irdelenen veriler, çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliğini artırmak amacıyla, soru formunda yer alan ifadelerle doğrudan yorumlanmış ve çalışmaya son hali verilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda; “Engellenme, Kısıtlanma, Doğa Olayları, Sağlık, Ölüm, Savaş ve Nesne” başlıklarında metaforlara ait kategoriler ortaya çıkmıştır.

## Bulgular

Ön lisans öğrencilerinin Covid19 Pandemisine yönelik algılarının metaforlar yardımıyla incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada elde edilen bulgular tablolar halinde incelendiğinde; ön lisans öğrencilerinin Covid19 Pandemisi ile ilgili metaforları Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Ön lisans öğrencilerinin Covid19 Pandemisi ile ilgili metaforları nelerdir?

Kategoriler	Geliştirilen Metaforlar	N	%
Ruhsal Süreçler	Olumsuz olabilecek her şey, Yalnızlık, Belirsizlik, Yaşayan biri olarak Hüzn/Acı, çok büyük sıkılmak, Daralma, Şükür, Değişim, Nasıl bir süreç olduğu, Ruhsal sorunlar, Sanki sonsuzluğa giden bir yoldaymışım ve günden güne çamura batıyormuşum gibi, Pasif yaşam	12	24
Doğa Olayları	Zehir saçan bir böcek, Kafesin içindeki kuş misali, Panda gibi yuvarlanmak, Yarasa ahı, Böcekler, Dalga, Dünyanın dönüşünü durdurması	8	16
Kısıtlanma	Evde hapsolmek, Kısıtlanmak, Hapis hayatı, Zehirli parmaklıklar	10	20
Sağlık	Ölümcül hastalık, Kara bela, Bir tür korkutucu virüs, Yürüyen hastalık	5	10
Nesne	Metrobüs, Kolonya, Çöp kutusu, Maske	4	8
Savaş	Sağlık için verilen savaş	3	6
Ölüm	Ölüm, Yaşamamak	5	10
Diğer	Korku filmi, 2020	3	6
Toplam		50	100

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmaya katılan ön lisans öğrencilerinin Covit19 Pandemisi ile ilgili metaforlarının %24'ünün ruhsal süreçler, %20'sinin kısıtlanma, %16'sının doğa olayları, %10'unun sağlık, %10'unun ölüm, %8'inin nesne, %6'sının savaş başlıklarında olduğu bulgularına ulaşılmıştır. İlgili örnekler aşağıda verilmiştir.

K43. Sanki sonsuzluğa giden bir yoldaymışım ve günden güne çamura batıyormuşum gibi

K37. Zehirli parmaklıklar, evde kalırsak yine bunalıma giriyoruz çıkarsak hastalanıyoruz, iki türlü rahatsızlık

K7. Sağlık için verilen savaş

K13. Yalnızlık ve ruhsal sorunlar

K28- Evde kendimi hapisanede tutsakmışım gibi hissediyorum.

Ön lisans öğrencilerinin Covit19 Pandemisine yönelik algılarının metaforlar yardımıyla incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada elde edilen bulgular tablolar halinde incelendiğinde; ön lisans öğrencilerinin Covit19 Pandemisi kahramanları ile ilgili metaforları Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Ön lisans öğrencilerinin Covit19 Pandemisi kahramanları ile ilgili metaforları nelerdir?

Kategoriler	N	%
Sağlık Çalışanları	46	92
Tedbirleri Alıp Uygulayan Herkes	2	4
Diğer	2	4
Toplam	50	100

Tablo 2 incelendiğinde, Ön lisans öğrencilerinin Covit19 Pandemisi kahramanları ile ilgili %46'sının sağlık çalışanları, %2'sinin tedbirleri alıp uygulayan herkes, %2'sinin başlıklarında olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Oluşturulan metaforların; yeryüzünün koruyucu melekleri, süper kahramanlar, atom karınca, cephede en önde çarpışan askerler ve anka kuşu şeklinde kümelendiği görülmüştür. İlgili örnekler aşağıda verilmiştir.

K27. Sağlık çalışanları ve maskesini, mesafesini koruyan, elinden geldiğince bütün tedbirleri alan, uygulayan herkes bu dönemin kahramanı bence

K11. Kahramanlar öncelikle sağlık sistemindeki bütün çalışanlar diye düşünüyorum. Cephede en önde çarpışan askerler olarak tanımlıyorum.

K36. Kahramanlarımız sağlık görevlileri biz ailemize yaklaşmaya korkarken onlar her zaman bizim için var oldular

K22. Sağlık çalışanları hani oyunlarda kalp toplarsınız ya öldüğünüzde canınız gitmesin diye he işte onun gibi.

K15. Sağlık Çalışanları kesinlikle. Onlar atom karınca misali savaşıyorlar bizim için.

K38. Doktorlar yani modern süper kahramanlar

Ön lisans öğrencilerinin Covit19 Pandemisine yönelik algılarının metaforlar yardımıyla incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada elde edilen bulgular tablolar halinde incelendiğinde; ön lisans öğrencilerinin Covit19 Pandemisi dönemini ileride nasıl hatırlayacakları ile ilgili metaforları Tablo 3'de verilmiştir.

**Tablo 3.** Ön lisans öğrencilerinin Covid19 Pandemisi dönemini ileride nasıl hatırlayacakları ile ilgili metaforları nelerdir?

Kategoriler	Metaforlar	N	%
Ruhsal Süreçler	Asosyal Zamanlar, Ruh Sağlığının Çöküşü, Bunalım, Kabus, Kıyamet, Rüya, Gerilim, facia vicdansızlık ve duygusuzluk, Bitmeyen dönem olarak hatırlayacağım.	12	24
Eğitim	Kötü Bir Ders,	1	2
Engellenme	Esaret, Kafeste Olan Kuşlar Gibi, Evde Uygulanan Hapis, Özgür Olmayan Bir Kuş, Prangalı gençliğim	8	16
Süreç	Gereksiz Bir Yıl, Zorlu Süreç, Kötü Günler, Hafızamdan Silmek İste-yeceğim Bir Sene, Zorlu Bir Dönem, Pasif Yaşam, Dönüm Noktası, Değişik Bir Süreç, En kötü geçen yıl 2020	14	28
Nesne	Maske, Kolonya	3	6
Medya	Çizgi Film, Gerilim Filmi,	2	4
Kayıp	Kayıplar Verdik Üzülerek Hatırlayacağım	2	4
Savaş	Sağlık İçin Verdiğimiz Savaş	2	4
Diğer	Kelebek etkisi, Değer, Kader	3	6
Toplam		50	100

Tablo 3 incelendiğinde, çalışmaya katılan ön lisans öğrencilerinin Covid19 Pandemisi ile ilgili metaforlarının %28'inin süreç, %24'ünün ruhsal süreçler, %16'sının engellenme, %10'undan azının eğitim, nesne, medya, kayıp, savaş ve diğer başlıklarında olduğu bulgularına ulaşılmıştır. İlgili örnekler aşağıda verilmiştir.

K13.Çocuklarıma bunu çokk anlatacağım ailemin bile beni zorla evde tutamayacağı bir hayat düzeninde yaşam mücadelesi için evden aylarda çıkmadım

K18.Covid 19 virüsü nedeniyle dedemi kaybettim bu yüzden her zaman bu şekilde hatırlayacağım

K44. Ruh sağlığının çöküşü, bunalım

K21.En kötü geçen yıl 2020 olarak çünkü bu yıla girdiğimizden beri depremler seller yangınlar ve bir de virüs çıktı hiç her şey bu kadar üst üste olmazdı o yüzden iyi hatırlamayacağım.

K33. Kolonya olurdu. Bir anda bütün hayatın durması evlerimize hapsoluşumuz, sevdiklerimizin yüzlerine hasret kalışımız aklımızda tek bir endişe olmadan sarılmanın ne kadar kıymetli olduğunu hiçbir zaman unutmayacağım.

K38. İleride zorlu bir dönem olarak hatırlayacağım. Çünkü neredeyse bir senedir her işimiz internet üzerinden gerçekleşiyor önceden aklıma böyle bir şey olabileceği gelmezdi.

K44. İleride kötü bir ders olarak hatırlayabilirim

## Tartışma ve Sonuç

Ön lisans öğrencilerinin Covid19 Pandemisine yönelik algılarının metaforlar yardımıyla incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen veriler incelendiğinde; çalışmaya katılan ön lisans

öğrencilerinin Covit19 Pandemisi ile ilgili metaforlarının %24'ünün ruhsal süreçler, %20'sinin kısıtlanma, %16'sının doğa olayları, %10'unun sağlık, %10'unun ölüm, %8'inin nesne, %6'sının savaş başlıklarında olduğu bulgularına ulaşılmıştır. İnsanın yeteneklerini kullanabilmesi, olağan zorlanmalı durumlarla baş edebilmesi, üretken ve verimli olabilmesi, ruhsal duygusal bilincin güçlü olmasına bağlıdır. Birey; kendisiyle, ailesi ve yakın çevresiyle, içinde yaşadığı toplumu ile yaptığı iş ya da görevi ile yoğun bir ilişkiler ağı içinde sürdürmektedir. Eğer; bu ilişkiler içinde denge, uyum ve doyum var ise birey ruh sağlıklıdır denebilir (Ünlüoğlu, 2000). Ruh sağlığı yerinde olan bireyler; “Gerçeği normal algulama, Kendini tanıma, Davranışlar üzerinde istekli bir denetim sağlama yeteneği, Özgüven ve kabullenme, Duygusal ilişki kurma yeteneği, Üretkenlik” gibi özellikler göstermektedir (Atkinson vd., 1990). Ön lisans öğrencilerinin Covit19 Pandemisine yönelik algularında ruhsal süreçler ve ilgili metaforlar sıklıkla vurgulanmıştır.

Ön lisans öğrencilerinin Covit19 Pandemisi kahramanları ile ilgili %46'sının sağlık çalışanları, %2'sinin tedbirleri alıp uygulayan herkes, %2'sinin başlıklarında olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Oluşturulan metaforların; yeryüzünün koruyucu melekleri, süper kahramanlar, atom karınca, cephe en önde çarpışan askerler ve anka kuşu şeklinde kümelendiği görülmüştür. ICN (2020) tüm dünyada, net sayılara ulaşamamasına rağmen, 23.000'den fazla sağlık çalışanının Covid-19 ile enfekte olduğunu ve 600 hemşirenin Covid-19 enfeksiyonu nedeniyle hayatını kaybettiğini açıklamıştır. Dünyada her 7 Covid-19 hastasının 1'i sağlık çalışanıdır. Ülkemizde de Ocak 2021 itibarıyla Covid-19 nedeniyle kaybettiğimiz hastaların 380'i sağlık çalışanıdır (<https://www.toraks.org.tr/site/news/10240>). Üstün özveri ve fedakarlıkla görev yapan sağlık çalışanları toplumun her kesiminden takdir toplamaktadır. Ön lisans öğrencilerinin Covit19 Pandemisi kahramanları ile ilgi algılayışlarında doğaüstü varlık metaforları öne çıkmaktadır.

Çalışmaya katılan ön lisans öğrencilerinin Covit19 Pandemisi ile ilgili metaforlarının %28'inin süreç, %24'ünün ruhsal süreçler, %16'sının engellenme, %10'undan azının eğitim, nesne, medya, kayıp, savaş ve diğer başlıklarında olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Gelişimsel süreçler göz önünde tutulduğunda ön lisans düzeyindeki bireylerin; Covit19 Pandemisine verdikleri tepkiler meydan okumak yani tehlikeyi küçümsemek ya da gerçeği olduğundan farklı algılamak şeklinde olabilmektedir bu da süreç uyumlarını bozabilmekte ve bireyleri daha savunucu hale getirebilmektedir. Yaşanan süreç hakkında konuşmak bireylerin sosyal hayata uyumunda önem taşımaktadır. Bireylerin fert olarak değer verildiğini hissetmeleri Covit19 Pandemisine, kısıtlama ve kapanmalara karşı daha uyumlu tepkiler vermesini sağlayabilir. Bireylerin Covit19 Pandemisine bağlı süreci evde geçirirken kurallara uyma konusunda endişelerini paylaşmak önemlidir. Etkili iletişim kanallarının etkin kullanılması süreç yönetimine fayda sağlayacaktır. Süreçle ilgili sadece doğruların konuşması, korona virüs salgını ve yapmamız gerekenleri kısa ve anlaşılabilir şekilde belirtilmesi önemlidir. Olumlu çerçeveleme, “*olayların iyi yanlarını vurgulamak*” bu süreçte fayda sağlayacaktır.

Saatçi & Aksu (2020) “lisans düzeyinde turizm eğitimi alan yabancı uyruklu öğrencilerin koronavirüs algularını metafor yolu ile tespit etmeye yönelik” yaptıkları araştırmada 22 tane anket toplanmış ve koronavirüs kavramı 8 kategoride incelenmiştir. Kategoriler “Doğa Olayları”, “Sağlık”, “Hayatı Sorgulama”, “Eğitim”, “Ölüm”, “Savaş”, “Sanat” ve “Yenilik” olarak ortaya çıkmıştır. Metaforların nedenleri incelendiğinde, tüm dünyanın ve ülkenin etkilendiği, planların aniden değişebileceği ve hızla yayılabileceği belirtilmiştir. Ayrıca sağlığın tehdit altında olduğu, çaresiz insanların öldüğü, ölümün hatırlatıldığı, özgürlüklerin kısıtlandığı ve insanlardan korktukları belirtilmiştir. Tüm sonuçlar, koronavirüsün yabancı uyruklu turizm öğrencilerinin çoğunluğunu psikolojik olarak olumsuz etkilediğini göstermektedir.

Benzer şekilde yapılan bu çalışmada; ön lisans öğrencilerin gelişim dönemlerine göre içinde bulunulan Covid19 Pandemisini ile süreç içerisindeki kapanma ve sınırlamaları algılayışlarında ruhsal süreçlerin etkili olduğu; “Engellenme, Kısıtlanma, Doğa Olayları, Sağlık, Ölüm, Savaş ve Nesne” başlıklarında metaforlara ait kategorilerin olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma kapsamında oluşturulan metaforlar incelendiğinde, ruhsal süreçlerdeki değişimler ve kısıtlanma başlıklarında cevapların sıklıkla verildiği belirtilmiştir. Araştırma verilerinde katılımcılardan ortak bir görüş tespit edilmemiştir.

## Öneriler

Metafor anlaşılması zor kavramları gerçek hayattaki objelere benzeterek anlaşılmasını sağlayan bir yöntem olarak eğitimde sıklıkla kullanılmaktadır. Bu çalışmada; ön lisans öğrencilerinin Covid19 Pandemisine yönelik algıları metaforlar aracılığı ile incelenmiş, oluşturulan metaforlar kendi içinde içerik analizi yapılarak kategoriler halinde gruplanarak yorumlanmıştır.

Elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda ruhsal süreçlerde metaforların sıklıkla oluşturulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ruh sağlığının yerinde olmasının belirtilerinden biri de belirsizliğe tahammüldür. Süreçte ailece yapılacak aktiviteler de ruh sağlığını korumak için çok yararlı olabilir. Birlikte yapılacak aktiviteler bireylerin kaygıdan uzak kalmasına ve anı yaşamalarına yardımcı olabilir. Öğrencilerin belirsizliğe ve yaşanan zorlu süreçlerle baş etmelerine yönelik eğitim desteklerinin (stresle başa çıkma, problem çözüme, çatışma çözümüleme, öz düzenleme, zamanı verimli kullanma vb) alanlarda kişisel gelişimlerinin desteklenmesi önem arz etmektedir. Bu konuda başta üniversiteler olmak üzere sivil toplum kuruluşlarına görevler düşmektedir.

Ayrıca fiziksel aktivitenin artırılması, evde egzersiz yapmak kapanma günlerinde hem ruh sağlığı, hem beden sağlığına olumlu katkıda bulunacaktır. Sürece meditasyon, nefes ve gevşeme egzersizleri ile yardımcı olmak mümkündür. Ayrıca kapanmaları fırsata çevirmek ve farkındalık-kendini tanıma becerilerini çeşitli tekniklerle geliştirmek mümkündür. Bu süreçte; “İşleri sistemli bir şekilde parçalara bölerek tamamlamak, zamanı verimli kullanmak, anı yaşamak, anda kalmak, ön yargısız değerlendirmelerde bulunmak, kendine ve başkalarına şefkat göstermek, başkalarının sorunlarına duyarlı olmak ve ihtiyaçlarına yardımcı olmak gibi (bu süreçte 65 yaş üstü bireyler ve diğer insanlara karşı farkındalık geliştirmek) bireylerin ruh sağlığına katkı sağlayacaktır. Konuyla ilgili eğitim, sağlık ve sosyal alanda ilgili sivil toplum kuruluşları dahil tüm kurumlar tarafından desteklerin sunulması önemlidir.

## Kaynakça

- Arslan, M. M. & Bayrakçı, M. (2006). *Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi*. Milli Eğitim, 35(171),100–108.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E ve Bem, D. (1990) *Introduction To Psychology*. Geneva: HBJ Publishers
- Bozlk, M. (2002). *The college student as learner: Insight gained through metaphor analysis*. College Student Journal, 36, 142–151.
- Burger, J. M. (2006) *Kişilik*, İstanbul, Kaknüs Yayınları.

- Ercan, E., Rodopman Arman, A. ve diğerleri (2020) *Türkiye Çocuk Ve Genç Psikiyatrisi Derneği Covid-19 (Korona) Virüs Salgını Sırasında Aile, Çocuk ve Ergenlere Yönelik Psikososyal Ve Ruhsal Destek Rehberi*, Türkiye Çocuk ve Genç Psikiyatrisi Derneği.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*, Ankara, Anı yayıncılık.
- (IASC) Kuruluşlararası Daimi Komite (2020) *Acil Durumlarda Ruh Sağlığı ve Psikososyal Destek Referans Grubu (2020) COVID-19 Salgınının Ruh Sağlığı ve Psikososyal Etkenler Açısından Ele Alınması*, Versiyon 1.5, 17 Mart.
- (ICN) International Council of Nurses. (2020a). *More than 600 Nurses Die from COVID-19 Worldwide*. Retrieved July 15, 2020, from <https://www.icn.ch/news/more600-nurses-die-covid-19-worldwide>.
- Kararımk Ö., Güloğlu B. (2012). *Metafor: Danışan ve Psikolojik Danışman Arasındaki Köprü*, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi 2012, 4 (37), 122- 135.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara. Nobel Yayın Dağıtım
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (çev. S. Turan) Ankara: Nobel Yayıncılık. (Özgün eser 2009 tarihli).
- Özdemir, E. (2015). *Tarama Yöntemi*. M. Metin (Ed.). Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimlerinde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (s. 77 – 97). Ankara: Pegem Akademi.
- Saatçı, G., Aksu, M. (2020) *Lisans Düzeyinde Turizm Eğitimi Alan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Koronavirüs Algılarını Metafor Yolu ile Tespit Etmeye Yönelik Bir Araştırma*, Journal of Awareness, Cilt / Volume:5, Sayı / Issue:4
- Saban, A. (2008) *Okula ilişkin Metaforlar* Educational Administration: Theory and Practice Summer 2008, Issue 55, pp: 459-496
- Santrock J. W. (2015) *Yaşam Boyu Gelişim*, Gelişim Psikolojisi, 13. Basımdan Çeviri, Ankara, Nobel Yayıncılık.
- Tavşancıl, E., Aslan, E. (2001) **İçerik** Analizi ve Uygulama Örnekleri, **İstanbul**, Epsilon yayınevi.
- Taylor, S. (2019) *The Psychology of Pandemics: Preparing for the Next Global Outbreak of Infectious Disease*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- TDK, Güncel Türkçe Sözlük, <http://www.tdk.gov.tr/> Erişim: 1.4.2021
- Tükel, R. (2020) *Covit-19 Pandemi Sürecinde Ruh Sağlığı*, Türk Tabipleri Birliği Covit19 Pandemisi Altıncı Ay Değerlendirme Raporu
- Ünlüoğlu, G. (2000). *Ruh Sağlığı ve Boyutları*. Işık Sayıl (Ed) Ruh Sağlığı ve Hastalıkları (s.7-23). Ankara:Antıp
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.





**FATİH  
SULTAN  
MEHMET**  
VAKIF ÜNİVERSİTESİ

eak2021@fsm.edu.tr

| eak2021.fsm.edu.tr



fsmvu



fsmvuniv