

EĞİTİM BİLİMLERİ ALANINDA GÜNCEL ARAŞTIRMALAR

Editör

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Batuhan Kurt



**EĞİTİM BİLİMLERİ ALANINDA
GÜNCEL ARAŞTIRMALAR**

Editör

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Batuhan Kurt



Eğitim Bilimleri Alanında Güncel Araştırmalar
Editör: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Batuhan Kurt

Genel Yayın Yönetmeni: Berkan Balpetek
Kapak ve Sayfa Tasarımı: Duvar Design
Baskı: Aralık 2020
Yayıncı Sertifika No: 16122
ISBN: 978-625-7680-03-5

© Duvar Yayınları
853 Sokak No:13 P.10 Kemeraltı-Konak/İzmir
Tel: 0 232 484 88 68

www.duvar yayinlari.com
duvarkitabevi@gmail.com

Baskı ve Cilt: Sonçağ Yayıncılık Matbaacılık Reklam San Ve Tic. Ltd.
İstanbul Cad. İstanbullu Çarşı No:48/48-49
İskitler 06070 Ankara
Tel: 03123413667
Sertifika No:47865

İÇİNDEKİLER

1. Bölüm

**Yirminci Yüzyıl Müziği Eserlerinin
Piyano Eğitiminde Uygulanma Durumunun
Öğretim Elemanı Görüşleri Çerçevesinde
Değerlendirilmesi**

7

Emine Filiz YİĞİT

Seda KOÇ

2. Bölüm

**Karma Eğitim Modelinde
Ters-Yüz Öğrenme**

39

Fethi KAYALAR

Filiz KAYALAR

3. Bölüm

**Dil ve Anlatım Bakımından
Çocuk Kitapları Üzerine Bir İnceleme**

53

İlker AYDIN

Merve UZUN

4. Bölüm

**Seçmeli Derslerin Seçimi ve Öğretimine İlişkin
Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi**

89

Mehmet Ünsal İŞ

Mürşet ÇAKMAK

5. Bölüm

- Türkçe Öğretmeni Adaylarının
Çocuk Edebiyatında Şiddet Dili
Farkındalıkları Üzerine Bir İnceleme** 117
Nuran BAŞOĞLU
Tuba KAPLAN

6. Bölüm

- Çocuk Kitaplarında Dehb, Osb ve
Süreğen Hastalıkların İşlenişi** 155
Elif AYDIN
Nuran BAŞOĞLU

7. Bölüm

- Öğretmen Adaylarının
Değerlendirilme Tercihleri ve Sınav Kaygıları** 191
Yurdagül GÜNAL
Zehra Nesrin BİROL

8. Bölüm

- Bilişsel Psikoloji ve Dilbilgisi Öğretimi I** 223
Ümit YEGEN

9. Bölüm

- Bilişsel Psikoloji ve Dilbilgisi Öğretimi II
(Uygulama)** 249
Ümit YEGEN

10. Bölüm

- Çocukla İletişime Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi:
Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması** 265
Mehlika KÖYCEĞİZ GÖZELER
Emine BOZKURT POLAT
Adnan KAN

1.Bölüm

YIRMİNCİ YÜZYIL MÜZİĞİ ESERLERİNİN PİYANO EĞİTİMİNDE UYGULANMA DURUMUNUN ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞLERİ ÇERÇEVESİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ¹

Emine Filiz YİĞİT²

Seda KOÇ³

1 Bu makale Doç.Dr. Emine Filiz Yiğit danışmanlığında Seda Koç'un "Yirminci Yüzyıl Müziği Eserlerinin Piyano Eğitiminde Uygulanma Durumunun Öğretim Elemanı Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

2 Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, B.E.F. Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı, filiz.yigit@deu.edu.tr, 0000-0002-6955-5034.

3 Öğretmen, M.E.B. Ümrân Baradan Güzel Sanatlar Lisesi, seda-nalic@hotmail.com, 0000-0003-3840-8266

YIRMİNCİ YÜZYIL MÜZİĞİ ESERLERİNİN PIYANO EĞİTİMİNDE UYGULANMA DURUMUNUN ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞLERİ ÇERÇEVESİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ

ÖZET

Bu araştırma, Yirminci yüzyıl müziği eserlerinin Eğitim Fakülteleri Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı programlarında yer alan piyano derslerindeki uygulanma durumunu saptamak ve bu eserlerin piyano eğitimi bağarında en etkili şekilde yer alması için öneriler sunmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Çalışmanın örneklemini, Ege Bölgesi'nde bulunan dört üniversitenin Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında görev yapmakta olan toplam on sekiz öğretim elemanı oluşturmuştur. Değerlendirmeler sonucunda; Yirminci yüzyıl müziği eserlerinin çok seslendirme teknikleri, form yapısı, pedal kullanımı, sonorite gibi çeşitli teknik ve müzikal zorluklara sahip olması nedeniyle bu eserlerin çoğunlukla 3. ve 4. sınıf seviyesinde uygulandığı saptanmıştır. Yirminci yüzyıl eserlerinin piyano eğitimi bağarında uygulanmasında öğretim elemanları tarafından dikkate alınan konuların sırasıyla; eserlerin teknik yapısı, eserlerin bestecisi, öğrenci seviyesi, öğrenci ilgi ve beğenisi, müzik akımları ve eserlerin zorluk seviyesi olduğu saptanmıştır. Ayrıca, Çağdaş Türk bestecilerinin eserlerinin diğer yirminci yüzyıl bestecilerine göre daha sık tercih edildiği ve en fazla tercih edilen akımların Ulusalçılık ve İzlenimcilik olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

***Anahtar Kelimeler:** Müzik eğitimi, piyano eğitimi, Yirminci yüzyıl müziği, piyano eğitimi bağarı.*

THE EXAMINATION OF THE 20TH CENTURY MUSICAL WORKS AND ITS APPLICATION IN PIANO TRAINING WITHIN THE FRAMEWORK OF THE INSTRUCTORS' VIEWS

ABSTRACT

This research aims to determine the current application state of the twentieth century musical works used in piano lessons in the Music Teaching Department of Education Faculties and to identify the most effective application form of the piano teaching repertoire. In this research, semi structured interview technique, one of the qualitative research methods, was used. The collected data is evaluated with descriptive analysis and content analysis techniques. The sample of the study consists of eighteen faculty members working in the Music Teaching Departments of the four universities in the Aegean Region of Turkey. As a result of evaluations of the data, it is determined that twentieth century music works are mostly applied at the 3rd and 4th grade levels for the reasons that these works have many technical and musical difficulties such as composing techniques, musical form, pedal usage, sonority. It is found that the issues considered by the instructors in the application of the twentieth century works in the repertoire of piano teaching are specifically technical structure of the works, composer of the works, student level, student interest and taste, musical genre and the difficulty level of the works. It is found that the works of contemporary Turkish composers are preferred more often than the other twentieth century composers and Nationalism and Impressionism are the most preferred genres among the twentieth century music genres. Suggestions are presented in line with the results obtained.

Keywords: *Music education, piano education, twentieth century music, piano education repertoire.*

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Piyano eğitiminde öğrencilerin teknik ve müzikal gelişimlerini sağlamak amacıyla müzikal evrimi oluşturan başlıca müzik dönemi eserlerinden yararlanılmaktadır. Barok, Klasik, Romantik ve Yirminci yüzyıl (Modern veya Çağdaş dönem olarak da adlandırılır) dönemlerinden eserler piyano eğitimi dağarında sistematik olarak kullanılır. Ancak diğer müzik dönemlerinden farklı olarak Yirminci yüzyıl müziği eserlerinin, Eğitim Fakülteleri Müzik Öğretmenliği bölümlerindeki piyano derslerinde özellikle başlangıç seviyesinden itibaren uygulanmasında çeşitli zorluklar yaşandığı bilinmektedir. Yirminci yüzyıl müziği eserlerinin diğer dönem eserlerine göre farklı teknik ve müzikal yapıya sahip olması, bu dönemde eğitime yönelik eser veren bestecilerin az olması, kültürel dokunun bu dönem müziğini dinleme ve çalmaya yönelik eğilimlerde etkili rol oynaması, kurumsal çerçevede piyano dersinin hedef davranışları, öğrencilerin yeterliği gibi konular uygulama zorlukları oluşturan başlıca konulardır.

Yirminci yüzyıl müziği tek bir gelenek anlayışından uzak, kendinden önceki kuralların yerine, farklı dinamiklerin değer kazandığı, pek çok akıma öncülük etmiş bir müzik dönemidir. Yirminci yüzyıl müziğinin genel özellikleri şu şekilde sıralanabilir: Ses özgür bırakılmıştır, insan sesi için yazılan eserler azalmıştır, çalgı müziği ön plana çıkmış ve çalgıların farklı tınısal özelliklerinden yararlanılmıştır, besteciler eserlerinde melodi temelinden uzaklaşarak hızlı değişen armonilerden yararlanmaya başlamıştır, poliritmik yapılar kullanılmıştır, çoktonluluk ve atonalite kavramı ortaya çıkmıştır, yeni sonorite anlayışı içinde geniş bir ses alanı kullanılmıştır, eserlerde tekrarlardan kaçınılmıştır, yirminci yüzyıl bestecileri büyük konser salonlarını terk etmiş, deneysel performanslar ön plana çıkmıştır (İlyasoğlu, 2009). Yirminci yüzyıl

bestecilerinin eğitime yönelik az sayıda eser üretmiş olmaları ve eserlerin zorluk derecesi eğitimciler açısından bu dönem eserlerinin piyano eğitiminde kullanımında bazı kısıtlamalar yaşanmasına neden olmaktadır. Ayrıca besteciye göre değişen tını farklılıkları, özellikle pedal kullanımında seslendirenin belirli seviyede teknik ve müzikal yeterliğe ve yaratıcılığa sahip olması gerekliliği bu eserlerin eğitim amaçlı kullanımını zorlaştırmaktadır.

Piyano eğitiminde kullanılacak dağarın doğru ve etkili bir şekilde oluşturulmasında öğretmen; öğrencinin yetenek türü, teknik ve müzikal seviyesi, ilgi ve beğenisinin saptanmasında belirleyici rol oynar. Öğretmenin dağarda farklı dönemlerden eserlere yer vermesinin yanı sıra, bu eserleri zorluk seviyelerine göre doğru basamaklandırması en önemli konulardan biridir (Pamir, 1983; Ertem, 2011, Gökbudak, 2013). Uygun dağar belirlemek için öğrencinin yeteneğini, fiziksel açıdan yeterliliğini, teknik ve müzikal seviyesini, müzikal beğenisini ve duygusal yönden gelişimini özenli bir şekilde dengelemek gereklidir. Bu sebeple öğretmenler öğrencilerin donanımı hakkında bilgi sahibi olma-ya gereksinim duyar. Öğretmenler piyano eğitiminde kullanılacak dağarı öğrencilerin teknik ve müzikal eksikliklerini gidermek ve geliştirmek için kılavuz olarak kullanır (Camp, 1992 ve Apfelstadt, 2000; aktaran Ertem, 2011: 648). Dağar oluşturulmada ayrıca kurumsal standartlar ve kültürel etkenler de belirleyici rol oynar. Eğitim Fakülteleri Müzik Öğretmenliği bölümlerinde kullanılacak piyano eğitimi dağarı öğrencilerin üniversite öncesi eğitim geçmişlerine, kişisel yeteneklerine, teknik ve müzikal seviyelerine göre farklılıklar göstermektedir. Bununla birlikte, Yirminci yüzyıl müziği eserlerini seslendirmek belirli seviyede teknik ve müzikal altyapının sağlanmasıyla mümkün olabilmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin gelişimindeki farklılıklar veya eksiklikler de bu eserlerin piyano eğitimi dağarında etkin bir şekilde uygulanmasını zorlaştırmaktadır.

Bu doğrultuda, Yirminci yzyyl eserlerinin piyano eğitimi dağarına eğitimin hangi basamağında dahil olması gerektiği, teknik ve mzyikal zorlukları doğrultusunda piyano derslerinde uygulanma durumu ve eğitime ynelik en etkin uygulanma biçimi konularının belirlenmesi, araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Eğitim Fakültelerinin Mzyik Öğretmenliği Anabilim Dallarında piyano dersleri kapsamında kullanılan Yirminci yzyyl piyano mzyiği dağarının uygulanma durumu nedir?

1.3. Alt Problemler

1. Piyano eğitimi dağarının belirlenmesinde öğretim elemanı tarafından dikkate alınan konular nelerdir?
2. Yirminci yzyyl eserlerinin piyano eğitimi dağarında uygulanmasında öğretim elemanı tarafından dikkate alınan konular nelerdir?
3. Yirminci yzyyl eserlerinin piyano eğitimi dağarında uygulanmasında mzyikal ve teknik açılardan farklılıkları ve zorlukları nelerdir?
4. Yirminci yzyyl eserlerinin piyano eğitimi dağarında uygulanma durumu nedir?
 - a. Sınıf düzeylerine göre,
 - b. Bestecilere ait eserlere göre,
 - c. Akımlara ait eserlere göre,
 - d. Eğitime ynelik bestelenmiş eserlerin yeterliğine göre,
 - e. Eserlerin notasyon açısından ulaşılabilirliğine göre nedir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme soruları, uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. “Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 39).

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini, Eğitim Fakültelerine bağlı Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı piyano dersi öğretim elemanları oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini Ege Bölgesi’nde bulunan Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı, Denizli Pamukkale Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı piyano dersi öğretim elemanları oluşturmaktadır.

Tablo1. Katılımcıların Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Çalıştığı Üniversite	Ünvan	Kıdem Yılı
K1	Kadın	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Öğr.Gör.	15
K2	Erkek	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Dr. Öğr.Üyesi	7
K3	Erkek	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Öğr.Gör.	11
K4	Kadın	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Öğr.Gör.	17
K5	Erkek	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Dr. Öğr.Üyesi	13
K6	Kadın	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Arş.Gör.	7
K7	Erkek	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Doç. Dr.	15
K8	Kadın	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	Prof. Dr.	20
K9	Erkek	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	Öğr.Gör.	10
K10	Kadın	Dokuz Eylül Üniversitesi	Öğr.Gör.	25
K11	Kadın	Dokuz Eylül Üniversitesi	Prof. Dr.	27
K12	Erkek	Denizli Pamukkale Üniversitesi	Dr. Öğr.Üyesi	19
K13	Erkek	Denizli Pamukkale Üniversitesi	Öğr.Gör.	29
K14	Erkek	Denizli Pamukkale Üniversitesi	Öğr.Gör.	20
K15	Kadın	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	Doç. Dr.	15
K16	Kadın	Dokuz Eylül Üniversitesi	Doç. Dr.	16
K17	Kadın	Dokuz Eylül Üniversitesi	Öğr.Gör.	25
K18	Erkek	Dokuz Eylül Üniversitesi	Öğr.Gör.	19

2.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Yirminci yüzyıl piyano müziğinin piyano derslerinde uygulanma durumunun, piyano öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmeler doğrultusunda değerlendirilmesi amacıyla yapılmış bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme soruları uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. On yedi sorudan oluşan görüşme soruları, Ege Bölgesinde yer alan Eğitim Fakültelerinin Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında piyano dersi öğretim elemanı olan toplam on sekiz katılımcıya uygulanmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılmış ve görüşmeler katılımcıların onayı alınarak kaydedilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. “İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 227). “Betimsel analiz araştırmada kullanılan gözlem, görüşme ve doküman (belge) gibi veri toplama araçlarında yer alan soru, konu ya da temalar alınarak analiz edilir. Analizlerde, temele alınan soru ya da konu başlık haline getirilerek, başlığa uygun olan verilerden doğrudan doğruya analizler ortaya konur” (Ekiz, 2015: 75). Yapılan içerik analizleri sonucu oluşturulan tablolardan elde edilen veriler, araştırmacı tarafından görüşmecilerin doğrudan alıntılılarıyla betimsel olarak desteklenmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Piyano Eğitimi Dağarının Belirlenmesinde Öğretim Elemanı Tarafından Dikkate Alınan Konular

Piyano eğitimi dağarının belirlenmesinde öğretim elemanı tarafından dikkate alınan konular ile ilgili Tablo 2 incelendiğinde; 17 katılımcı piyano eğitimi dağarında her dönemden eser bulunması gerektiğinin önemli olduğunu belirtmiştir. 10 katılımcı öğrencinin teknik gelişimine katkısı olan eserleri seçtiklerini belirtmiş, 9 katılımcı kurumsal standartların dağar belirlemede önemli etkenlerden biri olduğunu söylemiştir. 8 katılımcı öğrenci seviyesinin teknik gelişim ve kurumsal standartlarla birlikte dağar belirlemede yönlendirici bir etken olduğunu belirtirmiş, 5 katılımcı dağar belirlemede öğrenci beğeni ve ilgisinin diğer konularla birlikte göz önünde bulundurulması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Tablo 2. Piyano eğitimi dağırının belirlenmesinde öğretim elemanı tarafından dikkate alınan konular

Katılımcı	Teknik Yapı	Öğrenci Seviyesi	Öğrenci Beğeni ve İlgisi	Kurumsal Standartlar	Her Dönemden Eser
K1		√			√
K2		√	√	√	√
K3			√		√
K4	√		√		√
K5		√			√
K6				√	√
K7	√			√	√
K8	√				√
K9	√				√
K10	√	√			√
K11		√		√	√
K12	√	√		√	√
K13	√			√	√
K14	√	√			
K15				√	√
K16	√	√	√	√	√
K17				√	√
K18	√		√		√

“Her dönemden eser bulunması gerekir, çünkü öğrencilerin her dönemden eserlerin tekniğini ve müzikal özelliğini bilmesini isterim. O yüzden her dönemden eser veriyorum” (K16).

“Öğrencilere göre tabi ki. Kimi sıfırdan başlıyor çok basit ama Güzel Sanatlar Liselerinden geliyorsa onların altyapıları farklı... Öğrenci seviyesine göre belirliyorum” (K1).

“Öğrencilerin çalacakları eserlerin onlara uygun olmasını isterim. Kendi beğenilerine, çaldıkları çalgının beğendikleri stil,

dönemlerine uygun olmasını isterim” (K3).

“Öğrencinin beğeni ve ilgisinin en önemli kriter olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrenci sevmediği bir eseri hiçbir şekilde çalışmıyor ve çalmıyor” (K4).

3.2. Yirminci Yüzyıl Eserlerinin Pişano Eğitimi Dağarında Uygulanmasında Öğretim Elemanı Tarafından Dikkate Alınan Konular

Tablo 3. Yirminci yüzyıl eserlerinin pişano eğitimi dağarında uygulanmasında öğretim elemanı tarafından dikkate alınan konular

Katılımcı	Teknik Yapı	Akım	Besteci	Öğrenci Beğeni ve İlgisi	Öğrenci Seviyesi	Eserlerin Zorluk Düzeyi	Kurumsal Standartlar
K1	√	√	√		√		
K2	√			√	√	√	√
K3				√			√
K4			√	√			
K5	√	√	√		√		
K6	√						√
K7	√						
K8		√		√			
K9						√	
K10	√	√	√		√		√
K11			√		√	√	√
K12	√				√		
K13	√		√			√	
K14						√	
K15	√			√			√
K16			√	√	√		√
K17	√					√	√
K18	√	√	√	√			√

Yirminci yüzyıl eserlerinin piyano eğitimi dağarında kullanılması dikkate alınan konular ile ilgili Tablo 3 incelendiğinde; 11 katılımcı eserlerin teknik yapısının önemini vurgulamış, 9 katılımcı kurumsal standartların etkili olduğunu belirtmiştir. 8 katılımcı eserlerin bestecilerinin dağar oluşturmada belirleyici olduğunu belirtmiştir. 7 katılımcı öğrenci seviyesinin önemi üzerinde durmuş, 7 katılımcı öğrenci ilgi ve beğenisinin de dikkate alınması gerektiğini söylemiştir. 6 katılımcı eserlerin zorluk seviyesine dikkat çekmiş, 5 katılımcı bu dönem eserlerinin piyano dağarında kullanılmasında akımları göz önünde bulundurduklarını belirtmiştir.

“Biz verirken daha çok ritimsel yapı tanınması açısından ve yeni bir notasyona yabancı kalmasın diye veriyoruz. Teknik özelliklerin gelişmesi açısından diyebiliriz. Öğrenci beğeni ve ilgisi de dikkate aldığımız diğer konulara örnek verilebilir” (K15).

“Kurumun da bir eğitimsel felsefesi var ve yetiştirmek istediği öğrenciler için düşündüğü veya öngördüğü standartlar var. Ve bu standartları geliştirmek için tabi ki de dağarı da ona göre planlamak gerekiyor” (K3).

“Besteci benim için daha çok etkili çünkü akımları besteci etkiliyor” (K16).

“Sonuçta Yirminci yüzyıl eserleri bir Barok dönem, Klasik dönem eserlerine göre çocuklarda farklı hazırbulunuşlukları beklediği için tabi ki kullanışlı ancak zorlukları sebebiyle tercih ederken daha dikkatli olmamız gereken bir dönem” (K2).

3.3. Yirminci Yüzyıl Eserlerinin Piyano Eğitimi Dağarında Uygulanmasında Müzikal ve Teknik Açılardan Farklılıkları ve Zorlukları

Tablo 4. Yirminci yüzyıl eserlerinin piyano eğitimi dağarında uygulanmasında müzikal ve teknik açılardan farklılık ve zorlukları

Katılımcı	Çok seslendirme Teknikleri	Form Yapısı	Pedal	Sonorite	Ajilite
K1	√			√	
K2	√		√		√
K3	√			√	
K4	√	√		√	
K5	√	√	√		
K6	√				
K7	√	√			
K8	√				
K9	√				
K10	√				
K11	√	√	√		
K12	√				
K13	√		√	√	
K14	√		√		
K15	√				
K16	√	√	√		
K17	√		√		
K18	√		√		

Yirminci yüzyıl piyano müziği eserlerinin müzikal ve teknik açılardan farklılık ve zorlukları ile ilgili Tablo 4 incelendiğinde; 18 katılımcıdan 18 tanesi öğrencilerin bu eserlerin çok seslendirme teknikleri nedeniyle zorluk yaşadığını belirtmiştir. 8 katılımcı pedal kullanımının diğer dönem eserlerine göre daha zor olduğuna dikkat çekmiş, 5 katılımcı bu eserlerin farklı form yapılarının zor-

layıcı etkileri nedeniyle diğer dönem eserlerine göre çalma zorlukları yaşanmasına neden olduğunu belirtmiştir. 4 katılımcı sonorite zorluklarının üzerinde dururken, 1 katılımcı öğrencilerin ajilite gerektiren pasajlarda zorluk yaşadığını ifade etmiştir.

“Müzikal anlamda daha fazla zorlandığını düşünüyorum. Pedal kullanımı, akorların kullanımı, klavye hakimiyeti, poliritmik yapının sıkça yer alması ve ajilite anlamında da zorlukları olduğunu düşünüyorum” (K2).

“Daha zor olduğunu düşünüyorum çünkü öğrencilerimizin armonik yapılarını anlayabilecekleri nitelikte olmadıklarını düşünüyorum. Bazen eserlerin armonik analizlerini yapıyoruz ama Yirminci yüzyılda öyle armoniler kullanıyorlar ki çocuk için içinden çıkamıyor. Ya da form olarak cümle bütünlüğünü anlamada zorluk yaşadığı için ifade zorluğu da yaşayabiliyor” (K4).

“Öğrenciler Yirminci yüzyıl piyano müziği eserlerini çalışırken pedal kullanımında zorluk yaşayabiliyor çünkü tonal sistem içerisinde bir döngü vardır ve pedalın ne şekilde kullanılacağı bellidir. Ancak Yirminci yüzyıl müziği öyle değil. Tonal yapıyı takip etmeyen şeylerle dolu olduğu için nereyi ne şekilde tınlattığınız gerekiyor, hangi ses uzamalı, hangi ses asıl ses, hangi ses misafir... bu biraz zor. Chopin’in altına bir şey yazmadan çocuğa pedal çaldirabiliyorsun ama Haçaturyan o kadar kolay değil” (K5).

“Sınırları zorlayan ve kalıplardan kurtulmaya çalışan bir sürü akım var Yirminci yüzyılda. Bu yüzden çok daha başka sonorite ve tınlar peşinde koştuklarını düşünüyorum. Endüstriyel ve modern hayat farklı tını beklentilerini doğuruyor. Bu bağlamda öğrencilerin zorluk yaşadığını düşünüyorum” (K3).

“Yirminci yüzyıl eserlerinin diğer dönem eserlerine göre çok zor olduğunu düşünüyorum. Atonal müzik var, çoktonluluk var, poliritim var, diziler kuralsız bir biçimde işliyor. Pedalların da daha zor olduğunu düşünüyorum. Öğrenciye yüksek bir performans gerektiriyor” (K17).

Tablo 5. Yirminci yüzyıl eserlerinin piyano eğitimi dağarında uygulanmasının doğaçlama becerisi ile ilişkisi

Katılımcı	Bestecilik	Yaratıcılık	Yorumlama Özgürlüğü	Kendini Keşfetme	İlişkisi yok
K1					√
K2	√				
K3		√	√		
K4					√
K5					√
K6				√	
K7				√	
K8		√			
K9					√
K10		√	√		
K11					√
K12					√
K13	√				
K14					√
K15					√
K16			√		
K17	√	√	√		
K18					√

Yirminci yüzyıl piyano müziğı eserlerinin öğrencilerin doğaçlama becerilerine yönelik etkisi ile ilgili Tablo 5 incelendiğinde; 18 katılımcıdan 9 tanesi Yirminci yüzyıl piyano müziğı eserlerinin öğrencilerin doğaçlama becerilerinin gelişimine katkısının bulunmadığı görüşünü belirtmiştir. Bunun nedeni olarak doğaçlama becerisinin gelişiminin ileri düzey armoni ve form bilgisine sahip olmak, çalgı hakimiyeti ve yorumlama becerilerinde yüksek performansa sahip olmak gerekliliğı gösterilmiştir. 4 katılımcı Yirminci yüzyıl piyano müziğı eserlerinin öğrencile-

rin doğaçlama becerilerine yönelik yaratıcılıklarının gelişimine olumlu etkisi olduğunu belirtirmiş, 4 katılımcı da bu eserlerin müziği yorumlamada özgürlüğe katkısının bulunduğunu belirtmiştir. 3 katılımcı, doğaçlamanın bestecilik konusunda kendisini geliştirmek isteyen öğrenciler için yönlendirici bir etkisinin bulunduğunu ifade etmiş, 2 katılımcı öğrencinin kendini keşfetme açısından bu eserleri çalmanın olumlu katkıları olduğunu belirtmiştir.

“Yirminci yüzyıl piyano müziği eserlerinin doğaçlama becerilerine katkısının olacağını düşünüyorum. Örneğin beste yapmak isteyen öğrenciler için doğaçlama becerilerinin gelişiminin önemli olduğunu düşünüyorum” (K2).

“Doğaçlama becerilerinin gelişiminin farklı bakış açılarını keşfetmeleri ve kendilerini keşfetmeleri açısından önemli bir kazanım olduğunu düşünüyorum” (K7).

“Yirminci yüzyıl piyano müziği eserlerinin doğaçlamaya yönelik bir katkı sağladığını düşünmüyorum. Bu iş temel armoni bilgisi ve çalgı hakimiyetine bağlı” (K4).

“Yirminci yüzyıl piyano müziği eserlerinin öğrencilerde daha çok doğaçlama ve bestecilik yeteneğini geliştirdiğine inanıyorum. Öğrencinin zgr olma, alanında ilerleme, kendi bestesini yapma yeteneğini geliştiriyor. Klasik eserler ise öğrenciyi daha çok ezbere yöneltir” (K17).

“ğrencilerin doğaçlama yapabilmesi için pek çok Şeyi aşımiş olması gerektiğini düşünüyorum. Ancak bölümümüzde öğrenciler piyanoda belli bir yere kadar gelişim gösterebiliyorlar. Yirminci yüzyıl eserlerine sıra dahi gelemiyor. Bu sebeple etkisi olduğunu düşünmüyorum” (K14).

3.4. Yirminci Yüzyıl Eserlerinin Piyano Eğitimi Dağarında Uygulanma Durumu

Tablo 6. Yirminci yüzyıl eserlerinin piyano eğitimi dağarında sınıflara göre uygulanma durumu

Katılımcı	Birinci Sınıf	İkinci Sınıf	Üçüncü Sınıf	Dördüncü Sınıf
K1	√	√	√	√
K2	√	√	√	√
K3	√	√	√	√
K4	√	√	√	√
K5			√	√
K6	√	√	√	√
K7	√	√	√	√
K8				√
K9				√
K10	√	√	√	√
K11			√	√
K12			√	√
K13			√	√
K14				√
K15				√
K16	√	√	√	√
K17			√	√
K18	√	√	√	√

Yirminci yüzyıl eserlerinin piyano eğitimi dağarında sınıflara göre kullanılma durumuyla ilgili Tablo 6 incelendiğinde; 18 katılımcıdan 9 katılımcı Yirminci yüzyıl eserlerini birinci sınıftan itibaren kullanmaya başladığını belirtirken, 5 katılımcı üçüncü sınıftan itibaren başladığını belirtmiş, 4 katılımcı ise dördüncü sınıftan itibaren kullanmaya başladığını belirtmiştir. 1.sınıftan itibaren bu eserleri kullanan katılımcılara 3.ve 4.sınıftan itibaren kullanan diğer katılımcılar eklendiğinde, Yirminci yüzyıl eserle-

rinin piyano eğitimi dağarında ağırlıklı olarak 3.ve 4. sınıflarda uygulandığı saptanmıştır.

“Mümkün olduğunda ben ilk basamağından itibaren kullanıyorum aslında, ancak ikinci sınıf daha elverişli oluyor. Son sınıf en elverişli sınıf, çünkü onu çalabilmesi için öğrencinin biraz da dinleme alışkanlığının olması gerekiyor. Biraz daha Yirminci yüzyıl müziğı geniş tuşe kullandığı için tuşeye de alışmış olması gerekiyor” (K16).

“Yirminci yüzyıl eserleri daha çok tekniğe yönelik, çalması zor olan ve yüksek bir performans gerektiren eserler oldukları için üç ve dördüncü sınıftan itibaren çaldırıyorum” (K17).

“En başından itibaren çeşitli bestecilerin eserlerinin seviyeye uygun olanlarını belirleyerek onların bu dönem müzikleriyle ilgili temel fikirleri kavraması ve anlamasını sağlamaya çalışıyoruz” (K7).

“Açıkçası her basamaktan itibaren vermek isterim. Mesela yeni başlayan bir öğrenciye Bela Bartok’tan da verebilirim. Farklı bestecileri vermeyi daha çok seviyorum ben, Yirminci yüzyıl müziğini çok fazla kullanıyorum” (K18).

Tablo 7. Yirminci yüzyıl eserlerinin piyano eğitimi dağıtımında bestecilere göre uygulanma durumu

Katılımcı	Türk Besteciler	Rus Besteciler	Fransız Besteciler	Azeri Besteciler	Doğu Avrupalı Besteciler	Caz-Blues Besteciler	Güncel Besteciler
K1		√	√	√			√
K2	√		√			√	
K3	√	√	√			√	
K4	√	√				√	√
K5	√	√					√
K6	√						
K7	√	√	√	√	√		
K8	√					√	
K9	√						
K10	√		√		√	√	
K11	√	√	√	√		√	
K12	√		√		√		
K13	√	√			√		
K14	√						
K15	√					√	
K16	√	√	√	√			
K17	√	√	√	√	√	√	√
K18		√	√	√	√		√

Yirminci yüzyıl müziğine yön veren bestecilerin piyano dağıtımında kullanılma durumu ile ilgili Tablo 7 incelendiğinde; görüşmeye katılan katılımcıların büyük çoğunluğunun Yirminci yüzyıl Çağdaş Türk bestecilerinin eserlerini kullandığı görülmüştür. Fransız besteci Debussy ve Rus bestecilerin (Kabalevsky, Skryabin, Tchaikovsky) eserlerinin sıklıkla kullanıldığı anlaşılmıştır. Fransız ve Rus bestecilerden sonra Doğu Avrupalı bestecilerin

(Bela Bartok, Zoltan Kodaly) eserlerinin sıklıkla kullanıldığı anlaşılmıştır. Komşu ülkelerden Azeri bestecilerin de piyano eğitimi dağarında tercih edildiği görülmüştür. Yirminci yüzyıl müziğine yön veren bestecilerin piyano dağarında kullanılma durumu ile ilgili tabloda eserleri en çok kullanılan bestecilerin eğitime yönelik eser veren besteciler olduğu anlaşılmıştır. Caz/Blues akımına ait yazılmış eserlerin ise diğer akım ve bestecilere oranla daha az tercih edildiği görülmüştür. Bunun nedeni piyano eğitimine yönelik daha az sayıda eser vermiş olmaları, yazılan eserlerin ileri seviye teknik ve müzikal beceri gerektirmesi ve yorumlama güçlüğüne sahip olması şeklinde belirtilmiştir.

“Müfredatta Necdet Levent var, Muammer Sun var, Ulvi Cemal Erkin, Adnan Saygun var. Bu bestecilerin eserlerini öğrencilerimiz rahatlıkla, severek de çalışıyorlar” (K11).

“Yeri geldi İlhan Baran, Ulvi Cemal Erkin kullandım. Yeri geldi Ali Küçük, Aytekin Albuz, Enver Tufan. Bunları tercih ettim” (K2).

“Şöyle ki, Tchaikovsky kullanıyorum ben çünkü melodisi çok net. Kabalevsky, Skryabin bence tam Yirminci yüzyıl bestecisi. Anonim olarak görünen ismi bilinmeyen birçok besteci de kullanıyorum” (K16).

“Debussy’nin küçük eserleri var, Zoltan Kodaly’in eserleri var. Yannick ve Bartok’un eserleri var” (K7).

“Rebikov, Debussy, Kosenko, Bartok seviyorum. Daha çok doğu kesim bestecileri, Rus, Çekoslovak, Polonyalı bestecileri seviyorum... Genelde bizim bölümde popüler müziği daha çok seviyorlar” (K18).

“Ben genelde Mikrokosmosları [Bartok] kullanıyorum. Debussy’i daha sonra 3. sınıfta veriyorum. Kabalevsky keza öyle.” (K13).

Tablo 8. Yirminci yüzyıl eserlerinin piyano eğitimi dağarında akımlara göre uygulanma durumu

Katılımcı	Ulusalçılık	Empresyonizm	Caz/Blues
K1		√	
K2	√	√	√
K3	√	√	
K4			√
K5	√		√
K6	√	√	
K7	√		
K8			√
K9	√		
K10			√
K11	√		
K12	√		
K13		√	
K14	√		
K15	√	√	
K16	√	√	√
K17	√	√	
K18	√	√	√

Yirminci yüzyıl müziğinde öne çıkan akımların piyano eğitimi dağarında kullanılma durumuyla ilgili Tablo 8 incelendiğinde; 13 katılımcının halk müziğini temel alan Ulusalçılık akımından eserleri tercih ettiği görülmüştür. Empresyonizm akımından eserler kullanan 9 katılımcı, Caz/Blues akımından eserler kullanan 7 katılımcının olduğu anlaşılmıştır.

“Ulusalçılık akımı daha mantıklı gibi duruyor ama artık dünya değişti, çocuklar her şeyden haberdar. Cazdan kaçırılmazsınız, popüler müzikten kaçırılmazsınız” (K5).

“Her çocuğun ilgisine göre, geldiği seviyeye göre hem de ese-

rin çocuğa uygunluğuna göre hepsi olabilir” (K2).

“Debussy gibi empresyonist bestecilerden yararlanılabilir çünkü sonorite olarak ilgilerini çekebiliyor öğrencilerin” (K3).

“Daha çok Caz/Blues o yönde” (K8).

Tablo 9. Yirminci yüzyıl müziğinde piyano eğitimine yönelik bestelenmiş eserlerin yeterliği

Katılımcı	Yeterli	Yetersiz	İleri Seviye
K1	√		√
K2	√		√
K3	√		√
K4		√	
K5		√	
K6	√		
K7	√		
K8	√		
K9		√	
K10	√		
K11	√		√
K12		√	
K13		√	
K14	√		
K15	√		
K16		√	
K17	√		
K18	√		

Yirminci yüzyıl müziğinde piyano eğitimine yönelik bestelenmiş eserlerin yeterliliği ile ilgili Tablo 9 incelendiğinde; 18 katılımcıdan 12 katılımcı eğitime yönelik yeterli eserin bulunduğunu düşündüğünü ancak ancak bu eserlerin ileri ve zor seviyede olduğunu belirtmiştir, 6 katılımcı ise yirminci yüzyıl bestecilerinin daha farklı kaygılarla eser bestelediğini düşündükleri için

eğitime y6nelik yeterli eserin olmadığını belirtmiştir.

“Evet d6şun6yorum, bir6ok besteci var. Bir de şimdi internet aracılığıyla da 6ok fazla bestelenmiş eserler var ve bestelenmekte olan eserler var. Ama T6rkiye’de tam olarak kullanılır mı bu eserler bilmiyorum” (K17).

“Verenler var ama 6ok yeterli değil yine de bence. Yani eğitim a6ısından verenler var ger6ekten bunun i6in emek harcamışlar yapmışlar ama bence yeterli değil” (K16).

Tablo 10. Yirminci y6zyıl m6ziği eserlerinin notasyon a6ısından ulaşılabilirliği

Katılımcı	Evet	Hayır
K1	√	
K2	√	
K3	√	
K4	√	
K5	√	
K6	√	
K7	√	
K8	√	
K9	√	
K10	√	
K11	√	
K12	√	
K13	√	
K14	√	
K15	√	
K16	√	
K17	√	
K18	√	

Yirminci yüzyıl piyano müziği eserlerinin notasyon açısından ulaşılabilirliği ile ilgili Tablo 10 incelendiğinde; tüm katılımcıların özellikle yaygın internet kullanımı yoluyla kolaylıkla eserlerin notasyonlarına ulaşabildikleri anlaşılmıştır.

“Türkiye’de çok fazla metot, kaynak olmamasına rağmen yurt dışından ya da internet aracılığıyla ulaşabiliyoruz” (K17).

“Tabi günümüzde teknoloji çok gelişti. Eskiden nota almak pahalı bir işti. Ama bugün Türkiye’de hem orijinal nota bulmak hem de dijital anlamda notaya ulaşma oranı çok yüksek” (K12).

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

4.1. Sonuç

Araştırmanın 1. alt problemine göre, piyano eğitimi dağarının belirlenmesinde öğretim elemanı tarafından dikkate alınan konular incelenmiştir. Buna göre: dağarda her döneme ait eserlerin bulunması gerekliliği en baş sırada belirtilmiş, öğrencinin teknik gelişimine katkısı olacak eserlerin seçilmesinin de dağar belirlemede önemli bir rol oynadığı görülmüştür. Bununla birlikte, kurumsal standartların dağar belirlemede önemli etkenlerden biri olduğu ifade edilmiştir. Piyano eğitiminde kullanılmak üzere seçilecek eserlerde öğrencilerin seviye farklılıklarının da dikkate alındığı belirtilmiş, ayrıca öğrencinin eserlere yönelik beğeni ve ilgisinin de göz önünde bulundurulduğu görülmüştür.

Araştırmanın 2. alt problemine göre, Yirminci yüzyıl eserlerinin piyano eğitimi dağarında uygulanmasında öğretim elemanı tarafından dikkate alınan konular incelenmiştir. Buna göre: eserlerin teknik yapısının ve öğrencinin piyano çalma becerisini geliştirmedeki uygunluğunun dikkate alınan konuların en başında geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Kurumsal standartların dağar oluşturmada önemli bir etken olduğu belirtilmiştir. Katılımcılar, dağar oluştururken Yirminci yüzyıl eserlerinin bestecilerinin akımlarına kıyasla büyük oranda belirleyici olduğuna dikkat çekmiştir. Ayrıca, öğrenci seviyelerinin bu eserleri seslendirmede dikkate alınması gereken önemli konular arasında olduğu anlaşılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin yirminci yüzyıl piyano müziği eserlerine olan ilgisi ve beğenisinin de önemli bir etken olduğu görülmüştür.

Araştırmanın 3. alt problemine göre, Yirminci yüzyıl eserlerinin piyano eğitimi dağarında uygulanmasında müzikal ve teknik açılardan farklılık ve zorlukları incelenmiştir. Buna göre: Yirminci yüzyıl eserlerinde kullanılan çok seslendirme teknik-

lerinin uygulama zorluğu yaşanmasında en önemli neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yirminci yüzyıl müziğindeki atonal ve poliritmik yapıların, pedal tekniklerinin, farklı sonorite anlayışı ve ajilite kavramının öğrencilerin eğitiminde uygulama zorluğu yaratan önemli konular olduğu saptanmıştır. Doğaçlama becerileri göz önüne alındığında, bu dönem eserlerini çalmanın öğrencilerin doğaçlama becerilerinin gelişimine yönelik ilişkisinin önemli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun en önemli nedenlerinden biri, doğaçlama yapabilme becerisinin yüksek bir çalgı performansına sahip olduktan sonra gerçekleştirilebileceği görüşü olarak ifade edilmiştir. Ancak araştırmaya katılan öğretim elemanlarından bazıları eserlerde yer alan yorumlama özgürlüğünün, öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirmesine olanak tanınması ve buna bağlı olarak bestecilik çalışmalarına katkı sağlayacağı görüşünde olduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmanın 4. alt problemine göre, Yirminci yüzyıl eserlerinin piyano eğitimi dağarında uygulanma durumu incelenmiştir:

Yirminci yüzyıl eserlerinin piyano eğitimi dağarında sınıflara göre uygulanma durumu ile ilgili elde edilen verilere göre; Yirminci yüzyıl eserlerinin piyano eğitimi dağarında yoğun olarak, öğrencilerin teknik ve müzikal yönden daha çok gelişmiş olduğu 3.ve 4.sınıflarda uygulandığı görülmüştür.

Yirminci yüzyıl eserlerinin piyano eğitimi dağarında bestecilere göre uygulanma durumu ile ilgili elde edilen verilere göre; piyano eğitimi dağarında en fazla Çağdaş Türk bestecilerinin eserlerinin tercih edildiği görülmüştür. Ancak araştırmaya katılan öğretim elemanları, bazı Çağdaş Türk bestecilerinin eserlerinin Eğitim Fakülteleri öğrencileri için oldukça zor bir teknik düzeyde yazılmış olması nedeniyle uygulanan eserlerin sınırlı olduğunu belirtmiştir. Rus, Fransız Doğu Avrupalı ve Azeri bestecilerin de piyano eğitimi dağarında sıklıkla yer aldığı anlaşılmıştır.

Yirminci yüzyıl eserlerinin piyano eğitimi dağarında akım-

lara göre uygulanma durumu ile ilgili elde edilen verilere göre; Yirminci yüzyıl piyano eğitimi dağarında Ulusalılık ve Empresyonizm akımlarının en çok uygulanan akımlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Piyano eğitimi dağarı oluşturulurken öğretim elemanlarının yirminci yüzyıl eserlerini akımlardan çok bestecilere göre belirledikleri saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının çoğunluğu Yirminci yüzyıl müziğinde piyano eğitimine yönelik bestelenmiş eserlerin yeterli oranda bulunduğunu belirtmiştir. Öğretim elemanları, sayıca yeterli olsa da bu eserlerin öğrenciler açısından teknik ve müzikal yorumlama güçlüğu taşıdığını ve bu durumun uygulamada eserlerin dağarda yer almasının önünde bir engel oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Yirminci yüzyıl müziği eserlerinin notasyon açısından ulaşılabilirliği ile ilgili yer alan sonuçlara göre, öğretim elemanlarının özellikle yaygın internet kullanımının etkisiyle yirminci yüzyıl piyano müziği eserlerinin notasyonlarına ulaşmada herhangi bir zorluk yaşamadıkları anlaşılmıştır.

4.2. Tartışma ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda, yirminci yüzyıl eserlerinin piyano eğitiminin ilk basamağından itibaren etkili bir şekilde uygulanamadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak, yirminci yüzyıl eserlerinin piyano eğitimi dağarında 3. ve 4. sınıfta daha sık uygulanması durumu, öğrencilerin çeşitli müzikal zorluklarla karşı karşıya kalmasına neden olabilmektedir. Birçok piyano pedagogu (Pamir, 1983; Çimen, 2001; Gökbudak, 2013) Yirminci yüzyıl eserlerinin piyano eğitiminin ilk basamağından itibaren uygulanması gerektiğini önermektedir. Bununla birlikte, görüşmeye katılan öğretim elemanları, öğrencilerin Yirminci yüzyıl eserlerini seslendirmesi için önce belirli bir teknik hazırbulunuşluğa sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin sahip olması gereken en önemli hazırbulunuşluk du-

rumlarından birinin pedal konusu olduğu anlaşılmış, öğretim elemanlarının pedal eğitimine 3. ve 4. sınıfta ağırlık verdikleri belirlenmiştir. Çimen'in (2001: 159) belirttiği gibi pedal eğitime piyano eğitiminin ilk basamağından itibaren belirli ön koşulların sağlanmasıyla birlikte başlanması Yirminci yüzyıl eserlerinin piyano eğitimi dağarında daha erken düzeylerde çaldırılabilmesine destek olacağı önerilebilir. Ancak, ilk aşamalardaki pedal kullanımını öğretmenin gözetiminde özellikle legato tekniğinin gelişiminin olumsuz yönde etkilenmeyeceğinden emin olarak ve belirli oranda kullanılarak sağlanmalıdır.

Öğretim elemanlarının görüşlerine göre piyano eğitimi dağarında, kültürel ve çevresel etkenlerin rolüyle Çağdaş Türk bestecilerinin ardından sırasıyla Rus, Fransız, Doğu Avrupalı, Azeri, Caz-Blues ve güncel bestecilerin tercih edildiği ve buna paralel olarak Yirminci yüzyıl müzik akımları arasında en fazla tercih edilen akımların başında Ulusalçılık ve Empresyonizm akımlarının geldiği saptanmıştır. Bu doğrultuda, sık kullanılmayan ancak Yirminci yüzyıl içerisinde piyano eğitimi için önemli olacak besteci ve akımların eğitimde kullanılmak üzere dağara dahil edilmesi yönünde çalışmalar yapılması önerilebilir. Ayrıca, genç kuşak Türk bestecileri ile kurulacak kurumsal ve bireysel iletişimler, seminer ve sempozyum gibi bilimsel platformlardaki paylaşımlar yoluyla, eserlerini üretirken piyano eğitimi dağarında daha etkin kullanılması için öğrencilerin teknik gereksinimlerini ve seviyelerini göz önünde bulundurmalarının teşvik edilmesi önerilebilir.

Araştırmaya katılan katılımcıların büyük bir çoğunluğu öğrenciler arasındaki seviye farklılıklarının, belirlenen dağar üzerinde önemli etkilerinin bulunduğunu ifade etmişlerdir. Eğitim fakültelerinin Müzik Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin bir kısmı Güzel Sanatlar Liselerinin müzik bölümü, bir kısmı ise diğer liselerden gelen öğrencilerden oluşmaktadır.

Öğrenciler arasındaki seviye ve hazırbulunuşluk farklılıkları nedeniyle Yirminci yüzyıl eserlerinin piyano eğitiminde istenilen sıklıkta uygulanamadığı anlaşılmıştır. Öğrenciler arası seviye farklılıklarının ortadan kaldırılması için öğrencilere etkili çalışma stratejileri hakkında nitelikli bilgilendirmeler yapılması, kolay ve hızlı teknik gelişim açısından son derece önemlidir. Bu bağlamda kaliteli bir piyano eğitiminin sadece nota ve eser üzerinde değil, aynı zamanda doğru çalışma yöntem ve tekniklerinin de kazandırılmasına yönelik gerçekleştirilmesi önerilebilir.

Araştırmada yapılan görüşmeler sonucunda, Yirminci yüzyıl eserlerinin algılanış biçimi ve uygulanma durumunun öğretim elemanları arasında farklı bakış açılarıyla değerlendirildiği anlaşılmıştır. Piyano eğitimi dağarı oluşturulurken öğretim elemanlarının belirleyiciliği göz önüne alındığında, kurumlar içinde piyano dersine yönelik ortak hedef ve davranışların belirlenmesi için toplantılar ve yurt içi seminer, konferans, sempozyum gibi etkinlikler yapılarak bilgi paylaşımı sağlanmasının faydalı olacağı düşünülebilir.

Müzik Öğretmenliği programlarında yer alan piyano eğitiminin amacı göz önüne alındığında, öğretmen adaylarının geniş bir müzikal birikim ve müziğin her dönemine ait etkin bir fikrinin bulunması gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilerin Klasik müziğin her dönemine ait eserleri tanınması, çalışması ve çalgısıyla yorumlaması vizyon sahibi olması açısından oldukça önemlidir. Yirminci yüzyıl eserlerinin piyano eğitimi dağarında etkin bir şekilde uygulanmasının öğretmenlik vizyonunun gelişmesine desteği açısından önemi göz önünde bulundurularak, öğrencilerin bu müziği dinleme alışkanlığı kazanmaları yönünde teşvik edilmeleri önerilebilir.

KAYNAKÇA

1. ÇİMEN, G. Pişano Eğitiminde Pedal Tekniği. G.Ü. Gazi Eğitim Fakóltesi Dergisi. 2001; 21(3): 157-171.
2. EKİZ, D. Bilimsel Araştırma Yöntemleri. 5.Basım. Ankara: Anı Yayıncılık; 2015.
3. ERTEM, Ő. Orta Düzey Pişano Eğitimi İçin Repertuvar Seçme İlkeleri. Kastamonu Eğitim Dergisi. 2011; 19 (2): 645-652.
4. GÖKBUDAK, Z. Pişano Eğitiminde Öğretim Eserleri ve Basamakları. Pişano Öğretiminde Pedagojik Yaklaşımlar içinde: Editör: Karakelle, S. Ankara: Pegem Akademi. 2013: 1-42.
5. İLYASOĞLU, E. Zaman İçinde Müzik. 6.Basım. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları; 2009.
6. PAMİR, L. Çağdaş Pişano Eğitimi. İstanbul: Türkiye Turing ve Otomobil Kurumu; 1983.
7. YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. 5.Basım. Ankara: Seçkin Kitapevi; 2005.
8. YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. 6. Basım. Ankara: Seçkin Yayıncılık; 2006

2. Bölüm

KARMA EĞİTİM MODELİNDE TERS-YÜZ ÖĞRENME

Doç. Dr. Fethi KAYALAR¹

Dr. Öğr. Üyesi Filiz KAYALAR²

¹Erzincan B. Y. Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, fethikayalar@hotmail.com

²Erzincan B. Y. Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, filizkayalar2011@gmail.com

GİRİŞ

Ters-yüz edilmiş ya da tersine çevrilmiş sınıf yaklaşımı, yükseköğretimin çeşitli alanlarında yıllardır kullanılmaktadır (Brame, 2013), ancak uygulamayı tanımlama ve teşvik etme konusundaki son çabalar, farkındalığın ve özel araştırmaların artmasına yol açmıştır. Ters-yüz edilmiş sınıf yaklaşımı, tek bir modelden ziyade, ders temelli sınıf eğitimi tersine çevirmek ve önceden kaydedilmiş videoları ve okuma ödevlerini dersten önce kullanmak için temel bir fikir içermektedir (Tucker, 2012). Sınıflarda ders saatleri öğrencileri probleme dayalı, işbirliğine dayalı öğrenme ve ilerleyen kavramlarla meşgul etmek için kullanılır. Burada en önemlisi, öğrencinin materyali öğrenmek için gereken hız ve zamanın kontrolüdür.

Tersine çevrilmiş öğrenmede, bazı dersler, video veya ekran video kaydı gibi diğer sunum modları kullanılarak sınıf ortamının dışında verilmektedir, böylece öğrenciler istedikleri zaman, istedikleri yerde ve istedikleri sıklıkta içeriğe erişebilirler.

Ters-yüz edilmiş sınıf ortamları

İnternet teknolojisinin, sanal iletişimin ve öğrenme yönetim sistemlerinin yaygınlaşmasıyla birçok eğitimci ters çevrilmiş bir sınıfa ilgi duymaktadır (Berrett, 2012). Üniversite düzeyinde özellikle dil eğitimi birçok zorlukla karşı karşıyadır. Bu zorluklar öğrencilerin işgücünde rekabet edebilmek için her zamankinden daha çok dil becerilerine ihtiyaç duyacaklarına inandıkları bir zamanda ortaya çıkmaktadır. Pek çok öğrenci, kolej düzeyinde dersler için hazırlıksızdır ve tüm öğrencilerin eğitimsel ve mesleki hedeflerine ulaşmak için ve ihtiyaç duydukları dersleri öğrenmelerine yardımcı olmak için daha iyi yollar bulmada yoğun çaba harcanmaktadır (Brewer ve Movahedazarhouli, 2009).

Geleneksel olarak, kolej derslerinin eğitimi ders modeli etra-

finda inşa edilmiştir. Bu öğretmen merkezli yaklaşımda, eğitmen sınıf zamanının çoğunu ders vermek, ev ödevi sorularını yanıtlamak, ders içerikleriyle ilgili kuralları açıklamak ve çok sayıda örnek üzerinde çalışmakla geçirir. Bu yöntem, sınıfta kapsanan ders içeriğinin doğası ve miktarı nedeniyle bugünkü önemini kazanmıştır. Bununla birlikte, geleneksel yaklaşımın yüksek başarısızlık oranları nedeniyle diğer pedagojik yöntemler araştırılmaktadır. Daha fazla öğrenci merkezli yaklaşımı teşvik ettiği için fazla öğrenci katılımı sağlanmaktadır (Huba ve Freed, 2000). Yüz yüze çevrimiçi öğrenmeyi karşılaştıran önemli bir çalışma, ABD Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen bir meta-analizdir. Bu sıklıkla alıntılanan meta-analizde, yüz yüze çevrimiçi öğrenmeyi karşılaştıran 45 çalışma sentezlenmiştir. Çevrimiçi öğrenme, hem çevrimiçi hem de yüz yüze eğitimi içeren harmanlanmış öğrenmeyi de içerebilmektedir. Çevrimiçi öğrenmenin geleneksel öğretime göre biraz daha yüksek bir etkisi olmasına rağmen, çevrimiçi durumu destekleyen önemli etkileri olan on bir bireysel araştırmanın dokuzu harmanlanmış bir öğrenme yaklaşımı kullanmıştır (U.S. Department of Education, 2010). Ters çevrilmiş sınıf modeli, çalışmada açıkça kullanılan bir terim olmasa da, ters çevrilmiş model, harmanlanmış öğrenmenin birçok özelliğini paylaşmaktadır.

Ters Yüz Edilmiş Sınıf ve Öğrenmenin Tarihi

Ters yüz edilmiş sınıf veya ters çevrilmiş öğrenme kavramı yeni değildir (Baker, 2000). Tersine çevrilmiş sınıflardan önce, uzaktan eğitimde içerik sunmak için eğitici videolar kullanılıyordu. Eğitim vermek için televizyon ve radyo gibi yeni teknolojilerin kullanılabilmesi fikri 1920'ler kadar uzun zaman önce su yüzüne çıkmaya başladı. Açık Üniversite, eğitim içeriği sunmak için videoyu kullanan ilk ve en başarılı, tam ölçekli çalışmaydı. Açık Üniversite, düşük gelir gruplarından insanların yükse-

köğrenimden mahrum kalmasını önlemek için Birleşik Krallık'ta 1960'larda başladı. Başlangıçta Açık Üniversite, Birleşik Krallık, Kanada ve Avustralya'da sabahın erken saatlerinde görülen günlük bir uzaktan eğitim televizyon programı olan "Hava Üniversitesi" idi (The Open University, 2013). Yıllar geçtikçe, öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamak için Açık Üniversite teknoloji ile birlikte ilerlemiştir. 2013 yılında, 200.000'den fazla öğrenci Açık Üniversite ile öğrenim görüyordu, bunların çoğu ders materyallerine akıllı telefonlar ve tabletlerden erişiyordu. Benzer şekilde, Açık Üniversite, öğrencilere e-posta veya bilgisayar konferansı ile destek sağlayan 5.000'den fazla öğretmenden oluşan bir ağa sahiptir (The Open University, 2013). Öğretmenler ayrıca dersin ötesinde aktif öğrenme deneyimleri oluşturmak için öğrencilerle yüz yüze görüşmeler de yapmaktaydılar (Tait, 2008). Açık Üniversite, içerik sunmak için video talimatlarını başarıyla kullanırken, Baker, ders dışında ezberci materyalleri ele almak için elektronik araçlar kullanma fikrine sahipti (Baker, 2000). Ancak, 1995 yılına kadar, çevrimiçi bir içerik yönetim sisteminin gelişimiyle, Baker çevrimiçi ders notları yüklemeyi başardı, sınıf tartışmalarını genişletebildi ve çevrimiçi sınavları kullanabildi (Strayer, 2007). Daha sonra öğrencilerin içeriğin uygulamaları üzerinde çalışmalarını ve soruları cevaplamaları için ders saatleri açıldı. Baker, konsepti 1996 ile 1998 yılları arasında konferanslarda sunmuş ve bu yöntemi "Sınıf Döngüsü" olarak adlandırmaya başlamıştır (Baker, 2011). Yaklaşık olarak aynı zamanlarda, Lage, Platt ve Treglia benzer bir prosedür tasarladı ve uyguladı. Kavramdan "Tersine Çevrilmiş Sınıf" olarak bahsetmişler ve benzer şekilde öğrencilerin dersleri dersten önce izleyecekleri ve daha sonra zor kavramları açıklığa kavuşturmak ve küçük gruplar halinde çalışmak için sınıfta zaman geçirecekleri bir ortam yaratmışlardır (Lage, Platt ve Treglia, 2000). Öğrencilere ders kitabı okumaları, ders videoları ve yazdırılabilir

öğretici slaytlar dahil olmak üzere sınıf dışındaki materyallere ilk kez kullanmaları için çeşitli araçlar sağlamıştır (Johnson ve Renner, 2012). Yüz yüze eğitimi desteklemek için çevrimiçi videoların modern kullanımı, genellikle Colorado'daki iki lise öğretmenine, Bergmann ve Sams'a atfedilir (Pink, 2010). Aynı şekilde ters çevrilmiş sınıfa yönelik mevcut yaklaşım da böylelikle Jonathan Bergmann ve Aaron Sams'a atfedilir (Bergmann ve diğerleri, 2011; Tucker, 2012). Dersleri kaçıran öğrencilere ders telafisi için, elektronik ve çevrimiçi medya aracılığıyla erişilen PowerPoint slayt gösterisi sunumlarına seslendirme ve açıklama ekleyen temel video kayıt yazılımını kullandılar. Bergmann ve Sams, yöntemi ilk önce prevodcasting modeli olarak adlandırdı. Pre, videonun izlenmesinin sınıftan önce gerçekleştiği ve video podcasting için bir kısaltma olarak "vodcasting" kavramını ele almak anlamına gelir. Diğer öğretmenlere mesleki gelişim sağladıktan ve geliştirdikten sonra, öğretmenlerin teknoloji odaklı adıyla ifade ettikleri korkuyu gidermek için öğretimi tersine çevirmek için adını değiştirdiler. The Telegraph'da (Birleşik Krallık) çıkan 2010 tarihli bir makale, Bergmann ve Sams'ın kavramlarını Denver'deki bir lise öğretmeni olan ve "ters çevrilmiş sınıf" modeli hakkında blog yazmış olan Karl Fisch'e atfediyordu (Pink, 2010). Bu terim hem yurt içinde hem de yurt dışında popüler hale geldikçe, Bergmann ve Sams ters çevrilmiş sınıf adını kullandılar ve bu çabalarını 2012'de bir kitabın yayımlanmasıyla sonuçlandırdılar. Kitabın Türkçe adı: *Sınıfınızı Çevirin: Her Sınıftaki Her Öğrenciye Her Gün Ulaşın*.

Başlangıcından bu yana geçen yıllarda, Bergmann ve Sams danışmanlık hizmetleri, yıllık konferanslar ve Flipped Learning Network aracılığıyla ulusal bir diyalogun koordinasyonu yoluyla ters çevrilmiş sınıf metodolojisi üzerinde profesyonel gelişim sağlamaya devam etmişlerdir. Ters çevrilmiş sınıf metodolojisinin güvenilirliği, özellikle esnek öğrenmeye yönelik ek kaynak-

ların yaratılması ve genişletilmesiyle daha da genişletilmiş oldu: Khan Academy, Coursera, TED-ED ve diğer devasa açık çevrimiçi kurs sağlayıcıları bunlar arasındadır. Yüksek öğretimde, uygulama için kullanılan terminoloji hala harmanlanmış öğrenme, tersine çevrilmiş sınıf ve ters çevrilmiş öğrenme arasında değişmektedir; ancak ters çevrilmiş sınıfın ilkelerini modellemek için dersin yeniden tasarlanması çağırısı, literatür kapsamında ve profesyonel organizasyonlar aracılığıyla yapılmaya devam etmektedir (Aronson ve Arfstrom, 2013; Herreid ve Schiller, 2013).

Ters-yüz Öğrenmenin Teorik Temelleri

Çeşitli yazın türleri göstermiştir ki, öğretmenler ters çevrilmiş öğrenme kavramını anlamaları için teorik temellerini anlamaları gerekir; çünkü bu yaklaşımın sınıfta etkili bir şekilde uygulanmasını sağlayacaktır. Cheryl ve Stephen (2013), ters çevrilmiş öğrenmenin uygulanmasının temelini oluşturan ilgili teorik temeller üzerine yaptıkları çalışmada Harmanlanmış Öğrenme Teorisi ve Proje Tabanlı Öğrenme Teorisi olmak üzere iki çerçeveyi oluşturmuşlardır.

Harmanlanmış Öğrenme Teorisi

Harmanlanmış Öğrenme Kuramı, yüz yüze etkinlikleri bilgisayar aracılı etkinlikler ve çevrimiçi öğrenmeyle birleştiren sınıf öğretimine yönelik pedagojik bir yaklaşımdır (Alajmi, 2011). Harmanlanmış Öğrenme Kuramı savunucuları, tam çevrimiçi öğretimin zayıflıklarını öğretmen, öğrenciler, akranlar ile yüz yüze görüşmeye izin vererek en aza indirdiğini ve zor ödevlerin veya kavramların netliği için bir fırsat sağladığını savunmaktadırlar. Benzer şekilde, Donohue, Fox ve Torrence (2009) da dahil olmak üzere çoğu araştırmacı, öğretmenlerin, ters çevrilmiş sınıfın ayrılmaz bir bileşeni olduğu için, Harmanlanmış Öğrenme Kuramı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olması gerektiğini ileri sürmüşler-

dir. Özellikle, bu araştırmacılar, değiştirilmiş çevrilmiş öğrenmenin, Harmanlanmış Öğrenme Kuramı modelinde önerildiği gibi, hem çevrimiçi hem de yüz yüze öğretmek için podcast'leri ve diğer multimedya yöntemlerini kullanarak temel bir kimya dersinde öğrenen öğrenciler üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışmaları aynı zamanda sadece yüz yüze etkileşim kullanılarak öğretilen öğrencilerden oluşan bir kontrol grubunu da içeriyordu. Donohue, Fox ve Torrence (2009), iki gruptan elde edilen bulguları karşılaştırırken, değiştirilmiş ters çevrilmiş sınıftaki öğrencilerin bazı akademik ölçütlerde geleneksel sınıf formatında (yüz yüze) öğrencilerden daha iyi performans gösterdiğini bulmuştur. Bu bağlamda araştırmacı, sınıfta çevrilmiş öğrenmeden tam fayda sağlamayı amaçlayan öğretmenlerin, çevrilmiş öğrenme modelinin ayrılmaz bir parçası olduğu için Harmanlanmış Öğrenme Teorisi hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları gerektiğini önermiştir.

Proje Tabanlı Öğrenme Kuramı

Proje Tabanlı Öğrenme, öğretim aracı olarak öğrenciler tarafından üstlenilen problemlere veya projelere odaklanan öğrenci merkezli bir pedagojidir. Proje Tabanlı Öğrenme, öğrencilerin veya öğrenci gruplarının inisiyatifini içerir ve çeşitli eğitim faaliyetlerini gerektirir. Cheryl ve Stephen (2013) yaptıkları çalışmada, Proje Tabanlı Öğrenme'de öğrencilerin öğrenmeye ilişkin hedeflerinin içsel motivasyon, esnek ve etkili problem çözme becerileri, işbirliğine dayalı beceriler ve kendi kendine öğrenmeyi geliştirmelerine yardımcı olmaya yönelik olduğunu bulmuşlardır. Ek olarak, Del Valle ve Duffy (2009) yaptıkları çalışmada, çevrilmiş öğrenme hakkında yeterli bilgiye sahip olmak için, öğretmenlerin ters çevrilmiş öğrenmeyi Proje Tabanlı Öğrenme merceğinden görmeyi öğrenmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, yüksek kayıtlı sınıflardaki öğrencilerin, öğretmenle-

ri Proje Tabanlı Öğrenme tasarımıyla ters çevrilmiş öğrenmeyi uyguladıklarında muhtemelen daha memnun ve meşgul olacaklarını bulmuşlardır. Döndürülmüş öğrenme araştırmasında Proje Tabanlı Öğrenme'nin bir başka kayda değer örneği, 8 haftalık bir kursta farmakoterapi öğretmek için ters çevrilmiş sınıf pedagojisini kullanan Corey ve Bower (2015) tarafından yapılan bir çalışmada ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin geleneksel ders temelli sınıfa göre hem daha iyi performans gösterdiğini hem de sınıfa olumlu baktıklarını bulmuşlardır.

SONUÇ

Bir paradigmayı, özellikle de öğrenciler olarak bizim için işe yarayabilecek bir paradigmayı değiştirmeye çalışırken, geleceği göz önünde bulundurmak önemlidir - öğrencilerimizin yükselen kariyeri ne olacak, profesyonelleriyle meşgul olmaları için hangi beceriler ve bilgiler gereklidir, hangi paradigmalara karşılaşılabirler? Öğretim davranışlarımız, öğrencilerimiz için belirlediğimiz beklentilerimiz ve öğrencilerimizin öğrenme davranışları, öğrencilerimizin geleceğine uyacak şekilde gelişmelidir. Bu durumda neden geleneksel öğrenme ortamımızı çevirmeliyiz? Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Şunları Sağlar:

- Eğitim araçları ve teknolojilere öğrenci erişimi
- Yoğun içeriğe öğrenci katılımı
- Öğrencinin çeşitli öğrenmeye dalması
- Akranlarla öğrenci işbirliği
- Öğrenme süreci için destek
- Anında uzman geri bildirimlerine öğrenci erişimi.
- Sınıfta Ters Yüz Edilmiş Öğrenme ise;
- Öğrencinin anlayışını teşvik eder
- Farklılaşmayı sağlar
- Uzman desteğine erişim sağlar
- Öğrenci katılımını sağlar
- Destekleyici bir öğrenme ortamı yaratır
- İşbirliği için fırsatlar sağlar

Ödev ile Ters Yüz Edilmiş Öğrenme;

- Öğrenci hesap verebilirliğini teşvik eder
- Amaçlı ödevleri teşvik eder
- İçeriği öğrenmek için bir neden sağlar
- Dikkat dağıtıcı unsurları en aza indirir
- Öğrencilerin ilgisini çeker ve öğrenmeye hazırlar.

Tüm bu avantajlarından dolayı Ter-yüz öğrenme (Flipped Learning) 22. yüzyıl çağdaş eğitimin tüm gereksinimlerini karşıladığı için eğitimin her aşamasında uygulanması gerekir.

KAYNAKCA

1. Aronson, N., & Arfstrom, K. M. (2013). Flipped learning in higher education . Retrieved from <http://www.flipped-learning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/41/HigherEdWhitePaper%20FINAL.pdf>.
2. Baker, J. W. (2000). The “Classroom Flip”: Using web course management tools to become the guide by the side Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning (pp. 9–17).
3. Baker, C. (2011). Foundations of bilingual education and bilingualism, 5th edition. Bristol, UK: Multilingual Matters.
4. Bergmann, J., Overmayer, J., ve Willie, B. (2011). The flipped class: What it is and what it is not. The Daily Riff, Retrieved from <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php>.
5. Berrett, D.(2012). How ‘flipping’ the classroom can improve the traditional lecture. Chronicle of Higher Education. Retrieved from <http://chronicle.com/article/How-Flipping-the-Classroom/130857/>.
6. Brame, C. (2013). Flipping the classroom . Retrieved June 18, 2015, from <http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/>.
7. Cheryl P., ve Stephen, S. (2013). The Enhanced Flipped Classroom: Increasing Academic Performance with Student-recorded Lectures and Practice Testing in a "Flipped" STEM Course. The Journal of Negro Education, 82(3), 339–347
8. del Valle, R. & Duffy, T.M. (2009). Online Learning: Learner Characteristics and Their Approaches to Managing Learning. Instructional Science: An International Journal

- of the Learning Sciences, 37(2), 129-149.
9. Donohue, C., Fox, S., & Torrence, D. (2007). Early childhood educators as eLearners: Engaging approaches to teaching and learning online. *Young Children*, 62(4), 34-40.
 10. Herreid, C. F., ve Schiller, N. A. (2013). Case studies and the flipped classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42 (5), 62–66.
 11. Huba and Freed (2000) Learner-Centered Assessment on College Campuses: Shifting the Focus from Teaching to Learning. <http://assessment.uconn.edu/what/index.html>
 12. Johnson, L. W. ve Renner, Jeremy D. (2012). Effect of the flipped classroom model on a secondary computer applications course: Student and teacher perceptions, questions and student achievement (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Louisville, Kentucky.
 13. Lage, M. J., Platt G. J. ve Treglia, M. (2000) Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment *The Journal of Economic Education* Vol. 31, No. 1 (Winter, 2000), pp. 30-43 <https://doi.org/10.2307/1183338>
 14. Pink, D. (2010). Think tank: Flip-thinking - the new buzz word sweeping the US, *The Telegraph*, Retrieved May 1, 2015 from: URL: <http://www.telegraph.co.uk/finance/businessclub/7996379/Daniel-PinksThink-Tank-Flip-thinking-the-new-buzz-word-sweeping-the-US.html>
 15. Robin Brewer & Sara Movahedazarhouligh (2019): Flipped Learning in Flipped Classrooms: A New Pathway to Prepare Future Special Educators, *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, DOI: 10.1080/21532974.2019.1619110
 16. Strayer, J. F. (2007). The effects of the classroom flip on

- the learning environment: A comparison of learning (Doctoral Dissertation). Ohio State University Columbus, OH, USA
17. Tait, M. (2008). Resilience as a Contributor to Novice Teacher Success, Commitment, and Retention. *Teacher Education Quarterly*, 35, 57-76.
 18. The Open University, (2013). The Open University Annual Report 2012/13. <http://www.open.ac.uk/about/main/sites/www.open.ac.uk.about.main/files/files/ecms/web-content/Open-University-Annual-Report-2012-13.pdf>
 19. Tucker, B. (2012). The Flipped Classroom. *Education Next*, 12, No. 1. <http://educationnext.org/the-flipped-classroom/>
 20. U.S. Department of Education (2010). Overview of the U.S. Department of Education, <https://www2.ed.gov/about/overview/focus/what.pdf>

3. Bölüm

DİL VE ANLATIM BAKIMINDAN ÇOCUK KİTAPLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

İlker AYDIN¹

Merve UZUN²

1 *Doç. Dr., Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, ilkaydin67@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-3369-7724

2 ** Yüksek Lisans Öğrencisi, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, merveuz61@hotmail.com.tr, ORCID : 0000-0002-0419-3263

Giriş

İnsani bilimlerinin kavşak noktasında felsefe, antropoloji, tarih, sosyoloji, psikanaliz, psikoloji ve dilbilimi alanlarında oyun ve dil arasındaki ilişkiyi ele alan birçok çalışma vardır. Hepsisi de toplumların ve kültürlerin tarihinde oyunun önemini ve ruhunu göstermektedir. Çocuğun oyunu, yetişkinin dünyasının ve faaliyetlerinin bir öngörüsüdür. Özgürlüğün ne olduğunu ve kurallarını öğreterek onu kültürlendirir ve sosyalleştirir. Yeni doğan bebeğin çıkardığı sesler ve küçük çocuğun gevezelikleri, dil yetisinin ve iletişimin sembolik ifadesi olan dile giriş hazırlıklarıdır. Dil öğretiminde, motivasyonun dışında bu oyunlar, doğrudan kalıpların ele alınmasına, dile özgü yapıların algılanmasına ve göstergelerin görünen yönüne girmenize izin verir. Kelimelerle oyun tüm sese dayalı, grafiksel ya da anlamsal bileşenleri ile dilsel etkinliğin merkezindeki yaratıcılığı, dilin en uzak noktalarına yarar (Lucetti, 2008: 166). Ferdinand de Saussure'ün, dili, kendine özgü yapısı ve kurallar dizgesi ile bir satranç oyununa benzemesinin nedeni, dilde oyun olması ve dilin oyun dizgesinin sonsuz yaratıma izin vermesidir. Loesel'e (1999: 15) göre kelimelerle oynamak, çocuğun ifade ve düşünce özgürlüğüne yönelik ilk adımlarını atmasıdır. Dil, bir araç olmadan önce bir oyuncaktır. Kelimelerle oynamak, aynı zamanda onlar üzerinde hakimiyet sağlamanın ön koşulu da olan, onları kendine ait kılmaktır. Sever'e (2008: 15) göre çocukların kavramsal gelişimlerini destekleyen; gözlemlene, karşılaştırma, sınıflandırma, uygulama gibi bilişsel becerilerini geliştiren; gülme, oynama, eğlenme, düş kurma gibi temel gereksinimlerini karşılayan çocuk edebiyatı eserleri, çocukların "kâğıda basılmış" oyuncaklarıdır. Bu oyuncaklar, görsel ve dilsel metinleriyle, çocukları estetik öğrenme sürecinin öznesi kılarak yaşama hazırlar (akt. Çer, 2016: 1401).

Kaminski'ye (2009: 193) göre de "edebiyat ciddi bir oyun-

dur.” Edebi gerçeklik, tam olarak çözülemeyen kurgulanmış yapay gerçekliktir. Edebiyatın çekiciliğini bu gerilim oluşturmaktadır. Çocuk edebiyatı dille oynar. İster çocuk edebiyatı olsun ister genel edebiyat olsun edebiyat kelimelerle büyük bir oyun alanıdır. Okuma, yazma ve dilbilgisini öğrenmede dil ile ilk okul teması birçok çocuk için oldukça zor olsa da çocuk edebiyatı, belirli ciddi öğrenmeye eğlenceli bir boyut verme olanağı sunar. Herhangi bir eğitsel etkinliğin dışında bile çocuk edebiyatı, harfler ve kelimelerle oynamanın, bunların sesleri ve anlamları ile temasın hazzını sunar (Lucetti, 2008: 167). Dilde oyun harfler, kelimeler, sesler ve anlam ile yapılır. Akla ilk olarak çizilmiş yani resim kelimeler gelir. Bu duruma ‘kaligram’, ‘anagram’, ‘resim-yazı’ örnek olarak verilebilir. Kaligrafi, görsel bir şekil halinde düzenlenmiş şiir, ibare veya kelimedir. Kelimeler ile oluşan şekil, kelime veya kelimeleri görsel olarak ifade eder. Bir şiirde, metnin temasını görsel olarak açıklar. Anagramlar; aynı harflerle yazılan ama harfleri yer değiştiren ayrı anlama gelen sözcüktür; örneğin ‘asır’ sözcüğünün harfleri yer değiştiren ortaya çıkan sarı/sıra/ıras sözcükleri birer anagramdır. Harfler ve seslerle yapılan oyuna ‘totogram’, ‘akrostij’ ve ‘yansıma’ kelimeler de dahil edilebilir. Çocuk oyunu tekerlemeleri seslerle oynar, çocuklara dilsel ve sese dayalı farkındalığa girmelerini sağlayan örnekler sunar. Tekermeler, hepsi aynı harfle başlayan ve uyaklı kelimelerden oluşan, bir cümle ya da metin oluşturmayı içeren sürecin adı olan, Fransızca kökenli totogram üzerine kurulur. Sarıca (2013), Ventura’ya (2010) dayanarak tekerlemeleri “dil öğrenirken kullanılacak en uygun araçlardan” biri olarak değerlendirir. Araştırmacıya göre “tekerlemeler dilin ses özelliklerini kavrayıp düzgün olarak çıkarmada, doğru anlayıp doğru telaffuz etmede, dilin ezgisini öğrenmede oldukça etkin bir rol oynamaktadırlar” (Sarica, 2013: 614). Benzer biçimde Yalçın ve Aytaş (2016: 53) da tekerlemelerin dilin prozodisini kazandırmada;

vurgu, ezgi ve tonlama becerisini fark ettirmeden geliştirmede, kelime boyutunda çağrışım becerisi kazandırmada önemli katkı sağladığına vurgu yapar. Akrostiş, adların ilk harfleri üzerinde çalışmaya izin verir. Bir kelimenin harflerini bir başka kelime yapmak için karıştıran anagramlar da dille oynar. Bu yaklaşımda, bir kelimenin harfleri ile mümkün olduğunca çok kelime oluşturma amaçlanır. Kelimelerin sesleri ve anlamıyla oyuna daha çok tekerlemelerde karşılaşılır. Harflerin ya da hecelerinin yeri değıştirilir, eşseslilikten yararlanılarak çeşitli kelime oyunlarına başvurulur. Kelimelerin anlamıyla oyunda daha çok düz anlam, yan anlam/mecaz anlam durumları akla gelir.

Çocuk edebiyatı, çocuklarda dile karşı merak uyandırmak için dil ile oynar. Dilin çekiciliğini ve dile karşı duyulan ilgiyi yok edecek aşırı eğitsel döngüye girmeden, dille yüzleşmek ve dili yansıtıcı bir şekilde gözlemlemek için fırsatlar sunar. Gombert'in (1990) 'üstdilsel gelişim' yaklaşımına göre çocuk edebiyatı, üç yaşından itibaren çocuklarda gözlemlenen ve daha sonra okuma ve yazma öğrenmek için okulda gerekli olan dilsel becerilerden önce gelen üstdilsel becerileri geliştirme aracı olabilir. Ayrıca çocuk edebiyatı okumaları, sözlü dilde öğrencilerin dil konusunda iletişim kurmayı öğrenmeleri ve kitaplar çerçevesinde sosyal beceriler geliştirmeleri için fırsatlar sunar. Yazılı dilde bu eserlerin çoğu yazmayı kavrama işlevi görür; yazma etkinliklerini besler ve öğrencilere sırayla yazma, gerçekliği ve hayal gücünü keşfetme, özgürlükler ve kısıtlamalar arasında her zaman dili kullanma olanağı sunar. Bu eserleri okuduktan sonra öğrencilerin daha karmaşık duyu biçimlerine girebilecekleri varsayılabilir; özellikle şiirde, dilsel oyun ile dilin şiirsel işlevini keşfetmiş olacaklar ve kuraldan sapmanın estetik değerini romanlarda ya da tiyatroya dayalı çalışmalarda tanımlayabileceklerdir.

Şirin'in (2016) vurguladığı gibi çocuk edebiyatı amacını ve işlevini özgün ve nitelikli çocuk kitaplarıyla yerine getirir. Sori-

ano (1982) çocuk edebiyatının temel taşıyıcısı olan çocuk kitabını “belirli bir toplumdaki bir yetişkin ile, aynı topluma ait olan yetişkinlerin bilgi ve deneyimlerinden ve duygusal olgunluktan yoksun bir çocuk arasında bağ kuran bir bildiri, bir tarihsel iletişim” olarak görür (akt. Şirin, 2016, 27). Çocuk edebiyatı kitapları, okul öncesi dönemden itibaren çocukları renk ve çizginin estetik diliyle tanıştıran, onlara ana dilinin güzelliğini duyumsatan ilk araçlardır (Sever, 2019a: 86). Teknolojinin gelişmesi ile birlikte çocuklara hitap eden araçlar çeşitlense de kitap kendi üstlendiği önemi her dönem korumuştur. Çocuk ve çocukluk hakkında yapılan yeni çalışmalarla çocuğun gelişimsel düzeyine uygun, sanatçı duyarlılığıyla hazırlanmış yazınsal nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarının, çocukların hayatına daha erken girmesi gereken bir uyaran olarak görülmeye başlanmıştır. Günümüzde kitabın nerdeyse çocukların hayatının her döneminde ve her alanında karşısına çıkabilecek bir uyaran olarak tasarlanması görüşü de yaygınlık kazanmıştır. Ayrıca bu uyarının niteliği hakkında daha çok düşünölmeye ve bu konuda daha çok araştırmalar yapılmaya başlanmıştır.

Çocuklar için hazırlanan kitapların görsel ve dilsel nitelikleriyle, çocukların duygu ve düşünce dünyalarında istenilen etkiyi bırakabilmesi için bazı temel özellikler taşıması gerekir (Sever, 2019a: 120). Maloney’e (2016) göre iyi çocuk kitaplarının temel dört özelliği vardır. Bunlar;

1. Çocuk kitapları basit bir düşünce ve temaya sahiptir.

Çocuk kitaplarında karmaşık ve ikincil olaylara yer verilmez. Ayrıca bu eserler, gerçekçi olmayan karakterler ya da durumlar içermez. Fantastik bir eser ya da peri masalı olmadığı sürece, bir çocuk kitabında olan her şey gerçek hayatta da vardır.

2. Çocuk kitapları gerçek karakterlere sahiptir.

Çocuk kitaplarındaki karakterler, masallarda bile gerçek gibi görünür. Bu karakterler, genç okuyucular gibi hata yapar ve öğ-

renir. Hikâye ilerledikçe karakterler fiziksel ve duygusal gelişim yaşarlar.

3. Çocuk kitapları ahlaki dersler içerir.

Çocuk kitapları ile ilgili en önemli şey okuyucuları için ahlaki dersler barındırmasıdır. Her öykünün sadece çocuklara değil aynı zamanda onlara okuyan yetişkinlere de verecek bir dersi vardır. Bu eğitsel iletiler “yalan söylemeyin”, “doğru olun” ya da “kardeşlerinle kavga etmeyin” gibi anlaşılması kolay basit iletilerdir. Hikâyeler genç okuyucuların durumu düşünmesine ve analiz etmesine yardımcı olabilir.

4. Çocuk kitapları büyük puntolu ya da okunabilir metinler ve büyüleyici resimler içerir.

Çocuklar, özellikle de küçük olanlar görsel okurlardır. Hikâyeyi okuyabilseler ve anlasalar bile görsellere çok bağımlıdır. Bu nedenle, iyi bir çocuk kitabı, çocukların dikkatini çekebilecek ve onları etkileyebilecek resimler içerir (Vertalier, 2006: 58). Çizimler bir heyecan unsuru sunar; çocuklar bir sonraki adımda neler olacağını (ya da bir sonraki canlandırmanın nasıl görüneceğini) merak edecek, bu yüzden okumaya devam edeceklerdir. Ayrıca, okunan kelimelerin görsel bir sunumunun olması her zaman daha ilgi çekicidir. Öte yandan, çocuk kitapları metinleri, okunması kolay olacak biçimde yeterince büyük puntuyla yazılmış olmalıdır.

Edebiyat, dilin öğretilmesinde ve geliştirilmesinde esastır. Çocuk kitaplarındaki dil ve anlatım unsuru hiç şüphesiz çocukların duygu ve düşünce dünyalarında istenilen etkiyi oluşturmada önemli etmendir. Dil ve anlatım; eserin türünden, hitap edilen hedef kitleden, yazarın üslubundan doğrudan etkilenen bir öğedir. Çocuk edebiyatı kitabının amacına ulaşabilmesi için hedef kitleye uygun dil ve anlatım seçilmelidir. 1970 ve 80’li yıllarda, okumayı öğrenmedeki başarısızlık bağlamında C. Chiland, R. Diatkine (1983 ve 1984), G. Wells (1986), L. Lentin (1973b)

gibi yazarlar, çocukların psikolojik ve dil gelişiminde, yazmanın işlevleri ve işleyişine ilişkin farkındalıklarında çocuk kitaplarının rolünü vurgulamışlardır (akt. Vertalier, 2006: 58). Çocuk edebiyatı, çocukların sözlü iletişimi anlamaya ve öğrenmeye davet edildiği bir dil keşfi sunar (Winch, Johnston, March, Ljungdahl & Holliday, 2010). Dickson, Griffith, Golikoff ve Hirsh-Pasek'in (2012) vurguladığı gibi sözlü dil, erken dönemde oluşan ve çocuk edebiyatının geniş bir yelpazede okunmasıyla teşvik edilen etkili okuma ve dil yeteneklerinin merkezinde yer alır, daha sonraki öğrenmeyi ve akademik başarıyı etkileyecek güçtedir. Öte yandan, çocuk kitapları, kelime hazinesini zenginleştiren ve dilin özelliklerinin kavramsallaştırılmasını sağlayan edebiyata katılımın ve yaşam boyu ona bağlı kalmanın temel bileşenidir. Pittaway'e (2013) göre çocuk edebiyatındaki dil dinamik ve estetikdir, çünkü metnin keşfi, okuyucu için katılımcı bir deneyim sunmak amacıyla yazar tarafından tasarlanan zengin kelime dağarcığını ortaya çıkarır. Kelimeler yazar tarafından kasıtlı olarak seçilir; metnin içeriği belirdikçe, okurun okumaya devam etmesini sağlayacak şekilde düzenlenir.

Puurtinen'e (1998) göre çocuk edebiyatı eğitsel, sosyal ve dünsel bir araç olarak oynadığı pek çok role rağmen, genel edebiyat içinde çevresel/dışsal ve ilgisiz bir çalışma nesnesi olarak görülebilmektedir. Çocuk edebiyatı dil becerilerini geliştirmek için bir araç olmanın yanı sıra dünya bilgisi, düşünce, değerler ve kabul edilebilir davranışların önemli bir taşıyıcısıdır. Eğitici ve öğretici olma durumu, çocuk kitaplarında çoğu zaman açık ya da dolaylı olarak görülebilir. Eğitici ve öğretici olma yani 'çocuğa yararlılık' ilkesi, 'anlaşılabilirlik' gerekliliği ile tamamlanır. Başka bir deyişle çocuk kitaplarının dili ve içeriği okuyucuların anlama ve okuma yetilerine göre düzenlenir. Özellikle çeviri kitaplarda çocuklar ve hedef kültür için doğru ve yerinde olduğu düşünülen kavramlara bağlı kalmak için çeşitli düzenlemeler

yapmak gerekebilir. Öte yandan ‘okunabilirlik’ ya da dilsel zorluk ile belirlenen okuma ve anlama kolaylığı, anlaşılabilirliğin bir başka yönüdür. Okunabilirlik kavramından, bir metnin akıcı bir şekilde okunmaya uygunluğu anlaşılmaktadır. Özellikle cümle uzunluğu ve karmaşık cümle yapısı çok fazla tartışılan okunabilirliğin belirleyicileri arasındadır. Okunabilirliği düşük olan kitapların çocuk okuyucular üzerinde olumsuz sonuçları olabilir. Okunabilirliği yüksek, güzel kurgulanmış, ilginç olay örgüsüne sahip olan kitaplar, çocukları daha fazla okumaya teşvik eder ve edebiyata karşı yaşam boyu bir ilgi yaratabilir. Okunması zor, anlaşılmaz kitaplar onları okumadan uzaklaştırabilir hatta okuma becerilerinin gelişimini yavaşlatabilir.

Bir hikayedeki düşünsel içerik yani mesaj bazen ahlaki ya da etik ilkelere dayanarak anlaşılır hale getirilir. Ancak kullanılan dil yüzünden çoğu zaman bu mesaj örtük kalır ve okurda istenilen etkiyi uyandırmaz ya da okurun dikkatini çekmez. Stephens (1992) her kitabın genellikle toplumda verilen inançlar ve değerler biçiminde örtük bir ideolojiye sahip olduğunu savunur. Eleştirel dilbilimde ideoloji, sosyal gruplar tarafından toplu olarak paylaşılan kabul edilmiş varsayımlar, inançlar ve değer sistemleri olarak tanımlanır (Simpson 1993). İdeoloji aynı zamanda, iktidar hizmetinde tahakküm ilişkilerini kurmak ve sürdürmek için dilin kullanılması olarak tanımlanmıştır (Knowles ve Malmkjær 1996). Knowles ve Malmkjær’in (1996: 43-44) belirttiği gibi yetişkin-çocuk ilişkisi bir güç ilişkisidir. Eleştirel dilbilim, ideolojilerin dilbilimsel ifadede kodlanma biçimlerini araştırır. Bir yazarın olaylar, karakterler ve ilişkilerini betimlemek için yaptığı sözcüksel ve sözdizimsel seçimler dil, inanç, değer ve güç ilişkilerini oluşturmaya ve bunları sürdürmeye yardımcı olabilir. Sözdizimsel yapılar bir dünya görüşünü yansıtabilir; örneğin isimleştirme, pasif yapı kullanımı, konu-yorum (them-rheme) ilişkisi, betimlenen olaylar ve süreçler üzerine özel bir ba-

kış açısı oluşturur. Bu açıdan bakıldığında, çocukların edebi ve edebi olmayan metninin dili, Halliday'in (1978) vurguladığı gibi çok güçlü bir sosyalleşme aracıdır. Dil yoluyla bir çocuk gelenek, hiyerarşiler ve tutumları yani değer yargılarını öğrenir; bu nedenle edebiyat dili bu geleneklerin benimsenmesini teşvik edip güçlendirebilir.

Öğrencilerin temel dil becerilerinin gelişiminden ve onlarda dil bilinci ve duyarlılığı oluşturmadan sorumlu Türkçe öğretiminin, yazınsal nitelikli çocuk edebiyatı eserleriyle zenginleştirilmesi önemlidir. Çocuğun dilsel ve görsel metinlerde geçen ileti ya da düşünceleri algılayabilmesi ve sınavabilmesi, onun dilsel ve bilişsel düzeyine uygun nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarıyla buluşturulmasına bağlıdır. Çocukların ilköğretimin ilk yıllarından başlayarak düzeylerine uygun nitelikli yazınsal metinlerle karşılaşması; kendi kültürünün ve dilinin anlatım olanaklarının farkına varması için bir zorunluluktur. Böylelikle Türkçe öğretiminin öğrencilerde oluşturmakla sorumlu olduğu dil bilinci ve duyarlılığı da doğal bir öğrenme ortamı içinde çocuklara sezinletirilerek kazandırılır (Sever, 2019b: 192).

Eğitim-öğretim süreci, çocuğun hayata hazırlanması, akademik benlik tasarımı ve kendini gerçekleştirme açısından hayati öneme taşımaktadır. Bu süreçte bağlı kalınması gereken ilkeler; çocuğa görelilik ilkesi, yaşama yakınlık-dönüklük ilkesi, yaparak-yaşayarak öğrenme ilkesi, ekonomiklik ilkesi, güncellik ilkesi, açıklık ilkesi, somuttan soyuta ilkesi, bilinenden bilinmeyene ilkesi, yakından uzağa ilkesi ve basitten karmaşığa ilkesi olarak belirmektedir (Turan, 2007: 100; aktaran Canlı, 2015: 106). Eğitim ve öğretimde 'çocuğa görelilik' ilkesi, çocuk edebiyatı eserlerinin dil ve anlatım özelliklerinin belirlenmesinde uyulması gereken temel ilkelerden biridir. Çocuğa görelilik, çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını, bilişsel ve dilsel gelişimini dikkatte alarak eser oluşturmayı gerekli kılar. Şirin (2000: 19) çocuğa görelikten; çocuklar

için yapılacak edebiyatın çocuğun büyüme ve gelişme çağlarına, psikolojisine, sözcük ve kavram ilgisine, algılama dünyasına uygun bir duyarlılığın anlaşılması gerektiğini vurgular. Yurttaş (1997: 57) çocuğa göreliliği; “Çocuğun düşlem gücüne seslenen, onun rahatça ve tat alarak okuyup anlayabileceği dili ve anlatımı kendinde barındıran, ilgi duyabileceği konuları işleyen, onu duygu ve düşünce yönünden besleyen, kurgusu ve olay örgüsü karmaşık olmayıp onun kavrayabileceği bir düzeyde olan, dikkat dağıtıcı ayrıntılardan arındırılmış özellik ve niteliklerin bütünü” olarak yorumlar. Demirel ve Kökçü’ye (2019: 150-151) göre çocuk edebiyatına dahil olabilecek eserlerin çocuğun ilgi ve ihtiyacını karşılaması, dil dünyasını dikkate alıp onu zenginleştirilmesi, çocuğa okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırması, çocukta merak duygusunu ve araştırma isteğini geliştirmesi gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir. Başka bir deyişle çocuk edebiyatı eserleri, çocuğun doğasını, bakış açısını, dil ve anlam evrenini, ilgi ve gereksinmelerini yazınsal ölçütler dahilinde bir sanatçı duyarlılığıyla yansıttığı oranda çocuğa göre olur. Bu bağlamda çocuk kitaplarının içerik, tasarım ve eğitsel özelliklerin yanında farklı yaş ve gelişim düzeyinde bulunan çocukların gerçekliğini de yansıtmaları gerekir (Çer, 2016: 1401). Dilidüzgün (1996: 83) çocuk gerçekliğini; “çocukların gerçekmiş gibi alımladıkları fakat hiç de nesnel olmayan alımlama farklarının yakalanması” olarak görür. Çocuk gerçekliği, aynı nesnel olgu ya da olayı çocukların yetişkinlerden farklı olarak algılaması ya da yorumlamasıdır. Bu bağlamda çocuk kitaplarında çocuk gerçekliğinden yola çıkılarak onun dünyasına benzer bir dünya oluşturulmalıdır. Çocuk gerçekliğini göz önünde bulundurmeyen eserler, çocuklara anlamsız ve yapay gelecek, böylece çocukta sanatsal ve edebi duyarlık geliştirmek bir yana okumaya karşı olumsuz bir tutumun gelişmesine de neden olacaktır.

Çocuk edebiyatı eserlerinde, anlatımda gereksiz, bayağı söz-

cüklere yer verilmemeli, söz ve söz öbekleri düz anlamlarından çok yan ve mecaz anlamlarıyla kullanılmalıdır. Anlatım ilkelelerinden edebi eserin niteliğini doğrudan arttıran açıklık, akıcılık, duruluk ve sadelik unsurlarına dikkat edilmeli; özellikle eserlerin anlatımında seçilen kelimeler, çocuğun gündelik hayatında rastladığı çağrışımları güçlü kelimelerden olmalıdır. Yalçın ve Aytaş'a (2016: 93) göre eserlerde hedef kitlenin bağlamdan hareketle anlamlandırdığı belirli sayıda bilinmeyen kelimeye yer verilmelidir. Ayrıca eserlerde kitabın sonunda bilinmeyen kelimeler için bir sözlük bulundurulmalıdır. Bu gibi detayların önemsendiği eserler çocukların kelime hazinesini zenginleştirecektir. Çocuklar bazen gündelik konuşmalarda bazen de edebi eserlerde eksiltili ve devrik cümlelerle karşılaşabilir. Şimşek'e (2012: 117) göre çocukların ilgi ve dikkati çabuk dağılabilir. Bu nedenle onlar için hazırlanmış eserlerde devrik ve sonu getirilmemiş, eksiltili cümleler çok sık ve bir arada kullanılmamalı, metin aralarına serpiştirilmelidir. Sever'e (1995) göre cümlelerde edilgen çatılı eylemler yerine etken çatılı eylemler tercih edilmelidir. Çünkü bu durum anlatıma sadelik ve canlılık kazandırmaktadır (Oğuzkan, 2001: 370). Ayrıca Çocuk edebiyatı eserleri anlatımda farklı bakış açılarına yer verilmelidir. Yalçın ve Aytaş'ın (2016: 94) vurguladığı gibi anlatımda farklı bakış açılarının yer alması, çocuğun okuma zevkini arttırdığı gibi kendi olaylar karşısında kendi bakış açısını oluşturmasını da sağlamaktadır. Öte yandan Yalçın ve Aytaş'a (2019: 94) göre çocuklara durumları gerekçeli olarak ifade etme alışkanlığı kazandırılmalıdır. Bu nedenle onlara hitap eden eserlerde gerekçeli yargılar mutlaka kullanılmalıdır.

Edebi eserler ölçünlü dilin en güzel kullanım örneklerinin sergilendiği yani kelime zenginliğinin, söyleyiş imkanlarının genişletilerek kullanıldığı metinlerdir. Bu bağlamda çocuk edebiyatı eserlerinde çocuklara dil zevki kazandırabilecek sanatlı söyleyişlere yer verilmeli, özellikle çocuğa görelilik ilkesi dikkate alınarak

çocuğun anlayabileceği söz sanatları tercih edilmelidir. Ölçünlü dilin edinimi bağlamında çocuk kitaplarında yazım ve noktalama kurallarına uygun hareket edilmelidir. Zira bu kurallara dikkat edilerek özenle hazırlanan kitaplar, ileri yaşlarda anadilin temel ilkelerinin doğru kavranıp içselleştirilmesi için zemin oluşturmaktadır. Deyimler ve atasözleri bir dilin söz varlığını ve anlatım gücünü zenginleştiren öğelerdir. Bir ulusun duygu ve düşünce biçimi, hayata bakış açısı, yaşam felsefesi deyim ve atasözlerinde hayat bulur. Sever'e (2019b:160) göre deyimlerdeki imgesel anlatımlar, güçlü benzetmeler hem Türkçenin anlatım gücünü ve inceliğini somutlamakta hem de dili kullanan toplumun ince zekâsını, bilincini ve duyarlılığını yansıtmaktadır. Aksan (2006: 189) deyimler ve atasözlerinde, bellekte kalıcılığı sağladığı ve hoşça giden bir anlatıma ulaştırdığı için şiir dili öğelerinden yararlandığını vurgular. Şiir diline özgü ölçü, uyak, ses ve biçim birim yinelenmeleri bu sözlere anlatım esnekliği katmaktadır. İpek'e (2019:16) göre ise atasözleri ve deyimlerin anlaşılması ile çocukta duygusal ve etkileyici anlatıma dayalı beceriler artmaktadır. Deyimler çocukta soyut düşünmeyi destekleyerek olaylara farklı açılardan bakmaya olanak vermektedir. Atasözleri deneyimlere ve ortak kültüre dayalı olarak ortaya çıktığı için çocuklara aktarılmalıdır. Çocuk bu kalıplaşmış ifadelerle az sözle çok şey anlatarak dilin inceliklerinin zevkine varabilecektir.

Anlatımı güçlendirmek, pekiştirmek gibi farklı işlevlerle kullanılan ikilemeler ise anlatıma ahenk veren ve zenginlik katan bir diğer unsurdur. Eserlerde yansımalar, pekiştirmeli ifadeler ve çocukların genel kültür bilgisini arttıracak terimlere de yer verilmelidir. Seçilen terimler de mutlaka çocuğun anlayabileceği bir biçimde ve sayıda sunulmalıdır. Oğuzkan'a (2001: 370) göre anlaşılabilirliği azaltacak çok sayıda terime yer verilmemeli, yerli yersiz sıfatlar kullanılmamalıdır. Ayrıca çocuk edebiyatı eserlerinde, çocukların kullanımında zorlandığı edat ve bağlaçlardan da

kaçınılmalıdır (Sever, 1995). İkileme, deyim, atasözü gibi kalıplaşmış ifadeler ve terimlerin yer aldığı eserler, çocukların söz dağarcığını zenginleştirecek, böylece ana dilin unsurları ile çocukların yolları da kesiştirilmiş olacaktır. Çocuklar dilin sunduğu bu olanaklarla ne kadar erken tanışılırsa ifade kabiliyetleri, anadili bilinci ve içinde yaşadıkları kültüre aidiyet duygusu o ölçüde gelişecektir.

Eserler, anlatımın tekdüzeliğini kıracak ve çocuğun eğlenmesini sağlayacak diğer türlerle beslenebilir. Örneğin; tekerleme, bilmece, şarkı, türkü, mektup, günlük türleri eserin anlatımında kullanılabilir. Tekerleme, bilmece, şarkı, türkü türleri çocukların eğlenme ihtiyaçlarını karşılar. Yalçın ve Aytaş (2016: 94) mektup ve günlük türlerinin, gerçeğe çok yakın olduğu ve gerçeğin bir parçasını taşıdığı için çocuklar tarafından ilgi çekici bulunduğunu vurgular. Beş duyu organına hitap eden bir anlatımla üslup canlı kılınmalıdır. Yalçın ve Aytaş (2016: 93) anlatıma samimiyet ve sohbet içtenliği katacağından, anlatıda üçüncü kişi anlatımının yerine birinci kişi anlatımının tercih edilme gerekliliğini ileri sürer. Eserlerin anlatımında geriye dönüş ve olayların birden yarıda bırakılarak bir başka olayın anlatımına geçilmesi teknikleri, televizyon ve film izleme alışkanlığı kazanmış olan günümüz çocuklarının gerek algılama güçlerine gerekse anlatım becerilerine ilave ettikleri alışkanlıklar olarak çocuk kitaplarında kullanılabilir (Yalçın ve Aytaş, 2016: 93-94).

Tekerlemeler, içlerinde anlam zenginliği bulunan özlü söz ve atasözlerinin de bulunduğu bir düşünce zenginliğini ifade ederler. Tekerlemelerin bir diğer özelliği içinde taşıdıkları mizah unsurlarıyla insanı güldürerek asıl konuya çekmeye yönelik olmasıdır. Bu komik ve akıcı sözler insan belleğinde bıraktığı izle dil becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Tekerlemelerin özellikle dinleme ve konuşma becerilerini etkilediği görülmektedir. Türkçe bazı kalıp ifadelerin ve anlam yapılarının, cüm-

lelerin, Türkçenin dil özelliklerinin sık sık tekrarlarla çocuğun psikomotor becerilerinin gelişimine katkısı yanında, Türkçeyi telaffuz ve boğumlaması ile bir bütün halinde algılayarak öğrenmesine katkı sunmaktadır (Yalçın ve Aytaş, 2016: 139-140).

Marshall'a (1994) göre edebiyat öğretiminin biri, genel bir amaç olarak "öğrencinin dilbilgisini artırmak" diğeri de onu değişik insanlık durumlarıyla karşı karşıya getirerek "kişiliğini geliştirmek" biçiminde özetlenebilecek iki görevi vardır. Dahrendorf (1992) çocuk ve gençlik edebiyatını, "çocukların ve gençlerin okuma alışkanlığı kazanmasını sağlamakta önemli bir araç" olarak görür. Ulrich'e (1985) göre ise okumak "toplumsal yaşama etkin olarak katılmanın bir önkoşuludur" (akt. Dilidüzgün, 2018: 23-25). Çocukların okuma kültürü edinmiş bireyler olarak yaşama katılmalarında, çocukluk yıllarında karşılaştıkları kitapların dilsel niteliği belirleyici bir etkidir. Bu nedenle çocukları, ilk yıllardan itibaren onların dil ve anlam evrenlerine uygun, Türkçenin anlatım olanaklarını ve inceliklerini yansıtan metinlerin yer aldığı çocuk kitaplarıyla buluşturmak önemlidir. Çocuğun anadilini geliştirmesi, dil bilinci ve duyarlılığı edinmesi, okuma kültürü süreciyle gerçekleşir. Bu sürecin kesintisiz gerçekleşebilmesi için, çocuk kitaplarının kavramsal olarak basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene ve kolaydan zora doğru kurgulanması gerekir (Çer, 2016a: 148, 152).

Çalışmada seçilen çocuk edebiyatı kitaplarının dil ve anlatım yönünden; "kelime ve söz varlığı, cümle yapıları, eylem çatıları, yazım ve noktalama kuralları, deyim, atasözü, ikileme gibi kalıp ifadeler, anlatım türleri ve teknikleri, bakış açısı, söz sanatları ve kullanılan dil" gibi unsurlara göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çocuğun birçok yeteneğinin gelişiminin anadilinin gelişimiyle doğru orantılı olduğu bilinmektedir. Anadilini iyi edinen bir çocuk, anlama ve kavrama yeteneği geliştigi için daha çabuk öğrenir; daha çabuk öğrenen ve kendini doğru ifade edebilen çocuk

gerek okulda gerek evde ve sosyal çevresinde daha başarılıdır (Gürmen, 1997; akt. Çer, 2016a: 149). Dil ve anlatım becerileri yeterince gelişmemiş çocuklar, kavramsal yoksunluktan dolayı kendilerini ifade etmede ve kendi benliklerini ortaya koymada ciddi zorluk yaşar. Bu bağlamda, bireyin hayatının her evresini yönlendiren dil olgusunun çocuk kitaplarındaki genel görünümü, bu çalışmanın önemini oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışma, nitel araştırma türlerinden olan temel nitel araştırma deseni ile yürütülmüştür. Merriam'a (2103) göre bir araştırmacı; fenomenolojik, gömülü teori, öyküsel analiz, eleştirel veya etnografik çalışma yapmadan da nitel bir çalışma yapabilmektedir. Burada temel amaç temel bir olgunun yorumlanması ve belirlenmesidir. Bu desen eğitimde sıklıkla başvurulan bir türdür. Verilerini gözlem, görüşme, gözlem ya da doküman analizi oluşturabilir.

Çalışma Materyali

Çalışmamızın materyallerini çocuk edebiyatında önemli bir yere sahip Bilgin Adalı'nın *Zaman Bisikleti 1*, *Zaman Bisikleti 2*, *Geçmişten Gelen Konuklar* adlı kitapları, Pürnur Soğangöz'ün *Narin* adlı eseri ve Mina Tansel'in İstanbul'la Saklambaç adlı eseri oluşturmaktadır. Çalışmada kullanılan kitapların künyeleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışmada kullanılan eserlerin künyeleri.

Kitap Adı	Yazar	Yayınevi	Basım Yılı	Kitap Sayfası
<i>Zaman Bisikleti 1</i>	Bilgin Adalı	Can (Çocuk) Sanat Yayınları	2020 (52. Basım)	112
<i>Zaman Bisikleti 2</i>	Bilgin Adalı	Can (Çocuk) Sanat Yayınları	2020 (35. Basım)	92
<i>Narin</i>	Pürnur Soğangöz	Can (Çocuk) Sanat Yayınları	2018 (6. Basım)	149
<i>İstanbul'la Saklambaç</i>	Mina Tansel	Can (Çocuk) Sanat Yayınları	2013 (9. Basım)	204

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması belgesel tarama yöntemi ile yapılmıştır. Karasar (2020: 229)'a göre belgesel tarama, var olan kayıt ve belgelerden veri toplama tekniğidir. Tarananlar geçmişteki olguların iz bıraktığı kayıtlardır.

Araştırmanın verileri betimsel analiz yaklaşımı ile yorumlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2018: 239) göre betimsel analiz yaklaşımında; elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu analizde amaç, elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okura sunulmasıdır. Elde edilen veriler öncelikle sistematik bir biçimde betimlenir. Daha sonra betimlemeler yorumlanıp sonuçlara ulaşılır.

Çalışmada eserler çocuk kitaplarında bulunması gereken özelliklerden dil ve anlatım unsuruna göre incelenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda eserler birkaç kez okunarak “kelime ve söz varlığı, cümle yapıları, eylem çatıları, yazım ve noktalama kuralları, deyim, atasözü, ikileme gibi kalıp ifadeler, anlatım türleri ve teknikleri, bakış açısı, söz sanatları ve kullanılan dil” gibi dil ve anlatım unsurları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bulgular, çalışmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla incelenen eserlerdeki cümlelerden doğrudan alıntılarla birlikte sunulmuştur.

Bulgular

İncelenen eserlerde, anlatımda gereksiz, bayağı sözcüklere yer verilmemiştir. Anlatım ilkelerinden; açıklık, akıcılık, duruluk ve sadelik unsurlarına uyulduğu gözlenmiştir. Bu durum eserlerin niteliğini olumlu etkilemiştir. Çocuğa görelik ilkesi doğrultusunda okurun gelişim özellikleri dikkate alınarak onların dünyalarına hitap edebilecek bir dil ve anlatım tercih edilmiştir. Kitapların hedef kitlesi 9-11 (Narin; 10-12) yaş aralığıdır. Eserler, genç okura okuma zevki sağlayabilecek ve okuma alışkanlığı kazanmasına yardım edebilecek niteliktedir. Merak duygusunun yeterli oluşu, bu yaş aralığının genelinin rahatlıkla anlayabileceği sürükleyici ve akıcı bir anlatıma yer verilmiş olması bu durumu destekler niteliktedir. Çocuğa görelik ilkesi doğrultusunda değerlendirildiğinde, eserlerin hedef kitlenin ilgisini çekebilecek, o dönemdeki çocukların dil dünyasına hitap edebilecek, kurgularındaki genel kültür bilgilerinin okurda merak duygusu ve araştırma isteği uyandırabilecek nitelikte olduğu saptanmıştır.

• Eserlerde, anlatıma konuşma dilinin yansıtılması, birincil kişi anlatıma sıklıkla başvurulması anlatıya samimiyet katmıştır. Bu duruma aşağıdaki cümleler örnek olarak gösterilebilir:

Biz de senle gelebilir miyiz baba? diye sordu Yağmur.

“Gelebilirsiniz” dedim.

Yaşasuuun! diye bağırdı Damla. (Zaman Bisikleti 1, s.10).

Görsünleer. Ne olur? Bizi yemezler ya... (Zaman Bisikleti 1, s.14).

Çuka'nın yapacağı mızrağı görmek istiyoruuuuuz! (Zaman Bisikleti 1, s.29).

“Aaa, niye olmasın, doğrusu ben pek seviniyim” diye öteden söze karıştı Elif. Hoppalaaa... Karşımda ikiyeken üç oldular. (Zaman Bisikleti 2, s.11).

“Amaan Baba...” diye söze girdi Damla, “Karain'e gidecektik

ya! Biz her şeyi hazırladık bile.” (Zaman Bisikleti 2, s.11).

Ne olur babaaa! Çuka'yı da götürelim. (Zaman Bisikleti 2, s.23).

Yoooo, kuşlar güzel ötüyor... (Narin, s.13).

Kaç kere söyledim Fitnat teyze bana kuşum deme diye. (Narin, s.38).

Yooo kulenin ışığına aldırmadılar. (Narin, s.77).

İstanbul'a soralım. (İstanbul'la Saklambaç, s.67).

Ay büyülendim! Ne diyeceğimi bilmiyorum arkadaşlar. (İstanbul'la Saklambaç, s.103).

• Eserlerde, kitabın sonunda bilinmeyen kelimeler için bir sözlük bulunmamaktadır. Anlatımda seçilen kelimeler çocuğun gündelik hayatında rastladığı kelimelerdendir. Bu durum eserin anlaşılabilirliğini arttırmıştır. Eserlerde bağlamdan hareketle tahmin edilebilecek kelime ve kelime grupları da bulunmaktadır. Bu kelimeler de okurun aktif ve pasif kelime hazinesini besleyecek türdendir. Bazı kelimelerin anlamı eserin kurgusu içerisinde okura sunulmuştur. Örneğin;

Kamışın kalın ucundan iki küçük parça keserek bir kertik açtı. (Zaman Bisikleti 1, s.28).

Evcilleştireceğim.

O da ne demek?

Yani insanlara alışkın, insanlara saldırmayan bir köpek yapacağım. (Zaman Bisikleti 1, s.73).

Anin'in elindeki yaprağın üstünde reçine vardı. Yani çam ağaçlarından çıkan, çam sakızı da denilen yapışkan sıvı. (Zaman Bisikleti 1, s.57).

Çuka, tavşan gibi keklik gibi küçük av hayvanlarını uzaktan avlayabilecekleri sapanı icat etmişti. (Zaman Bisikleti 1, s.103).

Evet evet! Koskoca bir mermer sanduka! Bir mezar!.. Kapaklı!.. Bir Roma lahdi... Düşünebiliyor musun? Müzelerde gördüğümüz gibi. (İstanbul'la Saklambaç, s.10).

Paşalarda hiç kimsenin oturmadığı yerlere külliyyeler – yani merkezinde bir cami olan çeşitli kamu binaları- yapturdılar.” (İstanbul’la Saklambaç, s.50).

Makbul İbrahim Paşa diye söz ederlerdi ondan beğenilen, takdir edilen anlamında. Daha sonra Maktul İbrahim Paşa oluverdi katledilen anlamında. (İstanbul’la Saklambaç, s.99).

Divan biliyorsunuz, sadrazamla vezirin toplandığı yerdi... (İstanbul’la Saklambaç, s.127).

Yukarıdaki altı çizili kelimelerin anlamı, aynı cümle içerisinde okura sunulmuştur.

• Eserlerde aynı kavram alanına ait kelimelerin başarılı bir şekilde örüntülenmesi okurun kelime hazinesini geliştirecek ve zihinde kalıcılığını artıracak olumlu bir yaklaşım olarak değerlendirilmiştir. Bu kelimeler de okurun aktif ve pasif kelime hazinesini besleyecek türdendir. Örneğin;

Hanımeli, küpe çiçeği, kadife çiçeği, gül, sarmaşık; kıyafet, post, giysi; ay, gökyüzü, dolunay; alabalık, lüfer, balık (Zaman Bisikleti 1).

İlaç, hastalık, nezle, kızamık, mikrop, bağışıklık aşısı; oy, cumhuriyet; mağara, çağ, arkeolog, katman, Karain; Hititler, Hattiler, Selçuklular, Osmanlılar (Zaman Bisikleti 2).

Dalga, iskele, vapur, güverte; tren, ray, gar, vagon, kondüktör; peron; ferman, şehzade, padişah; nakkaş, minyatür, Matrakçı Nasuh, Levni; ut, tambur, kanun, müzik; uzay, yıldız, gezegen, astronot; kilise, cami, sinagog, ibadet (Narin).

Zindan, cezaevi, mahzen; lahit, müze; donanma, gemici, deniz, kaptanı derya, korsan; mum, ışık, kandil; tramvay, metro, banliyö treni; kayık, deniz, şilep, tanker; kayın, şimşir, servi, kızılağaç, dişbudak, ceviz (İstanbul’la Saklambaç).

• Eserlerde devrik ifadeler cümleler arasına serpiştirilerek sunulmuştur. Devrik cümleler eserin anlaşılabilirliğini olumsuz etkilememiş aksine anlatıma şiirsellik katmıştır. Örneğin;

“Anın şimdi azar işitecek” dedi Damla. (Zaman Bisikleti 1, s.26)

Doğrusu ya ben de özlemiştim onları. Kim bilir neler yapıyorlardı şimdi (Zaman Bisikleti 1, s.40)

Kocaman kocaman alabalıklar, sazanlarla doluydu dere. (Zaman Bisikleti 1, s. 41)

Hiçbir yolu, olanağı yok mu baba?” diye sordu Damla. (Zaman Bisikleti 2, s.74)

Yaşasın! Diye inanılmaz bir çığlık kopardı ikisi birden. (Zaman Bisikleti 2, s.75)

“Yumuşak mı, sert mi, güzel İstanbul?” diye atıldı Burcu.

“Nereden çıktı bu şimdi!” dedi Emre. (İstanbul’la Saklambaç, s.97)

Eskiyi özlüyor musun, güzel İstanbul? (İstanbul’la Saklambaç, s.108)

Anlattıkların ilginçti, sözünü kesmek istemedik, güzel İstanbul! (İstanbul’la Saklambaç, s.111)

• Cümlelerde edilgen çatılı eylemler yerine etken çatılı eylemler daha fazla tercih edilmiştir. Bu durum ise anlatıma sadelik ve canlılık kazandırmıştır. Örneğin;

çıkardım, bulmalıydı, aldı, sızıyordu, taşıdılar, atardı... vb. (Zaman Bisikleti 1)

görememek, çevirmek, alıyorduk, karşıladı, düşünüyordum... vb. (Zaman Bisikleti 2)

okuduk, buldum, bilemedi, almıştık, vermişti, biliyor... vb. (İstanbul’la Saklambaç)

• Eserlerin bazılarında uzun cümleler yer yer kullanılmış ama bu durum da metinlerin anlaşılabilirliği olumsuz etkilememiştir. Örneğin;

Böylece hem gerektiğinde bilgisayara enerji sağlanacakmış hem de ben pedalları öne doğru çevirsem geleceğe,geriye doğru çevirsem eski çağlara gidebilecekmışim. (Zaman Bisikleti 1, s.10).

Ateş nöbetçisi uyukladığı yerden kımıldadı, yandaki çalı yığınının bir dal parçası çaktı, ateşi karıştırdı, sonra elindeki dalı ateşin üstüne attı. (Zaman Bisikleti 1, s.15)

• Eserlerde kullanılan varsayım cümleleri okuru kurgu üzerinde düşünmeye sevk edebilecek niteliktedir. Örneğin;

Hem baba düşünsene bir; bizim çağımıza gelmek onlar için ne kadar heyecanlı olur. (Zaman Bisikleti 2, s.10).

Düşünsenize, ilk çağlarda yaşayan, ateşi bile yeni keşfetmiş bir topluluğun iki genç üyesini alıp bizim çağımıza getireceksiniz. (Zaman Bisikleti 2, s.11).

• Eserlerde soru cümleleri okuru hayata dair ya da kurgudaki durumlar üzerine düşünmeye sevk edecek niteliktedir. Örneğin;

Çözümü kim buldu dersiniz? (Zaman Bisikleti 1, s.58).

Ama bu kadar uzaktan bir sesi duymanın kime ne yararı olabilirdi? (Zaman Bisikleti 1, s.66).

Fotoğraf... O da ne? diye sordu Çuka. (Zaman Bisikleti 2, s.36)

Bisikletin pedallarını kim çevirecek? (Zaman Bisikleti 2, s.61)

Hayaller bir gün gerçek olur sözleri, doğru muydu? (Narin, s.42).

Kaç kişinin yaşamı ahenk içinde geçiyor biliyor musun Narin'ciğim? (Narin, s.47).

Kim bilir şimdi neler oluyor dünyada? (...) bütün bir ömür için insanların yolları nasıl keşişiyordu. (Narin, s.54).

İstanbul gezmeyle biter mi? (İstanbul'la Saklambaç, s.163).

Aradığımız yerin peşine düşünce başka her şeyi görmezden gelirse hem bize hem İstanbul'a yazık olmaz mı? Arama sırasında görüp öğrendiklerimiz de bulduğumuz kadar önemli değil mi? (İstanbul'la Saklambaç, s.173).

(...) acaba bugünden yarına neler kalacak sende? (İstanbul'la Saklambaç, s.180).

• Eserlerde, çocuklarda durumları gerekçeli olarak ifade etme alışkanlığı kazandırabilecek gerekçeli yargılar bulunmaktadır. Örneğin;

Niye? Çünkü ne kadar süreceğini, neleri etkileyeceğini bilmediğimiz bir yaşam zincirini yok etmiş oluyorduk. (Zaman Bisikleti 1, s.14).

(...) ayakkabı yapmak üzere tuzlayıp güneşe seriyor. (Zaman Bisikleti 1, s.63).

(...) zamanı tersine çevirebilmek için, Çuka'nın bizi bulduğu andan biraz öncesine gitmemiz gerekiyordu. (Zaman Bisikleti 2, s.52).

Çünkü Baston Nakkaş, o kişinin minyatür sanatında kendine özgü bir yol bulmasını ister. (Narin, s.21).

Bu yüzden de kuzeni onunla sık sık dalga geçirdi. (Narin, s.24).

Kalabalığı dağıtmak için yeni semtler kurma görevi verdi paşalarına. (İstanbul'la Saklambaç, s.49, 50).

• Eserlerdeki 'eksilteli cümleler' anlatıma şiirsellik ve ahenk katmıştır. Örneğin:

Hadi anne... (Zaman Bisikleti 1, s.62)

Aylardan temmuz... (Zaman Bisikleti 1, s.70)

Çok tatlı... (Zaman Bisikleti 2, s. 29)

Bir adım daha, bir adım daha, bir adım daha derken... (Narin, s. 55).

Yıldız Saray'ının bahçesinde... (İstanbul'la Saklambaç, s.160)

Her gün, her gün Ali... (İstanbul'la Saklambaç, s.184)

Üçümüz de... (İstanbul'la Saklambaç, s.198).

• Eserlerde çocuklara dil zevki kazandırabilecek sanatlı söyleyişlere yer verilmiştir. Özellikle okurun seviyesine uygun benzetme ve kişileştirme söz sanatına sıklıkla başvurulmuştur. Örneğin;

yıldırım gibi, mızrak gibi, peri kraliçelerinin gizemli sarayı gibi, tepsi gibi (Zaman Bisikleti 1).

rüzgâr gibi koşmak, saat gibi, yıldırım gibi koşmak. (Zaman Bisikleti 2).

Yüzü anında bir kağıt parçası gibi, beyaz beyaz şimşekler çakıyor gibiydi, aslan gibi kükreyerek, rafta duran bir kitap gibi, hokkabaz gibi, sihirli bir değneği kaldırır gibi, aniden pire gibi, her an volkan gibi, cin gibi, tören gibi (Narin).

Fırça hemen dans etmeye başladılar (Narin).

Yenik bir komutan gibi, buz gibi sesler, aslan gibi, masal gibi, mazgal gibi pencerelerden.

Hayır deyip kestirip attı İstanbul. (İstanbul'la Saklambaç, s.78).

Bursa'ya dönünce Uludağ'a selam söyle benden. Bazen birbirimizle selamlarız biz. (İstanbul'la Saklambaç, s.197).

• Eserlerde söz varlığını geliştirecek ikileme, deyim, yansıma gibi kalıplaşmış ifadeler sıklıkla ve başarılı bir şekilde kullanılmıştır.

Eserlerde yer alan 'ikilemeler' aşağıda örneklendirilmiştir.

Aynı kelimenin tekrarı ile:

alev alev, avuç avuç, çevire çevire, çiftler çiftler, yavaş yavaş, hızlı hızlı, döne döne, dönüp dönüp, kara kara, kesik kesik, kolay kolay, koşu koşu, kocaman kocaman, kürek kürek, salkım salkım, sızım sı-

zım, sakın sakın, şaşkın şaşkın, muzip muzip, üfleyle üfleyle, renk renk, ters ters, tembel tembel, zıplaya zıplaya, paytak paytak (Zaman Bisikleti 1).

alev alev, avaz avaz, bol bol, çığlık çığlığa, dalga dalga, gürleye gürleye, çıkara çıkara, döndüre döndüre, hayran hayran, miskin miskin, kesik kesik, kıvrır kıvrır, kolay kolay, küçük küçük, sallana sallana, sarsak sarsak, sıra sıra, parça parça, rahat rahat, teker teker, ters-ters, uzata uzata, uzun uzun, zaman zaman, zıplaya zıplaya (Zaman Bisikleti 2).

aheste aheste, alt alta, alev alev, anlata anlata, alaca alaca, ballandıra ballandıra, baş başa, benek benek, beyaz beyaz, bol bol, çatal çatal, çağıl çağıl, çeşit çeşit, damla damla, dalgın dalgın, deli deli, doya doya, duya duya, düşünceli düşünceli, döne döne, istemeye istemeye, güle güle, uzun uzun, hızlı hızlı, kat kat, kara kara, kolay kolay, kısa kısa, kızgın kızgın, kısık kısık, kıpır kıpır, köpük köpük, küçük küçük, hafif hafif, masum masum, nazlı nazlı, tatlı tatlı, teker teker, tane tane, tek tek, tel tel, titreye titreye, renk renk, sicim sicim, üstüne üstüne, mor mor, mavi mavi, sarı sarı, yeşil yeşil, sallaya sallaya, için için, sık sık, sim sim, sinirli sinirli, şaşkın şaşkın, ince ince, isteksiz isteksiz, içli içli, istemeye istemeye (Narin).

aynı aynı, ballandıra ballandıra, canlı canlı, dokuna dokuna, dikkatli dikkatli, geze geze, hızlı hızlı, kat kat konuşa konuşa, sıkı sıkı, yavaş yavaş, yüksele yüksele, rahat rahat (İstanbul'la Saklambaç).

Eş veya benzer kelimelerin tekrarı:

kazasız belasız, bağır çağır (Zaman Bisikleti 1).

yaka paça, kazasız belasız, hayal meyal (İstanbul'la Saklambaç).

Zıt çağrışımlı kelimelerin tekrarı ile:

biter bitmez, yerleşir yerleşmez, sağı solu, aşağı yukarı ileri geri (Zaman Bisikleti 1).

giyer giymez, duyulur duyulmaz, girer girmez, küçüklü büyüklü, gelir gelmez (Zaman Bisikleti 2).

gece gündüz, ileri geri (Narin)

gider gitmez (İstanbul'la Saklambaç).

Yansıma kelimeler ile:

şırıl şırıl, kıkır kıkır, bıcır bıcır, paldır küldür, katıla katıla, fısır fısır (Zaman Bisikleti 1).

şırıl şırıl, pırıl pırıl, şıkır şıkır, hatır hutur, cıvil cıvil, şapur şupur, paldır küldür (Zaman Bisikleti 2).

şırıl şırıl, şakır şakır, pırıl pırıl, gümbür gümbür, mışıl mışıl, cıvil cıvil, firıl firıl, cik cik, hışır hışır, şangır şungur şungur, çıtır çıtır (Narin).

şırıl şırıl, pırıl pırıl, kıs kıs, şakır şakır (İstanbul'la Saklambaç).

Ses ilaveleri ile yapılanlar:

elma melma (Zaman Bisikleti 1).

incik cincik, şans mans, çatlak matlak (Narin).

zincir mincir (İstanbul'la Saklambaç).

Diğer ikilemeler:

süklüm püklüm, peş peşe, yan yana, omuz omuza, üst üste (İstanbul'la Saklambaç).

Eserlerde kullanılan 'deyimler':

oralı olmamak, dilini yutmak, hoşuna gitmek, zıncı diye durmak, göz açıp kapanıncaya kadar, kıs kıs gülme, yolunu tutmak, gözden geçirmek, tadını çıkarmak, nişan almak, canı çekmek, düş kırıklığına uğramak, ters ters bakmak, kafayı çalıştırmak, kestirip atmak, yola koyulmak, ısrar etmek, dikkatini çekmek, icat etmek, ölüme gözü almak, göz ucuyla bakmak, gözden kaçırmak, donup kalmak (Zaman Bisikleti 1).

göz açıp kapanıncaya kadar, çaba harcamak, yüzü kızarmak, yüreği pır pır etmek, yüzü kızarmak, canı sıkılmak (Zaman Bisikleti 2).

ağzı açık kalmak, ağzında bakla ıslanmamak, akli almamak, diline düşme, dili damağı kurumak, dut yemiş bülbüle dönmek, eli ayağı birbirine dolanmak, içini çekmek, içini acıtmak, iç çekmek, içi titremek, içi cız etmek, in cin top oynuyor, işin aslını bulmak, söz etmek, gönül vermek, gözleri dolmak, yüzünü buruşturmak, tüyleri diken diken olmak, hayır duası almak, hal hatır sormak, hevesi kırılma, hızı-

nı alamamak, hoşuna gitmek, peşine takılmak, kaşını çatmak, kulak misafiri olmak, yüreği el vermemek, yüzünü buruşturmak, tıka basa doldurmak, çığ gibi büyümek (Narin).

iple çekmek, uyku tutmamak, elini sürmemek, bağına basmak, kestirip atmak, kulak misafiri olmak, keyfini kaçırma, gururunu okşamak, hüküm sürmek, hak vermek, kulak asmak, canı sıkılmak, göz ucuyla bakmak, havaya girmek, akıl sır ermemek, akıl etmek, aklından geçirmek, akıl sır ermemek, aklına yatmak, kendimi bildim bileli, farkına varmak, ödü patlamak, baş başa kalmak, tepki vermek, dikkatini vermek, dut yemiş bülbüle dönmek, söz etmek, söze karışmak, surat asmak, yüreği ağzına gelmek (İstanbul'la Saklambaç).

Eserlerde kullanılan 'yansıma' kelimeler:

pat, küt, pof, çıtırtı, fısır fısır (Zaman Bisikleti 1).

çıt, şap şap (Zaman Bisikleti 2).

şıp, küt (Narin).

Eserlerde kullanılan 'pekiştirmeli ifadeler':

bambaşka, kıpkızıl (Zaman Bisikleti 1).

çepeçevre, sapsasağlam, bambaşka, yemyeşil (Zaman Bisikleti 2).

kaskatı, yemyeşil, bembeyaz, bomboş, dopdolu, yapayalnız, koskocaman, yusuvarlak, sıska mı sıska, çelimsiz mi çelimsiz (Narin).

bambaşka, çepeçevre, yemyeşil, upuzun, koskoca, dosdoğru, bembeyaz (İstanbul'la Saklambaç).

• Eserlerde anlatımın tekdüzeliğini kıracak ve okurun eğlence ihtiyacını karşılayacak sayışma tekerlemesine ve şarkı türüne yer verilmiştir.

Sağım solum sobe... Önüm arkam sobe... Söyle bakalım yönüm nere... (İstanbul'la Saklambaç, s.64)

Çandıra mandıra, yağmuru kandıra... Sindire findire, şimşekleri dindire, şimşekleri dindire... (İstanbul'la Saklambaç, s.105)

Yağmur yağabilir, güneş açabilir, her şey olabilir... Bilir, bilir, bilir... Ama kim bilir? İşin aslını kim bilir? (s.110) (Narin).

• Eserlerde çocukların kullanımında zorlanacağı ‘edat ve bağ-
laçlar’ ile anlaşılabilirliği azaltacak sayıda ‘terime’ yer verilirken
anlatımı basitleştirecek türden ‘sıfat’ kullanımına da yer verildiği
gözlenmiştir.

• Eserlerde beş duyu organına hitap eden bir anlatımla üslup
canlı kılınmıştır.

*Meyvelerin ağırlığından meyve toplamaya başlamıştı. (Za-
man Bisikleti 1, s. 19) (Görme).*

*Aynadan yansıyan kendi görüntüsü son derece korkutmuştu
onu. (Zaman Bisikleti 2, s. 27) (Görme).*

*(...) renk renk çiçeğe bakarak parkta ilerlediler. (İstanbul’la
Saklambaç, s. 83) (Görme)*

*Buldum diye bağırıp sevinçle zıplamaya başladı. (Zaman Bi-
sikleti 1, s. 19) (Duyma).*

*Avazları çıktığı kadar bağırmaya başladılar: Kimse yok mu?
(İstanbul’la Saklambaç, s. 87) (Duyma).*

*Hemen yanına koşup kardeşinin başını okşadı. Yanaklarından
öptü. (Zaman Bisikleti 1, s. 26) (Dokunma).*

*Çok yumuşak diye ekledi Anin. (Zaman Bisikleti 2, s. 29) (Do-
kunma).*

*Serin bir esinti yüzünü yaladı. (İstanbul’la Saklambaç, s. 107)
(Dokunma)*

*Baksana mis gibi balık kokuyor ortalık. (Zaman Bisikleti 1, s.
45) (Koklama).*

*Izgaranın kokusu evin içine yayılıyordu. (Zaman Bisikleti 2,
s.29) (Koklama).*

*İnanılmaz bir keyifle sapına kadar yediler elmaları. Çok gü-
zelmiş dedi Anin. “Çok tatlı.” (Zaman Bisikleti 2, s.29) (Tatma).*

• Anlatımda faklı bakış açılarına yer verilmiştir. Bu ifadeler çocukları düşünmeye ve kendi düşüncelerini oluşturmaya sevk edecek türdendir.

Ona göre, oyuncak yapmak, oyuncakla oynamaktan daha ilginçti. (s.24) Herkesin hikâyesi başkadır demişti. (...) Hikayeler aynı olsa bile, herkes hikayesini başka türlü anlatır; demişti. (Narin, s.39)

Canım bir yere varmak için sadece bir yol yok ki. Biliyorum dedeğim, ama aynı yoldan gitmek daha kolay değil mi? Daha kolay olabilir, ama hep aynı yoldan gidersek farklı şeyler görme ve yaşama fırsatını kaybederiz. (Narin, s.61)

Hem mola sadece dinlemek için verilmez. (s.63) Şans mans yok öyle canım. Başımıza ne gelirse gelsin bir anlamı var işte. O anlamı bulmak veya bulmamak sana kalmış. (Narin, s.73)

Zor olup olmaması sana bağlı. Zor dediğin şeyleri zorluk olarak görmek yerine, seni geliştirecek olaylar olarak görmelisin. (s.93) Ama biliyorsun ki gözyaşları da yaşamın bir parçası. (s.123) (Zaman Bisikleti 2).

Şehirler konuşur mu? Dinlemesini bilenlerle konuşur. (s.25)

Benim gibi eski şehirlerin yollarında özel otomobillerle yolculuk eden iki kişiden her birine on beşer metrekaare ayıracak lüksün olmayacağını söylüyorlar....

Bu durumda kamu ulaşım araçlarının sayısını arttırmak en iyi çözüm sanki... (s.153)

İstanbul için bir şeyler yaparsak bizim de adımız onunla yaşar belki. (s.182) (İstanbul'la Saklambaç).

• Eserlerin genelinde yazım ve noktalama kurallarına riayet edilmiştir. Yalnızca bazı yazım yanlışları saptanmıştır.

Legolardan, inanılmaz güzellikte bir Karain maketi yapmışlardı elbirliğiyle. (Zaman Bisikleti 2)

Gözkaçağı. (s.54) Tavuskuşu (s.76) ateşböceği (s.77) yarımay

(s.77) *işaretparmağı* (s. 49) *muhabbetkuşu* (s.24) *dilekden* (s.78) *küçükhanım* (s.110) (*Narin*).

Altgeçitlerden geçip... (s.34) *Anıtmezarına sahip çıkan pek yok şu aralar...* (s.72)

Romalıların anacaddesi dediğin şu tramvayın geçtiği cadde mi? (s.126) (*İstanbul'la Saklambaç*)

• Esler fantastik ögeler barındırmaktadır. Farklı anlatım teknikleri ile zaman içinde yolculuk, kendi içinde inandırıcı ve tutarlı bir şekilde sunulmuştur.

Sonuç

Çocuklar için hazırlanan edebi eserlerin hedef kitlede istenilen etkiyi uyandırabilmesi için bazı temel özellikler taşıması gerekir. Dil ve anlatım hiç şüphesiz istenilen bu etkiyi oluşturmada en temel etmendir. Çocuk yetişkinden bilişsel ve düşünsel olarak farklı olduğuna göre bu farklılığı zenginliğe dönüştürmek için ona hitap etmenin yolları aranmalı, edebi eserlerde ona yönelik bir dil ve anlatım seçilmelidir. Çocuklara uygun anlatım ise ancak çocuğa görelilik ilkesine dayanarak sağlanmaktadır. Bu ilke çocuğun gelişim dönemlerini, ilgi, alaka ve biricikliğini göz önünde bulundurmaya gerektirir.

Çalışılan eserlerde çocuğa görelilik ilkesi doğrultusunda hedef kitlenin anlayabileceği, ilgilerini çekebilecek dil ve anlatımın tercih edildiği gözlenmiştir. Eserler çocuklara okuma alışkanlığı kazandırabilecek, merak uyandırarak onları araştırmaya yönlendirebilecek niteliktedir. Eserlerde yer yer konuşma dilinin kullanılması, birinci kişi anlatıma başvurulması eserlerin anlatımına samimiyet katmıştır. Ballanger'e (2009) göre anlatım birinci kişide yürütüldüğünde hem metinde verilen bir dizi ipucuna hem de kendi bilgisi ya da yorum gücüne dayanarak okuyucu, örtük bir biçimde anlatıcınınkinden farklı bir bakış açısını eşzamanlı olarak yeniden oluşturmaya davet edilmiş olur. Kelimelerin seçimi ise çocukların kendi çevresi ile örtüşmektedir. Bu da anlatımı açık ve anlaşılır kılmıştır. Bilinen kelimelerin dışında bağlamdan tahmin edilebilecek kelime ve kelime grupları da okurun söz varlığını besleyecek niteliktedir. Aynı kavram alanına ait kelimelelerin de eserlerde sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Eserlere, söz varlığını geliştirmeye destek olacak bir sözlük eklenmemiştir. Deyim, atasözü, ikileme, yansıma ve pekiştirmeli ifadeler anlamda sıklıkla ve başarılı bir şekilde kullanılmıştır. Bunlar okurun söz varlığını besleyecek niteliktedir. Devrik ve eksilteli cüm-

lelerin az ve metnin içine serpiştirilmiş bir şekilde kullanılması eserin anlaşılabilirliğini arttırmıştır. Ayrıca bu kullanımlar anlatıma şiirsellik katmıştır. Eserlerdeki cümlelerde edilgen çatılı eylemler yerine etken çatılı eylemler daha fazla tercih edilmiştir. Bu durumda anlatıma canlılık ve sadelik kazandırmıştır. Soru ve varsayım cümleleri okuru düşündürücü niteliktedir. Anlatımdaki farklı bakış açılarının kullanılması da okurun düşünce dünyasını zenginleştirecek detaylardır.

Yazım ve noktalama kurallarına riayet edilmeyen birkaç yer olsa da eserlerin genelinde kurallara uyulmuştur. Eserlerde okurun anlayabileceği söz sanatlarından benzetme ve kişileştirmeye sık sık yer verilmiştir. Farklı duyu organlarına hitap eden anlatımla üslup canlı kılınmaya çalışılmıştır. Eserlerdeki olağanüstülükler, okurun anlayabileceği çeşitli anlatım teknikleri ile olayların kendi kurgusu içerisinde inandırıcı kılınmıştır. Araştırma sonucunda, eserlerde çocuğa görelilik ilkesi yadsınmadan dil ve anlatımın başarılı bir şekilde kullanıldığı sonucuna varılmıştır.

Ayırt edici nitelik olarak kitapların sadece iletisine değil dil ve anlatım özelliklerine de odaklanmak gerekir. Bu nedenle kitapları sadece eğitsel işleve indirgemeyip, onları edebi okuma hazzı veren, her seferinde benzersiz eserler olarak kabul etmek daha yerinde olacaktır. Ballanger'in (2009) vurguladığı gibi çocuk kitapları millet duygusunu yaşatır ama aynı zamanda insanlık duygusunu da besler. Kendi ülkesini sevgiyle anlatır ama aynı zamanda bilinmeyen insanların yaşadığı uzak diyarları da tanıtır. Kendi soylarının derin varlığını yansıtmakla birlikte onların her biri, dağları ve nehirleri aşan dünyanın öbür ucunda dostluk arayışında olan birer elçidir. Her ülke verir, her ülke alır. Kültürler arasındaki sayısız alışveriş, evrensel çocukluk cumhuriyetine doğru evrilmektedir.

Kaynakça

1. Adalı B. Zaman Bisikleti 2 geçmişten gelen konuklar. İstanbul: Can Sanat (Can Çocuk) Yayınları; 2020.
2. Adalı B. Zaman Bisikleti. İstanbul: Can Sanat (Can Çocuk) Yayınları; 2019.
3. Aksan D. Türkçenin Sözcük Varlığı. Ankara: Engin Yayınevi; 2006.
4. Ballanger F. Choisir des romans pour la jeunesse et développer une culture humaniste. *Le français aujourd'hui*, 4 (167), 2009; p. 91-98.
5. Canlı S. Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinlerin belirlenmesinde çocuğa görelilik ilkesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 2015; s. 98-123.
6. Çer E. Türkçe öğretiminde çocuğa görelilik ilkesine uygun edebiyat yapıtlarının önemi. *Elementary Education Online*, 15(4), 2016; s. 1399-1410.
7. Çer E. Çocuk edebiyatı: 0-6 yaş çocuk kitaplarında çocuk gerçekliği ve çocuğa görelilik. Ankara: Eğiten Kitap; 2016.
8. Demirel Ş., Yelga Y. Richard Bach'ın Martı adlı eserinin çocuğa görelilik bağlamında incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29 (2), 2019; s. 149-161.
9. Dickinson D., Griffith J., Golinkoff R., & Hirsh-Pasek K. (2012). How reading books fosters language development around the world. *Child Development Research*, article ID 602807, 2012; p. 1-15.
10. Dilidüzgün S. Çağdaş çocuk yazını. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları; 1996.
11. Gombert J.-É. *Le développement métalinguistique*, PUF, Psychologie d'aujourd'hui; 1990.
12. Halliday M.A.K. (1978): *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*, London:

- Edward Arnold; 1978.
13. İpek G. (2019). Nur İözü'nün romanlarının ocuk edebiyatının temel ögeleri bağlamında incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; 2019.
 14. Kaminski W. Çocuk ve gençlik edebiyatına giriş, (Çev.: Y. Baş), Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları; 2019.
 15. Karasar N. (2020). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Akademik; 2020.
 16. Knowles M. & Malmkjær K. Language and Control in children's literature, London/New York, Routledge; 1996.
 17. Loesel B. Jeux de mots, modes de jeux. Oral-Écrit, CNDP de Seine-Maritime; 1999.
 18. Lusetti M. La langue en jeu(x) dans la littérature de jeunesse, Entre enseignement de la grammaire et de la littérature. Recherches, Revue de didactique et de pédagogie du français, 48, 2008; pp. 165-187.
 19. Marisol M. Four characteristics of a good children's book. Erişim Tarihi: 21.07.2020.<http://www.visitingauthors.com/four-characteristics-good-childrens-book/>; 2016.
 20. Merriam S. B. Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber. Selahattin Turan (Çev. Ed.). 3. Basımdan Çeviri. Ankara: Nobel; 2013.
 21. Oğuzkan F. Çocuk edebiyatı. Ankara: Anı Yayıncılık; 2001.
 22. Pittaway S. Week three: Language features [Online lecture]. Retrieved from: MyLo UTAS: <http://www.mylo.utas.edu.au>. Winch, G.; 2013.
 23. Puurtinen T. Syntax, readability and ideology in children's literature. Meta, 43(4), 1998; s. 524- 533.
 24. Pürmur S. Narin. İstanbul: Can Sanat (Can Çocuk) Yayınları; 2018.
 25. Sarıca N. Fransızca öğrenirken tekerlemeler ve saymaca-

- lar. Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8/10, 2013; s. 611-617.
26. Sever S. Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü. İzmir: Tudem Yayınları; 2019a.
 27. Sever S. Çocuk ve edebiyat. (10. Basım). İzmir: Tudem Yayınları; 2019b.
 28. Sever S. Çocuk kitaplarında bulunması gereken yapısal ve eğitsel özellikler. Abece Eğitim ve Ekin ve Sanat Dergisi, 107, 1995; s. 14-15.
 29. Simpson P. Language, Ideology and point of view, London/New York: Routledge; 1993.
 30. Stephens J. Language and Ideology in children's fiction, London/New York: Longman; 1992.
 31. Şimşek T. Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı. Ankara: Grafiker Yayınları; 2012.
 32. Şirin M. R. Çocuk ve çocuk edebiyatı – edebiyatın amacı ve işlevi. Türk Dili, CX (780), 2016b; s. 12-31.
 33. Şirin M. R. 99 Soruda çocuk edebiyatı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları; 2000.
 34. Tansel M. İstanbul'la saklambaç. İstanbul: Can Sanat (Can Çocuk) Yayınları; 2013.
 35. Vertalier M. Approche linguistique des textes de livres pour enfants: pour quels objectifs et quelles pratiques au cours de l'acquisition du langage? Mélanges CRAPEL, 29, 2006; pp. 55-71.
 36. Winch G., Johnston R., March P., Ljungdahl L., & Holliday M. Literacy: Reading, writing and children's literature (4th ed.). South Melbourne, VIC: Oxford University Press; 2010.
 37. Yalçın A ve Aytaş G. Çocuk edebiyatı (8. Basım). Ankara: Akçağ Yayınları; 2016.

38. Yıldırım A. ve Şimşek H. Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık; 2018.
39. Yurttaş H. Çocuk ve kitap. D. G. Öztaşbaşı (Edt.). Ana Dili Eğitimi ve Çocuk Kitapları Sempozyumu. Ankara: Ankara Üniversitesi Tömer Dil Eğitim Merkezi; 1997.

4. Bölüm

SEÇMELİ DERSLERİN SEÇİMİ VE ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ¹

Mehmet Ünsal İŞ²

Mürşet ÇAKMAK³

1 Bu çalışma, 2017 tarihinde Mardin Artuklu Üniversitesi Eğitim Bilimleri bölümünde 2. yazarın danışmanlığında hazırlanan lisansüstü proje çalışmasından üretilmiştir. Ayrıca bu çalışma 9-11 Mart 2018 tarihinde Mardin’de düzenlenen I. İKSAD Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi’nde özet bildiri şeklinde sunulmuştur

2 Öğretmen, Mardin Midyat Vali Kemal Nehrozoğlu Ortaokulu, email: mehmetunsalis47@gmail.com

3 Dr. Öğretim Üyesi, Mardin Artuklu Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD., email: mursetcakmak@artuklu.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı seçmeli derslerin seçimi ve öğretim sürecine ilişkin öğrencilerin görüşlerinin incelenmesidir. 2015 - 2016 eğitim ve öğretim yılında Mardin ili Midyat ilçesinde yapılan bu çalışmaya ortaokul (N=170) öğrencileri dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak likert tipi derecelendirilmiş anket kullanılmıştır. Toplanan anket sonuçlarının frekans ve yüzde dağılımları, aritmetik ortalamaları ve Cronbach's Alpha(α) güvenilirlik derecesi ($\alpha =0,882$) SPSS programı yardımıyla hesaplanmıştır. Elde edilen verilere göre cinsiyete göre, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve öğrencilerin ekonomik durumlarının seçmeli derslerin seçimine ilişkin görüşleri arasında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: seçmeli dersler, baba eğitim durumu, anne eğitim durumu, ekonomik durum.

1. GİRİŞ

Günümüzde başta teknolojik alanda olmak üzere ekonomik, kültürel ve siyasi alanda çok hızlı gelişmeler olmaktadır. Bu gelişmelere ayak uydurmaya çalışan toplumlar, bilgiye ulaşma yollarını ve bu bilginin bireylere kazandırılması için çeşitli çalışmalar yapmaktadır. Bu çalışmalar eğitim sayesinde bireye ve topluma kazandırılmaktadır. Bu yönüyle değişen dünyaya ayak uydurmak için gelişmiş bir eğitim sistemine ihtiyaç duyulmaktadır (Çırakoğlu, 2016: akt; Akay, 2012). Gelişmiş bir eğitim sisteminin neye göre hangi amaçlar doğrultusunda hazırlanacağı önemli bir durumdur. Bu bakımdan eğitim sistemlerindeki değişim için eğitim felsefine başvurmakta fayda vardır. Eğitim felsefesi, eğitimin ve aşamalarda eğitimcilere dayanak oluşturarak okulun var olma sebebini, toplumun, kişilerin hangi ve nasıl şekillendirileceğini, bu süreçte hangi yöntemlerin hangi ortamlarda ve ne tür yaklaşımlarla olacağını belirtmektedir (Doğanay, 2011: 336).

Eğitime yön veren çeşitli felsefi akımlar vardır. Bu akımlardan olan yeniden kurmacılık eğitim felsefesi, öğrencilerin toplumsal hayata sağlıklı bir uyum göstermeleri açısından bireyi eğitim yoluyla zamanın bunalımlarıyla başa çıkabilmesini ve bu şekilde hazırlanmasını talep eder. Bu sebeple halk eğitimini dünya reformasyonuna yön veren bir araç olarak görür. Yeniden kurmacılık okulun kültürel mirası aktarmadığını ya da basit bir şekilde sosyal problemleri incelemediğini fakat sosyal ve politik problemleri çözümlmek için bir araç olduğunu ifade eder (Oliya, 2001: 174; akt: Tuncel, 2004, s. 233-234)

Öğrencinin bilgiyi işleyip öğrenmesini, sorgulayabilmesini merkeze alan bu eğitim felsefesiyle beraber bilgi ve teknoloji çağında her şey eş zamanlı ve eş güdümlü bir şekilde çok hızlı gelişim ve değişim göstermektedir. Bireyin post modern çağın felsefesini anlayabilmesi, teknolojik aygıtlarının ve bilginin okuryazarı olabilmesi için daha önceki niteliklerinden farklı ni-

teliklerle donanımı gerekmektedir. Öğretmenin; öğrenme ve düşünme yollarını bilip uygulayabilmesi, sorunu çoklu bağlamsal yönlerden çözebilmek için araştırma-inceleme yapabilmesi, bilgiyi yapıcı, yaratıcı, eleştirel biçimde yorumlayabilmesi gerekir (Duman, 2008: 206). Bu yönüyle devletler eğitim sistemlerinde her zaman bir değişikliğe ve gelişmeye ihtiyaç duymuşlardır. Türkiye de eğitim sisteminin son yirmi yıllık durumuna bakıldığında bu değişimlerin ve yeniden yapılanmaların devam ettiği görülmektedir. Bu değişim ve gelişmeler ışığında 1997 yılında 5 yıl olan zorunlu eğitim sekiz yıla çıkarılmıştır. Böylece ilköğretim ve ortaokul ayrımı kalmadan eğitim sistemi sekiz yıllık kesintisiz ilköğretim olarak adlandırılmıştır (MEB,1997a). Ancak kısa bir süre sonra eğitim sisteminde tekrar bir revizyona gidilmiş zorunlu eğitim 30.03.2012 tarih ve 6287 kanunla eğitim sistemi sekiz yıldan on iki yıla çıkartılarak 5+3+3olan eğitim sistemi 4+4+4 e dönüştürülmüştür. Böylece daha önce birleştirilen ilköğretim ve ortaokullar tekrar ayrılmıştır. Lise eğitimi ise 3 yıldan 4 yıla çıkarılmıştır. Sonuç olarak bu gelişmeler eğitimde köklü değişikliklere gidilmesini sağlamıştır. Bu değişimlerin bir ayağını da seçmeli derslerin eklenmesi olmuştur (Ünal, 2013, akt. Akay ve vd., 2016). Türkiye’de seçmeli ders uygulamaları her ne kadar 4+4+4 sistemiyle daha fazla görünür hale geldiyse de 1997-1998 eğitim öğretim yılında itibaren uygulanan 8 yıllık kesintisiz eğitim müfredatında yer almaya başlamıştır. Ancak bu dönemdeki seçmeli ders saati sayısı ve seçmeli derslerin seçilme aşaması bugünkü sistemle aynı değildir. Haftada 1-2 saat olan seçmeli ders saati süresi bugünkü sistemle 6 saate çıkarılmıştır. Öğretmenler tarafından seçilen seçmeli dersler 4+4+4 sistemiyle öğrenciler tarafından seçilmeye başlanmıştır (MEB, 2010).

Zorunlu dersler dışında öğrenciye alacağı dersleri seçme imkânı vermek günümüz demokratik anlayışına uygun bir yaklaşımdır. Öğrenciye değişik alternatifler sunmak öğrencinin okula

karşı olumlu tutumlar geliştirmesine de yardımcı olacaktır (MEB, 2008). Böylece öğrenciler ilgi yetenek ve istekleri doğrultusunda dersleri seçebilecekler. Bu öğrencilerin okula yönelik olumlu tutum geliştirmesini sağlamanın yanında başarıyı da olumlu etkileyecektir. Okullarda zorunlu olarak verilen dersler dışında seçmeli derslerde okutulmaktadır. Seçmeli dersler öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda tercih imkânı sağlar. Seçmeli dersler okul programlarının önemli bir bölümünü oluşturmakta, öğrencileri hayata hazırlamakta, öğrencinin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmada faydalıdır (EARGED, 2008: 2). Bunun yanında seçmeli dersler hızlı bir değişim süreci geçiren dünyada, öğrencinin değişen dünyaya ayak uydurmasını sağlar (Kotan, 2015: 11). Günümüzde ilkokuldan üniversiteye kadarki olan süreçte uygulanan öğretim programlarının bir bütünlük içerisinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak geliştirilmesi hedeflenmektedir. Seçmeli dersler öğrencinin ilgi alanında bilgilenmesinin yanında farklı alanlarda yeteneğini geliştirmeye yardımcı olması açısından da önemlidir (Taş, 2004: 21).

Alan yazı incelendiğinde farklı evren-örneklem ve yöntemlerle son yıllara seçmeli dersler hakkında bazı çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Aşlamacı ve Gök (2019) “öğretmenlerine göre ortaokul din, ahlak ve değerler alanı seçmeli derslerinde karşılaşılan sorunlar: nitel bir araştırma” isimli çalışmada araştırmaya katılan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerin çoğunluğu seçmeli din derslerinin yürütülmesinde öğrencilerden, öğretmenlerden, veli ve okul yönetiminden kaynaklanan çeşitli sorunların olduğu, seçmeli derslerin seçim sürecinde de veli ve öğrenci görüşlerinin yeterince yansıtılmadığı, seçmeli din derslerini verecek yeterli sayıda öğretmen olmasına karşılık öğretmen yeterliliğinin istenilen düzeyde olmadığı gibi sonuçların olduğu görülmüştür. Ayas (2019) “üniversite öğrencilerinin ilköğretim seçmeli dersleri hakkındaki görüşleri” çalışma neticesinde; öğ-

rencilerin seçmeli dersler hakkında yeterince bilgilerinin olmadığı, %50,2'sinin seçmeli dersin seçiminin öğrenciye bırakılmadığını, %78,7'si seçmeli derslerin faydasına inandıklarını ifade etmiştir. Ayrıca Din, Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Dersleri olan Kur'an-ı Kerim (%52,1), Siyer (%40) ve Temel Dini Bilgiler (%41,6) derslerini seçeceklerini ifade etmiştir, öğrencilerin %29'u farklı nedenler ile seçmeli derslerin tercih edilmesini gerekli gördüklerini, %26,5'lik bir kısmı da dini gerekçelerle tercih ettiklerini ifade etmiştir. Yüksel, İspir ve Adıyaman (2019) "öğrencilerin ders seçimlerini etkileyen faktörler: basın ve yayın bölümü öğrencileri üzerine bir araştırma" başlıklı çalışmada öğrencilerin genel olarak ders seçimlerini kişisel gelişim, boş zaman ve mezun olma gibi faktörlerinin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Altun (2019) "öğretmen görüşlerine göre seçmeli kur'an dersleri -nitel bir araştırma-" isimli araştırmanın sonucunda öğretmenlerin öğretim programının yeterli olmadığını, seçmeli Kur'an dersinin seçilmesinde özellikle öğrencinin bireysel tercihi olmakla beraber ailesi ve okul idaresinin etkili olduğunu, seçmeli Kur'an dersinin verimliliğini belirleyen, öğrencinin bireysel isteğiyle bu dersi seçmesinin olduğu, bu dersin öğrencinin dindarlık, ahlakı ile davranışlarını az veya çok olumlu etkilediği sonuçlarını ifade etmiştir. Diğer taraftan öğretmenler, seçmeli Kur'an dersinde sınıfların kalabalık olması, öğrencilerin Kur'an-ı Kerim hakkında hazır bulunuşluk seviyelerinin farklı olması, öğrencilerin isteksizliği, dersin seçmeli olarak verilmesinden dolayı öğrencilerin yeterli önemi vermemeleri, bu ders için ayrıca bir sınıfın olmaması, dersin niteliği sebebi ile sınıf hâkimiyetinin sağlanamaması, ders saatinin yetersiz olması, öğrencilerin dersten beklentilerinin farklı olması, ailelerinin yeterli bilince sahip olmaması gibi sorunlarla karşılaştıkları ifade edilmiştir. Öte taraftan ders öğretmenin samimi, gayretli ve öğretme sevgisiyle dolu olmasının, öğrenciye dersin sevdirmesi, istekli

hâle getirilmesi, öğretmen ve veli işbirliğinin sağlanması, öğrencinin yeterince tanınması, birebir ilgilenilmesi, dersin etkinlikler yoluyla daha eğlenceli ve ilgi çekici hâle getirilmesinin ve öğrencilerin üzerinde not baskısının yapılmaması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Yazıbaşı (2018) “ortaöğretim öğrencilerinin gözünden seçmeli din dersleri: Kırıkkale örneği” başlıklı araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler seçmeli din derslerinde işlenen konuların, günlük ihtiyaçlarına cevap verebilecek içerikte olduğunu düşündükleri, ders kitaplarının hazırlanmasına yeterince özen gösterilmediği, yeteri kadar etkinliğe yer verilmediği görüşüne sahip oldukları görülmüştür. Ders öğretmenleri ise yeterli olarak görülmektedirler. Ders tercihinde ailelerin etkili olduğuna dikkat çekmektedir. Bununla beraber Kur’an-ı Kerim dersleri için sınıfların kalabalık olduğu sonucuna da bulunmuştur. Durmuşçelebi ve Mertoğlu (2018) “ortaokul öğrencilerinin eğitiminde seçmeli derslerin yeri” başlıklı çalışmasında öğretmenler derslerin okul idaresi tarafından belirlendiğini, okulun fiziksel imkânlarının yeterli olmadığını ve okulda mevcut öğretmenlere göre ders seçim tercihinin yapıldığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenler, seçmeli dersleri faydalı ve gerekli bulduklarını, seçmeli ders seçim sürecinde veli bilgilendirmesi yapılmadığı, öğrencilerin rehberlik servisinden yeterince yardım almadıklarını, seçmeli derslerin amacına ulaştığını belirtmelerine rağmen zorunlu derslere takviye gibi işlendiğini de ifade etmiştir. Tuncer ve Özüt (2017) “ilköğretim düzeyindeki seçmeli derslerin seçim kriterlerinin öğretmen ve okul yöneticisi görüşlerine göre değerlendirilmesi” çalışma sonuçlarına göre öğretmen ve yöneticilere göre okulda ki araç-gereç, mekân eksikliği gibi sorunların seçmeli derslerin yürütülmesinde öncelikli bir sorun olduğunu bulmuştur. Öğretmenler, seçmeli derslerin belirlenmesinde birinci sırada “okulun imkânları” görüşünü ifade ederken yöneticiler ise “öğrenci istekleri” olarak ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin önemli bir

bölümünü branşı dışında seçmeli dersleri verdiği belirlenmiştir. Sünter (2017) “ortaöğretimde okutulan seçmeli din eğitimi dersleri öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri: bir durum çalışmasında ortaöğretim kurumlarında temel dinî bilgiler dersini veren öğretmenlerin ders müfredatında veya kitaplarında ifade edilen hedefler- kazanımların gerçekleştirilmesinde olumlu görüşlere sahip olduklarını bulmuştur. Seçmeli derslerin öğretmenlerin motivasyonu sağlama, öğrencilerin derse devamı ile öğrencilerin ilgisini artırmanın fazlasıyla yeterli olduğu, öğretmenlerin programın işletilmesinde en çok öğrencilerin derslere hazırbulunuşluk bakımından eksik gelmesinin dikkate değer olduğunu, öte taraftan öğretmenler yine programın işletilmesi olarak öğrencilerde yeterli hazırbulunuşluğun olmamasından kaynaklı derslerin anlatılmasında sorun oluşturduğunu, derslerin işlenmesinde yaşanan teknolojik yetersizlik ve konu içeriklerinde geçen bazı kavramların öğrencilerde kavram kargaşasına yol açabileceğini, program sonunda değerlendirme faaliyetlerinin çok zaman aldığı, zümre öğretmenlerinin düzenli olarak toplantılara katılarak fikir paylaşımında bulduklarını ifade etmiştir. Çalışma sonuçlarından da görüldüğü üzere seçmeli derslerin açılması, tercih edilmesi, kaynak oluşturma, uygulama-işlenme alanların temin edilmesi gibi konularda daha somut adımların atılması gerektiği düşünülebilir.

Seçmeli dersler ülkemizde genel olarak yabancı dil, sanat spor, matematik-fen bilimleri, sosyal bilimler, dil anlatım ve din ahlak değerler olmak üzere altı ana başlık altında tutulmuştur. Bu altı ana başlığın altında öğrencilerin haftada 6 saat olmak üzere seçebileceği 22 seçmeli ders mevcuttur. Özellikle seçenek sayısının fazla olması öğrenciler açısından her ne kadar ilgi yeteneklerine göre demokratik, özgür gibi görünse de seçeneklerin fazla oluşu, ailelerin seçmeli dersler hakkında ki bilgi seviyeleri, öğrencinin arkadaş çevresi, sınıf rehber öğretmeni, okul idaresi,

ders öğretmenleri vb. nedenler öğrencinin seçmeli dersleri seçerken etkilerini ortaokul ve imam hatip ortaokul olmak üzere 8.sınıf öğrencilerinin ders seçimi sorunlarına yönelik etki eden faktörlerin tespiti üzerine bu çalışmayı gerçekleştirdik.

1.1. Araştırmanın Önemi

Günümüzde dünya genelinde ekonomik, siyasal, bilimsel, toplumsal ve teknolojik gelişmelerin eğitim sistemleri üzerinde de değişim meydana getirdiği görülmektedir. Bu değişimler öğrencilerin belli bir alanda uzmanlaşmasından çok, öğrenciyi bir bütün olarak alma gereğinin ortaya çıkarmıştır. Bu yönüyle akademik başarının yanında öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulduğu bir eğitim sistemine duyulan ihtiyaç hiç olmadığı kadar bir gereklilik halini almıştır. Bu yüzden bireysel farklılıklara önem veren, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının gelişmesi ve yaygınlaşması her düzeydeki eğitim kurumlarından öğrencilerin ilgi yetenek ve gereksinmelerine yanıt veren çeşitlilikte esnek programlar hayata geçirilmeye başlanmıştır (Kotan, 2015: 6). Bu noktada seçmeli dersler de okul programlarının ayrılmaz bir parçası olmalı ve öğrencilerin gelişimlerine destek olmalıdır. Seçmeli dersler öğrencilerin birçok yönden gelişimine katkı sunduğu gibi özellikle öğrencinin bireysel farklılıklarına uygun olarak bilişsel, duyuşsal, psikomotor, dil ve sosyal yönden gelişiminde faydalı olmaktadır (Aslan, 2014:4). Seçmeli ders uygulamaları eğitim sisteminde kurumun öğretmen öğrenci ve diğer etkenler göz önüne alınarak ilgili kişiler tarafından müzakere edilip güncellenmesi, kurumların hedefledikleri öğrenme çıktılarının elde edilmesi ve öğrencinin beklenti, ihtiyaçlarının giderilmesi açısından önem arz etmektedir (Korukcu, 2011).

Çalışmanın yapıldığı (2015-2016) dönemde 4+4+4 eğitim sistemi uygulanmaktadır. Bu eğitim sistemine 2012 yılında geçtiği göz önünde bulundurulduğunda seçmeli ders seçimi ilk mezunla-

rının olması açısından 8.sınıf öğrencilerinin seçilmesi önemlidir. Bunun yanında 8.sınıf öğrencilerinin diğer şube öğrencilerine göre daha yetişkin olması, bilinç seviyeleri araştırmanın örnekleme açısından önemli bir durumdur. Çalışma grubundaki öğrencilerin farklı okul türünden olmasına dikkat edilmiştir. Bu yüzden iki farklı okul türünde eğitim-öğretim gören 8.sınıf öğrencileri bu çalışmanın grubunu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, seçmeli derslerin seçimi ve öğretimine ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıda verilen sorulara cevaplar aranmıştır.

- Cinsiyete göre seçmeli derslerin seçimi ve öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri arasında farklılık var mıdır?
- Anne eğitim durumuna göre seçmeli derslerin seçimi ve öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri arasında farklılık var mıdır?
- Baba eğitim durumuna göre seçmeli derslerin seçimi ve öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri arasında farklılık var mıdır?
- Ekonomik duruma göre seçmeli derslerin seçimi ve öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri arasında farklılık var mıdır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılacak olan tekniklerle ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Nicel araştırmaya dayalı olarak yapılan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri; “çok sayıda elemanlardan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir” (Akt: Akbulut, 2008, Karasar 1994).

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında Türkiye’de öğrenim gören 8.sınıf öğrencilerinde oluşturmaktadır. Araştırmanın evreninin büyüklüğü nedeniyle, örneklem olarak 2015-2016 eğitim-öğretim yılında yapılan bu çalışmaya Mardin ili Midyat ilçesindeki Vali Kemal Nehrozoğlu Ortaokulu (N=100) ve Mustafa Kemal İmam-hatip Ortaokulu (N=70) 8.sınıf öğrencileri dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin dağılımı aşağıda gösterildiği gibidir.

Tablo 1. Cinsiyet Göre Öğrenci Dağılımı

Cinsiyet	F	%
Kız	85	50
Erkek	85	50
Toplam	170	100

Tablo 1 incelendiğinde çalışma kapsamında 170 öğrenciye anket uygulandığı görülmektedir. Bu öğrencilerin 85’i erkek 85’i ise kız olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Anne Eğitim Durumuna Göre Öğrenci Dağılımı

Anne Eğitim Durumu	F	%
Okur –Yazar Değil	109	64,117
İlkokul	46	27,058
Ortaokul	11	6,470
Lise	4	2,352
Üniversite	-	-
Toplam	170	100

Tablo 2 incelendiğinde anne eğitim durumuna göre araştırmaya en çok annesi okuryazar olmayan öğrenciler katılmıştır. Buna karşı en az ise lise olduğu ve üniversite mezunu annenin olmadığı görülmektedir.

Tablo 3. Baba Eğitim Durumuna Göre Öğrenci Dağılımı

Baba Eğitim Durumu	F	%
Okur –Yazar Değil	29	17,058
İlkokul	71	41,764
Ortaokul	42	24,705
Lise	17	10
Üniversite	11	6,470
Toplam	170	100

Tablo 3 incelendiğinde baba eğitim durumuna göre araştırmaya en çok babası ortaokul mezunu olan öğrenciler katılmıştır. Buna karşı en az ise üniversite mezunu olanlar oluşturmaktadır.

Tablo 4. Aile Aylık Kazanç Durumuna Göre Öğrenci Dağılımı

Aile aylık kazancı (TL)	F	%
500-1001	80	47,058
1001-1501	58	34,117
1501-2001	14	8,235
2001-2501	8	4,705
2501+	10	5,882
Toplam	170	100

Tablo 4 incelendiğinde ailenin ekonomik durumuna bakıldığında büyük çoğunluğun en az gelire sahip ailelerden (500-1001 TL) olduğu en az ise (2001+ 2501 TL) ailelerden olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı Acay (2017) tarafından hazırlanan 5’li likert tipi (Hiç katılmıyorum, Katılmıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılıyorum ve Tamamen Katılıyorum) derecelendirilmiş ölçek soruları kullanılmıştır.

Çalışmada kullanılan ölçek 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin orijinal formunun Cronbach’s Alpha(α) güvenirlik derecesi 0,882’dir. Bu çalışmada ise $\alpha=0,735$ olarak bulunmuştur.

2.4. Uygulama Süreci

Midyat ilçe Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alındıktan sonra hazırlanan anket formları, okul idaresinin uygun gördüğü vakitlerde öğrencilere uygulanmıştır. Öğrenciler tarafından doldurulan anketler toplatılmıştır. Daha sonra analiz sürecine geçilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak hesaplanmıştır. Verilerin yüzde (%) ve frekans (f) değerleri çıkartılmış ve öğ-

renci görüşleri arasındaki puan farkları için de t-testi ve one way anova testi tekniklerinden yararlanılmıştır.

Tablo 5. Aritmetik Ortalama Puanlarının Değerlendirilmesinde Göz Önünde Bulundurulan Sınırlılıklar

Puan aralığı	Tercih dereceleri
1.00-1.80	Hiç Katılmıyorum
1.81-2.60-	Katılmıyorum
2.61-3.40	Kısmen Katılıyorum
3.41-4.20	Katılıyorum
4.21-5.00	Tamamen Katılıyorum

3. BULGULARLAR VE YORUMLAR

Bu bölümde yapılan araştırmada elde edilen bulgular daha önce belirlenen alt problemlere göre analizler eşliğinde yorumlanmıştır.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Cinsiyet açısından seçmeli derslerin seçimi ve öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri arasında farklılık var mıdır? Alt problemine ait frekans, ortalama, standart sapma, t-testi ve one way anova testi dağılımları Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Cinsiyete Göre Seçmeli Derslerin Seçimi ve Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşleri T-Testi Analizi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	df	t	p
Kız	85	3,0311	0,45878	0,744	168	0,458
Erkek	85	2,9773	0,48291			

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyetleri ile seçmeli derslerin seçimi ve öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri aritmetik puan ortalamasının farklı olduğu ve “kısmen katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu farklılık istatistiki olarak anlamlı bulunamamıştır $t(170)=0,744, p>0,05$).

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Anne eğitim durumuna göre seçmeli derslerin seçimi ve öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri arasında farklılık var mıdır? Alt problemine ait frekans, ortalama, standart sapma, one way anova testi dağılımları Tablo 7 ve Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 7. Anne Eğitim Durumuna Göre Seçmeli Derslerin Seçimi Ve Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşleri Betimsel Analiz Sonuçları

Anne eğitim durumu	N	\bar{X}	Ss
Okuryazar değil	109	3,0210	,47146
İlkokul	46	2,9837	,51901
Ortaokul	11	2,9123	,29811
Lise	4	3,0357	,27664
Toplam	170	3,0042	,47038

Tablo 7. incelendiğinde anne eğitim durumuna göre seçmeli derslerin seçimi ve öğretimine ilişkin öğrenci görüşlerinin aritmetik puan ortalamasının farklı olduğu ve “kısmen katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu farklılığın istatistikî olarak anlamlı olup olmadığı için one-way anova analiz tekniğinden yararlanılmıştır (Tablo 8).

Tablo 8. Anne Eğitim Durumuna Göre Seçmeli Derslerin Seçimi Ve Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşleri One-Way Anova Analizi Sonuçları

	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	,147	3	,049	0,218	,884
Grup içi	37,246	166	,224		
Toplam	37,392	169			

Tablo 8. incelendiğinde anne eğitim durumları ile seçmeli derslerin seçimi ve öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$F(3, 166) = 0,218; p > 0,05$].

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Baba eğitim durumuna göre seçmeli derslerin seçimi ve öğre-

timine ilişkin öğrenci görüşleri arasında farklılık var mıdır? Alt problemine ait frekans ve ortalama, standart sapma one way anova testi dağılımları Tablo 9 ve Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 9. Baba Eğitim Durumuna Göre Seçmeli Derslerin Seçimi Ve Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşleri Betimsel Analiz Sonuçları

Baba eğitim durumu	N	\bar{X}	ss
Okuryazar değil	29	2,8793	,51882
İlkokul	71	2,9497	,51517
Ortaokul	42	3,1080	,31319
Lise	17	3,0462	,48556
Üniversite	11	3,2240	,42501
Toplam	170	3,0042	,47038

Tablo 9 incelendiğinde baba eğitim durumuna göre seçmeli derslerin seçimi ve öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri aritmetik puan ortalamasının farklı olduğu ve “kısmen katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu farklılığın istatistiki olarak anlamlı olup olmadığı için one-way anova analiz tekniğinden yararlanılmıştır.

Tablo 10. Baba Eğitim Durumuna Göre Seçmeli Derslerin Seçimi Ve Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşleri One-Way Anova Analizi Sonuçları

	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	1,677	4	,419	1,937	,107
Grup içi	35,715	165	,216		
Toplam	37,392	169			

Tablo 10 incelendiğinde baba eğitim durumları ile seçmeli derslerin seçimi ve öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$F(4, 165) = 1,937; p > 0,05$].

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Ekonomik duruma göre seçmeli derslerin seçimi ve öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri arasında farklılık var mıdır? Alt problemine ait frekans ve ortalama, standart sapma, one way anova testi dağılımları Tablo 11 ve Tablo 12’de yer verilmiştir

Tablo 11. Aile Ekonomik Durumuna Göre Seçmeli Derslerin Seçimi Ve Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşleri Betimsel Analiz Sonuçları

Ekonomik Durumu	N	\bar{X}	ss
500-1001	80	3,0567	,43388
1001-1501	58	2,8910	,54227
1501-2001	14	3,1097	,36809
2001-2501	8	2,9330	,48612
2501 +	10	3,1500	,32854
Toplam	170	3,0042	,47038

Tablo 11 incelendiğinde aile ekonomik durumuna göre seçmeli derslerin seçimi ve öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri aritmetik puan ortalamasının farklı olduğu ve “kısmen katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu farklılığın istatistiki olarak anlamlı olup olmadığı için one-way anova analiz tekniğinden yararlanılmıştır.

Tablo 12. Aile Ekonomik Durumuna Göre Seçmeli Derslerin Seçimi Ve Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşleri One-Way Anova Analizi Sonuçları

	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar Arası	1,372	4	,343	1,572	,184
Grup İçi	36,020	165	,218		
Toplam	37,392	169			

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin ekonomik durumları ile seçmeli derslerin seçimi ve öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$F(4, 165)= 1,572$; $p>0,05$].

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Seçmeli derslerin seçimi ve öğretimine ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi olarak yapılan bu çalışmada aşağıda verilen sonuçlara ulaşılmıştır.

Katılımcıların özelliklerine göre alınan sonuçlar incelendiğinde, araştırmaya katılan 170 öğrencinin %50'sini kız öğrenci, %50'sini erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin babasının eğitim durumunda ilk sırada %41,7 ile ilkokul mezunu yer almıştır. Babası üniversite mezunu olan % 6,4 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin annesinin eğitim durumunda ilk sırada %64,1 ile okuryazar olmayan anneler yer almıştır. En düşük oran ise %2,3 lise mezunu anne oluşturmaktadır. Öğrencilerin ailesinin %47,05'i 500-1001 TL, %34,1'i 1001-1501 TL, %8,2'si 1501-2001 TL, %4,7'si 2001-2501 TL, %5,8'i 2501 TL ve üzeri aylık gelire sahiptir.

Cinsiyete göre seçmeli derslerin seçimi ve öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde erkek öğrencilerin görüş puanlarının aritmetik ortalamasının kız öğrencilerinin puan ortalamasından daha fazla olduğu görülmüştür. Ancak bu veriler istatistiksel olarak anlamlı değildir. Anne eğitim durumuna göre seçmeli derslerin seçimi ve öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri karşılaştırılması incelendiğinde anne eğitim durumuna göre seçmeli derslerin seçimi ve öğretimine ilişkin görüşleri aritmetik puan ortalamaları farklı olduğu ve “kısmen katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Ancak bu veriler ders seçimine etkileri arasında istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Çalışmada öğrencilerin seçmeli ders tercihlerinde öğrencilerin baba eğitim durumuna göre karşılaştırılması incelendiğinde baba eğitim durumuna göre seçmeli derslerin seçimi ve öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri aritmetik puan ortalamaları farklı olduğu ve “kısmen katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür.

Ancak bu veriler ders seçimine etkileri arasında istatistiksel olarak anlamlı değildir. Öte yandan ailelerin ekonomik durumunun öğrencilerin seçmeli ders seçimine etkisine göre karşılaştırılması incelendiğinde aile ekonomik durumuna göre seçmeli derslerin seçimi ve öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri aritmetik puan ortalamaları farklı olduğu ve “kısmen katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Ancak bu veriler ders seçimine etkileri arasında istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Genel olarak çalışmanın sonuçlarına dikkat edildiğinde öğrencilerin seçmeli derslerin seçimi ve öğretim sürecine ilişkin olarak “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüşler bildirdikleri tespit edilmiştir. Bu düzeyde görüş birliğinin oluşmasının nedenleri araştırılabilir. Seçmeli derslerin seçimi ve öğretim sürecine ilişkin olarak özellikle okul-veli ve öğrencileri etkili olarak bilgilendirme çalışmaları yapılabilir. Bu çalışma 8.sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Seçmeli derslerin okutulduğu bütün kademelerdeki öğrenciler ile de yapılabilir. Bu çalışma Mardin ili Midyat ilçesinde 2 okulda yapılmıştır. Başka illerde de benzer çalışmalar yapıp evren ve örneklem geniş tutularak karşılaştırılabilir. Bu çalışma nicel olarak yapılmıştır. Aynı konu farklı yöntemler kullanılarak çalışılabilir. Bu konu ile ilgili olarak okul idarecileri, öğretmenler, veliler vb eğitim-öğretim paydaşları ile araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

1. Acay, Ö. (2017). *8.Sınıf Öğrencilerinin Seçmeli Derslerin Seçimi Ve Öğretimi Sürecine İlişkin Görüşleri* Tezsiz Yüksek Lisans, Artuklu üniversitesi, Mardin.
2. Altun, M. (2019). *Öğretmen Görüşlerine Göre Seçmeli Kur'an Dersleri - Nitel Bir Araştırma - Yüksek Lisans Tezi*, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
3. Akpınar B, Yıldırım B, Karahan O. Eğitimde 4+4 Sisteminin (Modelinin) Karşıt Program Bağlamın Değerlendirilmesi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilim Derg. 2013;36(36):25-39.
4. Araştırma, E., Başkanlığı, G. D. Seçmeli derslerin seçim kriterlerinin değerlendirilmesi araştırması, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. Yayınları, 2008.
5. Aslan, M. (2014). *Ortaokullarda Okutulan Seçmeli Derslerin Seçiminde Velilerin Göz Önünde Bulundurduğu Kriterlerin İncelenmesi* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
6. Aslantaş, İ. (2011). Ortaöğretim 9.Sınıf Öğrencilerinin Seçmeli Ders Tercihlerine Rehber Öğretmenlerin Etkisinin İncelenmesi Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
7. Aşlamacı İ, Gök Ö.F. Öğretmenlerine Göre Ortaokul Din, Ahlak ve Değerler Alanı Seçmeli Derslerinde Karşılaşılan Sorunlar: Nitel Bir Araştırma. Dergiabant (AİBÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi). 2019; 7, (14) 7:354-385.
8. Ayas M. Üniversite Öğrencilerinin İlköğretim Seçmeli Dersleri Hakkındaki Görüşleri[Opinions of University Students About Primary Education Elective Courses]. guifd 7/2 (Aralık 2019): 147-172.
9. Celep C, Gogus N. A Comparative Research About Basic Training In Turkey And EU Communities. Procedia - Soc

- Behav Sci [Internet]. 2012;55:62–9. Available from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.478>
10. Demir A, Ok A. Orta Doğu Teknik Üniversitesindeki Öğretim Üye ve Öğrencilerinin Seçmeli Dersler Hakkındaki Görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Derg. 1996;12(12):121–5.
 11. Demir, A. Üniversiteki Seçmeli Ders Uygulamasının Öğrenciler ve Öğretim Üyelerinde Değerlendirilmesi. Vol. 2, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derg. 1996. p. 24–31.
 12. Demirel, Ö. Karşılaştırmalı eğitim. Ankara: Pegem A Yayınevi; 2005.
 13. Duman B. Öğrencilerin Benimsedikleri Eğitim Felsefeleriyle Kullanıldıkları Öğrenme Strateji Ve Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması. ÇÜ Sos Bilim Enstitüsü Derg. 2008;17(1):203–24.
 14. Durmuşçelebi M, Mertoğlu B. Ortaokul Öğrencilerinin Eğitiminde Seçmeli Derslerin Yeri. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Derg. 2018;8-3.
 15. Eşbahoğlu, F. (2015). İlköğretim 5.6.Sınıflarda Seçmeli Derslerin Seçim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
 16. Gümüşeli, A.İ. Ailenin Katılım ve Desteğinin Öğrenci Başarısına Etkisi, Özel Okullar Birliği Bülteni, 2004,S.6, s.14-17.
 17. Karagözoğlu N.Ortaokul 5. Sınıflarda Tercih Edilen Seçmeli Dersler ve Tercih Nedenlerinin Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Pegem Eğitim ve Öğretim Derg. = Pegem Journal of Education and Instruction, 2015, 5.1: 69.
 18. Korukcu A. İlahiyat Fakültesi Programlarındaki Seçmeli Dersler Üzerine Bir İnceleme. :163–74.
 19. MEB. Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi-Atatürk Kitapları. Cumhuriyet döneminde eğitim. İstanbul: MEB Yayınları;

1983.

20. MEB. 2005; Tebliğler Dergisi 2575. URL: <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/finish/69-2005/195-2575-agustos-2005> 23 Mart 2013 tarihinde erişilmiştir.
21. MEB. Ortaokul ve imam hatip ortaokulu iletişim ve sunum becerileri dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları; 2012.
22. MEB. Ortaokul ve imam hatip ortaokulu kur'an-ı kerim dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları; 2012.
23. MEB. Milli Eğitim Bakanlığı Fen Liseleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. Tebliğler Dergisi, Yayın Tarihi: Nisan 2005.Sayısı: 2571
24. MEB. Gelişmiş ülkelerin mesleki eğitim sistemleri ve Türkiye. Ankara: MEB Yayınları; 2007.
25. Örs Özdil S, Kınay E. 5. Sınıf Seçmeli Ders Tercihlerinin Sıralama Yargıları Kanunuyla Ölçeklenmesi. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Derg. 2015;6(2):268–78.
26. Öztürk HT. Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi'nin Seçmeli Statüsünün Dersin Pedagojik Değerine Yansımalarının Öğretmen Bakış Açısı ile Değerlendirilmesi. Ege Eğitim Derg. 2011;12(2):63–82.
27. Özüt, A. (2014). İlköğretim Düzeyindeki Seçmeli Derslerin Seçim Kriterlerinin Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
28. Sünter E. Ortaöğretimde Okutulan Seçmeli Din Eğitimi Dersleri Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bir Durum Çalışması. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Derg. 2017;17(2):902-913.
29. Taş, B. S. (2004). Seçmeli Ders Programlarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi Yüksek

Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi

30. Tezcan H, Gümüş Y. Üniversite Öğrencilerinin Seçmeli Ders Tercihlerine Etki Eden Faktörlerin Araştırılması The Investigation of the Factors Affecting the Choice of the Elective Courses of University Students. Gazi Eğitim Fakültesi Derg. 2008;28(1):1-17.
31. Tuncel G. Öğretmenlerin Kendi Eğitim Felsefelerini İnşa Etmeleri Üzerine. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Derg. 10:223-42.
32. Tuncer M, Özüt A. İlköğretim Düzeyindeki Seçmeli Derslerin Seçim Kriterlerinin Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Journal of Educational Reflections. 2017; 1(1): 51-65.
33. Ülgen, G. İlköğretim Okullarının 6,7,8. Sınıflarında Seçmeli Dersler. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Derg. 1992;8(8):107-14.
34. Yavuz R.İ. (2012). Türkçe Eğitim Programlarındaki Değiştirilebilir Zorunlu Derslerle Seçmeli Derslerin Devlet Üniversiteleri Ölçeğinde Değerlendirilmesi Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
35. Yazıbaşı M.A. Seçmeli Din Derslerini Seçen Öğrencilerin Seçmeli Din Dersleri Hakkındaki Değerlendirmeleri: Kırkkale Örneği. Dini Araştırmalar. 2018;0-3.
36. Yüksel E, İspir N.B, Adıyaman H.K. Öğrencilerin Ders Seçimlerini Etkileyen Faktörler : Basın ve Yayın Bölümü Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma Özet Factors Influencing Course Selection Decisions of Students : A Study on Journalism Students Abstract. 2012;1-16.

5. Bölüm

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÇOCUK EDEBİYATINDA ŞİDDET DİLİ FARKINDALIKLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Nuran BAŞOĞLU¹

Tuba KAPLAN²

1 Dr. Öğretim Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi-Türkçe Eğitimi Bölümü, nuranbasoglu@hotmail.com

2 Öğretim Görevlisi Dr., Gaziantep Üniversitesi, Rektörlük-Yabancı Diller Bölümü, tubakaplan27@hotmail.com

1. Giriş

Çocuk edebiyatı, erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını, sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır (Sever, 2003: 9). Çocuğun gelişim dönemi özelliklerini göz önüne alarak edebiyatı çocukla buluşturma aracı olan bu edebiyat; dili, konusu, içeriği, anlatımı, yalınlığı ve içtenliğiyle önce çocuğun gelişim dönemleri ile uyumlu olmalıdır (Erkmen, 2017).

Sanatın eğitsel işlevlerinden yararlanabilmek için, sanatsal uyarıların kişilerin yaşamında küçük yaşlardan başlayarak yer alması gerekir. Bunun için en etkili yollardan biri de çocuklar için görsel ve dilsel bir model ve uyarı olan nitelikli çocuk kitaplarıdır. Çocuk kitaplarında niteliği belirleyen temel değişken, çocukların dil ve anlam evrenlerine uygun yaşam durumlarının, sanatçının sezgi ve beğeniyle çocuğun dünyasına uygun bir söylem içinde dile getirilmesidir (Sever, 2020: 27). Çocuk edebiyatı yapıtlarında öğüt ve emrin, öğretici ve belleci bir anlayışın, korku ve kaygının, cinsiyet ayrımcılığının, ideolojik söylemlerin, geleneksel değer, kural ve yaptırımcı yargıların, tek ve değişmez doğruların, aşırı duygusal öğelerin, psikolojik, duygusal ve fiziksel şiddetin olmaması gerekir. Bu yaklaşımın dışında oluşturulan çocuk kitapları, çocuğu korku ve kaygıyla baskı altına alabilir, onu duygusal olarak örseleyebilir, onun gözünde şiddeti olumlayabilir, yaşama değişmeyen doğrularla bakmasına neden olabilir, duygu ve düşüncelerini bastırmasına yol açabilir, eleştirel ve yaratıcı düşünmesini engelleyebilir, kadına ve erkeğe geleneksel cinsel roller yüklemesine olumsuz katkı sağlayabilir (Çer, 2014).

İnsanlık tarihi kadar eski ve sosyal bir yara olan şiddet kavramı, henüz tam olarak anlaşılıp çözüme kavuşturulamamıştır. Her alanda olduğu gibi, şiddet sözcüğünün hangi anlamlar, hangi amaçlar ve algılanış biçimindeki farklılıklar nedeni ile uygulanıp uygulanmayacağı konusundaki tartışmalar her geçen gün biraz daha karmaşık bir hal almaktadır. Dünyada yaşayan bütün insanlar ve toplumlar, en medenisinden en geri kalmışına kadar “her türlü şiddete karşıyız” ortak fikrine sahip olmalarına rağmen, hala şiddete karşı ortak bir dil ve çözüm bulamamışlardır. Bu noktada üzerinde önemle durulması gereken konu sözel şiddettir. Çünkü sözel şiddet, en az fiziksel şiddet kadar etkili ve fiziksel şiddetten daha yaygındır. Bununla birlikte unutulmamalıdır ki, sözel şiddet bireyin doğumundan itibaren en sık karşılaştığı şiddet türüdür. Bunun altında yatan ana sebep ise, kendisini ifade etmekte zorluk çeken bireylerin, en basit şekilde ortaya koydukları bir davranış olmasıdır. Bu da dilin yeterli kullanma yeteneğine sahip olunmadığını gösterir (Çiftçınar, 2003: 46). Yavuzer (2009: 243), çocukları şiddete yönlendirebilecek nitelikteki medya unsurlarından birinin de çocuk kitapları olduğunu belirtir.

Kitaplarda, yaşamın bir gerçeği olduğu düşüncesiyle, şiddet olgusuna da yer verilebilir. Ancak, olay kurgusunda, çocukların yaş ve gelişim özellikleri de göz önünde bulundurularak, yer verilen şiddet öğeleri, çocukları şiddete karşı neler yapılması gerektiği noktasında duyarlı kılmalı, onlarda şiddet ve kaba güce karşı bir anlayış oluşturabilmelidir. Özellikle, çocuklara demokratik yaşamı önemi ile bireysel ve toplumsal ilişkilerdeki sorunların çözümünde en etkili yöntemin “iletişim” olduğu gerçeği sezdirilmelidir (Maltepe, 2009: 400). Yaşayan her canlının doğasında şiddet dürtüsünün az ya da çok olarak bulunduğu bilinmekle birlikte, eğitilebilir, engellenebilir, bastırılabilir olduğu da kabul edilmiştir (Çiftçınar, 2003: 46).

Amacına şiddet uygulayarak ulaşan kahramanların bir özdeşim ögesi olarak belirlediği kitaplar, çocuklarda ruhsal sorunlara neden olabilecek iletilerle yapılandırılmaktadır (Sever, 2020: 29). Kimi kitaplarda kahramanlar ve olaylar aracılığıyla fiziksel, sözel ve simgesel şiddet çocukların bilinçaltına işlenmekte ve çocuk şiddete yol açabilen olumsuz bazı tutum ve davranışlara yönlenebilmektedir. Kitapta kendisini özdeşleştirdiği kahramanın sorunları şiddetle çözdüğünü gören çocuk şiddeti bir sorun çözme yolu olarak benimseyebilir. Bu bakımdan özellikle çocuklara model olacak başkahramanların ilişkilerinde şiddete başvurmaması, olumlu tutum ve davranışlara sahip olması çocuğun dil ve kişilik gelişimi açısından oldukça önemlidir. Günlük hayatta çocuğun okulda, evde, televizyonda, bilgisayar oyunlarında sıkça karşılaştığı şiddet türlerinin çocuk kitaplarında hiç yer almaması, yok farz edilmesi de yanlıştır, gerçeklerle örtüşen bir yaklaşım değildir. Buna karşın eserlerde şiddete verilmesi halinde; çocukların bilinçaltına işleyebilecek düzeydeki şiddet sahnelerine yer verilmemeli, olaylar, kişiler ve yazarın anlatımı şiddeti onaylayıcı, özendirici olmamalıdır. Şiddetin ilişkilerde bir sorun çözme yolu olmadığı, aksine sorunları büyüttüğü, şiddetin şiddeti doğurduğu hissettirilmelidir. (Fırat ve Çeker, 2016: 105). Çocuklara ana dilinin inceliklerini aktaracak olan çocuk edebiyatı ürünleri şiddet dilinden uzak olarak hazırlanmalı, titizlikle seçilmelidir.

Belet ve Deveci (2008) tarafından yapılan bir araştırmada Türkçe ders kitaplarında kullanılan metin içeriklerinde argo ifadelerin yer aldığı belirlenmiştir. Kılıç (2009) ise yaptığı araştırmada, 100 temel eser listesi içerisinde yer alan bazı eserlerde kullanılan dilin çocuklara kötü örnek olduğunu, mizah unsuru olarak argo ifadelerin ve kaba bir üslubun kullanıldığını tespit etmiştir. Dağlıoğlu ve Çamlıbel Çakmak (2009), hikâye kitaplarının metin ve resimlerindeki şiddet ve korku öğelerinin incelenmesi amacıyla yaptıkları araştırmada, şiddet öğelerine % 8 ora-

nında rastlandığı ve bunların nispeten hafif düzeyde şiddet unsurları olduğu; korku öğelerine ise %11 oranında rastlandığını belirlemişlerdir. Korku ve şiddet öğelerinin büyük bir kısmının çocuk klasikleri olarak kategorize edilen kitaplarda bununla birlikte korku ve şiddet öğelerine kitapların resim ve metin kısımlarında aynı oranda yer verildiği, herhangi bir ajitasyona gidilmediği saptanmıştır.

Fırat ve Çeker (2016), çocuk kitaplarında sözel ve simgesel şiddet örneklerine yönelik hazırladıkları çalışmada incelenen eserlerin hemen hepsinde sıkça sözel-simgesel şiddet örneklerine yer verildiğini belirlemişlerdir. Şiddetin en çok karşılıkine duyulan öfke nedeniyle, hakaret/aşağılama şeklinde gerçekleştiği, daha çok aile bireyleri arasında yaşandığı ve genellikle de insanların sözel-simgesel şiddet karşısında sessiz kaldığı belirlenmiştir. Eserlerde simgesel şiddet örneklerinde özellikle korkutma/tehdit unsuru olarak *bakışlar (dik dik bakma vb.)*, *üzeri-ne yürüme, diş sıkma*; hakaret/küçümseme-üstünlük kurmak için de *kabarma, gülme, bakışla aşağılama, nara atma* vb. hareketler kullanılmıştır. Uysal (2017), sözlü kültür ürünlerinin içerisinde bireyden çocukluk çağına azaltması, yetişkinlikte ise ortadan kaldırması beklenen kimi şiddet unsurlarının yer aldığını belirttiği çalışmada Freud'un psikanalitik kuramı çerçevesinde sayışmacalardaki şiddet dili unsurlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmada geleneksel çocuk oyunlarının öncesinde ebe seçme amaçlı kullanılan ve yazılı literatürde yer alan sayışmacalar incelenmiş ve sayışmacaların sadece birer edebiyat ürünü değil, aynı zamanda bilinç ve bilinç dışı arasında bir köprü görevi gören kendiliğindenlik ilkesine uygun metinler olduğu sonucuna ulaşılmış ve sayışmacalardaki şiddet dili unsurlarının bu ürünlerin birer eğitim materyali olmasına engel olup olmaması sorgulanabileceğini belirtmiştir.

Alamdar ve Süngü (2017) alışamalarında; masallardaki çatışmaların yaşam gerçekliğine uygun olduğunu belirledikleri çalışmalarında kahramanların çatışmaları çözerken genel olarak akılcı, yapıcı ve demokratik bir yol izlemediklerini ve çatışmaların büyük bir kısmının şiddetle, kurnazlıkla, yalanla ve olağanşt glerle veya başkası tarafından çözüldüğünü belirlemişlerdir. Genel olarak kahramanların, yaşadıkları çatışmaları çözme yöntemleri göz önüne alındığında, çocukların bu kahramanlarla özdeşim kurması, kişilik gelişimini olumsuz etkileyebileceği sonucuna varılmıştır.

Aktan ve Aydın (2018), Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilköğretim okulları için tavsiye ettiği" 100 Temel Eser" listesinde belirtilen eserlerin yansıtıkları şiddet dili inceledikleri araştırmada kitaplarda yer alan şiddet dili ifadelerinin türlerine göre çoktan aza doğru sözel şiddet, fiziksel şiddet, cinsel şiddet ve duygusal şiddet olarak sıralandığı görülmüştür. Sözel şiddet temasında şiddet ifadeleri argo ifade kullanmak, beddua etmek, lakap takmak, küfür etmek, tehdit etmek ve bağırmak kategorilerinde toplanmıştır. Fiziksel şiddet temasında şiddet ifadeleri dövmek, vurmak, öldürmek, dayak atmak, tuzak kurmak, müdahale etmek, hapsetmek ve işkence etmek kategorilerinde toplanmıştır. Cinsel şiddet temasında şiddet ifadeleri ilişkide bulunmak, dokunmak, tahrik etmek, aldatmak ve cinsel kavramları ifade etmek kategorilerinde toplanmıştır. Duygusal şiddet temasında şiddet ifadeleri kötümserlik ve korkutmak kategorilerinde toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda hem yerli hem de yabancı yazarlı kitaplarda şiddet ifadeleri olduğu, yabancı yazarlı kitaplarda daha yoğun bir şiddet dili kullanımı olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz ve Destegloğlu (2019) yazınsal nitelikli ocuk kitaplarındaki şiddete ilişkin unsurları belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada ocuk kitaplarında şiddete maruz kalan karakterlerin genellikle ocuk ve kadın; şiddete meyleden karakterlerin ise

büyük oranda erkek olduğunu belirlemişlerdir. Çalışmada çocuk karakterlerin etrafındaki birçok kişiden şiddet görmekle birlikte akranları tarafından da şiddete maruz kaldığı tespit edilmiştir. Diğer yandan özellikle otoriteyi temsil eden figürlerin çalışmada şiddet odağı olarak resmedildiği, statüye dayalı ilişkilerin ve otorite kurma isteğinin şiddet olgusuna temel oluşturduğunu gözlemlemişlerdir.

Çocuklarımızın duygu ve düşünce sağlığı, şiddet içeren, ideolojik ya da dinsel didaktizmi (öğreticiliği) yeğleyen kitaplarla örselenmekte; çocuklar güdümlü, insan doğasına aykırı, insan duyarlılığını yok etmeye yönelik, saldırganlığı ve şiddeti doğallaştıran anlayışlarla kuşatılmaktadır (Sever, 2020: 28). Bu bağlamda çocukların kitapla buluşmasında belirleyici rolleri olan ebeveynlere ve öğretmenlere önemli bir görev düşmektedir. Çocuğun buluşması gereken nitelikli kitaplar yetişkinler tarafından seçilebilmelidir. Bu çalışmanın araştırma konusu bu ihtiyaçtan hareketle şekillendirilmiştir. Eğitim fakültelerinin Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan ve Çocuk Edebiyatı dersini almış olan öğretmen adaylarının çocuk kitaplarında yer alan şiddet diline yönelik farkındalık düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatında şiddet dili farkındalıklarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde bir grubun geçmişte ya da halen var olan belirli özelliklerinin betimlenmesi için veri toplanması amaçlanır. Yani araştırma konusu kendi koşullarında ve olduğu gibi tanımlanır (Karasar, 2012) .

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğrenciler oluştururken örneklemi 2020-2021 eğitim öğretim yılında ve 5 farklı devlet üniversitesinde Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan ve çocuk edebiyatı dersini almış olan 270 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların %68,5’u kız, %31,5’u ise erkektir. Örneklem uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. “Bu örnekleme türü, araştırma yapılacak birey ya da grupların araştırma sürecine dâhil edilmesinin daha kolay ya da bunlara daha kolay ulaşılabilir olmasıyla ilişkilidir” (Ekiz, 2009: 106).

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak Turan ve Gerez Taşgın (2018) tarafından geliştirilen “Çocuk Edebiyatında Şiddet Dili Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Beşli likert tipinde hazırlanan ölçek “içerik” ve “etki” olmak üzere iki alt boyuttan ve 17 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin “Cronbach Alpha” değerinin 1. faktör için .87, 2. faktör için .71, ve ölçeğin tamamı için .88 olarak bulunması, çocuk edebiyatında şiddet dili farkındalık ölçeğinden elde verilerin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ölçek 2020-2021 eğitim öğretim yılında ve 5 farklı devlet üniversitesinde eğitim gören Türkçe öğretmeni adaylarına uygulanmıştır. Öğrencilerin katılımı zorunlu tutulmamış ve gönüllük esasına göre uygulanmıştır. Uzaktan eğitim olması nedeniyle öğrencilere ölçekle ilgili açıklamalar ilgili dersin öğretim elemanlarınca canlı derslerde yapılmış ve öğrencilerin ölçeğe verdikleri yanıtları mail yoluyla toplanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmadan elde edilen veriler, SPSS 25.0 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında, “Çocuk Edebiyatında Şiddet Dili Farkındalık Ölçeği”nden alınan puanları değerlendirmek için yüzde-frekans analizi ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Ölçekten alınan puanları cinsiyet değişkenine göre karşılaştırmak için ise bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Güven aralığı %95 olarak belirlenmiş ve $p < 0,05$ değerleri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

3. Bulgular

Tablo 1. Çocuk Edebiyatında Şiddet Dili Farkındalık Ölçeği Maddelerine Verilen Cevapların İncelenmesi

Ölçek maddeleri		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Ort	OR	TD
1-Küçümseyici (sert, kaba ve alaycı) konuşmalar çocukları özel şiddete özendirir.	f	3	4	2	18	241	4,83	5	5
	%	1,1	1,5	0,7	6,7	89,9			
2.Çeşitli varlıklara (insan, hayvan, nesne) karşı kaba kuvvet kullanılması çocukları fiziksel şiddete özendirir.	f	5	4	7	11	241	4,79	5	5
	%	1,9	1,5	2,6	4,1	89,9			
3. Bedensel engellerin alaycı tavırla ele alınması çocukların engelli bireylere karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olur.	f	4	6	6	16	236	4,77	5	5
	%	1,5	2,2	2,2	6,0	88,1			
4.Belli bir duygu durumunun abartılarak verilmesi çocukları duygusal olarak olumsuz etkilemektedir.	f	3	4	38	69	154	4,37	5	5
	%	1,1	1,5	14,2	25,7	57,5			
5.Dini unsurların baskıcı bir tutumla verilmesi (dinin gereklerini yerine getirmeyenler kötüdür vb.), çocuğun din ile ilgili algılarında bozulmalara neden olmaktadır.	f	6	4	28	47	183	4,48	5	5
	%	2,2	1,5	10,4	17,5	68,3			

6.Din ile ilgili kavramların korku yoluyla kazandırılmaya çalışılması (Allah yakar, cehennemde yanarsın vb.) çocuğun din ile ilgili algılarında bozulmalara neden olmaktadır.	f	4	6	19	40	199	4,58	5	5
	%	1,5	2,2	7,1	14,9	74,3			
7. Görseller (kavga, cinsellik, korku vb.) çocuklar için psikolojik şiddet içermektedir.	f	3	2	14	31	218	4,71	5	5
	%	1,1	0,7	5,2	11,6	81,3			
8.Acıma duygusunu ortaya çıkarmaya yönelik içerikler(-falakaya yatırma, hayvan öldürme vb.)çocukları duygusal olarak olumsuz etkilemektedir.	f	1	6	6	24	231	4,78	5	5
	%	0,4	2,2	2,2	9,0	86,2			
9.Olumsuz çağrışım yapan yüz ifadelerinin (aşırı alaycı, kızgın) sıkça yer alması, çocuğu duygusal olarak olumsuz etkilemektedir.	f	3	8	17	58	182	4,52	5	5
	%	1,1	3,0	6,3	21,6	67,9			
10.Aile içi ilişkilerin olumsuz yansıtılması (babanın anneye bağırması vb.) çocuğun aile kavramına karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olmaktadır.	f	2	4	7	19	236	4,80	5	5
	%	0,7	1,5	2,6	7,1	88,1			
11. Şiddetin yetişkinlere göre verilmesi çocuğun duygusal gelişimini olumsuz etkilemektedir.	f	3	4	13	31	217	4,70	5	5
	%	1,1	1,5	4,9	11,6	81,0			
12. Yazarların otoriter bir tutum sergilemesi(verdiği her iletinin doğru olduğunu düşünmesi)çocukları bu yönde şiddete teşvik eder.	f	7	13	41	82	125	4,14	4	5
	%	2,6	4,9	15,3	30,6	46,6			

13.Simgesel olarak tehlike arz eden unsurların(bıçak, balta vb.) amacı dışında kullanılması(insana doğrultması) çocukların şiddet ile ilgili algılarında olumsuzluklara neden olur.	f	3	2	9	32	222	4,75	5	5
	%	1,1	0,7	3,4	11,9	82,8			
14.Toplumsal cinsiyet rollerinin vurgulanması çocukların kişilik gelişiminde bozulmalara neden olur.	f	12	8	38	48	162	4,27	5	5
	%	4,5	3,0	14,2	17,9	60,4			
15.Belli tiplerin aynı şekilde çocuğa sunulması(üvey annelerin her zaman kötülük yapması vb.) çocukta olumsuz kalıp yargılar oluşturur.	f	2	-	12	29	225	4,77	5	5
	%	0,7	-	4,5	10,8	84,0			
16.Çocuğun psikososyal gelişimine uygun olmayan cinsel içerikler çocuğun cinsel gelişimini olumsuz etkiler.	f	5	1	9	33	220	4,72	5	5
	%	1,9	0,4	3,4	12,3	82,1			
17.Çocukların maruz kaldığı şiddet içerikli unsurlar çocukların şiddete yatkın bir birey olarak yetişmelerine neden olmaktadır.	f	4	3	7	23	231	4,77	5	5
	%	1,5	1,1	2,6	8,6	86,2			

Ort= Ortalama, OR=Ortanca, TD=Tepe değeri

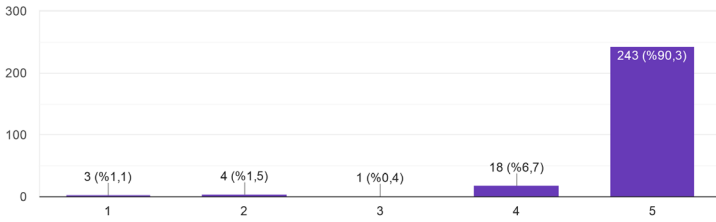
Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının ölçek maddelerine verdikleri cevapların genel olarak *kesinlikle katılıyorum* düzeyinde olduğu gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının şiddet dili ile ilgili farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Katılım düzeyi ortalaması en yüksek olan ölçek maddelerinin sırasıyla “Küçümseyici (sert, kaba ve alaycı) konuşmalar çocukları sözel şiddete özendirir” (Ort=4,83; OR=5; TD=5), “Aile içi ilişkilerin olumsuz yansıtılması (babanın anneye bağırması vb.) çocuğun aile kavramına karşı olumsuz tutum

geliştirmesine neden olmaktadır”, (Ort=4,80; OR=5; TD=5) ve “Çeşitli varlıklara(insan, hayvan, nesne) karşı kaba kuvvet kullanılması çocukları fiziksel şiddete özendirir” (Ort=4,79; OR=5; TD=5) şeklindedir.

Öğrencilerin Çocuk Edebiyatında Şiddet Dili Farkındalık Ölçeği'nin her bir ölçek maddesine verdikleri yanıtlar şu şekildedir:

Şekil 1. Küçümseyici (Sert, Kaba ve Alaycı) Konuşmaların Çocukları Sözel Şiddete Özendirdiğinin Yüzde (%) Olarak Dağılımı

1-Küçümseyici(sert, kaba ve alaycı)konuşmalar çocukları sözel şiddete özendirir.
269 yanıt

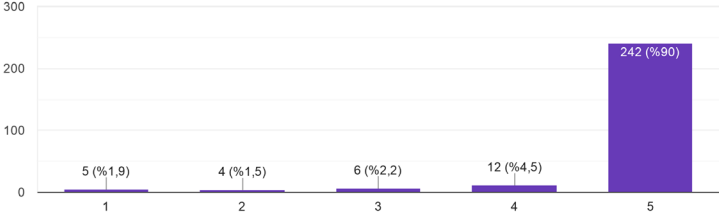


Şekil 1 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun benzer cevaplar verdiği görülmektedir. Katılımcılardan %90,3'ü küçümseyici konuşmaların çocukları şiddete özendirdiğine kesinlikle katılıyorum; %6,7'si katılıyorum; %0,4'ü kısmen katılıyorum; %1,5'i katılmıyorum, %1,1'i ise kesinlikle katılmıyorum seçeneklerini işaretlemiştir. Buna göre Türkçe öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğu, küçümseyici (sert, kaba ve alaycı) davranışların çocukları sözel şiddete özendirdiğini düşünmektedir.

Şekil 2. Çeşitli varlıklara (İnsan, Hayvan, Nesne) Karşı Kaba Kuvvet Kullanılmasının Çocukları Fiziksel Şiddete Özendirdiğinin Yüzde (%) Olarak Dağılımı

2.Çeşitli varlıklara(insan, hayvan, nesne) karşı kaba kuvvet kullanılması çocukları fiziksel şiddete özendirir.

269 yanıt

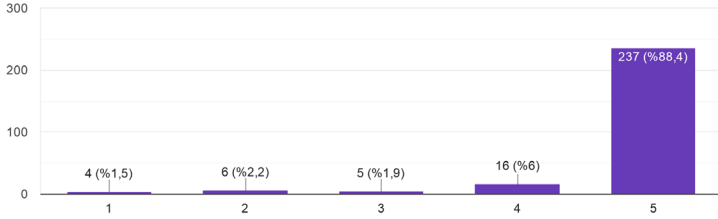


Şekil 2 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun benzer cevaplar verdiği görülmektedir. Katılımcılardan %90'ı çeşitli varlıklara (insan, hayvan, nesne) karşı kaba kuvvet kullanılmasının çocukları fiziksel şiddete özendirdiğine kesinlikle katılıyorum; %4,5'i katılıyorum; %2,2'si kısmen katılıyorum; %1,5'i katılmıyorum, %1,9'u ise kesinlikle katılmıyorum seçeneklerini işaretlemiştir. Buna göre Türkçe öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğu, çeşitli varlıklara (insan, hayvan, nesne) karşı kaba kuvvet kullanılmasının çocukları fiziksel şiddete özendirdiğini düşünmektedir.

Şekil 3. Bedensel Engellerin Alaycı Tavrıyla Ele Alınmasının Çocukların Engelli Bireylere Karşı Olumsuz Tutum Geliştirmelerine Neden Olduğunun Yüzde (%) Olarak Dağılımı

3. Bedensel engellerin alaycı tavrıyla ele alınması çocukların engelli bireylere karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olur.

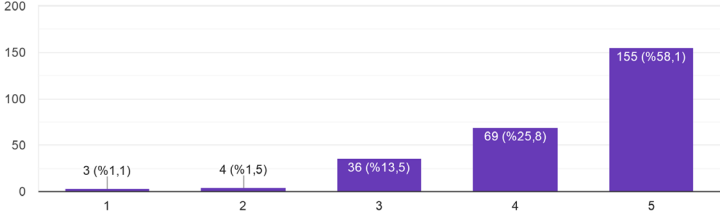
268 yanıt



Şekil 3 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun benzer cevaplar verdiği görülmektedir. Katılımcılardan %88,4'ünün bedensel engellerin alaycı tavrıyla ele alınmasının çocukların engelli bireylere karşı olumsuz tutum geliştirdiğine kesinlikle katılıyorum; %6'sı katılıyorum; %1,9'u kısmen katılıyorum; %2,2'si katılmıyorum, %1,5'i ise kesinlikle katılmıyorum seçeneklerini işaretlemiştir. Buna göre Türkçe öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğu, bedensel engellerin alaycı tavrıyla ele alınmasının çocukların engelli bireylere karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olduğunu düşünmektedir.

Şekil 4. Belli Bir Duygu Durumunun Abartılarak Verilmesinin Çocukları Duygusal Olarak Olumsuz Etkilediğinin Yüzde (%) Olarak Dağılımı

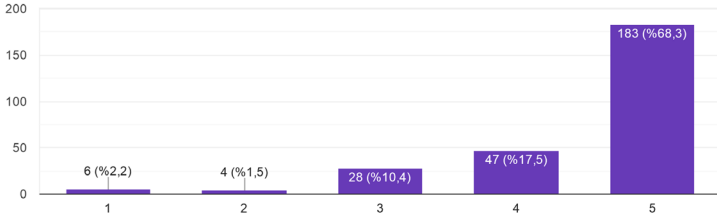
4.Belli bir duygu durumunun abartılarak verilmesi çocukları duygusal olarak olumsuz etkilemektedir.
267 yanıt



Şekil 4 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun benzer cevaplar verdiği görülmektedir. Katılımcılardan %58,1'inin belli bir duygu durumunun abartılarak verilmesinin çocukları duygusal olarak olumsuz etkilediğine kesinlikle katılıyorum; %25,8'i katılıyorum; %13,5'i kısmen katılıyorum; %1,5'i katılmıyorum, %1,1'i ise kesinlikle katılmıyorum seçeneklerini işaretlemiştir. Buna göre Türkçe öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğu, belli bir duygu durumunun abartılarak verilmesinin çocukları duygusal olarak etkilediğini düşünmektedir.

Şekil 5. Dini Unsurların Baskıcı Bir Tutumla Verilmesinin Çocuğun Din ile İlgili Algılarının Bozulmasına Neden Olduğunun Yüzde (%) Olarak Dağılımı

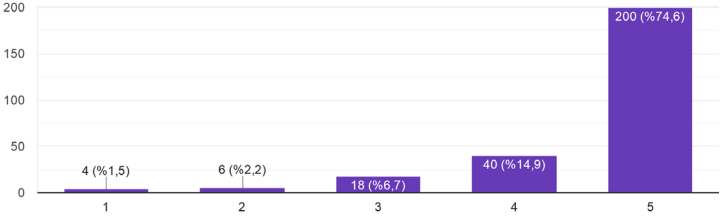
5. Dini unsurların baskıcı bir tutumla verilmesi (dinin gereklerini yerine getirmeyenler kötüdür vb.), çocuğun din ile ilgili algılarında bozulmalara neden olmaktadır.
268 yanıt



Şekil 5 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun benzer cevaplar verdiği görülmektedir. Katılımcılardan %68,3'ünün dini unsurların baskıcı bir tutumla verilmesinin çocuğun din ile ilgili algılarının bozulmasına neden olduğuna kesinlikle katılıyorum; %17,5'i katılıyorum; %10,4'ü kısmen katılıyorum; %1,5'i katılmıyorum, %2,2'si ise kesinlikle katılmıyorum seçeneklerini işaretlemiştir. Buna göre Türkçe öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğu, dini unsurların baskıcı bir tutumla verilmesinin çocuğun din ile ilgili algılarının bozulmasına neden olduğunu düşünmektedir.

Şekil 6. Din ile İlgili Kavramların Korku Yoluyla Kazandırılmaya Çalışılmasının (Allah Yakar, Cehennemde Yanarsın vb.) Çocuğun Din ile İlgili Algılarının Bozulmasına Neden Olduğunun Yüzde (%) Olarak Dağılımı

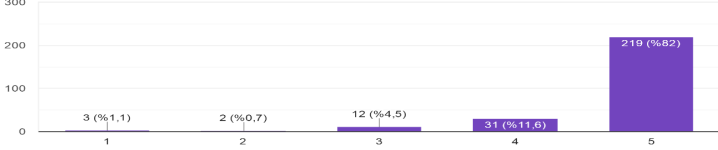
6.Din ile ilgili kavramların korku yoluyla kazandırılmaya çalışılması (Allah yakar, cehennemde yanarsın vb.) çocuğun din ile ilgili algılarında bozulmalara neden olmaktadır.
268 yanıt



Şekil 6 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun benzer cevaplar verdiği görülmektedir. Katılımcılardan %74,6'sının din ile ilgili kavramların korku yoluyla kazandırılmaya çalışılmasının çocuğun din ile ilgili algılarının bozulmasına neden olduğuna kesinlikle katılıyorum; %14,9'u katılıyorum; %6,7'si kısmen katılıyorum; %2,2'si katılmıyorum, %1,5'i ise kesinlikle katılmıyorum seçeneklerini işaretlemiştir. Buna göre Türkçe öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğu, din ile ilgili kavramların korku yoluyla kazandırılmaya çalışılmasının çocuğun din ile ilgili algılarının bozulmasına neden olduğunu düşünmektedir.

Şekil 7. Görsellerin (Kavga, Cinsellik, Korku vb.) Çocuklar için Psikolojik Şiddet İçerdiğinin Yüzde (%) Olarak Dağılımı

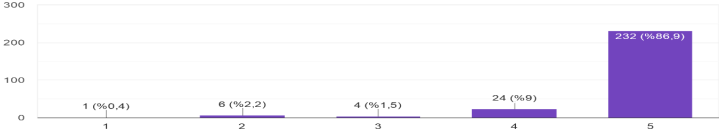
7. Görseller (kavga, cinsellik, korku vb.) çocuklar için psikolojik şiddet içermektedir.
267 yanıt



Şekil 7 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun benzer cevaplar verdiği görülmektedir. Katılımcılardan %82'sinin görsellerin (kavga, cinsellik, korku vb.) çocuklar için psikolojik şiddet içerdiğine kesinlikle katılıyorum; %11,6'sı katılıyorum; %4,5'i kısmen katılıyorum; %0,7'si katılmıyorum, %1,1'i ise kesinlikle katılmıyorum seçeneklerini işaretlemiştir. Buna göre Türkçe öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğu, görsellerin (kavga, cinsellik, korku vb.) çocuklar için psikolojik şiddet içerdiğine neden olduğunu düşünmektedir.

Şekil 8. Acıma Duygusunu Ortaya Çıkarmaya Yönelik İçeriklerin (Falakaya Yatırma, Hayvan Öldürme vb.) Çocukları Duygusal Olarak Olumsuz Etkilediğinin Yüzde (%) Olarak Dağılımı

8.Acıma duygusunu ortaya çıkarmaya yönelik içerikler(falakaya yatırma, hayvan öldürme vb.)çocukları duygusal olarak olumsuz etkilemektedir.
267 yanıt

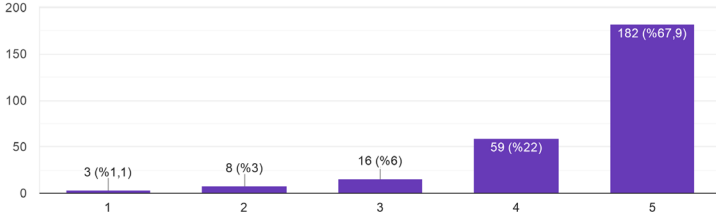


Şekil 8 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun benzer cevaplar verdiği görülmektedir. Katılımcılardan %86,9'unun acıma duygusunu ortaya çıkarmaya yönelik içeriklerin (falakaya yatırma, hayvan öldürme vb.) duygusal olarak olumsuz etkilediğine kesinlikle katılıyorum; %9'u katılıyorum; %1,5'i kısmen katılıyorum; %2,2'si katılmıyorum, %0,4'ü ise kesinlikle katılmıyorum seçeneklerini işaretlemiştir. Buna göre Türkçe öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğu, acıma duygusunu ortaya çıkarmaya yönelik içeriklerin (falakaya yatırma, hayvan öldürme vb.) çocukları duygusal olarak olumsuz etkilediğini düşünmektedir.

Şekil 9. Olumsuz Çağırışım Yapan Yüz İfadelerinin (Aşırı Alaycı, Kızgın) Sıkça Yer Almasının Çocuğu Duygusal Olarak Olumsuz Etkilediğinin Yüzde (%) Olarak Dağılımı

9.Olumsuz çağırışım yapan yüz ifadelerinin (aşırı alaycı, kızgın) sıkça yer alması, çocuğu duygusal olarak olumsuz etkilemektedir.

268 yanıt

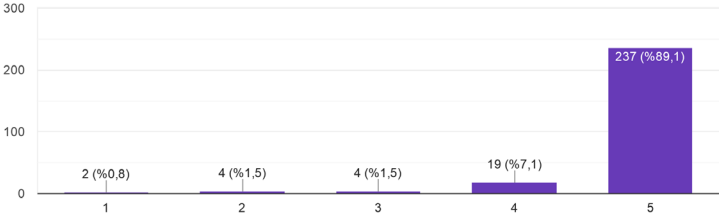


Şekil 9 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun benzer cevaplar verdiği görülmektedir. Katılımcılardan %67,9'unun olumsuz çağırışım yapan yüz ifadelerinin sıkça yer almasının çocuğu duygusal olarak olumsuz etkilediğine kesinlikle katılıyorum; %22'si katılıyorum; %6'sı kısmen katılıyorum; %3'ü katılmıyorum, %1,1'i ise kesinlikle katılmıyorum seçeneklerini işaretlemiştir. Buna göre Türkçe öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğu, olumsuz çağırışım yapan yüz ifadelerinin (aşırı alaycı, kızgın) sıkça yer almasının çocuğu duygusal olarak olumsuz etkilediğini düşünmektedir.

Şekil 10. Aile İçi İlişkilerin Olumsuz Yansıtılmasının (Babanın Anneye Bağırması vb.) Çocuğun Aile Kavramına Karşı Olumsuz Tutum Geliştirilmesine Neden Olduğunun Yüzde (%) Olarak Dağılımı

10. Aile içi ilişkilerin olumsuz yansıtılması (babanın anneye bağırması vb.) çocuğun aile kavramına karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olmaktadır.

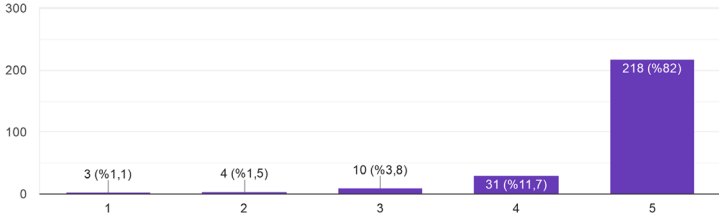
266 yanıt



Şekil 10 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun benzer cevaplar verdiği görülmektedir. Katılımcılardan %89,1'inin aile içi ilişkilerin olumsuz yansıtılmasının çocuğun aile kavramına karşı olumsuz tutum geliştirilmesine neden olduğuna kesinlikle katılıyorum; %7,1'i katılıyorum; %1,5'i kısmen katılıyorum; %1,5'i katılmıyorum, %0,8'i ise kesinlikle katılmıyorum seçeneklerini işaretlemiştir. Buna göre Türkçe öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğu, aile içi ilişkilerin olumsuz yansıtılmasının (babanın anneye bağırması vb.) çocuğun aile kavramına karşı olumsuz tutum geliştirilmesine neden olduğunu düşünmektedir.

Şekil 11. Şiddetin Yetişkinlere Göre Verilmesinin Çocuğun Duygusal Gelişimini Olumsuz Etkilediğinin Yüzde (%) Olarak Dağılımı

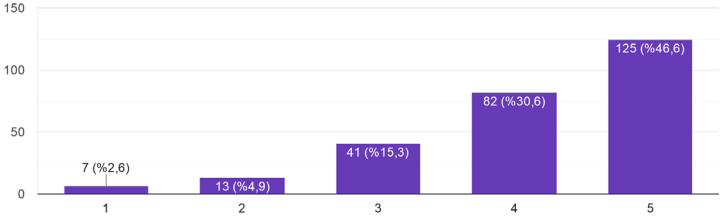
11. Şiddetin yetişkinlere göre verilmesi çocuğun duygusal gelişimini olumsuz etkilemektedir.
266 yanıt



Şekil 11 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun benzer cevaplar verdiği görülmektedir. Katılımcılardan %82'si şiddetin yetişkinlere göre verilmesinin çocuğun duygusal gelişimini olumsuz etkilediğine kesinlikle katılıyorum; %11,7'si katılıyorum; %3,8'i kısmen katılıyorum; %1,5'i katılmıyorum, %1,1'i ise kesinlikle katılmıyorum seçeneklerini işaretlemiştir. Buna göre Türkçe öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğu, şiddetin yetişkinlere göre verilmesinin çocuğun duygusal gelişimini olumsuz etkilediğini düşünmektedir.

Şekil 12. Yazarların Otoriter Bir Tutum Sergilemesinin (Verdiği Her İletinin Doğru Olduğunu Düşünmesi) Çocukları Bu Yönde Şiddete Teşvik Ettiğinin Yüzde (%) Olarak Dağılımı

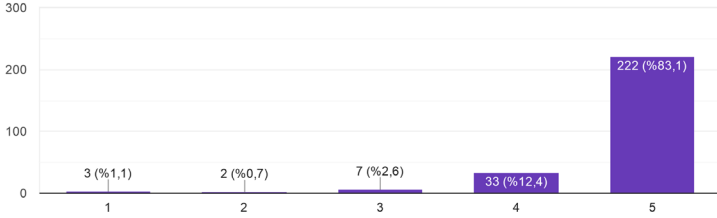
12. Yazarların otoriter bir tutum sergilemesi(verdiği her iletinin doğru olduğunu düşünmesi)çocukları bu yönde şiddete teşvik eder.
268 yanıt



Şekil 12 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun benzer cevaplar verdiği görülmektedir. Katılımcılardan %46,6'sı yazarların otoriter bir tutum sergilemesinin (verdiği her iletinin doğru olduğunu düşünmesi) çocukları bu yönde şiddete teşvik ettiğine kesinlikle katılıyorum; %30,6'sı katılıyorum; %15,3'ü kısmen katılıyorum; %4,9'u katılmıyorum, %2,6'sı ise kesinlikle katılmıyorum seçeneklerini işaretlemiştir. Buna göre Türkçe öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğu, yazarların otoriter bir tutum sergilemesinin (verdiği her iletinin doğru olduğunu düşünmesi) çocukları bu yönde şiddete teşvik ettiğini düşünmektedir.

Şekil 13. Simgesel Olarak Tehlike Arz Eden Unsurların (Bıçak, Balta vb.) Amacı Dışında Kullanılmasının Çocukların Şiddet ile İlgili Algılarında Olumsuzluklara Neden Olduğunun Yüzde (%) Olarak Dağılımı

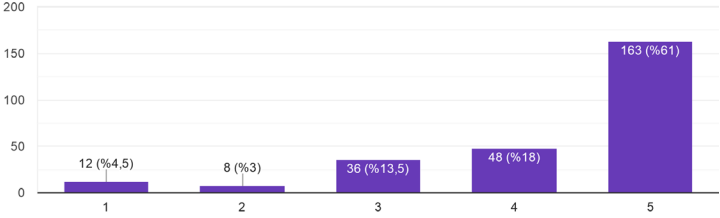
13.Simgesel olarak tehlike arz eden unsurların(bıçak, balta vb.) amacı dışında kullanılması(insana doğrultulması) çocukların şiddet ile ilgili algılarında olumsuzluklara neden olur.
267 yanıt



Şekil 13 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun benzer cevaplar verdiği görülmektedir. Katılımcılardan %83,1'i simgesel olarak tehlike arz eden unsurların (bıçak, balta vb.) amacı dışında kullanılmasının çocukların şiddetle ilgili algılarında olumsuzluklara neden olduğuna kesinlikle katılıyorum; %12,4'ü katılıyorum; %2,6'sı kısmen katılıyorum; %0,7'si katılmıyorum, %1,1'i ise kesinlikle katılmıyorum seçeneklerini işaretlemiştir. Buna göre Türkçe öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğu, simgesel olarak tehlike arz eden unsurların (bıçak, balta vb.) amacı dışında kullanılmasının çocukların şiddet ile ilgili algılarında olumsuzluklara neden olduğunu düşünmektedir.

Şekil 14. Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Vurgulanmasının Çocukların Kişilik Gelişiminde Bozulmalara Neden Olduğunun Yüzde (%) Olarak Dağılımı

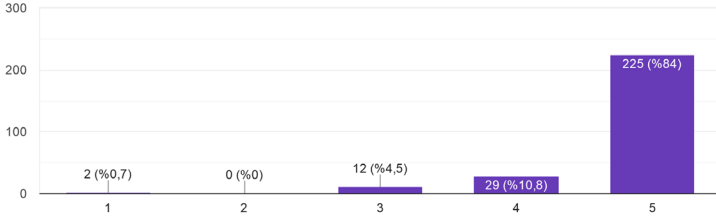
14. Toplumsal cinsiyet rollerinin vurgulanması çocukların kişilik gelişiminde bozulmalara neden olur.
267 yanıt



Şekil 14 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun benzer cevaplar verdiği görülmektedir. Katılımcılardan %61'i toplumsal cinsiyet rollerinin vurgulanmasının çocukların kişilik gelişiminde bozulmalara neden olduğuna kesinlikle katılıyorum; %18'i katılıyorum; %13,5'i kısmen katılıyorum; %3'ü katılmıyorum, %4,5'i ise kesinlikle katılmıyorum seçeneklerini işaretlemiştir. Buna göre Türkçe öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğu, toplumsal cinsiyet rollerinin vurgulanmasının çocukların kişilik gelişiminde bozulmalara neden olduğunu düşünmektedir.

Şekil 15. Belli Tiplerin Aynı Şekilde Çocuğa Sunulması- nın (Üvey Annelerin Her Zaman Kötülük Yapması vb.) Çocukta Olumsuz Kalıp Yargılar Oluşturduğunun Yüzde (%) Olarak Dağılımı

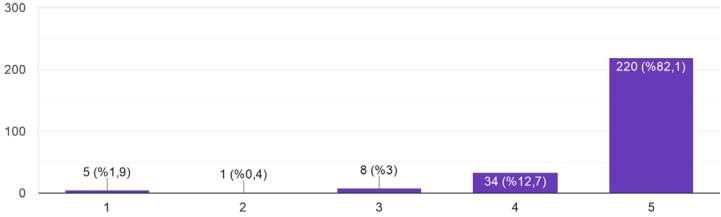
15.Belli tiplerin aynı şekilde çocuğa sunulması(üvey annelerin her zaman kötülük yapması vb.)
çocukta olumsuz kalıp yargılar oluşturur.
268 yanıt



Şekil 15 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun benzer cevaplar verdiği görülmektedir. Katılımcılardan %84'ü belli tiplerin aynı şekilde çocuğa sunulmasının (üvey annelerin her zaman kötülük yapması vb.) çocukta olumsuz kalıp yargılar oluşturduğuna kesinlikle katılıyorum; %10,8'i katılıyorum; %4,5'i kısmen katılıyorum; %0'ı katılmıyorum, %0,7'si ise kesinlikle katılmıyorum seçeneklerini işaretlemiştir. Buna göre Türkçe öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğu, belli tiplerin aynı şekilde çocuğa sunulmasının (üvey annelerin her zaman kötülük yapması vb.) çocukta olumsuz kalıp yargılar oluşturduğunu düşünmektedir.

Şekil 16. Çocuğun Psikososyal Gelişimine Uygun Olmayan Cinsel İçeriklerin Çocuğun Cinsel Gelişimini Olumsuz Etkilediğinin Yüzde (%) Olarak Dağılımı

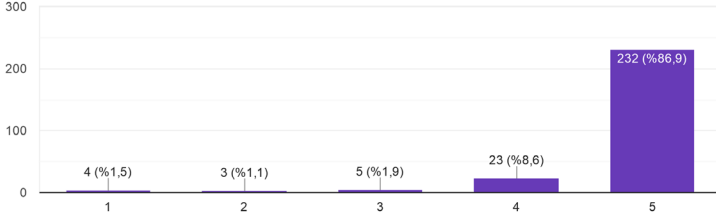
16.Çocuğun psikososyal gelişimine uygun olmayan cinsel içerikler çocuğun cinsel gelişimini olumsuz etkiler.
268 yanıt



Şekil 16 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun benzer cevaplar verdiği görülmektedir. Katılımcılardan %82,1'i çocuğun psikososyal gelişimine uygun olmayan cinsel içeriklerin çocuğun cinsel gelişimini olumsuz etkilediğine kesinlikle katılıyorum; %12,7'si katılıyorum; %3'ü kısmen katılıyorum; %0,4'ü katılmıyorum, %1,9'u ise kesinlikle katılmıyorum seçeneklerini işaretlemiştir. Buna göre Türkçe öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğu, çocuğun psikososyal gelişimine uygun olmayan cinsel içeriklerin çocuğun cinsel gelişimini olumsuz etkilediğini düşünmektedir.

Şekil 17. Çocukların Maruz Kaldığı Şiddet İçerikli Unsurların Çocukların Şiddete Yatkın Bir Birey Olarak Yetişmelerine Neden Olduğunun Yüzde (%) Olarak Dağılımı

17.Çocukların maruz kaldığı şiddet içerikli unsurlar çocukların şiddete yatkın bir birey olarak yetişmelerine neden olmaktadır.
267 yanıt



Şekil 17 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun benzer cevaplar verdiği görülmektedir. Katılımcılardan %86,9'u çocukların maruz kaldığı şiddet içerikli unsurların çocukların şiddete yatkın bir birey olarak yetişmelerine neden olduğuna kesinlikle katılıyorum; %8,6'sı katılıyorum; %1,9'u kısmen katılıyorum; %1,1'i katılmıyorum, %1,5'i ise kesinlikle katılmıyorum seçeneklerini işaretlemiştir. Buna göre Türkçe öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğu, çocukların maruz kaldığı şiddet içerikli unsurların çocukların şiddete yatkın bir birey olarak yetişmelerine neden olduğunu düşünmektedir.

Tablo 2. Çocuk Edebiyatında Şiddet Dili Farkındalık Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara Ait Betimsel Değerler

Değişkenler	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	SS
İçerik faktörü	268	1,31	5,00	4,63	0,51
Etki faktörü	268	1,00	5,00	4,63	0,58
Toplam puan	268	1,24	5,00	4,63	0,51

Tablo incelendiğinde, öğretmen adaylarının içerik faktörü puanlarının 1,31 ile 5,00 arasında değiştiği ve puan ortalamasının 4,63 (Ss=0,51) olarak hesaplandığı anlaşılmaktadır. Etki faktörü puanlarının 1,00 ile 5,00 arasında değiştiği ve puan ortalamasının 4,63 (Ss=0,58) olarak hesaplandığı belirlenmiştir. Toplam puanlarının 1,24 ile 5,00 arasında değiştiği ve puan ortalamasının 4,63 (Ss=0,51) olarak hesaplandığı belirlenmiştir. Elde edilen puan ortalamalarına göre Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatında içerik, etki ve genel şiddet dili ile ilgili farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 3. Cinsiyete Göre Çocuk Edebiyatında Şiddet Dili Farkındalık Ölçeğinden Elde Edilen Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	t	p
İçerik faktörü	Kadın	185	4,70	0,40	3,07	<0,01
	Erkek	83	4,49	0,69		
Etki faktörü	Kadın	185	4,71	0,43	3,34	<0,01
	Erkek	83	4,46	0,79		
Toplam puan	Kadın	185	4,70	0,38	3,27	<0,01
	Erkek	83	4,48	0,70		

Tablo 3 incelendiğinde, cinsiyete göre içerik faktörü, etki faktörü ve toplam puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır ($p<0,05$). Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının içerik faktörü, etki faktörü ve toplam puan ortalamaları, erkek öğretmen adaylarının puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir. Kadın Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatında içerik, etki ve genel şiddet dili ile ilgili farkındalıklarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

3. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde; Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatında içerik, etki ve genel şiddet dili ile ilgili farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Katılım düzeyi ortalaması en yüksek olan ölçek maddeleri incelendiğinde içerik alt boyutu bağlamında eserlerde kullanılan dilin küçümseyici nitelikte olmamasının ve aile içi ilişkilerin olumlu yansıtılmasının gerekliliğinin öğretmen adayları tarafından ciddi anlamda önemsendiği görülmüştür. Bu bulgular öğretmen adaylarının sözel şiddete ve çocuğun içinde şekillendiği aile ortamına dair bilinçli olduklarını göstermektedir. Etki alt boyutunda ise kitaplarda fiziksel şiddetin yer almasının çocuklar için özendirici olacağı katılımcılar tarafından yüksek düzeyde onay almıştır.

Öğretmen adaylarının nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme yeterlikleri üzerine yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular, bu çalışmanın değerlendirilmesi için önemlidir. Literatürde yer alan ilgili araştırmalara bakıldığında yıllara göre olumlu bir değişim gözlenmektedir. Maltepe (2009), Türkçe öğretmeni adaylarının nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme yeterliklerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının, nitelikli çocuk kitaplarının biçimsel özelliklerinde görsel öğelerin çocuğun estetik gelişimine ve sanat eğitimi-

ne katkı getirmesine yönelik bilgileri dile getirmeyip kitapların daha kolay okunmasına ve anlaşılmasına olanak tanıyan ölçütleri ön plana çıkardıkları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme konusunda kendini yeterli ve yetersiz gören öğretmen adaylarının hemen hemen eşit sayıda olduğu; kitap seçimi konusunda kendini yeterli gören öğretmen adaylarının ise yeterliklerini, nitelikli çocuk kitaplarının özelliklerine (okuma kültürü edindirme, duygu evrenini genişletme, anadili bilinci ve duyarlılığı sağlama ve estetik gelişime katkı getirme vb.) ilişkin bilgileriyle yansıtamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yazıcı Okuyan (2009) yaptığı araştırma, öğretmenlerin kitap seçerken kitapların tasarım ve resim ile ilgili niteliklerine yeterince dikkat etmediğini belirlemiştir. Öztürk Samur (2012) gerçekleştirdiği çalışmada, okulöncesi öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarının tasarım ve içerik özellikleri ile ilgili olarak yeterli bilgi düzeyine sahip olmadığını ortaya çıkarmıştır. Çer ve Şahin (2016) çalışmalarında ilkökul ve ortaokul düzeyindeki Türkçe öğretmeni adaylarının en çok bildiği kitapların “Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler, Keloğlan, Cin Ali, Nasreddin Hoca'nın Fıkraları, La Fontaine Masalları, Falaka, Kaşığı, Dede Korkut Öyküleri ve Pollyanna” olduğunu bulgulamışlardır. Bu durum öğretmen adaylarının ilkökul ve ortaokul öğrencilerine yönelik nitelikli çocuk kitaplarıyla ilişkili bilgi düzeylerinin düşük olduğu ortaya koymuştur. Çer (2020) ise çalışmasında; üçüncü ve dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının çocuk kitaplarının kapak, kâğıt, ciltleme, harf karakteri, boyut, sayfa düzeni ve resimler olmak üzere tasarım özelliklerine; karakter, konu, ileti, dil ve anlatım olmak üzere içerik özelliklerine; öğüt ve emir, cinsiyet ayrımcılığı, öğretme ve belleme, aşırı duygusal öğeler, korku ve kaygı, ideolojik söylem, tozpembe bir dünya, geleneksel değerler ve şiddet olmak üzere eğitsel özelliklere yönelik yeterlik düzeylerinin birinci ve ikinci sınıfta yer alan öğretmen adaylarına göre

anlamalı bir biçimde daha fazla geliştiğini belirlemiştir. Çalışmaya göre; “Çocuk Edebiyatı” dersini almış üçüncü ve dördüncü sınıfta yer alan öğretmen adaylarının çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özelliklerine yönelik bilgi düzeylerinin herhangi bir çocuk kitabını değerlendirecek nitelikte yeterlidir.

Bu çalışma da dâhil olmakla birlikte yapılan araştırmalar günümüze yaklaşıldığında öğretmen adaylarının nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme yeterliliklerinin arttığını ortaya koymaktadır. Oldukça sevindirici olan bu durumu oluşturan sebepler arasında; alan uzmanlarının sayısının artması ve Çocuk Edebiyatı derslerinin bu uzmanlar tarafından verilmeye başlanması, düzenlenen çocuk edebiyatı sempozyumları ile dikkatlerin bu değerli alana çevrilmesi, çocuk edebiyatı yazarlarının daha nitelikli eserler yazmaları ve en önemlisi yıllar içinde çocuk edebiyatının öneminin kavranılması olduğu söylenebilir. Mesleğe başlamadan önce öğretmen adaylarının bu bağlamda yetkin isimler olması gelecek nesillerin daha iyi yetiştirilebilmesi için şarttır. Öğretmenlerin evren seçtiği bu tarz ölçek çalışmalarının yapılarak sahadaki durumun ölçülmesi ve öğretmen adaylarının farkındalık düzeyinin korunması önerilebilir. Bu çalışmada kadın Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatında içerik, etki ve genel şiddet dili ile ilgili farkındalıklarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Daha önce yapılan çalışmalarda cinsiyet değişkeni olarak kabul edilmediğinden bir kıyaslama yapılamamıştır. Bundan sonraki çalışmaların bu yönüyle de değerlendirmede bulunması önerilebilir.

Kaynakça

1. Aktan, O. ve Aydın, F. (2018). Çocuk kitaplarına yansıtılan şiddet: 100 temel eser örneği.
2. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8 (2), 92-109.
3. Alamdar, S. G., Süngü, A. (2017). Samed Behrengi'nin masallarındaki kahramanların yaşadıkları çatışmaları çözme yöntemlerinin incelenmesi. IV. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiriler Kitabı (Ed.: Tacettin Şimşek ve Bican Veysel Yıldız), s.347-362, İstanbul: Step Matbaacılık.
4. Belet, Ş. D. & Deveci, H. (2008). Türkçe ders kitaplarının değerler bakımından İncelenmesi. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Çanakkale. home.anadolu.edu.tr/~sdbelet/yayinlar/ders%20kitaplari.pdf adresinde 23.08.2020 tarihinde edinilmiştir.
5. Çer, E. (2014). *Çocuk edebiyatı: 0-6 yaş çocuk kitaplarında çocuk gerçekliği ve çocuğa görelilik*. Yayımlanmış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
6. Çer, E. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özelliklerine yönelik yeterliklerinin incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 168-186. doi: 10.31464/jlere.611644
7. Çer, E., Şahin, E. (2016). Validity of a checklist for the design, content, and instructional qualities of children's books. *Journal of Education and Practice*, 7(24), 128-137.
8. Çiftçinar, B. (2003). Dil ve sözel şiddet. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 45-57.
9. Dağlıoğlu, H.E., Çamlıbel Çakmak,Ö. (2009). Okul öncesi çocuklarına yönelik yayınlanan hikâye kitaplarının

- şiddet ve korku öğeleri açısından incelenmesi. Türk Kütüphaneciliği, 23 (3), 510-534.
10. Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
 11. Erkmén, N. (2017). Çocuk kütüphanelerinde en çok okunan çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel ilkeleri bağlamında incelenmesi (Ankara ili örneği). Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
 12. Fırat, H., Çeker, S. (2016). Çocuk kitaplarında dilin şiddet aracı olarak kullanımı. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2016 Özel Sayısı, 83.
 13. Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
 14. Kılıç, A. İ. (2009). Yüz temel eserde dini ve ahlaki değerler. Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
 15. Maltepe, S. (2009). Türkçe öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme yeterlilikleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 398-412.
 16. Öztürk Samur, A. (2012). Okulöncesi öğretmen adaylarının nitelikli çocuk edebiyatı eserlerini seçebilme yetkinlikleri. *3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu 05- 07 Ekim 2011 içinde (s. 219-228)*. Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları.
 17. Sever, S. (2002). Çocuk kitaplarına yansıtılan şiddet (Millî Eğitim Temel Yasası ve Çocuk Haklarına Dair Sözleşme bağlamında bir değerlendirme). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2), 25-37.
 18. Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: KökYayıncılık.

19. Turan, L. ve Gerez Taşgın, F. (2018). Çocuk edebiyatında “Şiddet Dili” farkındalık ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (12), 232-248.
20. Uysal, B. (2017). Sayışmacalardaki şiddet dili unsurlarının psikanalitik kuram ekseninde değerlendirilmesi. IV. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiriler Kitabı (Ed.: Tacettin Şimşek ve Bican Veysel Yıldız), s.103-112, İstanbul: Step Matbaacılık.
21. Yavuzer, H. (2009). *Çocuk ve suç*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
22. Yazıcı Okuyan, H. (2009). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma saatlerinde kullanılan çocuk edebiyatı ürünlerini seçme ölçütleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (18), 135-159.
23. Yılmaz, O. ve Destegüloğlu, B. (2019). Çocuk kitaplarına yansıyan şiddet. *İlköğretim Online*, 18 (3), 1099-1112. doi:10.17051/ilkonline.2019.610732

6.Bölüm

ÇOCUK KİTAPLARINDA DEHB, OSB VE SÜREĞEN HASTALIKLARIN İŞLENİŞİ

Elif AYDIN¹

Nuran BAŐOĐLU²

1 Öğretim Görevlisi Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Türk Dili Bölümü,
elifaydin@beun.edu.tr

2 Dr. Öğretim Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi-Türkçe Eğitimi Bölümü, nuranbasoglu@hotmail.com

1. GİRİŞ

Hedef kitlesi ve muhatabı öncelikle çocuklar olan çocuk edebiyatı, bu hedef kitle içinde özel durumları ya da süregelen bir rahatsızlığı olan çocuklara özel kitaplar ve eserler üretmektedir. Burada kronik rahatsızlıklara sahip, otizm spektrum ya da dikkat eksikliği ve hiperaktivite gibi özel durumları olan çocukları içine alan, hastalıklarla ve de özel durumlarla mücadelede gerek çocuklara gerekse aile üyelerine rehberlik eden bir çocuk edebiyatı kastedilmektedir. Çocukların hayatlarında karşılaşılabilecekleri özel sorunlar çocuğun hayatını içinden çıkması zor bir sürece sokabilir. Çocuğun bile anlamlandıramadığı bu zorluklarla baş edebilmede özel olarak bu sorunlara eğilmiş çocuk kitapları bir rehber görevi görecektir.

Bu çalışmada çocukların ve ailelerinin hayatını zora sokan dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, otizm spektrum bozukluğu ile süregelen hastalıkların (astım, epilepsi, Alzheimer, kanser, egzama) çocuk kitaplarında nasıl işlendiğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Literatür taraması sonucunda belirlenen biri dijital hikâye olmak üzere (*Hipito Lütfen Kaşınma*) 14 kitap doküman incelemesi yoluyla değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular betimsel analiz ile raporlaştırılmıştır. Özel durumların çocuk kitaplarında işlenişi, yaşanan sorunlar ve sunulan çözüm yolları üzerinde durularak durum tespiti yapılmaya çalışılmıştır. Ayrıca kitaplarda yer alan eğitsel öğeler hakkındaki bilgiler yorumlanmıştır.

Çalışmada ele alınan özel durumlardan biri olan Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunun (DEHB) temel özelliği, kalıcı ve sürekli olan dikkat süresinin kısalığı, engellemeye yönelik denetim eksikliği nedeniyle davranışlarda ya da bilişte ortaya çıkan ataklık ve huzursuzluktur (Öncü ve Şenol 2002: 111). DEHB olan çocuklarda okul, ev ya da arkadaşlar ile ilgili sorunlar sıktır. Okulda, umulmanın altında performans gösterirler, dikkatle ilgili sorunları derslerde öğrenmelerini güçleştirir, ödevlerinin başına

oturmakta ve tamamlamakta zorlanırlar. Araya giren ve sırasını beklemekte zorlanan çocuklardır. Arkadaşlarının oyunlarını böldükleri, düşünmeden davrandıkları ve kurallara uymakta zorluk yaşadıkları için sıklıkla arkadaşlarıyla sorun yaşarlar. Verilen görevlerin yarısını unutup gelirler, başladıkları işleri tamamlamakta zorlanırlar, dış uyaranlarla dikkatleri kolayca dağılıbilir. Eşyalarını ödevlerini unutabilirler, kaybedebilirler ve bu nedenle aileleri onların “çok unutkan” olduklarını söyleyebilir. Sık sık ufak-tefek kazalar atlattıkları için “sakar” diye nitelenebilirler. Tüm bunlar çocuğun günlük yaşamında, sosyal ilişkilerinde, okul başarısında olumsuz etkilere neden olur ve gelecekte davranım bozukluğu, depresyon gibi başka psikiyatrik hastalıkların gelişmesine yatkınlık yaratır (Öner vd., 2003: 97).

Çalışmada ele alınan diğer bir özel durum olan otizm spektrum bozukluğu (OSB) ilk olarak Kanner (1943) tarafından tıp yazınına kazandırılmış ve kısıtlanmış, yinelenen davranış örüntüleri, toplumsallaşmada, sözlü ve sözel olmayan iletişimde bozukluk gibi çekirdek belirtileri olan süregelen bir bozukluk olarak tanımlanmıştır (Akt. Bodur ve Soysal, 2004: 394).

Autism Research Program’da (2010) belirtilen erken otizm belirtileri üç başlıkta toplanmakta ve şöyle sıralanmaktadır:

Kişilerle yaşanan zorluklar

- Diğer insanlara; aile üyelerine ya da birincil bakıcılara bile ilgi göstermemek
- İsmi söyleyen kişiye tepki vermemek ve o kişiye bakmamak
- Yüz ifadelerini ya da ses tonlarını anlamamak
- Başkalarının duygularını ve kendi yaptığı hareketlerin diğer insanları nasıl etkilediğini algılayamamak
- Üç yaşına kadar diğer çocuklarla oyun oynamak için çok az ilgili olmak

Konuşma ve iletişimde zorluklar

- İlk yaşına kadar babıldamamak
- 16 aylık olduğunda tek bir sözcük bile söyleyememek ya da herhangi bir yaşta edindiği sözcükleri ve dil becerilerini kaybetmek
 - “bay bay” şeklinde el sallama ya da bir şeyi göstermek için ortak bir işaret jesti kullanamamak
- Aynı şeyleri sürekli yapmak
 - Bir oyuncak ya da iplik gibi şeyleri saatlerce ileri-geri çevirme gibi dairesel hareketleri yapmak
 - Kendini ısırma ya da başını vurma gibi kendine zarar verici davranışları göstermek
- Seslere ya da dokunmaya karşı olumsuz tepki gösterme
 - Başkaları gibi acıyı hissettiğini herhangi bir tepki ile göstermemek
 - Elinden ya da kolundan tutulmayı veya kendisine sarılmayı sevmemek
 - Gürültüden rahatsızlık duymak (Çolak, 2016: 42-43).

Süreğen hastalıklı olma, gelişim sürecinde, bireyin, sürekli bakım ve tedavi gerektiren hastalığı nedeniyle, eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumudur. Başka bir tanımla; normalden sapma veya bozukluk gösteren, kalıcı yetersizlik bırakan, geriye dönüşü olmayan, patolojik değişiklikler sonucu oluşan, hastanın rehabilitasyonu için özel eğitim gerektiren, uzun süre boyunca bakım, gözetim ve denetim gerektirmesi beklenen durum olarak tanımlanmaktadır. Doğuştan anomaliler, doğuştan kalp hastalıkları, epilepsi (sara), kronik böbrek yetmezliği, kanserler, hemofili (kan pıhtılaşması yetersizliği), diyabet (şeker hastalığı), kistik fibrozis, astım, akdeniz anemisi (talassemi), kalp-damar hastalıkları, sindirim sistemi hastalıkları, idrar yolları ve üreme organı hastalıkları, cilt ve deri hastalıkları, endokrin ve

metabolik hastalıklar, ruhsal davranış bozuklukları, sinir sistemi hastalıkları, AIDS süreğen hastalıklar içerisinde ele alınmaktadır (Yılmaz Bolat, 2018: 164). Toparlamak gerekirse süreğen hastalık; uzmanlara göre en az üç ay, sıklıkla da ömür boyu süren ve tam olarak tedavisi mümkün olmayan hastalıkları tanımlamak için kullanılır. İncelenen çocuk kitaplarında astım, epilepsi, Alzheimer, kanser ve egzama ele alınan süreğen hastalıklardır.

2. YÖNTEM

Çalışma tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Var olan durumu olduğu şekliyle ortaya koymanın amaçlandığı tarama modelinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2012: 77). Çalışmada çocuklar için yazılan kitaplarda dikkat ve hiperaktivite bozukluğu, otizm spektrum bozukluğu ile süreğen hastalıkların oluşturduğu sıkıntılı durumların nasıl işlendiğini, bu durumlara yönelik hangi çözüm önerileri sunulduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Literatür taraması sonucunda amaçlı örnekleme ile belirlenen 14 kitap araştırmanın çalışma grubunu oluşturmak üzere seçilmiştir. Çalışmanın aradığı soruların cevabına yönelik biri dijital hikâye olan bu 14 kitaptaki bilgiler; “Özet”, “Özel Sorun Alanları”, “Çözüm Önerileri” ve kitapların hikâye dışında eğitsel yönlerini belirlemeye yönelik “Ek Bölümler”, “Etkinlikler” ve “Yaş Grubu” olmak üzere altı alt başlıkta verilmiştir.

Çalışma verileri seçilen kitapların doküman incelemesi yöntemi ile incelenmesiyle elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 187). Çalışma materyallerinden elde edilen bilgiler betimsel analiz ile sunulmuştur. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 224).

3. BULGULAR

Çalışmanın amacı doğrultusunda DEHB ile ilgili 4 kitap, OSB ile ilgili 3 kitap ve süreğen hastalıklarla ilgili 7 kitap incelenmiştir. Süreğen hastalıklar ile ilgili kitaplardan iki tanesi astım, iki tanesi epilepsi, bir tanesi Alzheimer, bir tanesi kanser ve bir tanesi de egzama hakkındadır. Kitaplardan elde edilen DEHB, OSB ve süreğen hastalıklar ile ilgili veriler üç ayrı başlıkta sunulmuştur. Kitapların özeti, kitaplarda ele alınan özel sorun alanları ve bunlara yönelik önerilen çözümler, kitaptaki hikâye dışında yer verilen ebeveyn ve yetişkinlere yönelik bilgilendirici bölümler, kitaptaki kurgu dışında özel sorun alanlarına yönelik verilen etkinlik örnekleri ve kitapların hitap ettiği yaş grubu ile ilgili bilgiler bir araya getirilmiştir.

3.1. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunu İşleyen Kitaplar ile İlgili Bulgular

Ada'nın Planı-Ödev Yapmak ve Düzenli Olmak Aslında O Kadar da Zor Değil

Özet: Akıllı bir kız olmasına rağmen dikkat dağınıklığı yüzünden ödev yapmakta ve düzenli olmakta sorun yaşayan Ada'nın sınıf öğretmeni ve ebeveynlerinin yardımıyla plan yapmayı öğrenmesi ve sorununun üstesinden gelişi anlatılmaktadır.

Özel Sorun Alanları: DEHB, odaklanma sorunu, unutkanlık, düzensizlik.

Çözüm Önerileri: Evde ve okulda uygulayabileceği 10 adımlık bir plan listesi oluşturma: Temiz bir sıra, odaklanmak için gizli hatırlatıcılar, çalışma arkadaşı, günlük hedefler, öğretmenin konuşmaları ve işaretleri, sakın çalışma alanı, ajanda, günlük ev ödevi dosyası, etüt, ödül anlaşması.

Ek Bölümler: APA (Amerikan Psikoloji Derneği) kitabıdır. Kitabın sonunda yer alan "Ebeveynlere ve Eğitimcilere Not" bö-

lümüyle ailelere, öğretmenlere, sosyal hizmet uzmanlarına, terapistlere, pedagog ve psikologlara kitabın içeriği ve çocuklara rehberlik konusunda önemli bilgiler verilmektedir.

Etkinlikler: Kitapta özel durumla ilgili hikâye dışında ayrı bir etkinlik yer almamaktadır.

Yaş Grubu: 6-12 yaş.

Bir Türlü Yerimde Duramıyorum! DEHB İle Yaşamak

Özet: DEHB’i olan bir çocuğun okulda ve arkadaşlarıyla sorunlar yaşaması üzerine anne- baba, doktor ve öğretmenin yardımaları ve yönlendirmeleri ile sorunun üstesinden gelmesi anlatılır. Doktorun verdiği ilaç, anne-babanın oluşturduğu günlük yapılacak işler listesi ve öğretmenin hazırladığı sınıf kuralları listesi, çocuğun DEHB ile baş edebilmesini, sorunu kontrol altına alabilmesini sağlıyor.

Özel Sorun Alanları: DEHB, odaklanma sorunu, aşırı hareket, kurallara uymakta zorluk düzensizlik.

Çözüm Önerileri: Doktor tarafından verilen ilaç tedavisi, hem ev hem de okul için günlük yapılacak işler listesi oluşturma, işlerin tamamlanması için bu işleri basamaklara bölme.

Ek Bölümler: Tübitak Popüler Bilim Kitapları serisine aittir. Kitabın sonundaki “Anne Babalara Notlar” bölümünde anne babaların çocuklarında dikkat eksikliği veya hiperaktivite bozukluğu olup olmadığını anlamaları için bu sorunlarla ilgili belirtiler sıralanmıştır. Dehb olan çocuğa anne ve babaların nasıl yaklaşımları ve yardımcı olacakları konusunda telkinler sıralanmıştır. Bu yönergede çocuğun planlı ve düzenli olmasına olanak sağlayacak bir ortam oluşturma öneminde dikkat çekilmiştir.

Etkinlikler: Etkinlikler bölümünde dikkati toplamayı ve hafızayı güçlendirmeyi sağlayan “Ne Eksik?”, “Hepsini Yap” ve “Yedi Dakikada Bir Hikâye” oyunları verilmiştir.

Yaş Grubu: 6+ yaş.

Kori'nin Hikâyesi DEHB İle Yaşayan Bir Çocuğun Kitabı

Özet: DEHB'li bir çocuğun bu durumdan dolayı evde ve okulda sorunlar yaşaması üzerine doktora ve doktorun yönlendirmesiyle terapistte görünmesi, ilaç ve birtakım telkin- taktiklerle, anne-baba, öğretmen ve doktorun yardımlarıyla talimatları dinleme, görevleri tamamlama, düzenli olma vb. konularında gelişme göstererek sorunun üstesinden gelmesi ve mutlu, kendini seven bir bireye dönüşmesi anlatılır.

Özel Sorun Alanları: Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, her zaman kıpır kıpır, telaşlı, heyecanlı endişeli hissetme, duyguları yoğun yaşama, heyecanlı olmaktan dolayı iyi arkadaş olmakta zorluk yaşama, kendini sakinleştirememe, düşünmeden konuşma, dikkati toplamakta zorlanma, okul kurallarına uymada zorluk, odaklanmaması gereken şeylere odaklanmak, sorumluluklarını yapmayı unutma, dağınıklık, fiziksel koordinasyonu sağlayamama (düşmek, eşyaları düşürmek vb.), el becerisi gerektiren işleri düzgün yapamama (yazı yazmak, makas kullanmak...), arkadaşların alayına maruz kalmak.

Çözüm Önerileri: Doktora görünme ve doktorun DEHB sorununu açıklayıcı ve örneklendirici bir şekilde çocuğa göre anlatması, motive edici bir konuşma yapması, ilaç vermesi, daha iyi hissetmesi ve daha doğru seçimler yapabilmesi için konuşma doktorundan destek alması önerilir. Ebeveynlerin yardımıyla etkili hale gelebilecek çözüm önerileri ise şunlardır: evdeki ortamı düzenleme, sorumluluklarını hatırlatıcı notlar yazma ve bu sorumlulukları tamamladıkça puan kazanma yoluyla davranışı alışkanlığa dönüştürme, daha uzun süre dikkatini toplayabilmek için ara vermesi gerektiğini öğretme, sosyal ilişkilerde insanların beden alanının dışında durması gerektiğini öğretme, üzgün olduğunda diğer insanlarla dertleşmesi gerektiğini öğretme, sorun olduğunda aileyle birlikte çözmeye çalışma.

Verilen diğer öneriler ise şöyledir: öğretmenle günlük hedef-

ler belirleme ve günün sonunda gelişiminden bahsetme, iyi olduğu alanları (Örneğin: bowling oynama, karate yapma, piyano çalma, bilgisayar kullanma, matematik) ve iyi özelliklerini (Örneğin: sadık, güvenilir, yardımsever, esprili, duyarlı olma vb.) keşfetme, yeni arkadaşlar edinme, sarılmak, hayvanları sevmek.

Ek Bölümler: APA (Amerikan Psikoloji Derneği) kitabıdır. Kitabın sonunda “Psikiyatrist Jane Annunziata’dan Ailelere Notlar” bölümü yer alır. Çocukların DEHB sebebiyle yaşadığı sorunlar ve bunlara yönelik çözümlerle kitabın çocuklara bu zorluklarda yalnız olmadıklarını göstermeyi amaçladığı vurgulanmıştır. DEHB’li çocukların mücadele etmek zorunda kaldıkları durumlar sıralanmıştır: yüksek enerji seviyesi, huzursuzluk, dürtüsel davranış, düşünmeden konuşmak, duygusal hassasiyet, sosyal ipuçlarını fark edememek, dikkat süresinin kısa olması, kılık kıyafet dağınıklığı, unutkanlık, dikkat dağınıklığı, fiziksel koordinasyon eksikliği, projeleri tamamlayamamak. Bu belirtilerin tedavisinde ilaç ve psikoterapi önerilmiştir. Ebeveyn ve öğretmen yardımı olmadığında çocukta zayıf benlik algısı, duygu ve davranış bozukluklarının artacağı belirtilmiştir. Çocukların pozitif yönlerine odaklanıp, başarılı oldukları ve kendilerini iyi hissedecekleri alanlara yönlendirmek gerektiği ifade edilmiştir. Planlama yapmanın ve program hazırlamanın DEHB’li çocuklarda hayati öneme sahip olduğunun altı çizilmiştir. Bunun için listeler, mantar panolar ve hatırlatıcı notlar kullanmaları önerilmiştir. Her günün sonunda pozitif destek vermenin öneminden bahsedilmiştir. Ebeveynlerin problemleri ortaya çıkmadan öngörmesi, çocuğunu cesaretlendirmesi, çocuğuna destek ve rehber olması önerilmiştir. Terapist, danışman, destek grupları gibi diğer profesyonellerin yardım ve yönlendirmelerinin faydalı olduğu vurgulanmıştır. Ebeveynlerin çocukla sevgi dolu ilişkiler kurmasının her şeyden daha önemli olduğuna dikkat çekilmiştir. Ailecek yapılacak etkinliklerle hayatı daha eğlenceli geçirme

tavsiye edilmiştir. Ebeveynlerin mizahtan faydalanması özellikle belirtilmiştir. “Sosyal beceriler”, “okul düzenlemeleri” ve “dikkat alanı” olmak üzere üç ayrı özel alanda ek ipuçları ayrıntılı ve maddeler halinde verilmiştir. Sosyal becerileri geliştirmek için önerilen etkinlikler ve bu etkinliklerin nasıl uygulanması gerektiği anlatılmıştır. Arkadaşla buluşma ve buluşma süresini kademeli arttırma, çocuğun öfkeli davranışlarını engellemek için zorbalığa cevap vermenin yollarını canlandırmak önerilmiştir. Çocuğu sosyal yardımlara dâhil etmek, izci kulüpleri gibi kazanmanın ön planda olmadığı etkinliklere katmak, bireysel rekabetçiliği öne çıkaran yüzme ya da koşu sporlarına yönlendirmek, doğu savunma sanatlarıyla uğraşmasını sağlamak öncelikli olarak önerilmiştir. Okul düzenlemelerinde verilen ipuçları çocuğun gerek okulda gerekse evde okulla ilgili işleri zamanında ve doğru bir şekilde yapması için planlanmıştır. Burada öğretmenin ve ailenin desteği ön plandadır. Hedefler koyma, planlayıcılar hazırlama, istedik davranıştan sonra bu davranışları güçlendirici teşvik unsurlarını devreye sokma önerilir. Dikkat alanında; bilgisayar ve tablet oyunlarını sınırlandırma, fiziksel egzersize teşvik etme, ailecek yapılabilecek eğitim etkinliklerine ağırlık verme, iyi bir rol model olma, her olumlu davranıştan sonra mutlaka takdir etme hususlarına yer verilmiştir.

Etkinlikler: Kitabın sonunda özel problem alanlarına yönelik etkinlikler ile ilgili fikirler sunulmuş ancak ayrıca bir etkinlik örneğine yer verilmemiştir.

Yaş Grubu: Belirli bir yaş belirtilmemesine rağmen “özel çocuklar” ibaresi ön kapakta yer alır.

İçimde Zıplayan Biri Var! Aşırı Hareketlilik Üzerine Bir Öykü

Özet: Her şeyden çabuk sıkılan, yerinde duramayan bir çocuğun evde koltukların üzerinde zıplaması, alışverişte koşuşturması, öğretmen ders anlatırken dinlemeyip kalkıp pencereden dışarıyı seyretmesi ve bütün bunları yapmak istememesine rağmen içindeki dürtülere engel olamaması sonunda da öğretmenin yönlendirmesiyle bir pedagoga gitmesi anlatılır. Bu tarz sorunların pedagoğ ve doktorların işbirliği sayesinde çözülebileceği hissettirilmiştir.

Özel Sorun Alanları: Aşırı hareketlilik, dürtüsellik, her şeyden çabuk sıkılma, dikkatini verememe.

Çözüm Önerileri: Pedagoğ ve doktora başvurma, annenin çocuğa sevgiyle yaklaşması ve sevgisini hissettirmesi, annenin çocuğa moral vermesi ve umut aşılması.

Ek Bölümler: Pedagojik öyküler dizisindeki kitaplardan biri olan eserde, ebeveynlere veya çocuğun eğitiminden sorumlu diğer yetişkinlere yönelik ek bilgilendirme yapılmamıştır. Kitabın ön kapağında yazarın pedagoğ olduğu bilgisi mevcuttur.

Etkinlikler: Kitapta özel durumla ilgili hikâyeye dışında ayrı bir etkinlik yer almamaktadır.

Yaş Grubu: Belirtilmemiştir.

3.2. Otizm Spektrum Bozukluğunu İşleyen Kitaplar İle İlgili Bulgular

Otizm ve Kardeşim

Özet: Otizimli kardeşe sahip olan 14 çocuğun kardeş ilişkisi üzerinden otizmi nasıl gördükleri neler hissettikleri anlatılmış; bu 14 çocuğun hepsinin dışardaki insanlardan ortak beklentisi ise otizimli insanlara saygıyla ve anlayışla yaklaşmaları olarak belirtilmiştir. Otizimli çocukların öğrenme güçlüğü çekmelerine, öfke nöbeti

geçirmelerine, değişikliğe direnmelerine, davranışlarının diğer insanlardan farklı olmasına, takıntılı söz ve davranışlarına rağmen her zaman mutlu ve serinkanlı olma, müthiş bir hafızaya sahip olma, çok sosyal olma gibi, bazı becerileri normal insanlardan daha iyi yapabilme gibi olumlu özelliklerinin olması da anlatılmıştır.

Özel Sorun Alanları: Otizm ve belirtileri, öfke krizleri, davranışlarını kontrol edememe, şiddet içeren davranışlar-vurma, itme, bağırma, takıntılı davranışlara sahip olma otizmlili kardeşten utanma.

Çözüm Önerileri: Otizmlili bireyleri oldukları gibi kabul edip onlara saygı göstermek, farklı olmadıkları farklı davrandıkları göz önünde bulundurularak empati yapmak, otizmlili bireylere özel eğitim verebilecek özel öğretmenlerden, oyun terapistlerinden destek almak ve otizmlili bireylerin her zaman onlara eşlik edebilecek özel eğitilmiş bir köpeğe sahip olmasını sağlamak.

Ek Bölümler: Kitabın önsözünde kitabın otizmlili kardeşe sahip olan çocuklarla görüşme yapılan görüşmelerden oluştuğu bilgisi verilmiştir. Otizmden kısaca bahsettikten sonra otizmlili insanların hissettikleri ve yaptıkları hakkında örneklerden bahsedilmiştir. Kitap otizmlili insanları daha iyi tanımaya yardımcı olmak ve onlarla alay edilmemesini alay edenleri uyarmanın gerektiği düşüncesi ve onlara saygı duymayı sağlamak amacıyla yazılmıştır.

Etkinlikler: Kitapta özel durumla ilgili hikâye dışında ayrı bir etkinlik yer almamaktadır.

Yaş Grubu: 8 yaş ve üzeri.

Kardeşimm Benim

Özet: Otizmlili kardeşine çocuk bakıcılığı yapmaktan sıkılan, normal bir hayat sürememekten dolayı daima şikâyet eden, otizmlili kardeşinin davranışlarına insanların gösterdiği tepkiler-

den dolayı utanan bu nedenle onunla toplum içine çıkmak istemeyen bir kızın, kardeşinin tedavisi için gittikleri klinikte tanıştıkları tekerlekli sandalyeye bağımlı, konuşamayan felçli bir çocukla arkadaşlık kurmasıyla birlikte daha özgür, insanların davranışları ve sözlerinden etkilenmeyen artık topluma girmekten çekinmeyen, kendine ve kardeşine koyduğu kurallardan, sınırlamalardan kurtulan biri olması anlatılır.

Özel Sorun Alanları:

Otizmli çocuğun yaşadığı sorunlar: Uzakta bir yere bakma, direktme, kesin yanıtlar isteme, belli davranışları tekrarlama, ortamın gerektirdiği gibi davranmama, olmasını beklediği bir şey gerçekleşmediğinde çılgılık atma, en ufak bir su damlası dökülse bile bütün giysileri çıkarma, olur olmaz yer ve zamanda soyunma, her şeyi daha gürültülü duyma, insanların söylediği her şeyin gerçek olduğunu sanma, olayları sevdiği öykülerdeki cümlelerle anlatma, (Örneğin, beklediği halde babasının gelmemesi üzerine Arnold Lobel'in "Sıkı Dostlar Kurbağa ve Murbağa" kitabındaki "Tüm dünya düğmelerle kaplı ve biri bile benim değil!" cümlesini söyleme) açık ve anlaşılır iletişim kuramama, anlatacaklarını dolaylı ve benzerlikler kurarak çetrefilli anlatma, insanlardan cevap alamadığında korkma ve endişelenme.

Ablanın yaşadığı sorunlar: Otizmli kardeşin davranışlarını insanların tuhaf bulması ve arkadaşlarının kardeşiyle alay etmesi nedeniyle kardeşten utanma, onunla toplum içine girmekten çekinme, otizmli kardeşten ötürü bazen bir yerlere davet edilme, otizmli kardeşe elinde olmayan bir şeyden dolayı kızdığında kendini suçlu hissetme, her şeyi ona öğretmek ve sürekli çocuk bakıcılığı yapmak zorunda kalma, arkadaşlarının kardeşine yönelik zorba ve alaycı davranışlarına maruz kalma, her duruma yönelik kardeşe yeni cümleler öğretme (Örneğin, biri sana bir şey verdiğinde "teşekkür ederim" de.) ve ezberletme ancak an-

nenin kendi sözcükleriyle konuşma fırsatı tanımadığı için ablayı eleştirmesi, anne ve babanın her zaman kardeşi kollandığını düşünerek kendine haksızlık yapıldığını hissetme, normal dünya ile otizmliler kardeşinin dünyası olmak üzere arada kalma hissi, normal bir kardeşe sahip olamama ve normal bir hayat sürememeden dolayı kızgınlık ve öfke hissetme, kardeşinin dağıtmaması için odasındaki eşyaları dolaplara ve çekmecelere tıktırma.

Çözüm Önerileri: Otizmliler çocuğun profesyonel bir yardıma ihtiyacı olduğu için çözüm önerileri otizmliler bir kardeşe sahip ablaya yöneliktir. Otizmliler kardeşin davranışlarına karşı hassas olmamak, umursamamayı öğrenmek, var olanla başa çıkmayı bilmek, fazla umutlanmamak, otizmliler çocuğu düzenli terapiye götürmek, otizmliler çocuğa kurallar koymak (“Akvaryuma oyuncak atılmaz”, “Birisi sana merhaba dediğinde merhaba de”, “Burası Catherine’in odası- David mutlaka kapıyı çalmalı” gibi.), hissettiklerini yazmak, resim çizmek,

arkadaşlarla vakit geçirmek, anne ve babayla ayrı ayrı ve kaliteli zaman geçirmek, hayvan beslemek.

Ek Bölümler: Kitapta özel durumla ilgili hikâye dışında ayrı bir ek bölüm yer almamaktadır.

Etkinlikler: Kitapta özel durumla ilgili hikâye dışında ayrı bir etkinlik yer almamaktadır.

Yaş Grubu: Belirtilmemiştir.

Barış’ın Gezintisi-Otizm Hakkında Bir Öykü

Özet: Empati ve sevgi duygusuyla otizmliler kardeşe sahip olmanın hissettirdiği utanma, kızgınlık, bıkkınlık gibi duyguların ve yaşadığı zorlukların üstesinden gelinebileceği anlatılmıştır.

Özel Sorun Alanları: Otizmliler bir kardeşe sahip olmanın zorlukları.

Çözüm Önerileri: Otizmliler bireylerin farklı şekilde düşüncüklerini, hissettiklerini anlamak ve onları öyle kabul etmek ve

otizmlilerle empati kurmak, diğeri insanların saçma bulacağı ama otizmlilerle kardeşlik yapmaktan hoşlandığı davranışları yapmasına müsaade etmek ve bunun için uygun ortamlar hazırlamak, insanların ne düşündüğüne aldırılmamak.

Ek Bölümler: Kitabın başında yer alan “Yetişkinlere Not” bölümünde doktor ve uzman görüşüne yer verilmiştir. Otizmlilerle kardeşlik sahibi çocukların hislerinden, yaşadıkları çelişkili duygulardan bahsedilmiştir. Anne ve babalara düşen görev ve sorumluluklara da değinip otizmlilerle kardeşlik olan çocukların kişisel gelişim açısından kazandıkları üzerinde de durulmuştur.

Etkinlikler: Kitapta özel durumla ilgili hikâyeye dışında ayrı bir etkinlik yer almamaktadır.

Yaş Grubu: 7 yaş ve üzeri.

3.3. Süreğen Hastalıkları (Astım, Epilepsi, Alzheimer, Kanseri ve Egzama) İşleyen Kitaplar İle İlgili Bulgular

Bende Astım Var

Özet: Futbol antrenmanı sırasında nefes alamayan çocuğun ailesi tarafından doktora götürülmesi ve astım olduğunu öğrenmesi, ardından ise astıma neden olan durumlarla baş edebilmesi ve astım korkusunu yenmesi işlenir.

Özel Sorun Alanları: Astım.

Çözüm Önerileri: İlaç tedavisi, astım hastalığı ve ilacı hakkında görşellerle bilgi vermek, çocuğa benzer hastalığı yaşayan arkadaşları özellikle başarılı arkadaşlarını örnek göstermek (futbol takımının en hızlı koşucusu olan astımlı arkadaşını örnek göstererek astım sorununun başarıya engel olamayacağını hissettirmek, arkadaşının ilacını maçtan önce aldığı ve maç esnasında yanında taşıdığını da söyleyerek nasıl üstesinden gelineceği hakkında yol göstermek) böylece benzer durumu yaşayan arkadaşlarının olduğunu göstermek ve çocuğu futbola devam etme konusunda cesaretlendirmek.

Ek Bölümler: Kitabın sonunda “Anne Babalara Notlar” bölümü yer alır. Astım hastalığının yol açtığı korku ve tedirginlikten kurtulmaya yönelik bilgiler verilir. Astımın bulgu ve belirtileri, türleri, ilaçları vb. konularda bilgi verilir.

Etkinlikler: Kitabın sonunda “Etkinlikler” başlığı altında astım hastalığına yönelik 10 maddelik önlem önerisine yer verilir. Ardından okuyucu okulunda kaç tane astım hastası çocuk olduğunu öğrenmeye yönelik bir anket araştırması yapmaya ve bir ilaç-fısfıs çantası hazırlamaya yönlendirilir.

Yaş Grubu: 7 yaş ve üzeri.

İnci'nin Büyük Yarışı-Astım Hakkında Bir Öykü

Özet: Astım hastası olan İnci'nin panayırda düzenlenecek olan yarışta birinci olmak için arkadaşlarının dalga geçmesine rağmen mücadeleye devam etmesi, astım krizlerinin üstesinden gelişi, sıkı çalışmayla hayalini gerçekleştirme işlenir.

Özel Sorun Alanları: Astım ve yol açtığı krizler.

Çözüm Önerileri: Astım hastası bireylerin hava koşullarına dikkat ederek yaşaması, ilaçlarını kullanması ve doktor kontrolüne gitmesi metin aracılığıyla verilmiştir. Kendine güvenme, mücadele etme, motivasyona yönelik hedef koyma, koşu gibi fiziksel etkinlikten önce ısınma alıştırmalarını mutlaka yapma ve ilacını düzenli kullanma, nefes alıştırmalarını yapma, koşu bandında koşma önerilir.

Ek Bölümler: Kitabın başında çocuk sağlığı ve hastalıkları alanında uzman tarafından kaleme alınmış “Yetişkinlere Not” bölümünde astımın tanımı yapılmış, belirtileri ve tetikleyicileri hakkında bilgi verilmiş, astımla başa çıkma stratejilerinden sonra astım hakkında doğru bilinen yanlışlar açıklanmıştır. Astımın fiziksel etkinlik ve spor yapmaya engel olmadığı hatta dünya çapında ödül kazanmış astımlı sporcuların olduğu belirtilerek astımlı çocuklara cesaret ve umut verilmiştir.

Etkinlikler: Kitapta özel durumla ilgili hikâye dışında ayrı bir etkinlik yer almamaktadır.

Yaş Grubu: 7 yaş ve üzeri.

Lara'nın Epilepsi Hikâyesi

Özet: Epilepsi rahatsızlığından dolayı okulda arkadaşlarının kendini dışlayacağı endişesi taşıyan Lara'nın ilk başta bu durumu itiraf etmekten çekinmesi ama yaşadığı epilepsi kriziyle bütün sınıfın bu durumdan haberdar oluşu ve sonrasında arkadaşlıklarının devam etmesiyle yaşadığı endişelerin son buluşu anlatılır.

Özel Sorun Alanları: Epilepsi, kaygı.

Çözüm Önerileri: Çocuğa rahatsızlığını anlayabileceği bir şekilde, çocuğa göre olan cümlelerle anlatmak (beyinde bir elektrik patlaması oluyor ve kısa devre yapıyor), anne- babanın olumlu, motive edici konuşmalarla çocuğa umut vermesi, öğretmenin çocuğa kendini özel ve yanında olduğunu hissettirmesi.

Ek Bölümler: Kitabın önsözünde pediyatrist ve çocuk nöroloğunun epilepsiye dair aydınlatıcı bilgileri yer alır. Önsözde ayrıca epilepsili insanların toplum tarafından dışlanması ve ötekileştirilmesinin yanlışlığı üzerinde durmuştur.

Etkinlikler: Kitapta özel durumla ilgili hikâye dışında ayrı bir etkinlik yer almamaktadır.

Yaş Grubu: 5 yaş ve üzeri.

Cesur Meltem-Epilepsi (Sara) Hakkında Bir Hikâye

Özet: Epilepsisi olan Meltem'in dışlanacağını düşündüğü için arkadaşlarının bu durumdan haberdar olmasını istememesi ve okulda nöbet geçirmekten korkması, yoğun endişe taşıması anlatılır. Meltem'in korktuğu başına gelir ve okulda nöbet geçirir, okula gitmek istemez. Kardeşi, epilepsi konusunda sınıftaki arkadaşlarını bilgilendirir. Arkadaşlarının onu çok özlediklerini belirttikleri mektupları okuyunca mutlu olur ve hayatına döner.

Özel Sorun Alanları: Epilepsi, kaygı.

Çözüm Önerileri: Epilepsi krizinde kişiyi güvende tutmak, ona zarar verici eşyaları ondan uzaklaştırmak, kriz esnasında kişiyi yan çevirmek ve başının altına düz bir yastık koymak, ilaç kullanmak, doktor kontrolünde olmak, insanlara epilepsinin bir hastalık olmadığını anlayabilecekleri şekilde anlatmak(epilepsisi olan insanın beyin elektriğinin herkesten farklı akması vs.), insanları epilepsi konusunda bilgilendirmek, epilepsisi olan kişinin yanında olduğunu ve ona karşı olan sevginin azalmadığını hissettirmek.

Ek Bölümler: Kitabın önsözünde epilepsi hakkında bilgiler verilir. Epilepsi nöbeti esnasında kriz geçiren kişiye nasıl davranılması gerektiği açıklanmıştır. Epilepsili çocuklara diğer çocuklara davranıldığı gibi dışlamadan normal yaklaşmanın öneminden bahsedilmiştir.

Etkinlikler: Kitapta özel durumla ilgili hikâye dışında ayrı bir etkinlik yer almamaktadır.

Yaş Grubu: Belirtilmemiştir.

Dedemin Müziği-Alzheimer Hakkında Bir Öykü

Özet: Dedesi alzheimer olan Zehra'nın dedesine ailecek destek olmalarını bunu yaparken anlayışlı, empatik, sabırlı ve kolaylaştırıcı davranmalarını; hastanın en çok sevdiği hiç unutmamış bir uğraş (piyano çalma) üzerinden hayata bağlama çabalarının anlatıldığı bir hikâyedir.

Özel Sorun Alanları: Alzheimer ve neden olduğu davranışlar, özellikle unutkanlık ve hissedilen endişe duygusu.

Çözüm Önerileri: Alzheimer hastalığının etkilerini azaltmak için kişinin günlük hayatta yapmayı sevdiği işlerle (müzik, yapboz oynamak, bahçe veya mutfak işleri gibi) uğraşması ve yakınlarının da ona destek olması önerilir. Unuttuğu şey üzerine endişe duymasını hissettirecek davranışlarda bulunmamak, ha-

tırılmasını söylememek, ileri aşamada hastayı daima doktor ve hemşirelerin gözetiminde bulunabileceği özel bir kliniğe yatırmak önerilir.

Ek Bölümler: Kitabın başında yazar tarafından kaleme alınmış “Yetişkinlere Not” bölümü bulunmaktadır. Alzheimer hastalığı hakkında bilgi verilip faaliyetlerin özellikle de müzikle uğraşmanın bu hastalıkla baş edebilme becerisi üzerindeki güçlü etkisi üzerinde durulmuştur.

Etkinlikler: Kitapta özel durumla ilgili hikâye dışında ayrı bir etkinlik yer almamaktadır.

Yaş Grubu: 7 yaş ve üzeri.

Kansere Elveda Bahçesi

Özet: Anneleri göğüs kanseri teşhisi konulan Ceren ve Cem’in annelerinin iyileşmesine yardımcı olmak için annelerinin bahçenin ekili ve yeşermiş olduğunu görmesinin ve bahçeyle uğraşmasının iyileşme sürecini hızlandıracağı düşüncesiyle evlerinin önündeki bahçeyi ekili bir bahçeye dönüştürmeleri işlenir.

Özel Sorun Alanları: Kansere ve kaygı.

Çözüm Önerileri: Kansere mücadelede moralin önemi sezdirilmiştir. Aile ve arkadaş desteği, doğal gıdalarla beslenmek, sürecin ortaya çıkardığı fiziksel sorunların (saçların dökülmesi gibi) geçici olduğunu kabullenmek, bahçe ile ilgilenmek, tatile çıkmak, kutlamalar yapmak önerilir.

Ek Bölümler: Kitapta özel durumla ilgili hikâye dışında ayrı bir ek bölüm yer almamaktadır.

Etkinlikler: Kitapta özel durumla ilgili hikâye dışında ayrı bir etkinlik yer almamaktadır.

Yaş Grubu: 7 yaş ve üzeri

Hipito Lütfen Kaşınma

Özet: Dijital bir hikâye olan bu kitapta bitmek bilmeyen, uykudan uyandıran, kaşıdıkça kaşınan kaşıntıları nedeniyle zor günler geçiren Hipito'nun egzama hastalığı anlatılır. Hipito'yu annesi doktora götürür. Doktor, kızarıklıkların egzama olduğunu, bulaşıcı olmadığını, çok zor olsa da kaşımaması gerektiğini söyler ve ona bir merhem verir. Arkadaşları kızarıklıkların bulaşıcı olduğunu sanarak ilk başta Hipito'ya yaklaşmak ve onunla oynamak istemezler. Hipito bu duruma çok üzülür; arkadaşları ise hatalarını hemen anlayarak ondan özür diler ve ona destek olurlar. Bunun için halay çekme, vurmali çalgılardan ses çıkarma, hindistan cevizlerini havaya atma ve yakalama, dans ederek çubuğun altından geçme gibi hep elle oynanan oyunlar bularak Hipito'nun dikkatini dağıtmayı ve kaşınmasını engellemeyi başarır.

Özel Sorun Alanları: Egzama, kaşıntı.

Çözüm Önerileri: Doktora görünme, merhem sürme, kaşıntı geldiğinde dikkati dağıtma, başka şeylerle oyalanma, arkadaş desteği, arkadaşlarla oyun oynama.

Ek Bölümler: Kitapta özel durumla ilgili hikâye dışında ayrı bir ek bölüm yer almamaktadır.

Etkinlikler: Kitapta özel durumla ilgili hikâye dışında ayrı bir etkinlik yer almamaktadır.

Yaş Grubu: Belirtilmemiştir.

Görüldüğü üzere incelenen kitaplar, özel durumu olan çocuklara ve onların yakınlarına yardımcı olmak, farkındalık kazandırmak ve onları bilinçlendirmek amacıyla yazılmıştır.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. DEHB Konusunu İşleyen Kitaplar ile İlgili Sonuçlar

Öner vd.,(2003: 99), DEHB'in tedavisinin kolay olduğunu ve tedavi için altın dönemin okul öncesi ve okul çağının ilk yılları olduğunu belirtmekle beraber tedavi edilmediği durumda ise çocuğun ya da gencin yapısal zorluklarından kaynaklanan davranış sorunlarının ve okul başarısızlıklarının devam edeceğini, çevresinden olumsuz eleştiriler alma riskinin artacağını ve dolayısıyla ileride iş yaşamında ve sosyal ilişkilerinde ciddi sorunlar yaşayacağını vurgular. Tedavinin başarısında tek başına ilacın yeterli olmadığını hekimin dışında öğretmenlere ve aileye de önemli görevler düştüğünü hatırlatır. Çalışmada incelenen DEHB'in çocukların yaşamlarını zora sokmasının anlatıldığı 4 kitapta -literatürdeki bilimsel bilgilerle uyumlu olarak- bu sorunun mutlaka yardım alınarak üstesinden gelineceği belirtilmiştir. Sorunun çözümünde ebeveyn, öğretmen, doktor, pedagog veya terapist olmak üzere başka bir uzmanın işbirliği gerekli görülmüştür. Sadece bir kitapta sorun ebeveyn ve öğretmenin yardımlarıyla hallolurken, diğer kitaplarda doktorların devreye girdiği görülür. Kitaplarda özel probleme bağlı sonuçlar yanında sosyal hayatı olumsuz etkileme, kişiyi daha öfkeli biri yapma gibi diğer sorunların da ortaya çıktığı görülür. Çocuk için ev ve okuldaki işleri planlamak, her tamamlanan işte geri dönüt vermek en önemli adımlar olarak gösterilmiştir. Ayrıca çocuğun olumlu özelliklerini öne çıkarmak, iyi olduğu alanları keşfetmesini sağlamak benlik saygısını yüksekte tutmak bakımından önemlidir. Sevginin de ilaç kadar etkili olabileceği hissettirilmiştir. 3 kitapta rehberlik konusunda faydalı bilgiler verilmiştir. 2 kitabın 6 yaş ve yukarısına hitap ettiği bilgisi vardır. Kitabın kurgusundaki etkinlikler dışında bir kitap ek oyun etkinlikleri vermiştir.

Koçak (2017), Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun tanınması amacıyla, Reşat Nuri Güntekin'in Çalıkuşu romanını bibliyoterapi yöntemi uygulanarak incelemiştir. Roman kahramanı Feride'nin DEHB, Hiperaktivite-Dürtüsellik tipi özelliklerini taşımasından hareketle DEHB hastalığı konusunda eğitim yöneticileri ve öğretmen adaylarına Çalıkuşu romanını bibliyoterapi yöntemiyle eğitim faaliyetlerine katmalarını önermiştir. Böylece doğabilecek, birçok istenmeyen davranışın önleneceğini savunmuştur. Bu çalışmada incelenen kitapların da DEHB sorununu tanıtmak ve çözmek için, DEHB özel durumunu yaşayan çocuklara okutulmasının çalışma düzeni kazandırmak için gerek resimleri, gerek dil ve anlatımı bakımından yararlı olacağı söylenebilir. 6-12 yaş aralığında, okul öncesi ve ilkökul düzeyinde okunmaya uygun olan bu kitapların DEHB yaşayan çocuklar için bir rehber ve yaşam kalitesini arttırmaya yönelik destek niteliğinde eserler olduğu görülmektedir.

4.2. OSB Konusunu İşleyen Kitaplar İle İlgili Sonuçlar

OSB olan bireylerin özelliklerini başlıca üç grupta toplayabiliriz: (a) sosyal etkileşimdeki yetersizlikler, (b) dil ve iletişim becerilerindeki yetersizlikler (c) takıntılı ve sıra dışı davranış örüntüleri (Çolak, 2016: 45). *Otizm ve Kardeşim* adlı eserde OSB'li bireylerin bu özelliklerinden kaynaklı davranışlardan ötürü toplum tarafından aptal muamelesi görmeleri eleştirilir. OSB'li bireylere olumsuz davranışlarda bulunanları ve onlara alaycı yaklaşanları uyarmak özellikle vurgulanan yaklaşımlar arasındadır. *Barış'ın Gezintisi-Otizm Hakkında Bir Öykü* adlı eserde ise postane duvarındaki tuğlaları tek tek koklamak gibi diğer insanların saçma bulacağı ama otizimli kardeşin yapmaktan hoşlandığı davranışları yapmasına müsaade etmek ve bunun için uygun ortamlar hazırlamak ve insanların ne düşündüğüne aldırmmamak önerilmiştir. Yine aynı eserde restoranda otizimli kardeşle bera-

ber tavandaki pervaneyeye izlemek gibi otizmlı kardeşın sevdiği etkinlikleri beraber yaparak onunla da çok güzel vakit geçirebileceği mesajları verilmiştir.

DeVries ve Sunden (2019) engelli kardeşi olan çocukların duygularını ve uygun başa çıkma mekanizmalarını tanımlamak için bibliyoterapi kullanımını incelemişlerdir. Çalışmaya engelli kardeşe sahip 7 ila 12 yaş arasında toplam yedi çocuk katılmıştır. Engelli kardeşlerin yaşları 8 ila 26 yaş arasında değişmekte olup, Serebral Palsi tanısı, Otizm Spektrum bozuklukları, işitme bozukluğu ve Reaktif Bağlanma Bozukluğu (RAD) dâhil olmak üzere çoklu engeller de bulunmaktadır. Üç kitapla ilgili poster çizimi, resim yapma ve oyun oynama şeklinde bibliyoterapi etkinliklerine yer verilmiştir. Sonuçta bibliyoterapinin; engelli kardeşe empatiyi arttırmada, engelli olanları daha iyi anlamadaki olumlu etkisi bir kez daha görülmüştür. Buna ek olarak, bibliyoterapinin çocukların engelli kardeşleriyle etkileşimini olumlu etkilediğini de tespit etmişlerdir. Çocuklarda engelli kardeşe karşı daha fazla şefkat ve istendik davranış değişiklikleri gözlemlenmiştir. Çocuklarda kardeşlerine karşı artan anlayış ve empatinin yanı sıra kardeşlerini koruma arzusu da ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada incelenen otizm ile ilgili kitaplarda da otistik bireye saygı duymanın önemi vurgulanmış ve otizmlı kardeşi olan çocukların yaşadıkları zorluklar açığa çıkarılmıştır. Okuyuculara otizm hakkında hem bilgi verilmiş hem de bu özel durumla ilgili farkındalık oluşturulmuştur. Otizm Spektrum Bozukluğu sorununu işleyen 3 kitapta olayların otizmlı çocuk ve kardeşi arasında kurgulanmasından otizmlı kardeşe sahip çocukların otizmin etkilerine anne ve babadan daha çok maruz kaldıkları anlaşılır. Örneğin; *Kardeşimm Benim* adlı kitapta abla Catherine otizmlı kardeşi David'i, arkadaşlarının zorba davranışından korumak için büyük uğraş verir. Yorulduğunda ve bunaldığında ise vicdan azabı çeker. Kardeşler, ailenin normal bir hayat sürememesinden,

anne ve babanın ilgisinin otizmlı kardeşe kaymasından ve her daim çocuk bakıcılığı yapmaktan muzdariplerdir. Ancak kitaplarda bundan daha önemli bir şey vardır ki o da toplumun otizmlı çocuklara gösterdiği tepkidir. Toplumun bu çocuklara tuhaf, yadırgayıcı, eleştirel, iğneleyici, alaycı, acıyan tavırları, kardeşleri otizmlı kardeşe yaşamının zorluklarından daha fazla yormaktadır. Toplumdaki insanların empati geliştirmesi ve onlara normal bir insan muamelesi göstermesi aslında sorunların çözümünde bir anahtardır. Çünkü çevre desteği ve ilgisi hissedildikçe, baskısı azaldıkça, otizmlı kardeşe yaşamak o kadar zor olmamakta hatta normal bir kardeş ilişkisinden bile daha eğlenceli olabilmektedir. Her üç kitapta da otistik çocuk ile otistik olmayan çocuğun yan yana verilmesi davranışların, tepkilerin gerçekliği bakımından önem taşımaktadır. Otizmi olan ve otizmlı kardeşi, yakını olan bireyler için de bu kitaplar toplumsal soyutlanmayı önleyici niteliktedir ve sunulan çözüm önerileri ile empati duygusunu geliştirmeye yardımcı olur.

4.3. Süreğen Hastalıkları (Astım, Epilepsi, Alzheimer, Kanser ve Egzama) İşleyen Kitaplar İle İlgili Sonuçlar

İncelenen kitaplarda süreğen hastalıklardan astım, epilepsi, kanser, Alzheimer ve egzama işlenmiştir. Bu hastalıkları kabul edilerek tedaviye yönelik ilaç kullanımı ve etkinlikler önerilmiştir. Hem ruhsal hem fiziksel açıdan iyileşme amaçlanmıştır.

Eserlerde astım, egzama ve epilepsi çocuk kahramanların yaşadığı bir hastalık olarak işlenirken kanser ve Alzheimer yetişkin aile bireylerinin başından geçen ve çocuk karakterlerin etkilendiği özel durumlar olarak verilmiştir. Astımla ilgili eserlerden *Bende Astım Var* adlı eserde çocuk kahramanın astım olduğu tanısının konması işlenirken İnci'nin Büyük Yarışı-Astım Hakkında Bir Öykü adlı eserde İnci hastalığının farkındadır. Aynı eserde İnci'nin koşamadığı için kendisiyle alay eden arkadaşının karşı-

sında güçlü durarak yarışı kazanacağını belirtmesi yani kendine güvenmesine yer verilir. Arkadaşlarının futbolda İnci'yle alay etmesi üzerine İnci'nin koşarak topu yakalaması ve gol atması da yine astım hastası çocuğun gösterdiği mücadeleye örnektir. Kitapta astım krizlerinde sprey kullanmak, derin nefes almanın önemi ve nefesini yavaş yavaş vererek sakin kalabilmeyi sağlamak vurgulanırken hayal etmenin önemine de yer verilmiştir. Yarışmaya hazırlanmak için her gün ısınma hareketlerinden sonra koşu bandında koşan İnci'nin koşu bandına sarı bir kurdele takıp onunun yarış bitiş çizgisi olduğunu hayal etmesi hedefini hatırlatacak bir metaforla hedefi için motivasyonu kaybetmemesini sağlamıştır. Astım ile ilgili kitapların hastalığa karşı çocuklar için oldukça bilgilendirici olduğu ve psikolojik olarak hastalıkla baş etmede yardımcı nitelikte olduğu görülmektedir. Astımda mutlaka gerekli görülen doktor tedavisi ve ilaç kullanımının yanında astımın fiziksel sporları yapmaya hatta bu sporlarda en başarılı olmaya engel olmayacağı bilinci yerleştirilmeye çalışılmıştır.

Epilepsiyi işleyen kitaplarda dikkat çeken bir husus literatürden farklı olarak her iki kitapta da epilepsinin hastalık olmadığı vurgusunun yapılması ve hikâye kurgularında rahatsızlık olarak işlenmesidir. Böyle yaparak yazarlar, hastalık denince çocukların zihinlerinde uyanan kavramı değiştirmeye çalışmış; çocuğa ve çocuk gerçekliğine göre hastalık kelimesinin daha hafifletilmiş halini kullanmayı yeğlemiş olabilirler. Nitekim kitapların kurgusunda da çocuklar epilepsi krizi geçiren arkadaşlarının hastalığından dolayı bu hastalığı kendilerine de bulaştırmasından korkmaktadırlar. İki kitapta da epilepsisi olan çocuğun arkadaşları tarafından dışlanacağı korkusu taşımasından rahatsızlığının öğrenilmemesi için yorucu bir çaba harcaması dikkat çeken ortak bir özellik olarak belirlemektedir. Özetle çocukları epilepsinin kendisinden çok insanların epilepsiye bakışları üzmektedir.

Dedemin Müziği-Alzheimer Hakkında Bir Öykü adlı eserde Alzheimer hastası dede ile torunun samimi hikâyesinde Alzheimer hastasına uğraşmaktan zevk aldığı işleri yaparken yardımcı olmak, ona anlayışla davranmak, unuttuğu şey üzerine endişe duymasını hissettirecek davranışlarda bulunmamak, hatırlamasını söylememek önerilir. Zehra'nın şarkının sözlerini unutan dedesine yeni şarkı sözleri uydurma yolunu göstermesi gibi. Kitapta belirli bir yaş sebebiyle gelişen süregen hastalığın normal karşılanmasıyla birlikte önlem almanın gerekliliği, hastalıkların da hayatın bir parçası olduğu anlayışının sezdirilmesi söz konusudur.

Kansere Elveda Bahçesi adlı eserde anneleri kanserle mücadele eden çocukların desteğine yer verilir. Kanserle mücadelede moralin önemi sezdirilmiştir. Annenin hastalık nedeniyle yemek yapamaması üzerine arkadaş ve akrabalarının destek olarak yemek ve taze sebze, meyve getirmesi, anneye kartondan yapılmış kraliçe tacı ve kraliçe yazılı bir kurdele takmak, hastalık sürecinde ailecek ve anneyi de işin içine katarak bahçe işleriyle meşgul olmak kitapta yer bulan özel durum ile mücadeleyi kolaylaştırıcı yöntemlerdir. Hastalığın aşamalarını bir etkinliğe dönüştürmek önerilmiştir. Örneğin; kemoterapi öncesi anne için saç kesme partisi düzenlemek, tatile çıkmak ve kutlamalar yapmak gibi. Tedavi süreci oldukça meşakkatli olan bu hastalık kitapta umut dolu bir yaklaşımla ele alınmıştır. Kendisi veya yakınları kanser ile mücadele eden çocuklar için hastalığın yenilebileceğine dair inancı verebilecek bir eser olduğu söylenebilir.

Egzamayı işleyen *Hipito Lütfen Kaşınma* adlı kitap, dijital hikâye kitabı olması yönünden diğer basılı kitaplardan ayrılır. Bu kitapta arkadaş desteği özellikle öne çıkarılmıştır. Hipito'nun kaşınmasını önlemek için arkadaşları onunla çeşitli oyunlar oynayarak dikkatini başka yöne çekmeyi başarırlar. Egzaması olan çocuklar için bir nevi terapötik hikâyedir.

Oğuz-Güner (2020) çocukların yeterli deneyime sahip olmadıkları için problemleri anlamakta ve çözmekte zorlanabileceklerini ve çoğu zaman bu sebeple kronik hastalığın hem çocuk hem de aile için travmatik olabileceğini ifade eder. Hastalık süreci ile ilgili terapötik hikâye kitaplarının okutulmasının ya da okunmasının bu anlamda hazırlayıcı ve yararlı olduğunu savunur. Yılmaz Bolat (2018: 167)'a göre de süregelen hastalığı olan çocuklar sık sık hastaneye yatmaları nedeniyle bu çocuklara hastaneye hazırlayıcı eğitim uygulamalarına yer verilmelidir. Hastaneye geziler düzenleme, film ve slayt gösterisi, dramatizasyon, kart oyunları, müzik, afiş-poster ve pano vb. uygulamaların yanı sıra çocuk kitapları ve okuma terapisini de bu bağlamda öneren yazar, hasta çocuklarla ilgili kitaplar okunabileceğini belirtir. Bu çalışmada incelenen kitaplarda hastalıkların genel olarak empati duygusuna ağırlık verilerek işlendiği görülmektedir ve bu kitapların süregelen hastalığı olan çocukların hastaneye hazırlayıcı eğitimlerinde kullanılması önerilebilir.

4.4. Genel Değerlendirme

Kırkgöz ve Diken (2019), içinde özel gereksinimli karakteri olan 0-8 yaş arası çocuk kitaplarının iç ve dış yapı özelliklerinin bir çocuk kitabının taşınması gereken çocuk edebiyatı ölçütlerini ne derece karşıladığını belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında kitapların gerek dış yapısal, gerekse içyapı özellikleri açısından bazı eksikliklerinin olduğu fark edilmiştir. Araştırma sürecinde, çocuklar için yayınlanan kitaplar arasında özel gereksinimli olma durumunu işleyen kitapların oldukça sınırlı bir oranda olduğu fark edilmiştir. Ekici ve Ertem (2019: 250-255) ilkokul düzeyi çocuk kitaplarında yer verilen engellilerin; engel türleri, günlük hayatta karşılaştıkları sorunlar, sorun çözme biçimleri, çocuk kitaplarının içerik özellikleri kapsamında nasıl temsil edildiğini ortaya çıkarmak amaçladıkları çalışmanın sonunda;

kitaplarda en çok rastlanan engel türlerinin ortopedik yetersizlik ve süreğen hastalıklar olduğunu belirlemişlerdir. Otizm gibi engel türlerine yeteri kadar yer verilmediğini ancak serabral palsi, özel öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite, üstün yetenekli engel türlerine incelenen kitaplarda hiç rastlanmadığını vurgulamışlardır. Çocuk kitaplarından elde edilmiş bilgiler doğrultusunda engelli karakterlerin çoğunlukla karşılaştıkları sorunların, ulaşım sorunu, kabul görmeme, muhtaç olma, yaşam alanını algılayamama, iletişim sorunu, uyumsuzluk, eğitim ortamından mahrumiyet, algılayamama, soyutlanma, acınma, utanma, anlaşmazlık, sosyalleşememe, ayırt edememe olduğu tespit edilmiştir. Güngörmüş-Özkardeş (2013) ise çalışmasında ülkemizde farklı gelişim gösteren çocuklara yönelik olarak hazırlanmış kitapların sorun alanı olarak DEHB ve Otizm üzerinde yoğunlaşmakla beraber kitapların çoğunlukla yetişkin kitleye hitap ettiğini, çocuk ve gençler için yazılan kitap sayısının oldukça az olduğunu, hem yetişkin hem de çocuk kitleye yönelik olarak süregelen hastalıklar ile ilgili yazılan kitapların sayısının ise genel olarak az olduğunu belirlemiştir. Szeremy (2018) de sağlık temasını içeren Türkçe ve yabancı dillerdeki çocuk kitaplarını incelediği çalışmasında “kanser, diyabet, epilepsi” gibi farklı sağlık konularına yönelik çocuk öykü kitaplarının sınırlı sayıda olduğunu belirlemiştir. Oğuz-Güner (2020) çalışmasında ne Türkiye’de ne de dünyada yeterince uygun nitelikte eğitimci ve sağlıkçı iş birliğiyle hazırlanmış “terapötik hikaye kitapları” bulunmadığını ve bunun terapötik hikaye kullanımının yaygın olmamasından kaynaklandığını ifade eder. Bu bağlamda yapılan bu çalışmada da benzer durumlar tespit edilmiştir. Yapılan literatür taraması sonucunda Kırkgöz ve Diken (2019) Ekici ve Ertem (2019), Güngörmüş-Özkardeş (2013), Szeremy (2018) ve Oğuz-Güner (2020)’in de ortaya koyduğu sonuçlarla örtüşür nitelikte çocuklar için DEHB, OSB ve süreğen hastalıklar ile ilgili sınırlı sayıda

kitap olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada; kitaplarda bireylerin karşılaştığı ve yaşadığı sorunların; kabul görmeme, iletişim sorunu, anlaşmazlık, sosyalleşememe, davranışlarını kontrol edememe, öfke krizleri, endişe, unutkanlık, düzensizlik olduğu görülmüştür.

Yılmaz ve Yakar (2018: 32), sorun odaklı ocuk kitapları kurgulanırken çocuğa yardımcı olabilmek için tek bir çözümün dayatılmamasına dikkat edilmesi gerektiğini vurgularlar ve demokratik kültürün gereği olarak kitaplarda alternatif çözüm önerilerinin sunulması gerektiğini, bu önerilerin çocuğu kalıplamasını ve onun zgr tercihlerde bulunmasına imkân vermesini savunurlar. Ekici ve Ertem (2019: 256-257), ocuk kitaplarında engelli karakterlerin günlük hayatta karşılaştıkları sorunları sırasıyla uzman desteğiyle, aile desteğiyle, arkadaş desteğiyle, içsel motivasyonu ve araç-gereç desteğiyle, tıbbi operasyon, tıbbi yardım ile zdklerini ortaya koymuştur. Sorunları zrken bunların dışında toplumsal farkındalık, materyal desteği, eş desteği, gözlem, devlet düzenlemeleri, kendini dış dünyadan soyutlama, evre düzenlemesi, evde eğitim, bireysel çaba, tedbir, düzene koyma, farklı organların desteği, farklı bir eğitim kurumu desteği ile de zdklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmada kitaplarda ele alınan özel durumlara sunulan öneriler ise şoyledir: DEHB ile ilgili ilaç tedavisi, yapılacak işleri listeleme, konuşma doktoruna gitme, motivasyon, aile ve ğretmen işbirliği ile evde ve okulda uygulanabilecek etkinlikler önerilirken otizmlili bireylere saygı göstermek, onlar için uygun ortamlar oluşturmak, empati yapmak, özel eğitim verebilecek özel öğretmenlerden ve oyun terapistlerinden destek alınmak, özel eğitimi bir köpeğe sahip olmak önerilir. Süreğen hastalıklardan astım hastası bireylerin hava koşullarına dikkat ederek yaşaması, ilaçlarını kullanması ve doktor kontrolüne gitmesinin yanı sıra kendine güvenme, mücadele etme, motivasyona yönelik hedef koyma önerilir. Epilepsi ile il-

gili olarak yaşanan rahatsızlık hakkında çocuğa bilimsel bilgi verilmesi, moral ve güven vermek önerilir. Alzheimer hastalığının etkilerini azaltmak için kişinin günlük hayatta yapmayı sevdiği işlerle (müzik, yapboz oynamak, bahçe veya mutfak işleri gibi) uğraşması ve yakınlarının da ona destek olması önerilir. Unuttuğu şey üzerine endişe duymasını hissettirecek davranışlarda bulunmamak, hatırlamasını söylememek, ileri aşamada hastayı daima doktor ve hemşirelerin gözetiminde bulunabileceği özel bir kliniğe yatırmak önerilir. Kanserle ilgili olarak morali canlı tutma, aile ve arkadaş desteği, doğal gıdalarla beslenmek, sürecin ortaya çıkardığı fiziksel sorunların geçici olduğunu kabullenip bunları olumlu yapmak, bahçe ile ilgilenmek, tatile çıkmak, kutlamalar yapmak önerilir. Kitaplarda hastalıkların genel olarak empati duygusuna ağırlık verilerek işlendiği görülmektedir. Egzama için ise doktor desteği ve ilaç tedavisine ek olarak kaşıntı anında dikkati dağıtacak etkinliklerle uğraşmak önerilir.

Bozkurt-Yükçü vd. (2019), çalışmalarında resimli e-kitapları çocuk edebiyatının geldiği son nokta olarak ele almış ve gelişimsel bir bakış açısı ile söz konusu olumlu ve olumsuz özellikleri tartışmışlardır. Araştırmacılara göre resimli e-kitaplar çocuğu basılı kitaplara göre daha aktif bir konumda tutmakta ve işitsel-görsel efektlerle kitabı ilgi çekici hale getirmektedir. Bu durum sayesinde DEHB’li çocukların resimli e-kitaba daha çok odaklanacağı ve okunan metni daha rahat anlayacağını düşünmektedirler. Otizmliler için de aynı kitapların etkileşim kurma ve odaklanma üzerinde olumlu etkilerinin olabileceğini belirtmişlerdir. Yapılan tarama sonucunda bahsedilen özel durumlarla ilgili olarak çocuklar için yazılmış kitaplara rastlanmamıştır. Sadece egzama hastalığının anlatıldığı bir dijital hikâyeye belirlenmiştir.

OSB, DEHB ve süregen hastalıklar tek başına üstesinden gelinmesi zor özel durumlar olduğundan çocuk ile aile bireylerinin veya çocuk ile öğretmenlerin birlikte bu tarz kitaplarla ki-

tap okuma saatleri yapmalarının yardımcı olacağı öngörülebilir. Yine bu bağlamda kitaplarda etkinliklere yer veriliyor olması da bu durumu pekiştirebilecek niteliktedir. Kitaplar, doktor tedavisinden ayrı olarak özel durumların üstesinden gelmede çocuğu ya da bireyi kendi kendine sorunu çözmesine müsaade etmez. Sorunlar öğretmen, ebeveyn ve doktor işbirliği ile çözülür. Kitaplar aynı zamanda çevre desteğini (aile, arkadaş sevgisi) özel durumla birlikte yaşamada çok önemli ve rahatlatıcı bir kanal olarak görür. Öyle ki sadece ilaç tedavisinin aile sevgisinden, iyi arkadaşlık ilişkilerinden, toplumdaki diğer insanların empati göstermesinden, dertleşmekten yoksunluk durumunda fayda etmeyeceği hissettirilir. Kitaplarda vurgulanan bir diğer önemli hususun da özel durumdaki insanı oyun oynamak, enstrüman çalmak, yapboz yapmak vb. farklı bir etkinliğe, sevdiği uğraşlara yönlendirmek veya ailesinde özel insanlar olan bireylerin resim çizme, yazı yazma, kitap okuma, hayvan besleme gibi sevecekleri işlerle meşgul olmalarını sağlamak olduğu görülmüştür.

Kansere Elveda Bahçesi, *İçimde Zıplayan Biri Var! Aşırı Hareketlilik Üzerine Bir Öykü*, *Kardeşimm Benim* ve *Hipito Lütfen Kaşınma* adlı eserler dışındaki kitaplarda ebeveyn ve yetişkinliklere yönelik not bölümlerine yer verilmiş ve böylece kitaplar eğitsel açıdan nitelikli hâle getirilmiştir. *Bende Astım Var* ve *Bir Türü Yerimde Duramıyorum! DEHB İle Yaşamak* kitaplarında ayrıca ele alınan özel durum ile ilgili etkinlik, oyun önerilerine yer verilmiştir. Kitaplardaki etkinlikler ve oyunlardan çocukların faydalanması sağlanmalıdır. Tasarlanan kurguların yanı sıra ele alınan özel durumlar hakkında yönlendirici ve bilimsel bilgilerin varlığı çocuk kitaplarına çocuk ve yetişkinin birlikte hareket edebileceği bir özellik kazandırmaktadır. 14 kitap içinden sadece beş tanesinde (*Kori'nin Hikâyesi DEHB ile Yaşayan Bir Çocuğun Hikâyesi*, *İçimde Zıplayan Biri Var! Aşırı Hareketlilik Üzerine Bir Öykü*, *Kardeşimm Benim*, *Cesur Meltem-Epilepsi*

(Sara) Hakkında Bir Hikâye ve Hipito Lütfen Kaşınma) hitap ettiği yaş grubu belirtilmemiştir. Kitapların çoğunda yaş düzeyinin belirtilmiş olması çocuk edebiyatı açısından sevindirici bir durumdur. Belirtilen kitaplarda en alt sınır 5 yaş ve üstü, en üst sınır 12 yaştır yani kitaplar çoğunlukla 7 yaş ve üzeri için uygundur. Ele alınan OSB, DEHB ve süreğen hastalıklar ile ilgili mücadelede bu yaş döneminin iyileşme ve bilinçlenme konularında belirleyici ve etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca bu kitaplar sadece hayatında özel durumu olan çocuklar için yazılmamaktadır, tüm çocuklara hitap eden bu kitapların çocukların farkındalık kazanmalarını sağlayacağı ve empati duygularını geliştireceği aşikârdır.

KAYNAKÇA

1. Bodur, Ş, Soysal, Ş. (2004). Otizmin Erken Tanısı ve Önemi, *STED*, 13 (10): 394-398.
2. Bozkurt-Yükçü, Ş., İzoğlu Tok, A., ve Bencik Kangal, S. (2019). Çocuk Edebiyatının Geldiği Son Nokta: Okul Öncesi Dönem Resimli Ekitaplara Gelişimsel Bir Bakış. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 139-164.
3. Çolak, A. (2016). Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlamak, Otizm Spektrum Bozukluğu içinde (Ed.: Atilla Cavkaytar), s.21-56, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara: Grafiker.
4. DeVries, D. ve Sunden, S. (2019). Bibliotherapy With Children Who Have A Sibling With A Disability. *Journal of Poetry Therapy The Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, Research and Education*, 32 (3): 135-155. doi.org/10.1080/08893675.2019.1625147.
6. Ekici, M. ve Ertem, İ.S. (2019). Çocuk Kitaplarında Engelliler ve Sorunlarının İncelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 250-264.
7. Güngörmüş-Özkardeş (2013). Farklı Gelişen Çocuklarla İlgili Olarak Ülkemizde Yayınlanmış
8. Kitapların İncelenmesi. 1.Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı Cilt 1, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.
9. Kırkgöz, S. ve Diken, İ. (2019). Özel Gereksinimli Kahramanı Bulunan Resimli Çocuk Kitaplarının İncelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 493-513.
10. Koçak, Ş.(2017). Sınıf Yönetiminde, Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu (Dehb) Olan Çocukların Tanınması Üzerine Bibliyoterapik Bir Çalışma (Çalışma Örneği). *Akra Kültür Sanat Ve Edebiyat Dergisi*, 5(13): 151-192.

11. Oğuz-Güner, Y. (2020). Kronik Hasta Çocuklarda Terapötik Hikayenin Kullanımı. *IBAD Fen Bilimleri Dergisi*, Bahar-3: 19-33.
12. Öncü, B., Şenol, S. (2002). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunun Etiyolojisi: Bütüncül Yaklaşım, *Klinik Psikiyatri*, 5:111-119.
13. Öner, P., Öner, Ö., Aysev, A. (2003). Dikkat Eksikliği Hiperaktive Bozukluğu, *STED*, 12 (3): 97-99.
14. Szeremy, Y. (2018). Sağlık Temasını İçeren Türkçe Ve Yabancı Dillerdeki Çocuk Kitaplarının İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
15. Yılmaz Bolat, E. (2018). Süreğen Hastalığı Olan Çocuklar Ve Hastane Okulları. *Millî Eğitim*, 218: 163-185.
16. Yılmaz, O., Yakar, Y. M. (2018). Türk Çocuk Edebiyatında Sorun Odaklı Yaklaşım. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 3(6), 29-42.

İncelenen Kitaplar

1. Acheson, A. (2015). Dedemin Müziği-Alzheimer Hakkında Bir Öykü, Resimleyen: Bill Farnsworth, Çev.: Mine Özyurt Kılıç, Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
2. Golding, T. M. (2015). İnci'nin Büyük Yarıışı-Astım Hakkında Bir Öykü, Resimleyen: Margeaux Lucas, Çev.: Mine Özyurt Kılıç, Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
3. Kraljič, H. (2015). Lara'nın Epilepsi Hikâyesi, Resimleyen: Maja Lubi, Çev.: S. Elif Opşin, 1. Basım, Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
4. Kraus, J. (2018). Ada'nın Planı-Ödev Yapmak ve Düzenli Olmak Aslında O Kadar da Zor Değil, İllüstrasyonlar: Charles Beyl, Çev.: Selim Yeniçeri, 3. Baskı, İstanbul: Okuyan Koala-Okuyan Us.

5. Kraus, J. (2018). Kori'nin Hikâyesi DEHB İle Yaşayan Bir Çocuğun Kitabı, İllüstrasyonlar: Whitney Martin, Çev.: Şirin Aydın, 1. Baskı, İstanbul: Sola Kidz.
6. Lears, L. (2015). Barış'ın Gezintisi-Otizm Hakkında Bir Öykü, Resimleyen: Karen Ritz, Çev.: Mine Özyurt Kılıç, 1. Basım, Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
7. Lears, L. (2008). Cesur Meltem- Epilepsi (Sara) Hakkında Bir Hikâye, Resimleyen: Gail Piazza, İstanbul: Bumerang Yayınları Bulut Yayın Dağıtım.
8. Lord, C. (2020). Kardeşim Benim, Çev.: Nazlı Tancı, 12. Baskı, İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
9. Matthies, J. (2015). Kansere Elveda Bahçesi, Resimleyen: Kristi Valiant, Çev.: Mine Özyurt Kılıç, Ankara: Tübitak Popüler Bilim Kitapları.
10. Moore-Mallinos, J. (2010). Bende Astım Var, Resimleyen: Rosa M. Curto, Çev.: Özden Hanoğlu, Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
11. Oy, Ayşen. (2018). İçimde Zıplayan Biri Var! Aşırı Hareketlilik Üzerine Bir Öykü, Resimleyen: Murat Bingöl, İstanbul: Mandolin Yayınları.
12. Pollack, P. ve Belviso, M. (2019). Bir Türlü Yerimde Duramıyorum! DEHB İle Yaşamak, Resimleyen: Marta Fabrega. Çev.: Özden Hanoğlu, Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
13. Shapiro, O. (2015). Otizm ve Kardeşim, Fotoğraflar: Steven Vote, Çev.: Mine Özyurt Kılıç, Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
14. Şahinkanat, S. (2020). Hipito Lütfen Kaşınma, Resimleyen: Hüseyin Sönmezay, 1. Baskı, İstanbul: Çözüm Medya Reklamcılık ve Pazarlama A.Ş. <https://www.youtube.com/watch?v=WFYc2QzevqE> adresinden 12.11.2020 tarihinde erişilmiştir.

7.Bölüm

ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEĞERLENDİRİLME TERCİHLERİ VE SINAV KAYGILARI

Dr. Öğr. Üyesi Yurdagül GÜNAL¹

Dr. Öğr. Üyesi Zehra Nesrin BİROL²

1 yurdagulgunal@hotmail.com

Trabzon Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

2 Zehranesrin@hotmail.com

Trabzon Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

GİRİŞ

Bilgi toplumu olarak adlandırılan 21.yüzyılda gerek siyasal ve toplumsal gerekse ekonomik ve teknolojik anlamda önemli gelişimler yaşanmıştır. Ekonomik, siyasal ve teknolojik gelişmelerin toplumsal gelişimi hızlandırdığı toplumlarda eğitim de bununla birlikte yeni bir anlam kazanmıştır. Bu açıdan ele alındığında insanların sahip olduğu eğitimin niteliği buldukları toplumun ve ülkenin gelişmişlik düzeyini belirleyen önemli bir ölçüt haline gelmiştir.¹ Her geçen gün hızla değişen ve gelişen toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi eğitimin temel amaçlarından birisidir. Eğitim süreci içinde, eğitim-öğretim etkinlikleri ile ölçme ve değerlendirme uygulamaları sürekli ve karşılıklı olarak etkileşim içindedir. Bu açıdan ele aldığımızda ölçme ve değerlendirme uygulamaları, eksiklikler ve ilerlemeler konusunda ilgilileri bilgilendiren, eğitim sürecinin bütün olarak işleyişi hakkında veri sağlayan önemli bir boyuttur. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğretim süreci içerisinde öğrenci öğrenmeleri hakkında, ne kadar ve nasıl öğrendiği konusunda da bilgi vermektedir. Öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmen kontrollü anlayıştan öğrenci merkezli anlayışa olan ihtiyaç ve geçiş, sürecin ölçme ve değerlendirme boyutunda da meydana gelmiştir. Bu doğrultuda öğretme-öğrenme sürecinde öğrencinin değerlendirme sürecine katılması ve değerlendirme sürecinin bir parçası olması önem kazanmıştır. Öğrencilerin öğretim ve değerlendirme ile ilgili tercihleri, öğrenme süreci ve sonuçlarının anlaşılabilirliği açısından değerlidir.² Öğretimin hedeflenen kazanımlar doğrultusunda istenilen düzeye ulaşım ulaşamadığının belirlenmesi ölçme ve değerlendirme ile mümkün olmaktadır. Öğretimin her kademesinde öğretmenler ölçme sonuçlarından yola çıkarak öğrenciler hakkında çeşitli değerlendirmeler yapmakta ve bu doğrultuda kararlar almaktadırlar. Alınan kararların isabetli olması kullanılan değerlendirme

yöntemleri ile yakından ilişkilidir³. Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları, bilgiyi kullanma becerileri, ne düzeyde öğrendikleri gibi pek çok değişken seçilen değerlendirme yöntemine bağlı olarak değişiklik göstermektedir⁴. Bu açıdan bakıldığında, eğitim-öğretim sürecinde eğitimin hedeflerine ulaşmasında öğretmenin sahip olduğu nitelikler önem kazanmaktadır. Öğretmenin sahip olduğu niteliklerin hedeflenen akademik başarının yakalanmasında önemli olduğu herkes tarafından kabul edilmektedir⁵. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” tanımlanmıştır. Üç yeterlilik alanlarından biri olan “mesleki beceri” ve bunun alt yeterliliklerinden olan ölçme ve değerlendirme alt yeterliliğinde “öğretmenin ölçme ve değerlendirme, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır” ifadesi yer almaktadır⁶. Bu doğrultuda öğretmenin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini rahatlıkla kullanabilecek derecede bilgi ve uygulama becerisine sahip olması öğretim faaliyetlerinin etkililiği ve öğrenci öğrenmeleri açısından önemli hale gelmektedir. Yeni değerlendirme kültürü, öğrenme ve öğretimin değerlendirme ile bütünleşmesine vurgu yapmaktadır⁷.

Öğretimin her kademesinde öğrencilerin öğretim ve değerlendirme ile ilgili tercihleri, öğrenme süreci ve sonuçlarının anlaşılabilirliği açısından çok değerlidir. Öğrencilerin başarıları belirlenirken kullanılan değerlendirme yöntemlerine ve o yöntemlerin özelliklerine ilişkin öğrencilerin görüş, tutum ve tercihleri, değerlendirme tercihleri olarak tanımlanmaktadır⁸. Bu tanımlamadan yola çıkarak her öğrenciye hangi yöntemle değerlendirilmek istediğini sormak veya değerlendirme yöntemleri konusunda seçenek sunmak, öğrencilerin motivasyonunun artmasına, daha fazla öğrenme sorumluluğu almasına, daha detaylı ve kapsamlı öğrenmesine yol açabilir⁴. Son yıllarda değerlendirme tercihleri konusunda yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin değerlendirme tercihleri ile öğrenmeye ilişkin özel-

likleri arasında güçlü ilişkilerin olduğu saptanmış ve öğretim sürecinde değerlendirme tercihlerinin dikkate alınması gerektiğine vurgu yapılmıştır.^{9,2,10,11,12}

Birenbaum ve Rosenau¹² yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin değerlendirme tercihleri üzerinde bir etkisinin olduğunu saptamışlardır. Sınav kaygısı, değerlendirme durumlarında düşük performans gösterme ya da sınavdan başarısız olmanın negatif sonuçlarına yönelik duyulan endişe ile ilgili olarak ortaya çıkan psikolojik, fizyolojik, duygusal, zihinsel ve davranışsal belirtileri olan kaygı durumudur¹³. Sınav kaygısı genellikle normal öğrenme sürecini engelleyerek sınav performansının düşmesine neden olabilmektedir. Sınav kaygısının akademik başarı üzerine etkisinin incelendiği araştırmalarda, sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin sınavı daha zor bir durum olarak algıladıkları, sınava yeterince hazırlanmamaları sebebiyle bilişsel kapasitelerini tam olarak kullanamadıklarının saptamıştır.^{14,15}

Teknolojik ve sosyal gelişmelerin arttığı 21.yüzyılda değişen eğitim yaklaşımlarının etkisiyle nitelikli insan gücüne yönelik beklentilerin artması, öğretim sürecinde kullanılan öğrenme ve değerlendirme stratejilerinde değişikliklere neden olmuştur. Bu gelişmeler araştırmacıların dikkatini öğrenme sürecinde aktif rol oynayan öğrencilerin performanslarında belirleyici bir rolü olan değerlendirme tercihlerine yoğunlaştırmıştır.^{15,16,8} Öğretim ve değerlendirme sürecinde öğretmenin önemi düşünüldüğünde öğretmen adaylarının değerlendirme tercihlerinin belirlenmesi ve sonuçların öğretim sürecinin geliştirilmesinde kullanılması öğretim ve öğretmen niteliğinin gelişimine katkı sağlayacaktır.

Amaç

Bu çalışmada eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının değerlendirme tercihleri ve sınav kaygılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde öğretmen adaya-

rının değerlendirme tercihleri sınıf düzeyi, bölüm değişkenleri açısından incelenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının değerlendirme tercihleri ile sınav kaygısı arasında ilişki olup olmadığının araştırılması da amaçlanmıştır.

1. Öğretmen adaylarının devam ettikleri sınıf düzeyine göre değerlendirme yöntemlerine ilişkin değerlendirme tercihleri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

2. Öğretmen adaylarının devam ettikleri sınıf düzeyine göre öğrencilere ilişkin değerlendirme tercihleri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

3. Öğretmen adaylarının devam ettikleri sınıf düzeyine göre sınav alma, notlandırma ve raporlaştırmaya ilişkin değerlendirme tercihleri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

4. Öğretmen adaylarının devam ettikleri programa göre değerlendirme yöntemlerine ilişkin değerlendirme tercihleri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

5. Öğretmen adaylarının devam ettikleri programa göre öğrencilere ilişkin değerlendirme tercihleri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

6. Öğretmen adaylarının devam ettikleri programa göre sınav alma, notlandırma ve raporlaştırmaya ilişkin değerlendirme tercihleri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

7. Öğretmen adaylarının değerlendirme tercihleri ile sınav kaygıları arasında bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırma tarama modeli çerçevesinde tasarlanmıştır. Tarama araştırmaları, bir konu veya olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin veya ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği ve büyük örneklemler üzerinde yapılan araştırmalara denilmektedir¹⁷.

Çalışma Grubu

Araştırmaya Türkiye’de bir kamu üniversitesinin eğitim fakültesine devam eden, Sınıf öğretmenliği, Matematik öğretmenliği, Özel Eğitim öğretmenliği, Okul Öncesi öğretmenliği, Fen Bilgisi öğretmenliği, Müzik öğretmenliği, Resim öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, Beden Eğitimi öğretmenliği ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik programına devam eden birinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları olmak üzere toplam 789 öğretmen adayı katılmıştır.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre demografik özellikleri.

Cinsiyet	f		%	
	1. Sınıf	4.Sınıf	1.Sınıf	4. Sınıf
Kadın	295	290	71,3	80,1
Erkek	119	72	28,7	19,9
Toplam	414	362	100	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 776 öğretmen adayının 414’ü birinci sınıf 362’ si ise dördüncü sınıf öğrencisidir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 585’i (%75,4) kadın 191 (%24,6) ise erkektir.

Tablo 2. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özellikleri.

Cinsiyet	f	%
Kadın	585	75,4
Erkek	191	24,6
Bölüm	f	%
PDR	82	10,6
Sınıf öğretmenliği (SÖ)	60	7,7
Beden eğitimi öğretmenliği (BEÖ)	40	5,2
Matematik öğretmenliği (MÖ)	118	15,2
Müzik öğretmenliği (MÜÖ)	33	4,3
Özel eğitim öğretmenliği (ÖEÖ)	42	5,4
Türkçe öğretmenliği (TÖ)	109	14,0
Fen bilgisi öğretmenliği (FBÖ)	65	8,4
İngilizce öğretmenliği (İÖ)	47	6,1
Okul öncesi öğretmenliği (OÖÖ)	137	17,7
Sosyal bilgiler öğretmenliği (SBÖ)	43	5,5
Toplam	776	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan ölçeklerden biri olan ve Birenbaum¹⁸ tarafından geliştirilen Yasemin Gülbahar ve Şener Büyüköztürk⁴ tarafından Türkçe geçerlik ve güvenilirliği yapılan üniversite öğrencilerinin değerlendirme tercihlerini belirlemeye yönelik “Değerlendirme Tercihleri Ölçeği” Assessment Preferences Inventory-API’dir. Ölçek, modüler yapıda birbirinden bağımsız olarak kullanabilen üç ölçekten oluşmaktadır. Ölçekler ve alt boyutlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

I. Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Boyutlar (32 madde)

A. Değerlendirme Türleri (16 madde)

1. Alternatif Değerlendirme Türleri (projeler, ürün dosyaları, sınıf içi tartışmalar vb.)

2. Klasik Değerlendirme Türleri (yazılı ve sözlü sınavlar)

B. Madde biçimi/İşlem türü (12 madde)

1. Basit/Seçmeli (çoktan seçmeli, doğru-yanlış vb.)

2. Karmaşık/Oluşturmacı (kavram haritaları, performans dayalı beceriler vb.)

II. Öğrencilere İlişkin Boyutlar (26 madde)

1. Bilişsel Süreçler (14 madde): Açıklayıcı, işlemsel, kavramsal, sentez, kritik düşünme, değerlendirme ve yaratıcılık.

2. Öğrenci Rolü/Sorumlulukları (12 madde): Kriterlerin ve değerlendirme standartlarının belirlenmesine katılım; madde yazımı, değerlendirme (kendini değerlendirme, akran değerlendirme), işbirliği.

III. Sınav Alma/Notlandırma ve Raporlaştırma (14 Madde)

Araştırmada kullanılan diğer veri toplama aracı ise üniversite öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerini ölçmeye yönelik Westside Sınav Kaygısı Ölçeği (Westside Test Anxiety Scale-WTAS)'dir. Ölçek, Driscoll¹⁹ tarafından geliştirilmiş, Tarık Totan ve Yaşar Yavuz²⁰ tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek tek faktörde on maddeden oluşmaktadır. WSKÖ'nin benzer ölçek geçerliği çalışması Beck Anksiyete Ölçeği ve Spielberger Sürekli-Durumluk Kaygı ölçekleriyle incelenmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonucunda WSKÖ'nin Beck Anksiyete Ölçeğiyle orta düzeyde ($r=.44$, $p=.000$) sürekli kaygı ölçeğiyle düşük düzeyde ($r=.14$, $p=.000$) ve durumluluk kaygı ölçeğiyle düşük düzeyde ($r=.17$, $p=.000$) ilişkili olduğu bulunmaktadır. WSKÖ'nin güvenilirlik çalışmasında Cronbach alfa iç tutarlılık ve test tekrar test yöntemleri kulla-

nılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test tekrar test güvenilirlik çalışması Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesinin, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim dalında 3. sınıfa devam eden 33 öğrenci üzerinden ölçeğin 2 hafta arayla uygulanmasıyla incelenmiştir. Ölçeğin ilk uygulaması ile ikinci kez uygulaması arasında pozitif yönde bir ilişki ($r= .57, p= .034$) olduğu saptanmıştır. Güvenirlik analizi sonuçları WSKÖ'nin sınav kaygısını ölçmede tutarlı değerlere sahip olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının tamamına gönüllülük esasını dikkate alınarak, araştırmacılar tarafından ölçekler yüz yüze görüşülerek uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS-23 paket programı kullanılmıştır.

BULGULAR

1. Öğretmen adaylarının devam ettikleri sınıf düzeyine göre değerlendirme yöntemlerine ilişkin değerlendirme tercihleri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Birinci sınıf ve dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarının değerlendirme yöntemlerine ilişkin değerlendirme tercihlerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan t testi sonrasında birinci sınıf ve dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarının değerlendirme tercihlerinin birbirinden farklı olduğu saptanmıştır. İlgili analiz sonuçları Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının değerlendirme yöntemlerine ilişkin değerlendirme tercihleri t testi sonuçları.

Sınıf düzeyi	N	Ortalama	Standart sapma	t	df	p
1.sınıf	414	99,38	13,890	-2,253	774	.025
4.sınıf	362	101,65	14,069			

($t_{0,025;774} = -2,253$).

Değerlendirme yöntemlerine ilişkin boyutlar açısından ise birinci sınıf ve dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarının tercihleri incelendiğinde *Klasik Değerlendirme* türlerinden ziyade *Alternatif Değerlendirme* türlerini tercih ettikleri saptanmıştır. İlgili analiz sonuçları Tablo 4, 5 ve 6’da sunulmuştur.

Tablo 4. Sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının değerlendirme türlerine ilişkin betimsel istatistikleri.

Sınıf		Alternatif değerlendirme türleri	Klasik değerlendirme türleri
1	Ortalama	34,28	11,62
	N	414	414
	Standart sapma	8,087	3,524
4	Ortalama	36,44	10,64
	N	362	362
	Standart sapma	8,013	3,794
Toplam	Ortalama	35,29	11,17
	N	776	776
	Standart sapma	8.119	3,683

Tablo 5. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre değerlendirme türlerine ilişkin-alternatif değerlendirme- t testi sonuçları.

Sınıf düzeyi	N	Ortalama	Standart sapma	t	df	p
1.sınıf	414	34,28	8,08	-3,717	774	.000
4.sınıf	362	36,44	8,01			

$$(t_{.00:774}=-3,717)$$

Tablo 5 incelendiğinde birinci sınıf ve dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarının değerlendirme türlerine ilişkin tercihlerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan t testi sonrasında öğretmen adaylarının değerlendirme türlerine ilişkin tercihlerinin birbirinden farklı olduğu saptanmıştır. ($t_{.00:774}=-3,717$). Buna göre dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarının değerlendirme türlerine ilişkin tercihleri *Alternatif Değerlendirme* türleri yönündedir. Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının *Alternatif Değerlendirme* türlerinden en çok tercih ettikleri yöntem $x=3,65$ ortalama ile ‘*Kendi Kendini Değerlendirme*’ şeklinde ifade edilen M15 olmuştur. En az tercih ettikleri yöntem ise $x=2,41$ ortalama ile ‘*Ev Ödevleri*’ şeklinde ifade edilen M6 olmuştur.

Tablo 6. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre değerlendirme türlerine ilişkin-klasik değerlendirme- t testi sonuçları.

Sınıf düzeyi	N	Ortalama	Standart sapma	t	df	p
1.sınıf	414	11,62	3,52	3,727	774	.026
4.sınıf	362	10,64	3,79			

$$(t_{.00:774}=3,727)$$

Tablo 6 incelendiğinde birinci sınıfa devam eden öğretmen adaylarının dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarından farklı olarak ($t_{.00:774}=-3,717$) değerlendirme türlerine ilişkin ter-

cihleri *Klasik Değerlendirme* türleri yönündedir. Birinci sınıf öğretmen adaylarının *Klasik Değerlendirme* türlerinden en çok tercih ettikleri yöntem $x=3,19$ ortalama ile ‘Yazılı test (kitap ve ders notları açık)’ şeklinde ifade edilen M1 olmuştur. En az tercih ettikleri yöntem ise $x=2,61$ ortalama ile ‘Bireysel sözlü sınav-sorular sınav başlamadan yarım saat önce verilir (kitap ve ders notları açık)’ şeklinde ifade edilen M4 olmuştur.

Birinci sınıf ve dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarının madde biçimi tercihleri açısından *Basit/Seçmeli* madde türlerini tercih etmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Her iki sınıf seviyesindeki öğretmen adayları *Basit/Seçmeli* madde türlerini tercih etmektedirler.

Ancak *Karmaşık/Oluşturmacı* madde tercihleri arasında dördüncü sınıf öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır. İlgili analiz sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre madde biçimi/işlem türü tercihlerine ilişkin t testi sonuçları.

Sınıf düzeyi	N	Ortalama	Standart sapma	t	df	p
1.sınıf	414	14,07	3,655	-5,134	774	.000
4.sınıf	362	15,39	3,49			

($t_{.00:774}=-5,134$)

Tablo 7 incelendiğinde birinci sınıf ve dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarının değerlendirme yöntemlerine ilişkin *Madde/Biçimi* alt boyutunda yer alan *Karmaşık/ Oluşturmacı* madde türlerinin tercihlerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan t testi sonrasında öğretmen adaylarının değerlendirme tercihlerinin birbirinden farklı olduğu saptanmıştır. ($t_{.00:774}=-5,134$). Buna göre dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarının madde türleri konusundaki tercihleri *Karmaşık/Oluşturmacı* madde tür-

leri yönündedir. Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının en çok tercih ettikleri madde türü ise $x=3,48$ ortalama ile ‘Kavram haritaları’ şeklinde ifade edilen M21 olmuştur. En az tercih ettikleri madde türü ise $x= 2,58$ ortalama ile ‘her bir adımı öğretmen tarafından yönlendirilen detaylı işlemler/beceriler’ ifadesi ile M28 olmuştur.

Birinci sınıf ve dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarının *Değerlendirmeye Hazırlık* alt boyutuna ilişkin tercihlerinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.

2. Öğretmen adaylarının devam ettikleri sınıf düzeyine göre öğrencilere ilişkin değerlendirme tercihleri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Birinci sınıf ve dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarının değerlendirme tercihlerinin diğer bir alt boyutu olan Öğrencilere İlişkin Değerlendirme tercihlerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan t testi sonrasında birinci sınıf ve dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarının Öğrencilere İlişkin *Değerlendirme* tercihlerinin birbirinden farklı olduğu saptanmıştır. ($t_{.002:774}=-3,081$). İlgili analiz sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre öğrenciye ilişkin boyutlarına ait t testi sonuçları.

Sınıf düzeyi	N	Ortalama	Standart sapma	t	df	p
1.sınıf	414	88,89	14,202	-3,081	774	.002
4.sınıf	362	92,00	13,814			

($t_{.02:774}=-3,081$)

Öğrenciye ilişkin boyutlarda yer alan *Bilişsel Süreçler* alt boyutunda birinci sınıf ve dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarının tercihleri dördüncü sınıf öğretmen adayları lehine

anlamli olarak farklılaşmaktadır. İlgili t testi sonuçları Tablo 9.da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre bilişsel süreçler alt boyutuna ait tercihlerinin t testi sonuçları

Sınıf düzeyi	N	Ortalama	Standart sapma	t	df	p
1.sınıf	414	47,24	9,93	-4,187	774	.000
4.sınıf	362	50,15	9,31			

($t_{.00:774} = -4,187$)

Dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarının *Bilişsel Süreçler* alt boyutunda en çok tercih ettikleri yöntem $x=4,06$ ortalama ile '*Kişisel açıklama ve fikir sunmayı gerektiren sorular*' ifadesiyle M38 olmuştur. Buna karşılık en az tercih ettikleri yöntem ise $x=2,93$ ortalama ile '*Bilimsel araştırma gerektiren sorular*' ifadesi ile M41 olmuştur. Birinci sınıf ve dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarının Öğrencilerin Rolü ve Sorumluluklarına ilişkin tercihlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. ($t_{.700:774} = -385$)

3. Öğretmen adaylarının devam ettikleri sınıf düzeyine göre sınav alma, notlandırma ve raporlaştırmaya ilişkin değerlendirme tercihleri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Birinci sınıf ve dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarının değerlendirme tercihlerinin *Sınav Alma/Notlandırma ve Raporlaştırma* tercihlerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan t testi sonrasında birinci sınıf ve dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarının *Sınav Alma/Notlandırma ve Raporlaştırma* tercihlerinin birbirinden farklı olduğu saptanmıştır. ($t_{.000:774} = -3,902$). İlgili analiz sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre sınav alma/notlandırma ve raporlaştırmaya ilişkin değerlendirme tercihlerine ait t testi sonuçları.

Sınıf düzeyi	N	Ortalama	Standart sapma	t	df	p
1.sınıf	414	47,42	8,441	-3,902	774	.000
4.sınıf	362	49,81	8,623			

$$(t_{.00;774} = -3,902)$$

Dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarının *Sınav Alma/Notlandırma ve Raporlaştırmaya İlişkin Değerlendirme Tercihlerine* ilişkin en çok tercih ettikleri madde $x=4,34$ ortalama ile ‘*Sadece ortaya çıkan ürünü değil, sürecide değerlendiriyor olması*’ ifadesi ile M50 olmuştur. Buna karşılık en az tercih ettikleri madde ise $x=2,23$ ortalama ile ‘*Notun derse katılan diğer öğrencilerin başarılarına göre verilmesi*’ şeklinde ifade edilen M69 olmuştur.

4. Öğretmen adaylarının devam ettikleri programa göre değerlendirme yöntemlerine ilişkin değerlendirme tercihleri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Tablo 11. Öğretmen adaylarının devam ettikleri programlara göre değerlendirme yöntemlerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları.

Değerlendirme yöntemlerine ilişkin boyutlar									
Program	Değerlendirme türleri					Madde biçimi/işlem türü			
	Alternatif değerlendirme türleri		Klasik değerlendirme türleri			Basit /seçmeli		Karmaşık/ oluşturmacı	
	N	x	s	x	s	x	s	x	s
PDR	82	34,23	7,70	12,06	3,09	23,61	5,00	14,35	4,08
SÖ	60	37,10	7,29	10,57	3,66	23,30	3,95	14,50	3,55
BEÖ	40	33,95	7,74	11,93	3,46	22,68	4,20	12,73	3,15
MÖ	118	35,12	7,43	10,47	3,45	23,46	4,78	15,67	3,23
MÜÖ	33	33,09	10,00	13,58	2,84	23,55	4,77	12,76	2,97
ÖEÖ	42	38,40	7,45	11,17	3,79	24,05	4,72	15,60	3,41
TÖ	109	36,39	8,90	10,62	4,16	24,15	4,40	15,01	3,41
FBÖ	65	32,89	8,16	11,75	3,97	24,32	4,33	14,28	3,74
İÖ	47	36,09	8,42	10,36	3,79	24,43	5,22	15,51	3,68
OÖÖ	137	34,64	7,90	10,85	3,34	23,19	4,52	14,32	3,76
SBÖ	43	37,14	7,85	12,02	4,01	24,65	5,47	15,37	3,49
Toplam	776	35,29	8,11	11,17	3,68	23,70	4,65	14,69	3,63

Tablo 11’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının değerlendirme türlerinden alternatif değerlendirme türlerini klasik değerlendirme türlerine kıyasla daha çok tercih ettikleri, madde biçimi/işlem türü boyutunda ise basit/seçmeli madde biçimlerini, karmaşık/ oluşturmacı madde biçimlerine göre daha çok tercih ettikleri görülmektedir.

Devam edilen programa göre öğretmen adaylarının değerlendirme yöntemlerine ilişkin tercihleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 12.’de sunulmuştur.

Tablo 12. Değerlendirme yöntemlerine ilişkin tercihlerin program değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.

Değerlendirme yöntemlerine ilişkin boyutlar		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı farklılık			
Değerlendirme türleri	Alternatif değerlendirme türleri	Gruplar arası	1672,97	10	167,29	2,59 3,73 4,16	,004 ,000 ,000	ÖEÖ>FBÖ		
		Gruplar içi	49413,940	765	64,59					
		Toplam	51086,916	775						
	Klasik değerlendirme türleri	Gruplar arası	489,546	10	48,955					MÜÖ>SÖ,MÖ,-TÖ,İÖ,OÖÖ
		Gruplar içi	10022,009	765	13,101					
		Toplam	10511,555	775						
Madde biçimi/işlem türü	Karmaşık/oluşturmacı	Gruplar arası	529,231	10	52,92			ÖEÖ>BEÖ,MÜÖ TÖ>BEÖ İÖ>BEÖ,MÜÖ SBÖ>BEÖ		
		Gruplar içi	9721,67	765	12,70					
		Toplam	10250,906	775						

Tablo 12' te görüldüğü üzere her bir alt boyutta devam edilen programa göre öğretmen adaylarının değerlendirme tercihleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır (*Alternatif Değerlendirme* türleri için [$F_{(10-775)}=2,59, p< .01$]; *Klasik Değerlendirme* türleri için [$F_{(10-775)}=3,73, p< .01$] ve *Karmaşık/Oluşturmacı* işlem türü için [$F_{(10-775)}=4,16, p< .01$]). Öğretmen adaylarının devam ettikleri programa göre değerlendirme tercihleri arasında *Basit/seçmeli* madde türünde ise anlamlı bir farklılık tespit edilmediği için tabloda sonuçlara yer verilmemiştir.

5. Öğretmen adaylarının devam ettikleri programa göre öğrencilere ilişkin değerlendirme tercihleri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Tablo 13. Öğretmen adaylarının devam ettikleri programlara göre öğrencilere ilişkin değerlendirme tercihleri betimsel istatistik sonuçları.

Program	Öğrencilere ilişkin değerlendirme tercihleri boyutu					
	Bilişsel süreçler			Öğrenci rolü sorumlulukları		
	N	x	s	x	s	
PDR	82	47,21	10,59	41,77	7,61	
SÖ	60	50,97	9,95	44,27	7,02	
BEÖ	40	44,78	9,68	39,58	6,23	
MÖ	118	49,97	8,07	41,12	6,82	
MÜÖ	33	43,45	7,02	42,48	7,22	
ÖEÖ	42	50,36	8,08	42,14	6,81	
TÖ	109	51,54	9,94	41,82	6,74	
FBÖ	65	43,94	10,71	40,82	7,06	
İÖ	47	49,17	9,50	41,85	7,99	
OÖÖ	137	48,51	9,46	42,34	7,39	
SBÖ	43	49,21	9,95	40,12	8,57	
Toplam	776	48,60	9,75	41,74	7,23	

Tablo 14. Öğrencilere ilişkin değerlendirme tercihleri puanlarının program değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.

Öğrencilere ilişkin boyut							
Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Bilişsel süreçler	Gruplar arası	4691,677	10	469,168	5,200	,000*	SÖ>MÜÖ,FBÖ
	Gruplar içi	69020,879	765	90,223			MÖ>MÜÖ, FBÖ
	Toplam	73712,557	775				ÖEÖ>FBÖ TÖ>BEÖ,- MÜÖ

Tablo 14’ de görüldüğü üzere devam edilen programa göre öğretmen adaylarının öğrencilere ilişkin alt boyutunda yer alan *bilişsel süreçler* arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır (Bilişsel süreçler [$F_{(10-765)}=5,200, p<.00$]) Öğrencilere ilişkin boyutlarda yer alan öğrenci rolü/sorumlulukları alt boyutunda ANOVA sonuçlarına göre anlamlı bir fark tespit edilmediğinden tabloda bu boyuta ilişkin sonuçlara yer verilmemiştir. Tablo 14’de göre bilişsel süreçlere ilişkin anlamlı farklılık genel olarak MÜÖ aleyhine saptanmıştır.

6. Öğretmen adaylarının devam ettikleri programa göre sınav alma, notlandırma ve raporlaştırmaya ilişkin değerlendirme tercihleri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Öğretmen adaylarının devam ettikleri programlara göre *Sınav Alma/Notlandırma ve Raporlaştırmaya* ilişkin değerlendirme tercihlerine ait betimsel istatistik sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Öğretmen adaylarının devam ettikleri programlara göre sınav alma/notlandırma ve raporlaştırmaya ilişkin değerlendirme tercihlerine ait betimsel istatistik sonuçları.

Program	N	Ortalama	Standart Sapma
PDR	82	47,41	9,62
SÖ	60	48,55	8,57
BEÖ	40	46,13	6,75
MÖ	118	50,21	8,14
MÜÖ	33	48,03	7,17
ÖEÖ	42	50,29	7,36
TÖ	109	49,52	9,39
FBÖ	65	45,58	9,06
İÖ	47	48,79	7,93
OÖÖ	137	49,28	8,22
SBÖ	43	46,21	9,03
Toplam	776	48,53	8,60

Farklı programlara devam eden öğretmen adaylarının *Sınav Alma/Notlandırma ve Raporlaştırma* puanlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur

Tablo 16. Sınav alma/notlandırma ve raporlaştırma puanlarının program değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	An-lamlı Fark
Sınav Alma/N/R	Gruplar arası	1788,959	10	178,896	2,462	.007*	MÖ-FBÖ
	Gruplarıçi	55586,236	765	72,662			
	Toplam	57375,195	775				

$$[F_{(10-765)}=2,462,p<.05]$$

Tablo 16 incelendiğinde, *Sınav Alma/Notlandırma ve Raporlaştırma* alt boyut ortalama puanları, matematik öğretmenliği ile fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları arasında matematik öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

7. Öğretmen adaylarının değerlendirme tercihleri ile sınav kaygıları arasında bir ilişki var mıdır?

Öğretmen adaylarının değerlendirme tercihleri ile sınav kaygılarının arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Değerlendirme tercihleri puanlarıyla sınav kaygısı puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan pearson korelasyon analizi sonuçları.

Değişken	N	r	p
Değerlendirme Tercihleri	776	0,035	.336
Sınav Kaygısı			

Tablo 17 incelendiğinde öğretmen adaylarının değerlendirme tercihleri ile sınav kaygı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Bu iki değişken sadece %1 bir varyansı paylaşmaktadır. Bu iki değişken arasında çok fazla bir örtüşme yoktur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının değerlendirme tercihleri ve sınav kaygıları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının değerlendirme tercihleri sınıf düzeyi ve devam edilen program değişkenleri açısından incelenirken ayrıca değerlendirme tercihleri ile sınav kaygıları arasındaki ilişki de incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının devam ettikleri sınıf düzeyine göre değerlendirme yöntemlerine ilişkin değerlendirme tercihleri anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Buna göre dördüncü sınıf öğretmen adaylarının değerlendirme türlerine ilişkin tercihleri *alternatif değerlendirme* türleri yönünde olurken birinci sınıf öğretmen adaylarının tercihleri *klasik değerlendirme* türleri yönündedir. Algan²¹ yüksek

öğretim öğrencilerinin değerlendirme tercihlerine ilişkin yapısal modellerin incelenmesi çalışmasında ABD ve Türkiye örneklemi karşılaştırmış, Türkiye’de ve ABD de görüşme yapılan öğrencilerin büyük bir bölümü sınıf içi başarılarının ‘tamamlayıcı değerlendirme’ yöntemleri aracılığı ile ya da ‘tamamlayıcı ve geleneksel’ değerlendirme yöntemleri ile değerlendirmeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Tercih edilen madde türleri açısından öğretmen adaylarının tercihleri incelendiğinde ise her iki sınıf seviyesindeki öğretmen adayları *basit/seçmeli* madde türlerini tercih ederken, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının madde türleri konusundaki tercihleri *karmaşık/oluşturmacı* madde türleri yönünde ayrılmaktadır. Zoller ve Chaim¹⁶, öğretmen adayları üzerinde yaptıkları çalışmada öğrencilerin zaman kısıtlaması olmayan ve bilgilerin ezberlenmesini daha az gerektiren sınav türlerini tercih ettiklerini saptamıştır. Watering, Gjibels, Dochy ve Van der Rijt²², yapmış oldukları çalışmalarında öğrencilerin yeni öğrenme ortamları ile karşılaştıklarında genelde kapalı uçlu yanıtlar içeren geleneksel yöntemleri tercih ettiklerini saptamışlardır. Ancak Özbaşı²³, nın öğrencilerin değerlendirme tercihlerine yönelik yaptığı araştırmada, öğrencilerin değerlendirme tercihi olarak en az tercih ettikleri yöntem çoktan seçmeli madde türü olarak saptanmıştır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlilik algıları ve karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla yapılan çalışmada ise Gelbal ve Kelecioğlu²⁴, öğretmenlerin öğrencileri değerlendirirken kendilerini daha yeterli gördükleri geleneksel yöntemleri tercih ettiklerini saptamıştır. Benzer olarak bu çalışmada da birinci sınıf ve dördüncü sınıf seviyesindeki öğretmen adaylarının da *basit /seçmeli* madde türlerini içeren geleneksel yöntemleri tercih ettikleri saptanmıştır. Bu bulgu, Karaduman ve Yelken²⁵ tarafından yapılan öğretmen adaylarının değerlendirme tercihleri ile ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algılarının belirlenmesi çalışması sonuçları

ile örtüşmektedir. Öğretmen adayları değerlendirme yöntemlerine ilişkin boyutlardan madde biçimi/ işlem türü alt boyutunda genel olarak *basit/seçmeli* madde biçimlerini, *karmaşık/oluşturmacı* madde biçimlerine göre daha çok tercih etmektedirler. Ayrıca bu bulgu Struyven, Dochy ve Janssens¹⁰ tarafından üniversite-deki öğrencilerin değerlendirme algıları konusunda yapılan araştırmada, öğrencilerin uzun cevap gerektiren sınav yerine çoktan seçmeli maddelerden oluşan sınav türünü daha çok tercih etmeleri bulgusu ile örtüşmektedir. Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının tercihlerinin *basit/seçmeli* madde türü yanı sıra *karmaşık/oluşturmacı* madde türlerini de tercih etmeleri, öğretmen olarak atandıklarında öğretim sürecinde tercih edecekleri değerlendirme türlerini bu yönde etkileyebilir.

Birinci sınıf ve dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarının değerlendirme tercihlerinin *sınav alma/notlandırma ve raporlaştırma* tercihleri arasında dördüncü sınıf öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Buna göre dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarının sınav *alma/notlandırma ve raporlaştırma* tercihlerinin ‘*Sadece ortaya çıkan ürünü değil, sürecide değerlendiriyor olması*’ ifadesine yoğunlaştığı görülmüştür. Bu bulgu Karaduman ve Yelken’in²⁵ yaptığı araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Değerlendirmeyi öğrenci performansı hakkında bilgi sağlamak amacıyla çeşitli ölçme araçlarının süreç içerisinde kullanılması olarak ele aldığımızda²⁶ bu amaç doğrultusunda da kullanılan ölçme araçları çok yönlü olmalı, öğrenciyi sürecin bir parçası yaparak öğrenmesini ölçmelidir. Benzer şekilde Bednar ve diğerleri²⁷ değerlendirmenin süreç içerisinde öğrencinin sergilemiş olduğu performansı hakkında bilgi sağlamak olarak ifade etmişlerdir. Bu açıdan dördüncü sınıf öğretmen adaylarının sadece ortaya çıkan ürünü değil, sürecin de değerlendirilmesini vurgulamaları önemli bir bulgudur. Öğretim programları açısından sonuç değerlendirildiğinde, öğretim program-

larında ölçme ve değerlendirme uygulamaların öğretimin ayrılmaz bir parçası olduğu ve ölçme sonuçlarının tek başına değil izlenen süreçlerle birlikte öğretimin ayrılmaz bir parçası olduğuna vurgu yapılmaktadır²⁸. Öğretim programlarında yapılan vurgu dikkate alındığında çıkan sonuç oldukça önemlidir. Özbaşı²³ öğrencilerin değerlendirme tercihlerine ilişkin yaptığı araştırmada ise, öğrenciler en çok sözlü sınavı tercih etmişlerdir. Öğrencilerin değerlendirme türü olarak ikinci sırada tercihleri ise ‘sınırlı süre içerisinde kitap ve defter açık bir şekilde’ açık uçlu sorularla değerlendirme olmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının devam ettikleri programa göre değerlendirme yöntemlerine ilişkin değerlendirme tercihleri arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Değerlendirme yöntemlerine ilişkin tercihlerde özel eğitim öğretmen adayları fen bilgisi öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının aksine alternatif değerlendirme türlerini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca özel eğitim öğretmenliği programına devam eden öğretmen adayları *karmaşık/oluşturmacı* madde türlerinin beden eğitimi ve müzik öğretmenliği programlarında devam eden öğretmen adaylarına göre daha fazla tercih etmektedirler. Değerlendirme yöntemlerine ilişkin tercihleri incelendiğinde öğretmen adaylarını genel olarak *karmaşık/oluşturmacı* madde türlerini tercih ettikleri görülmektedir. Bu alt boyutta da yine beden eğitimi öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının, diğer programlara devam eden öğretmen adaylarına göre daha düşük düzeyde bu tür değerlendirmeleri tercih ettikleri görülmektedir. Beden eğitimi ve müzik öğretmenliği programlarına devam eden öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak psikomotor/davranışal öğrenme alanına yoğunlaşmış olması *karmaşık/oluşturmacı* madde türlerini tercih etmemelerini etkilemiş olabilir. Öğretmen adaylarının bilişsel süreçlere ilişkin değerlendirme türlerinin kullanılmasında sosyal bilgiler öğretmenliği,

matematik öğretmenliği, özel eğitim öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının tercihleri diğer programlara devam eden öğretmen adaylarından pozitif bir şekilde farklılaşmaktadır. Benzer şekilde Karaduman ve Yelken²⁵ öğretmen adaylarının değerlendirme tercihleri ve ölçme değerlendirme yeterlilikleri konusunda yaptıkları araştırmalarda öğretmen adaylarının bilişsel süreçlere ilişkin değerlendirme türlerini tercih ettiklerini saptamışlardır. Türkçe, matematik, sosyal bilgiler öğretmenliği programlarının ağırlıklı olarak bilişsel öğrenme alanına yoğunlaşması sonucu bu yönde etkilemiş olabilir. Ayrıca özel eğitim programının psikomotor öğrenme alanı yanı sıra bilişsel öğrenme alanının da yoğunlukta olması sonucu bu yönde etkilemiş olabilir.

Öğretmen adaylarının değerlendirme tercihleri ile sınav kaygı puanları arasında ilişki incelendiğinde Birenbaum² yaptığı çalışmanın aksine istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Birenbaum² lisans eğitimi gören öğrencilerin değerlendirme ve öğretim yöntemlerine ilişkin tercihleri arasındaki ilişkiler ile bu yöntemlerin sınav kaygısı ve öğrenme stratejileri ile olan ilişkisini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada, öğrencilerin öğretim tercihleri ile değerlendirme tercihleri arasında yüksek düzeyde uyum olduğu ve sınav kaygısı ile desteklendiğini saptamıştır. Algan²¹ yüksek öğretim öğrencilerinin değerlendirme tercihlerine ilişkin yapısal modellerin incelenmesi çalışmasında ABD ve Türkiye örneklemini karşılaştırmış ve her iki modelde de ‘Sınav Kaygısı’, ‘Yardım Arama Stratejileri’ ve ‘Eleştirel Düşünme Öğrenme Stratejileri’ değişkenleri öğrencilerin tamamlayıcı değerlendirme yöntemleri tercih düzeylerini doğrudan etkilediğini saptamıştır.

Bu çalışmanın sonuçları dikkate alındığında öğretmen adaylarına ölçme ve değerlendirme konusunda daha fazla bilgi verilmesi öğretmen adaylarının mesleki gelişimine katkı sunacaktır.

Ayrıca öğretmenlik uygulamaları dersleri kapsamında öğretmen adaylarına değerlendirme yöntemlerinde daha fazla uygulama yapma fırsatı tanınması mesleki yeterliliklerini olumlu destekleyecektir. Daha sonraki çalışmalar için öğretmen adaylarının değerlendirme tercihlerinin nedenleri ve devam edilen programa göre nasıl ve neden farklılaştığının sorgulandığı nitel bir araştırma tasarlanabilir.

Kaynaklar

1. Darling-Hammond, L, Bransford, J. (Eds.). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass; 2005.
2. Birenbaum, M. Assessment and instruction preferences and their relationship with test anxiety and learning strategies, Higher Education. [online] Ocak 2007; 53, 749–768. [erişim tarihi: 09.05.2020] URL:<https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-005-4843-4>.
3. Şahin, M, G; Boztunç Öztürk N. ve Taşdelen Teker G. Öğretmen adaylarının başarılarının değerlendirilmesinde tercih ettikleri ölçme araçlarının belirlenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*. 2015; 6 (1), 95-106 . DOI: 10.21031/epod.30481
4. Gülbahar, Ş. ve Büyüköztürk, Ş. Değerlendirilme tercihleri ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. [online] 2008; 35(35), 148-161. [erişim tarihi: 03.05.2020] URL: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7803/102282>.
5. Gümüş, A. Geleceğin eğitiminde yeni öğretmen becerileri. İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı. Nisan 2019. [erişim tarihi: 18.02.2020.] URL: https://ilke.org.tr/images/yayin/pdf/analiz_raporu_4_BASKI.pdf
6. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. 2017 [erişim tarihi 12.08.2020]. URL: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_YENEL_YETERLYK-LERY.pdf.
7. Sadler, D. R. Segers, In search of qualities and standarts. M., Dochy, F. & Cascallar, E., (Eds), *Optimising new modes of assesment: 2003 (1-12)*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

8. Birenbaum, M. Assessment preferences and their relationship to learning strategies and orientations. *Higher Education*. [online] Ocak 1997; 33,71-84. [erişim tarihi: 02.02.2020] URL: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1002985613176>.
9. Birenbaum, M. New insights into learning and teaching and their implications for evaluation. Segers, M., Dochy, F. ve Cascallar, E. (eds.). *Optimizing New Methods of Evaluation: In Search of Qualities and Standards*. 2003; (13- 36). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
10. Biggs, J. Aligning teaching for constructing learning. [online]. Ocak 2003. [Erişim tarihi 12.08.2020.] https://www.researchgate.net/publication/255583992_Aligning_Teaching_for_Constructing_Learning.
11. Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. Students' Perceptions about Evaluation and Assessment in Higher Education: A Review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Eylül 2005; 30 (4), 325-341. DOI: 10.1080/02602930500099102.
12. Birenbaum, M. ve Rosenau, S. Assessment preferences, learning orientations, and learning strategies of pre-service and in-service teachers. *Journal of Education for Teaching*. [online] Mayıs 2006; 32(2),213-225. [erişim tarihi: 12.05.2020] URL: https://www.researchgate.net/publication/233665441_Assessment_preferences_learning_orientations_and_learning_strategies_of_pre-service_and_in-service_teachers.
13. Zeidner, M. *Perspectives on individual differences. Test anxiety: The state of the art*. 1998. Plenum Press.
14. Cassady, J.C. The influence of cognitive test anxiety across the learning–testing cycle. *Learning and Instruction*. [online] Eylül 2004; 14(6). 569-592. [erişim tarihi:

- 22.01.2020] DOI: 10.1016/j.learninstruc.2004.09.002.
15. Zeidner, M. Does Test Anxiety Bias Scholastic Aptitude Test Performance by Gender and Sociocultural Group?, *Journal of Personality Assessment*, 1990; **55**(1) 145-160. Doi:10.1207/s15327752jpa5501&2_14.
 16. Zoller, U. & Chaim, D.B. Gender differences in examination-type preferences, test anxiety, and academic achievements in college science education - A case study. *Science Education*. 1990; **74**(6):597 – 608.
 17. Farenkel J.R., Wallen N.E. & Hyun, H. *How to Design and Evaluate Research in Education*. Eight Edition. The Mc Graw Hill Companies. 2006.
 18. Birenbaum, M. Toward adaptive assessment - the student's angle. *Studies in Educational Evaluation*. [online] 1994; **20**(2) 239-255 [erişim tarihi: 11.05.2020]. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191491X94900116>
 19. Driscoll, R. Westside test anxiety scale validation. Kasım 2006. [erişim tarihi: 01.03.2019]. URL: https://www.researchgate.net/publication/266447972_Westside_Test_Anxiety_Scale_Validation
 20. Totan, T. ve Yavuz, Y. Westside Sınav Kaygısı Ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2009; **9**(17), 95-109.
 21. Algan, E. Yükseköğretim öğrencilerinin değerlendirme tercihlerine ilişkin yapısal modellerin incelenmesi: Türkiye ve Amerika birleşik devletleri örneği. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara üniversitesi Eğitim bilimleri enstitüsü, Ankara. 2015.
 22. van de Watering, G. A., Gijbels, D., Dochy, F., & van der Rijt, J. Students' assessment preferences, percep-

- tions of assessment and their relationships to study results. *Higher Education*. 2008; 56(6), 645-658. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9116-6>.
23. Özbaşı, D. Using Rank-order Judgments Scaling to Determine Students' Evaluation Preferences. *Eurasian Journal of Educational Research*. 2019; 82, 63-80.
 24. Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. [online] 2007; 33,135-145. [erişim tarihi: 22.01.2020] URL: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7805/102347>.
 25. Karaduman, B. ve Yanpar Yelken T. Öğretmen Adaylarının Değerlendirme Tercihleri İle Ölçme Ve Değerlendirme Genel Yeterlik Algılarının Belirlenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. [erişim tarihi: 09.02.2020] 2020; 29 (1) 339-353. URL: https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/53808/651030#article_cite.
 26. Linn, R.L. & Gronlund N.E. "Measurement And Assessment in Teaching" (7th edition). Upper Saddle River: Printice-Hall Inc. 1995.
 27. Bednar, A. K., Cunningham, D., Duffy, T. M., J. D. "Theory into Practice. In David H. Jonassen and Thomas M. Duffy, eds. *Constructivism and Technology of Instruction*": A Conversation. (17-34). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum 1992.
 28. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programı. Ankara: MEB. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. 2018.

8.Bölüm

BİLİŞSEL PSİKOLOJİ ve DİL BİLGİSİ **ÖĞRETİMİ I** *Dr. Ümit YEGEN¹*

Bilişsel Psikoloji

20. yüzyılda psikoloji dünyasının davranışçı yaklaşımın etkisi altında olduğu ifade edilebilir. Davranış ve öğrenmenin temel kuralları ortaya konulurken bu kurallar için çeşitli çıkarımlarda bulunmak öğrenme kavramını açıklamak için yeterli görülmektedir. Davranışçılar öğrenmeyi uyarıcı ile davranış arasında bağ kurma işi olarak değerlendirmektedirler. Uyarıcı, organizmayı harekete geçiren iç ve dış olaylardır (51). Duyduğumuz bir ses, gördüğümüz bir ışık, resim, aldığımız tat bizim için birer uyarıcıdır. Bir uyarıcı karşısında organizmada meydana gelen fizyolojik ya da psikolojik değişme, davranım ya da tepki olarak ifade edilebilir. Deneysel psikologlar, hayvanlar üzerinde deneme yanılma yoluyla yapılan araştırmaları ile insan hafızası üzerinde yapılan araştırmalardaki farklılıkları ortaya koydukça söz konusu araştırmaların uygulama alanlarının daraldığı ortaya çıkmıştır (33).

Günümüzdeki eğitim sistemi davranışçılığın izlerini taşımaktadır. Bu anlamda ödül, ceza, performans dayalı sorumluluk sistemi gibi yaygın eğitim yaklaşımlarında kendini göstermektedir (10). Bu yaklaşıma göre öğrenme; davranışın belirtilmesi, hedeflenen doğrultuda davranışın gerçekleştirilmesi ve bu anlamda bir ödül verilme olarak ifade edilebilir. Yani dışsal bir gerçeklik söz konusudur.

Bilgisayar teknolojisinin hızla yayılmasıyla, insanların bilgi işleme ve bilişsel süreçlerinin sınıflandırılabilmesi mümkün hâle gelmiştir (8). Bilişsel psikoloji davranışçıların insan aktivitelerinin uyarıcı ve tepki arasındaki bağı basit olmadığı, bir uyarıcıya verilen tepkinin tahmin edilebilirliğini azaltan mekanizmalar olduğu ve her insana özgü kompleks davranışların uyarıcı-tepki açıklamalarının karmaşık ve uydurma olduğu gibi ilgilere ortaya çıkması gibi açıklamalarına tepki göstermiştir. Bilişsel psikoloji bu yüzden algısal ve bilişsel sistemlerdeki uyarıcılarla çalışan zihinsel süreçler üzerine odaklanmıştır. Bilişselcilere göre

uyarıcı ve tepki arasında iyi hatırlamayı etkileyen mekanizmalar kümeleme (yığın), zihinsel görüntüler ve hafıza gibi mekanizmalar vardır (34). Bireylerdeki öğrenmenin kaynağına inip onların kendi öğrenme serüvenlerini oluşturabilmelerine imkân vermek öğrenmedeki nörobiyolojik temellerin de ele alınması sonucunu doğurmuştur. Öğrenme süreçlerini ayrıntılandırmada psikoloji ve fizyolojinin birlikte ele alınması bireylerin öğrenme serüvenlerinde biyolojik bir bakış açısının da işe koşulması gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Nitekim beyin fonksiyonlarının iyi bir biçimde tanımlanması bireyin sağlıklı bir öğrenme sistematığına ulaşmasını sağlayabilir.

Bilişsel Psikoloji ve Öğretim

Bireylerin en etkileyici ve en temel gelişim alanı şüphesiz zihinsel gelişimdir. Bu noktadaki gelişim birey için çok elzem, çok şaşırtıcı olduğu kadar çok da farklı gerçekleşebilir. “Çocuklar, küçüklüklerinden itibaren ince ayrımlar yapıp, ilk bakışta belli olmayan ilişkileri fark eder, kavramlar geliştirir, semboller kullanır ve geliştirdikleri kavramları bir sorunun çözümünde kullanabilirler” (23).

Bilişsel psikoloji öğrenilenin aktif bir işleyicisi ve öğrencilerin kendi öğrenmelerine karşı bakış açılarını değiştirmek için önemli bir rol üstlenir (10). İnsan algılarını, düşüncelerini ve belleğini anlamaya odaklanan teorik bir yaklaşımdır. Öğrenme bilgi ve yeteneklerin edinilmesinden ziyade öğrenen tarafından öğrenilenlerin anlamlı bir biçimde yapılandırılmasıdır (41). Öğrenme, önceki öğrenilenlerle bağlantılı bir biçimde yeniden yapılandırılarak gerçekleşmelidir. Yüzeysel gerçekleşen öğrenme sadece geçici olarak fayda sağlayabilir. Birey öğrenme sürecini önceki bilgilerle anlamlı bir ilişki kurarak gerçekleştirdiği ölçüde sağlıklı bir öğrenme gerçekleştirebilir.

Bilişsel psikoloji, eğitim için önemli kavramlar sunmuştur:

Şema; kavrama için zihinsel şemalar, işleme düzeyleri; bellek kalitesinin bilgiyi işleme ve yapılandırma bellek; bilginin öğrenilen tarafından yeni durumlarla karşılaştığında ortaya çıkması gibi kavramları katmıştır (10). Bu anlamda bireylerin hâlihazırda bildiklerini keşfetmelerini, yeni bilgilerle eskileri ilişkilendirmeyi, anlamak için çeşitli analogi ve metaforlar geliştirmeyi ve kullanmayı, yeni bilgileri de organize ederek etkili ve sağlıklı öğrenme gerçekleştirebilme bilişsel psikolojinin öğretim sürecine katılması ile mümkün hâle gelebilir (43). Öğretim süreçlerini bilişsel psikoloji çerçevesinde planlayabilmek için öğretmenlerin söz konusu süreçler hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu planlama aşlında bireyin öğrenme yolculuğuna başka bir perspektif kazandıracaktır.

Bilişsel alan, zihinsel öğrenmelerin çoğunlukta olduğu ve zihinsel yetilerin geliştirildiği alandır. Bu alanın üst düzey zihinsel beceriler olarak ifade edilen; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmedir. Zihin gelişimi denilince, eğitim açısından önemli olan algı, öğrenme, akıl yürütme, problem çözme gibi yeteneklerin gelişimi bu basamaklar bağlamında gerçekleşir. Bu çerçevede birey, bilgi hakkında mantık yürütme ve temsil etme sürecine odaklanır. “Bilişsel sürecin sağlıklı değerlendirilmesi bireylerin problem çözme kapasitelerini geliştirir” (50). Çocukların okula başlamasıyla birlikte bilişsel farkındalık becerilerindeki gelişim de hızlanır. Araştırmalar, bu becerilerin ilköğretim süresince hızla arttığını göstermektedir (49).

Öğretilen her türlü kavram bilişsellik sürecindeki unsurlara göre verilmelidir. Bu süreç içerisinde öğretilen kavramlar bireylerin zihinlerinde şema, görsellik gibi unsurlarla yapılandırılarak öğretilen kavramlar şema, işleme düzeyleri ve bellekten yapılandırılarak geçirilmelidir. Yani bilgi bireyin zihnine girer, işlenir ve sağlıklı bir biçimde depolanırsa anlamlı bir öğrenme

gerçekleşebilir. “Öğrenme yapılandırmacı bir süreçtir. Zihinsel çerçeve belleği organize edip, bilgiyi sağlıklı bir biçimde geri çağırabilmeyi sağlamalıdır” (10). Bilişsel öğrenme sürecinde bilgi; dikkat, bellek, kodlama süreçlerinden geçirilerek öğretilen bilginin geri getirilme süreci sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilebilir (22, 52).

Öğrenme-öğretme sürecinde sunulan uyarıcıların farkına varılmasını, önemli öğelerin ayırt edilmesini ve işleme sürecine gönderilmesini en etkili şekilde sağlayan mekanizma dikkattir. Dikkatin sağlanmasında hem uyarıcı ile ilgili özellikler ve hem de bireyin kendisi ile ilgili özellikler önemlidir. Öğretim işiyle uğraşanlar, bireylerin gelişim özelliklerini dikkate alarak uygun dikkat stratejilerini seçmeli ve uygulamalıdır (27). Öğrenciler okullarda özellikle de ana dili kurallarının edinimini gerçekleştirdikleri derslerde çok fazla ve farklı bilgiler öğrenmektedirler. Bu bilgilerin farklı yönlerde ve yoğunlukta olması onların ana dili kurallarını içselleştirebilmelerini zorlaştırabilmektedir. Bu anlamda dikkati doğru yönlendirebilmenin sağlıklı ve anlamlı öğretimin başlangıcı olduğu ifade edilebilir. Öğrenmede dikkatin seviyesini arttırmak için; kişinin kullanımına verilen dikkat miktarını yükseltmek, her görevin gerektirdiği dikkat miktarını azaltmak ya da kişinin öğrenmesi gereken bilgiye en önemli bilgiye olabildiğince tahsis etmeye çalışmaktır (10). Bu çerçevede, dikkat stratejileri etkili bir biçimde kullanılmadığında dışarıdan alınan bazı bilgiler işleme sürecine alınabilecek, bazıları da alınmayacaktır. Sunulan uyarıcıların tümü hedeflere ulaştırıcı davranış değişiklikleri meydana getirmede aynı etkiyi sahip değildir. Sunulan birçok uyarıcı içerisinde hedeflere ulaştırıcı önemli bilginin seçilmesi ve sınırlı işleme ünitesine bu bilgilerin gönderilmesi de önemlidir (43, 48). Dikkat, hedeflenen bilgiye yönlendirilebilirse istenilen davranış değişikliği gerçekleşebilecektir. Aksi durumda birey istenilen bilgiye odaklanamadığı sürece

bilişsel kaynaklarını da sağlıklı bir biçimde organize edemeyecektir. Ana dili kurallarının ediniminde dikkati doğru yönlendirebilmek; bireye tüm yaşamı boyunca gerekecek bilgilerin öğretilmesinde önemli faktörlerden bir tanesi olarak ifade edilebilir.

Öğrenciler -bireysel farklılıklara sahip olsalar da- ana dillerini sağlıklı bir biçimde öğrenmelidir. Ana dilin etkili öğrenilmesi de onun kurallarını öğrenebilmekten geçer ki; dikkati doğru bir biçimde yönlendirmek bu öğretmenin ilk koşuludur. Bu bağlamda öğretmenler öğrencilerin bilişsel kaynaklarını yönlendirmede en aktif görevi üstlenenlerdir.

Bilişsel yaklaşım sürecinde bilgi bellekte yapılandırılır ve öğrenilen bilgiler, önceki öğrenilenlerle yapılandırılabilir (26,29). Öncelikle bilgi alınır, bu bilgiden bazı ayırt edici özellikler algılanır ve bellek izleri oluşturulur. Bu anlamda, bellek yeniden üreten bir merkez değil, yeniden yapılandıran bir mekanizmadır (2,3). Bilgi öncelikle kısa süreli belleğe alınır, alınan bu bilgi tekrarlama ve gruplama yoluyla ile uzun süreli belleğe aktarılabilir (45). Ana dili kurallarını öğrenen bireyler bu bağlamda öğrendiklerini sağlıklı yönlendirmelerle uzun süreli belleğe aktarabilirler. Bu aktarma işlemi şemalar, kavramlar, önermeler, ürünler ve replikler aracılığıyla gerçekleştirilebilir (20).

Bellek düşüncelerimizi, algılarımızı ve deneyimlerimizi bir arada tutan yapıdır. Bellek zaman içinde geriye yolculuk yapmak için kullanılabilir. Bellek beyinde tek bir merkezde değil, dağınık bir ağ sistemi tarafından kontrol edilir. Öğrenilmiş şeyin hatırlanması gerektiğinde, uzun süreli belleğin deposu taranarak gerekli bilgi bulunup çıkarılır ve gerekli bilgi hatırlanır (18). Birey ana diline ait öğrendiği kuralları hayatının her safhasında kullanabilmelidir. Hedef kitleler üzerine yazma becerileri ve noktalama işaretlerinin kullanılmasına yönelik yapılan bütün çalışmalarda öğrencilerin bu işaretleri beklenen seviyede doğru kullanamadıkları görülmüştür (24,53,17,6,7,4,5). Bu çalışmalar-

dan, öğrencilerin okul sürecinde öğrendikleri diğer bütün bilgileri yeterli düzeyde kazanamadıkları şeklinde de ifade yorumlanabilir. Bu bağlamda ana dili kurallarının öğretildiği dil bilgisi kavramları bilişsel yaklaşım çerçevesinde bireylere kazandırılmalıdır. Aksi hâlde bireyler en üst öğrenimlerin de bile ana dili kurallarını içselleştirmemiş olabileceklerdir.

Birey, uzun süreli belleğindeki bilgileri iyi bir şekilde düzenlerse bu bilgilerin kısa süreli belleğe geçiş süresi de kısa olacaktır. Bu düzenlemede iki temel etkenden bahsedebilir. İlki bilgileri depolama yani “öğrenme” süreci. İkincisi ise “o bilgileri tekrar etme ve sürekli olarak kullanma yoluyla aralarındaki sinirsel bağlantıları kuvvetlendirme” aşamasıdır (18). Öğrenilenlerin kalıcılığı büyük ölçüde bellekle ilgilidir ve bellek ile öğrenme süreçleri birbirini tamamlayan süreçlerdir. Bir bilginin hatırlanabilmesi için bilginin sembolleştirilip kodlanması gerekmektedir. Bilgi iki yolla sembolleştirilebilir. Bunlardan birisi, bilginin zihinsel resimlere, imgelere dönüştürülmesidir; diğeri ise sözel sembollere dönüştürülerek saklanmasıdır (28,32).

Bilgilerin daha kolay hatırlanabilmesi için ilk yapılacak şey kodlama olmalıdır. Kodlama, öğrenilenlerin depolanması ve geri getirilme süreçleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (11). Kodlama, bilginin belleğe yerleştirilmesi süreci, örgütleme ise, bilginin başka bilgiler işlenerek anlamlı duruma getirilmesi süreci olarak düşünülebilir (1). Bu anlamda birey örgütlemeyi bilgileri ilişkilendirme, ilişkili kavram ve bulguları gruplama olarak kullanabilmelidir. Bilginin günlük yaşamda nasıl kullanılabileceğini öğrenebilmek bu örgütlemenin sağlıklı yapılması koşuluyla gerçekleşebilir. Bu yapılandırma bilginin geri çağırılma sürecini de olumlu yönde destekleyecektir (11,21). Ana dili kurallarının öğretim aşamasında bireylere verilen kurallar bilişsel sürecin yapı elemanlarıyla donatılarak kodlama gerçekleştirilmelidir. Örgütleme kodlamanın etkili bir biçimde yapılabilmesini sağlayan bi-

lişsel bir unsur olarak ifade edilebilir.

Dil bilgisi öğretiminin, bilişsel yaklaşım çerçevesindeki süreçler içerisinde yapılandırılarak gerçekleştirilmesi bireylerin ana diline ait kuralları etkili ve kalıcı öğrenmelerini sağlayabilecektir. Dil bilgisi kurallarının öğrenilmesinde sağlıklı bir kodlamanın yapılması, bilgilerin geri çağırma sürecini etkili bir biçimde çalıştırabilecektir. Malzemenin kalıcı olup kolay bulunabilmesi için birkaç değişik kanaldan kodlama yapılması yarar sağlayabilir. Bunun için ana dili kuralları, bilişsel yaklaşım sürecinde farklı kodlama teknikleri kullanılarak öğretilir. “Öğrenilenlerin iyi örgütlenmiş olması, yani hangi bilgileri belleğe nasıl bıraktığımızı bilmek, bilgilerin geri getirme süreci için oldukça önemlidir. Depolanmış bilgiye bizi götürecek ipuçlarının olması hatırlamayı kolaylaştıracak en temel unsurdur” (11). Bilgiyi geri getirme süreci kodlamanın yapılması ile ilişkilidir. Öğrenciler hatırlamak istedikleri bilgileri, istedikleri her zaman hatırlamayabilirler. Bu çerçevede kodlama ve geri getirme süreçlerini uyum içinde gerçekleştirilmelidir (39). Öğretilen bilgileri geri getirme sürecinde öğrenciler çeşitli bilişsel mekanizmaları kullanırlar, bu anlamda öğrenme ortamında bilgiyi kodlamada farklı unsurlar kullanılmalıdır (47). Bireylere kodlama yolları ilk planda öğretilir. Birey çeşitli öğrenmeler gerçekleştirince bilişsel mekanizmaları aktif bir biçimde çalışır. Bu anlamda aktif çalışma bireyin çeşitli kodlama yöntemleri üretebilmesini de sağlayabileceği gibi kendi öğrenme serüvenini keşfedip kendi için en iyi öğrenebilme yöntemlerini de bulabilir. Dolayısıyla kendi öğrenme sürecini kurgulayabilen birey bilgiyi istendiğinde geri getirip kullanabilir.

Bilişsel yaklaşım sürecinde yapılan bir geri getirme sürecinde sorulan soruya herkesin aynı cevabı vermesi beklenecektir. Öğrenme ortamında öğrenme düzeyi her birey tarafından farklı düzeyde gerçekleşeceğinden, geri getirme sürecinde de öğrenciler öğrendiklerini farklı geri getirme yöntemlerini kullanacaklardır.

Ana dili kurallarının öğrenildiği bir öğrenme ortamında bireylere geri getirme süreçlerini etkili kullanmaları için şemalar, kavram haritaları, örnek olaylar, tekrar, görsel imgeler, üretimler vb. yöntemler kullanılabilir.

Bilişsel psikoloji bireye, öğrenmelerini yapılandırabilme ve sonraki öğrenmeleri ile ilişkilendirebilme yetisi kazandırma temelinde kullanılabilir. Bu çerçevede bireye böyle bir öğrenme süreci sunmak öğrenme süreçlerindeki bireysel farklılıkları bir bakımdan minimize edebilir. Kendi öğrenmesini tanıyabilen birey diğer birçok disiplin noktasında da etkili öğrenme gerçekleştirebilir.

Dil Bilgisi ve Dil Bilgisi Öğretimi

Dil, bir sistemler bütünüdür. Bu sistemde görevli pek çok unsur vardır. Bu unsurların bir araya geliş şeklini düzenleyen ve bunların bir sistem dâhilinde anlamlı birer birim hâline gelmesini sağlayan dil bilgisidir. Dil bilgisi, dildeki bu sistemliliği ortaya koymayı hedefleyen bir çalışma alanıdır (16). Dil bilgisi bireylere doğru konuşmayı ve yazmayı öğretir. Bu anlamda bireylerin toplum içerisinde var olabilmesi için ana dilinin kurallarını yeterince ve sağlıklı bir biçimde öğrenmelidir. Dil bilgisi, ana dili eğitiminin amaçlarından biridir. Dil bilgisi aynı zamanda bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, cümle olarak dizilmeleri ve cümle içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir bilim dalıdır (35). Eğitimin de unsurları olan bu kavramlar bireylere kalıcı bir biçimde öğretilmelidir. Bu öğretilme süreci de bilişsel psikoloji içerisinde ifade edilen üst düzey zihinsel becerilerin geliştirilebilmesi ile mümkün hâle gelebilir.

Beyin dil ilişkisi üzerine yapılan çalışmalar, çocuğun bilişsel gelişim sürecinde ana dilinin sahip olduğu yapı ve kurallar dizgesiyle anlama ve anlatma becerilerini ne ölçüde gerçekleştirebildiği hususunda önemli veriler sunmaktadır. Bu ise doğrudan doğruya çocuğun ana dilinin gramer kodlarını ne ölçüde çöze-

bildiğiyle ilgilidir (35). Ana dilinin gramer kodlarını yeterince öğrenemeyen çocuk, bir anlama sorunu yaşayabilir. Bu anlama sorunu bireyde, temel dil becerilerinde yetersizlik olarak karşımıza çıkabilir. Dil bilgisi öğrenimi bu anlamda bireylere anlamlı ve kalıcı bir biçimde kazandırılmalıdır. Ana dilinin temeli olarak ifade edilebilen dil bilgisi öğretimi; bireylere müfredat mantığından ziyade, ana dilinin olmazsa olmazı olarak kazandırılmalıdır.

Kişi, ana dilini anlamaya ve konuşmaya başladıktan sonra dilin gramer yapısını da algılamaya başlar. Bireyin ana dilini bilmesi, o dili oluşturan dil dizgelerinden haberdar olmasıyla mümkündür. Bir dili oluşturan yapısal ve işlevsel kurallar bütünü, onun gramer yapısında gizlidir (26). Bu çerçevede insanın ana diline hâkimiyeti, onun gramer yapısına hâkim olması olarak değerlendirilebilir. Bireylerin tam olarak ana diline hâkim olması için o dilin dil bilgisi kurallarını da içselleştirmesi gerekir. Bu içselleştirme süreci de bireylere bilişsel psikolojinin sunduğu kavramlarla mümkün hâle gelebilir. Bireylere bu yönde verilebilecek dil bilgisi öğretimi, ana dilini istenilen düzeyde kullanmalarını sağlayacaktır.

Türkçe dersleri dil bilgisi kazanımlarının beceriye dönüştürülmesini sağlayan, bireye ana dilinin tüm inceliklerini öğreten bir derstir. Bu bağlamda Türkçe dersi, dil bilgisini bireylere kalıcı bir biçimde kazandıracak biçimde programlanmalıdır. Belli kuralların ezberletildiği, duruma göre öğrenmenin gerçekleştiği, sınavlara hazırlık eksenli bir dil bilgisi öğretiminin, bireylerde ana dili yetersizliği olarak ortaya çıkması kuvvetle muhtemeldir. Yapılan birçok araştırmada üniversite öğrenimine devam eden bireylerin bile; cümle kurma, kendini ifade etme, yazım kuralları gibi daha birçok konuda yetersiz olduğu ifade edilmektedir. Dolayısıyla bireylere ana dili kurallarına ait kodlamalar öğrenimlerinin ilk döneminde kalıcı bir biçimde kazandırılmalıdır.

Ana dili ediniminde asıl sorun, bu etkinliklerin nasıl ve hangi

amaç doğrultusunda organize edileceğidir. “Çocuğun bilişsel ve duyuşsal düzeyine göre organize edilmeyen öğretim etkinliklerinden istenilen sonuçlar elde edilemez” (16). Bu çerçevede dil bilgisi öğretimi pedagojik olarak ele alınmalıdır. Her yaş seviyesine uygun, plânlaması uzman kişilerce yapılmış bir dil bilgisi öğretim programı, bireylere bilişsel süreç dikkate alınarak verilmelidir. Bu bağlamda dil bilgisi öğretimi, dil bilim eksenli, anlam ve metin odaklı bir biçimde düzenlenmelidir. Üst düzey zihinsel beceriler çerçevesinde bireylere kalıcı bir biçimde kazandırılmalıdır. Bu da öğretim esnasında bireylerin zihinsel sürecini iyi organize etmekle mümkün hâle gelebilir. Bu organizasyon bilişsel psikolojinin öğretim için ifade ettiği kavramların işe koşulmasıyla gerçekleştirilebilir.

Bilişsel Psikoloji ve Dil Bilgisi Öğretimi

Ana dili öğrenimi aşamasında çocuk, doğuştan bir dil düzeneğine ve bu düzeneği oluşturan evrensel dil bilgisine sahiptir (12). Dil bilgisi öğretimi, içselleştirilmiş bilgiyi bilinçlendirme görevini görmelidir. “Sezgisel dil bilgisini bilinçlendirme görevini görecek dil bilgisi öğretiminin sağlıklı olarak yapılabilmesi için aslında sezgisel olarak adlandırılan dil bilgisinin iyi bir sunuma ihtiyacı vardır” (37). Bu sunum bilişsel yaklaşım sürecindeki unsurlarla sağlanarak, bireylere etkili bir dil bilgisi öğretimi yapılabilir. Bu kullanım sürecinde birey öğrendiği dil bilgisi kurallarını içselleştirebilmeyi öğrenmektedir. Alınan hangi bilgiye ne oranda dikkat çekileceği, bu bilginin bellekte izler bırakması, bilginin kodlanması ve gereken koşullarda geri getirme süreçleri öğretmen tarafından öğrenme ortamında çeşitli yönlendirmelerle gerçekleştirilebilir.

Dil bilgisi konuları, öğrencinin dil becerilerinin geliştirilmesinde bir etkinlik alanı olarak düşünölmeli, dil bilgisi dil becerilerine ulaşmada araç olmalıdır. Önemli olan dil bilgisi kuralla-

rının metinde bulunması değil, öğrencilerin bunları doğru kullanması, kullanırken dil becerisine kattığı değeri sezmesi, kendi dil yapısını oluştururken bunları başarıyla kullanabilmesidir (25). Öğrencilere, dil bilgisi kurallarını öğrenebilmenin ana dili bilmek ve etkili bir biçimde kullanmanın temelini oluşturduğu ifade edilmelidir. Bilişsel psikoloji bu bağlamda, öğrencilere öğrenimlerinin her döneminde kullanabilecekleri dil bilgisi yapılarını içselleştirebilmeyi öğretmektedir. Bilişsel yaklaşım sürecinde bireylere öğretilen dil bilgisi kurallarına dikkat çekmekle işe başlanabilir. Derslerde öğrencilere farklı düzeyde birçok bilgi verilmektedir. Bireyin hangi bilgiye ne derece önem vermesi gerekliliği öğrenme ortamında öncelikle öğretilmelidir. Bu dikkat süreci bireyin tüm okul hayatında kullanılacak şekilde içselleştirilmelidir. Bu içselleştirme ne öğrendiğinin farkına varmak ya da bilinçli öğrenmek olarak ifade edilebilir.

Öğrenme ortamlarının en önemli görevi, öğrencilerin nispeten geniş, istikrarlı ve birbiriyle ilişkili bildirimsel bilgi kümeleri oluşturmalarına yardımcı olabilmektir (40). Bilgileri uzun süreli belleğe aktarmak için bildirimsel ve işlemsel bilginin bilişsel yaklaşım sürecindeki rolü oldukça önemlidir (19).

Birey, yeni öğrendiği bilgiyi eski bilgileri dâhilinde yorumlayarak uzun süreli belleğe aktarmaktadır. İki tür bilgiden söz edilmektedir: Bildirimsel ve işlemci bilgi. Bildirimsel bilgi öğrencinin dilbilgisi kurallarını hatırlıyor olmasıdır. İşlemci bilgi ise bisiklet kullanmayı bilmek gibi ‘yapmayı bilmek’ bilgisidir. Bir bilgiyi işlemsel hale getirmek ise bilgiyi otomatik hale getirmektir (38). Bu anlamda bu “yapmayı bilmek” “yapmayı içselleştirme” olarak ifade edilebilirse, öğrenmenin bilişsel psikoloji süreci sonucunda gerçekleştiği ifade edilebilir.

Bu çerçevede bilişsel psikoloji sürecinde dil bilgisi öğrenimi; şemalar, kavram haritaları, sistematik tekrar, görseller, drama vb. unsurlarla otomatik hâle getirilebilir. Örneğin, öğrencinin

“kırmızı kazak” sözcük grubunun bir sıfat tamlaması olduğunu otomatik olarak hiç düşünmeden ekleyebilmesi bilişsel süreç içerisinde bilginin sağlıklı bir biçimde kodlandığının göstergesi olarak ifade edilebilir.

Bilginin sağlıklı bir biçimde geri getirilmesi için verilen girdi hakkında farkındalığın sağlanması gerekir. Bu farkındalık öğrenilen konuya dikkat çekme ile başlanmalıdır. Bu dikkat çekme; öğrenilen konunun öneminden bahsetme, metindeki ilgili cümlelerin altını çizdirme, ulaşılmak istenilen hedefi sözlü ya da yazılı bir biçimde ifade etme vb. yöntemlerle yapılabilir. Bu bağlamda, seçici algının sunulan girdi konusunda tetiklenmesi gerekir. “Farkına varma ve farkındalık, öğrenciye anlam odaklı ya da biçim odaklı alıştırmaların sürekli sunulması ya da iletişimsel bağlamlarda karşılaşılması sonucu, öğrencinin sunulan girdiyi fark etmesi ile başlar” (46). Bu kapsamda bilginin önemini farkındalığı arttırılmalı, yani öğrencinin alacağı bilgiye ihtiyaç duyması sağlanabilmelidir. Ana dili kurallarının öğreniminde bu ihtiyaç gerek sahip olunan dilin özelliklerini öğrenebilmek gerekse başka bir dil öğrenimini kolaylaştırmak olduğu öğrencilere ifade edilebilir.

Öncelikle öğrenilenlere dikkat çekilmesi, öğrenilenin önemini ifade edilmesi, öğrenilenin tekrarlanması gibi süreçler, öğrencinin bilincini arttırıp sunulan dil kuralına farkındalığı geliştirebilir. Bu sayede bilinçsiz dil dizgesi, var olan dil dizgesinde yeniden yapılandırarak yeni varsayımlar üretmeye başlar. Öğrenci bilinçsizce ürettiği bu varsayımı, çeşitli ortamlarda tekrar edip dönüt alarak sınar. Bu yolla öğrenilen açık bilgi, işlemci bilgiye dönüştürülür. İşlemci bilgiye dönüştürülmüş açık bilgi, bireyde uygun bellek izleri ile kodlanarak geri getirilmek üzere uzun süreli belleğe aktarılır (13,42).

Bilişsel psikoloji kapsamında dil bilgisi öğretimi öğrencilerde kalıcı davranış hâline getirilebilecek şekilde öğretilmeye çalışıl-

malıdır. Öğrencilerde geliştirilmeye çalışılan üst düzey zihinsel beceriler, bilişsel psikoloji sürecinde alınan bilginin sağlıklı bir biçimde yapılandırılmasıyla istenilen düzeye getirilebilir. Alınan bilgiye dikkat çekmek, bellekte izler oluşturacak şekilde onu kodlamak ve gerektiğinde geri çağırabilmek; temelde öğrencilerdeki uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme becerilerinin gelişimi ile ilişkilidir.

Bilişsel psikoloji bilginin yapısı, nasıl elde edildiği, nasıl kavrandığı ve anımsandığı, problem çözmeye nasıl kullanılacağı gibi konular üzerinde durmaktadır. Bu yönüyle bilişsel psikoloji bireyin öğrenmesini içsel bir süreç olarak görür ve öğrencilerin kendilerine bilgi aktarılan edilgen birer alıcı olduğu anlayışını değil, tam karşıtı; bilgiyi kendilerine uygun yöntemlerle işleyen etkin kişiler olduğu anlayışını benimser (1). Bu anlayış, bir öğrenme ortamında etkin öğrenme tekniklerinin kullanılmasına işaretle eder.

Bilgiye dikkat çekilip, bellek izleri oluşturmaya başlandıktan sonra en önemli iş kodlamadır. Öğrenme ortamları kodlama işlemi için bilinçli bir biçimde plânlanmalıdır. Öğretici öğrettiği konulara ait kodlamaları çeşitlendirebilmelidir. Bireysel farklılıklara sahip olan bireylerin bilişsel süreçlerini harekete geçirmek için değişik yöntemleri kullanmayı gerektirebilir. Öğretilen bilginin etkili kodlanabilmesi, bilginin geri çağırılma sürecinin gerçekleşmesi için oldukça önemlidir.

Şemalar bilginin, kodlamayı, depolamayı ve geri getirmeyi kontrol eden kavram olarak adlandırılan karmaşık temsili şablonlar içerisinde örgütlenmiştir (30,31). Şemalar kodlamanın yapıma yöntemlerinden biridir. Belleğin birimleri bilginin kendisinden ziyade sembollerini içerdiğinden, kodlama; o an etkinleştirilen şemalara göre çeşitlendirilecektir. Şemalar öğrenme sırasında etkinleştirilmediğinde veya etkinleştirilemediğinde yeni bilgi kolay kolay özümsemeyecektir (50,10). Bu bağlamda

şema herhangi bir kavram ifade edildiğinde bireyin zihninde beliren bir semboldür denilebilir. Bireyin zihninde yer alan bu şemalar bazen bir nesneyi bazen de bir olayı temsil edecek şekliyle yer alır.

Dil bilgisi öğretiminde ifade edilen bilginin sembolü o anda bireyin zihninde belirir. Beliren bu sembol öğretilmek istenen bilgi ile ilişkilendirilmelidir. Bu ilişkilendirme etkili bir biçimde yapılabilirse, bilginin geri getirme süreci de o derece etkili olabilecektir.

Bilgi, bireylerin bilişsel yapılarına göre çeşitli biçimlerde kodlanabilir. Basit ve karmaşık bilgilerin kodlanma yöntemleri farklılık göstermektedir. Kodlama; bilginin basit ve karmaşık olarak sınıflandırılmasından sonra uygulanmalıdır. Basit bilgiler, arabuluculuk, görseller ve anımsatıcılarla kodlanabilirken, karmaşık bilgiler için; önceki bilgilerle etkileştirme, yönlendirilen sorgulama ve işlem seviyesi yöntemleri kullanılabilir (10). Dil bilgisi öğreniminde söz konusu kodlama yöntemleri sınıf ortamının uygunluğuna göre kullanılabilir. Basit kodlamanın en çok kullanılan yöntemi tekrardır. Koruyucu tekrar basit bilginin kısa süreli bellekte etkin bir biçimde tutmak için yapılan tekrarlama-dır (9). Basit bir bilginin öğrenme sürecinde (örneğin; isim durum ekleri gibi) kullanılabilir bir yöntem olarak değerlendirilebilirse de eklemlemeli tekrar, dil bilgisi öğretimi aşamasında çok katmanlı bir yapıların öğrenilmesinde kullanılabilir. Eklemlemeli tekrar, hatırlanacak bilginin diğer bilgilerle ilişkilendirildiği bir tekrar biçimidir. Aynı zamanda kodlama stratejilerinin bazıları da eklemlemeli tekrar yöntemini kullanır (32).

Kodlama stratejileri; arabuluculuk, hatırlanması zor maddele-
rin daha anlamlı olanlarla bağlanılmasını içerir. Görsellik, bire-
yin zihninde hatırlanması istenilen bilgiler için oluşturulan sem-
bollerdir. Anımsatıcılar ise, yeni bilgiyi daha hatırlanabilir hâle
getirmek amacıyla öğrenilecek bilgiyle iyi öğrenilmiş bilgilerin

eşleştirilmesini içerir. Bu çerçevede özellikle ortaokul öğrencilerinin seviyeleri düşünüldüğünde kodlamanın öncelikli olarak görseller kullanılarak yapılması gerekliliği ifade edilebilir. “Türkçe öğretiminde anlama soruları, metni anlama etkinlikleri ve görsel materyaller bilgilerin uzun süreli belleğe kodlama sürecinde birer detaylandırma işlevi görmektedir” (36).

Anımsatıcılar, öğrenilenlerin detaylandırılması, parçalar hâline getirilmesi ve geri getirmeyi kolaylaştırması açısından oldukça önemlidir (10). Anımsatıcı teknikleri bilginin etkili bir biçimde kodlanmasında kullanılır. Bu tekniklerin bazılarını dil bilgisi konuları ile ilişkilendirilerek ifade edilebilir. Peg yöntemi, öğrenilecek bir bilginin kolayca görselleştirilebilecek bir dizi hâline getirilerek kodlanması olarak ifade edilebilir (42). Örneğin niteleme sıfatlarının öğretildiği bir ders tasarısında bilgi peg yöntemine göre kodlanabilir. Öğrenciden fiziksel özelliklerini –kıyafeti de dâhil- hızlı bir biçimde sıralaması istenebilir. “kısa saç, yeşil göz, uzun boy, kalın kazak, dar pantolon, temiz ayakkabı” gibi ifadelerle kendini tanımlayabilir. Bu tanımlama en sevdiği arkadaşı için de yaptırılabilir. Bu çerçevede öğretmen, bu kavramların niteleme sıfatı olduğunu öğrencilerin üzerinde göstererek bilginin kodlamasını gerçekleştirir. Bu kodlamadan sonra bireyden niteleme sıfatlarını hatırlaması istendiğinde kendinden veya sevdiği arkadaşından yola çıkarak öğrenilmiş bilginin geri getirme sürecini sağlıklı bir biçimde işletebilir. Aynı konu diğer bir anımsatıcı olan mekân yöntemi ile de kodlanabilir. Bu yöntemle bireyin daha önceden bildiği bir mekân veya evden okula gelip giderken kullandığı yol seçilebilir. Bireyden evden çıkıp, okula gelirken gördüğü sembolleri ifade etmesi istenebilir örneğin; uzun yol, seyrek ağaçlar, soğuk/sıcak hava gibi ya da mekân denildiğinde aklına gelen mekân içerisinde yer alan nesnelere ifade etmesi istenebilir. Bu ifadeler, bireyin zihnine niteleme sıfatı olarak kodlanabilir. Öğretmen bu sembolleri ifade ederken “yol-

da veya mekânda görülen nesnelere” olarak uzun süreli belleğe aktarılabilir. Aynı şekilde niteleme sıfatlarını geri çağırmaya çalışılan birey okul yolunu ya da aklına gelen (o sırada bulunduğu yer de olabilir) mekânı hatırlayarak niteleme sıfatlarına ulaşabilecektir.

Aynı şekilde isim ve zamir konularının öğretilmesi sürecinde de peg yöntemi kullanılabilir. Bu anlamda öğrenciden bir kâğıda ya da defterinin bir köşesine; odasını, sınıfını, yaşadığı mahalleyi, unutamadığı bir yeri, çok beğendiği tarihi bir eseri ya da o anda aklına gelen herhangi bir mekânı resmetmesi istenebilir. Bu resmetme sonucunda bireye orada kendi çizgileriyle var olan nesnelere isim olduğu ve bu doğrultuda da isimlerin sahip olabileceği özellikler (Somut isim, cins isim ve tekil isim vb.) öğretilip kodlanabilir. Öğretmen resimlerden yola çıkarak zamirleri de kodlayabilir. Bu kodlama işleminin çeşitliliği elde olan malzemeye göre farklılık gösterebilir. Örneğin, odada ya da banyoda bir ayna: “Ayşe her gün aynaya bakıyor.” “O her gün ona bakıyor.” cümleleri ifade edilerek zamir olan sözcükler var olan nesnelere, yani öğrenci tarafından ifade edilen çizgilerle kodlanmış olacaktır. Başka bir örnekte ise: “Bazıları derste konuşuyor. “Ben, sen ve o; okuldan çıkınca oraya/onlara gidelim.” cümleleri (bu cümlelerin içeriği resm edilen yerlere göre değişecektir) ifade edilerek zamir olan sözcükler peg yöntemi çerçevesinde kodlanacaktır.

“Bireylere uygulanabilecek diğer basit anımsatıcı da hatırlanması istenilen kelimelerin olduğu hikâye yöntemidir” (10). Sıfatlar konusunun öğretilmeye çalışıldığı bir öğrenme ortamında bireylere gittiği bir tatili ya da gezdiği herhangi bir yeri yazması istenebilir. Diğer bir şekilde ise öğretilmek istenen sıfatlar ifade edildikten sonra bu sıfatların geçtiği bir hikâye yazmaları da istenebilir. Yazılanlardan yola çıkılarak yani hikâye ile bireylerin ürettiği sıfatlar ifade edilebilirse, bireyler tatili ya da gezdiği o

yeri hikâye özdeşleştirerek sıfatları zihinlerinde kodlayabilirler. Geri getirme sürecinde birey sadece gittiği yeri hatırlayarak hikâye içindeki sıfatları hatırlayabilecektir.

Anımsatıcılar yeni bilgilerin hatırlanabilmesi için güçlü bellek izleri oluşturabilirler. İfade dilen kodlama stratejilerinden konuya uygun olan bir ya da ikisi kullanılarak istenilen bilgi kodlanabilir. Bu kodlamada öğrenci aktif bir biçimde olmalı, öğretmen de doğru yönlendirmelerle kodlama sürecini etkin bir biçimde yönetmelidir.

Kodlama sürecinde kodlanan bilgi öğrenmeyi kolaylaştıracaktır. Bu çerçevede öğrencilere kendi bilişsel süreçlerini yönlendirmeyi öğretebilmek de önemlidir. Kodlama sürecinde öğretmen bilgileri etkili bir biçimde kodlayabilirse, yani birey bilgiyi geri getirme sürecini sağlıklı çalıştırabilirse bir süre sonra öğrendiği diğer bilgiler için de bu kodlama sürecini kendi gerçekleştirebilecek ve öğrendiği bilgileri unutmanın önüne geçebilecektir. “Kodlama süreci uzun süreli bellekte detaylandırılmayla doğrudan ilgilidir. Dışarıdan gelen bilgi ne kadar ayrıntılı kodlanırsa, o oranda kalıcı olur (36). İnsan zihni, yazılı veya sözlü dil yoluyla gelen uyarıcıların içerdikleri anlamı bulup, çıkararak, gelen uyarıcıları değil, bu uyarıcıların ifade ettikleri anlamı akılda tutabilirler. Bu nedenle ilişkisiz bilgi kümeleri birbirleriyle bağlantılı hâle getirilebilirse, belleme kolaylaşır (14). Bu kolaylık da kodlamanın etkili yapılabilmesini sağlayabilir. “Öğrencilerin hedefi, herhangi bir öğrenme durumunda ihtiyaç duyulduğunda güçlü kodlama stratejilerini kullanmayı gerektiren durumsal bilgiye sahip olmaktır (10). Bireye herhangi bir bilgiyi ne zaman ve nasıl kullanabileceğini öğretmek, yani öğrenilen bilginin durumsal bilgi seviyesine çıkarabilmeyi öğretmek; bilişsel süreçte sağlıklı bir dil bilgisi öğretiminin gerçekleşmesi anlamına gelmektedir.

“Kodlama sürecini hızlandırıcı işlem olarak; görsellerin kullanılması, farklı kelimelerle kodlama yapılması, konuyla ilgili soru-

lar sorulması, örnek olaylara yer verilmesi, tekrar, not alma, duyular arası aktarım, metinler arası düşünme, zihninde canlandırma ve ön bilgilerden yararlanma gibi etkinlikler ifade edilebilir” (36).

Kodlama süreci her bireyde farklı gerçekleşebilir. Bu nedenle öğretmen, sınıfın durumu, ifade edilen konu ve o konunun önemi doğrultusunda bilgiyi, farklı kodlama stratejileri ve tekniklerinin birini veya birkaçını bir arada kullanarak yapabilir. Bu süreçte dikkat edilmesi gereken en önemli nokta bilginin geri getirme sürecinin nasıl sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilebileceği olmalıdır.

Sonuç

Birey için bilgi, yapılandırılabilirdiği ölçüde geçerlilik ifade eder. Bu geçerliliğin sağlıklı bir biçimde oluşturulabilmesi de bilişsel psikoloji çerçevesinde gerçekleştirilen öğretimle ilişkilidir. Ana dili derslerinde öğretilenler, bireylerin yaşamları boyunca kullanabilecekleri kavramlardır. Bu bilgilerin bireylere etkili bir biçimde kazandırılması onları yaşamları boyunca ana dili kurallarını içselleştirmelerini sağlayabilecektir.

Ana dili eğitimi ve öğretimi: “Yakın ve uzak çevrede kendiliğinden işleyen öğrenme sürecinin daha düzenli, daha etkin ve daha güncel olması için gelişmelere doğrudan müdahale etmek ve duruma uygun etkinlikler düzenlemek” (15) olarak değerlendirilebilir. Öğrenme ortamlarında plânlı olarak yürütülen ana dili eğitimi ve ana dili geliştirme süreci, bilişsel psikoloji ile ilişkilendirilmelidir. Bu ilişkilendirmenin boyutu bireyin ana dili kurallarını kalıcı bir biçimde öğretilmesi ile orantılıdır.

Bilişsel psikoloji, öğretim sürecinin plânlanmasında ve yapılandırılmasında etkili bir biçimde kullanılmalıdır. Ana dili derslerine ait konular, öğretim programında sadece sınıf düzeyinde değerlendirilip, temel düzeyde ifade edilmiştir. Ana dili derslerine ait kurallar veya konular, öğrencilerin; bireysel farklılıkları, öğrenme ortamı, sınıf düzeyi gibi kavramlara göre plânlanmamış

bu değerlendirme öğretmene bırakılmıştır. Bu anlamda öğrenme; öğretmenin kuralları sınıf ortamında ifade etmesi ve ders plânında yer alan etkinlikler yoluyla gerçekleştirilir. Bilişsel psikoloji tam da bu noktada öğretim sürecine dâhil edilmelidir. Ana dile ait kuralların kalıcı bir biçimde kazandırılması, bilişsel psikolojinin işe koşulması yani, öğretmenin bu kuralları kodlaması ve uzun süreli belleğe aktarmasıyla mümkün hâle gelebilir. Öğrenme ortamında bireysel farklılıklara sahip birçok öğrenci bulunabilmektedir. Öğretmen bu çerçevede çeşitli kodlama stratejilerini kullanarak bilgiyi uzun süreli belleğe aktarmalıdır. Bilgi değişik yöntemler kullanılarak kodlanabilirse geri getirme süreci de sağlıklı çalışabilir.

Türkçenin ana dili olarak eğitim ve öğretiminin kendine özgü bir süreç olarak işletilmesi gerektiği düşünülmektedir. Ana dili kuralları bu çerçevede bildirimsel bilgiden yani, öğrencinin söz konusu kuralları sadece hatırlıyor olmasından ziyade işlemci bilgiye dönüştürülmelidir. Bu anlamda işlemci bilgi, öğrenilen ana dili kurallarının içselleştirilmesi olarak ifade edilebilir. Teorik boyutta ifade edilen bilgiyi, her koşulda hatırlanabilir duruma getirilebilmek sadece bilişsel psikoloji süreci çerçevesinde öne sürülen ders tasarıları ile mümkün gözükmektedir.

Kaynakça

1. Açıkgöz, K. Ü. *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Biliş Yayınları; 2007.
2. Anderson, J. *Learning and Memory an Integrated Approach*. USA: John Wiley and Sons Inc; 2008.
3. Anderson, J. R., Fincham, J. M., Qin, Y., ve Stocco, A. (2008). A Central Circuit of the Mind. *Trends Cognitive Science*, 12, (4), 136-143.
4. Arıcı A. F. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI (2), 209-220
5. Atasoy, F. O. (2009). *Türkçede Noktalama (Sorunlar-Çözümler-Teklifler)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
6. Avcı, E. (2006). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yapıtları Yazılı Anlatım Yanlışlarının İncelenmesi (Muğla İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
7. Bağcı, H. (2007). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
8. Baddeley, A. D. *Working Memory, Thought, and Action*. New York : Oxford University Press; 2007.
9. Bunce, D. Ve Macready, A. (2005). Processing Speed, Executive Function, and Age Differences in Remembering and Knowing. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 1-22.
10. Bruning, R.H., Schraw, G.J., ve Norby, M. M. *Bilişsel Psikoloji ve Öğretim*. (Çev. Z. N. Ersözlü ve R. Ülker). Ankara: Nobel Yayıncılık; 2014.

11. Brown, C. *Cognitive Psychology*. London : SAGE Publications; 2007.
12. Chomsky, N. *Dil ve Zihin*. (Çev. A. Kocaman). Ankara: Bilgesu Yayıncılık; 2011.
13. Conway, M. A. (1994). The Formation of Flashbulb Memories. *Memory and Cognition*, 22, (3), 326-343.
14. Cüceloğlu, D. *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi; 2000.
15. Demir, C. ve Yapıcı, C. (2007). Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, (2), 177-192.
16. Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi Üzerine Değerlendirmeler. *Turkish Studies*, 6, (1), 1057-1069.
17. Erdemir, A. ve Bayram, Y. (2005). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Noktalama İşaretlerini Kullanma Düzeyleri. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19.
18. Engin, A.O., Calapoğlu, M., Gürbüzöğlü, S. (2008). Uzun Süreli Bellek ve Öğrenme. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 251-262.
19. Eysenck, M. ve Keane, M. *Cognitive Psychology*. NY: Psychology Press; 2005.
20. Easton, J. Long-Term Memory, <http://coe.sdsu.edu/eet/articles/lmemory/start.htm> (Erişim Tarihi: 20.11.2018).
21. Greeno, J. G., Collins, A.M. ve Resnick, L. B. (2009). Cognition and Learning. *Cognition and Motivation*, 15-46.
22. Hinkel, E. (2008). Current Perspectives on Teaching the Four Skills. *Tesol Quarterly* 40, (1), 109-131.
23. Kafadar, H. (2012). Cognitive Model of Problem Solving. *New Symposium Journal*, 50, (4), 195-206.

24. Kalfa, M. (2000). *Noktalama İşaretlerinin Türkçenin Öğretimindeki Yeri ve Önemi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
25. Karadüz, A. Dil Bilgisi Öğretimi. İlköğretimde Türkçe Öğretimi (ed. Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol) (s. 281-308). Ankara: PegemA Yayıncılık; 2007.
26. Kellogg, R.T. (2008). Training Writing Skills: A Cognitive Developmental Perspective. *Journal of Writing Research, 1(1)*, 1-26.
27. Korkmaz, Ö. ve Mahiroğlu, M. (2007). Beyin, Bellek ve Öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15, (1)*, 93-104.
28. Kozhevnikov, M., Kosslyn, S. ve Shepard, J. (2005). Spatial Versus Object Visualizers: A New Characterization of Visual Cognitive Style. *Memory and Cognition, 33, (4)*, 710-726.
29. Kuhn, D. (2006). Do Cognitive Changes Accompany Developments in the Adolescent Brain? *Perspectives on Psychological Science, 1*, 59-67.
30. Lewandowsky, S. ve Heit, E. (2006). Some Targets for Memory Models. *Journal of Memory and Language, 55*, 441-446.
31. Limon, M. (2001). On the Cognitive Conflict as an Instructional strategy for Conceptual Change: A Critical Appraisal. *Learning and Instruction, 11*, 357-380.
32. Lockhart, R. S. (2002). Level of Processing, Transfer-Appropriate Processing, and the Concept of Robust Encoding. *Memory, 10,(5)*, 297-403.
33. Mandler, G. (2002). Origins of the Cognitive Revolution. *Journal of History of the Behavioral Sciences, 38*, 339-353.
34. Nicolopoulou, A. (2004). *Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası*. (Çev. M. T.

- Bağlı). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37, (2), 137-169.
35. Onan, B. (2010). Beynin Bilişsel İşlevleri Üzerine Yapılan Araştırmalar ve Ana Dili Eğitimine Yansımaları. *TÜBAR-XXVII*, 521-560.
36. Onan, B. *Anlama Sürecinde Türkçenin Yapısal İşlevleri*. Ankara: Nobel Yayınları; 2014.
37. Özbay, M. *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap; 2006.
38. Özgen, M. (2008). Dil Bilgisinden Kullanıma: Bilişsel Yaklaşım Çerçevesinde İşe Dayalı Dil Öğretim Malzemesi Oluşturma Önerisi. *Dil Dergisi*, 41, 36-54.
39. Paas, F., Renkl, A. ve Sweller, J. (2003). Cognitive Load Theory and Instructional Design: Recent Developments. *Educational Psychologist*, 38, (1), 1-4.
40. Petekçioğlu, N. (2011). *Suggested Writing Activities for Primary School Students Considering Their Cognitive Developments*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
41. Pressley, M. (2008). Cognitive Strategies Instruction: From Basic Research to Classroom Instruction. *Journal of Education*, 189, (1/2), 78-94.
42. Robinson, P. *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press; 2001.
43. Roediger, H. L. (2013). Applying Cognitive Psychology to Education: Translational Educational Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 1-3.
44. Roediger, H. L. ve Karpicke, J. D. (2006). The Power of Testing Memory: Basic Research and Implications for Educational Practice, *Perspectives on Psychological Science*, 1,(3),181-210.
45. Scardamalia, M. ve Bereiter, C. *Knowledge Building. In*

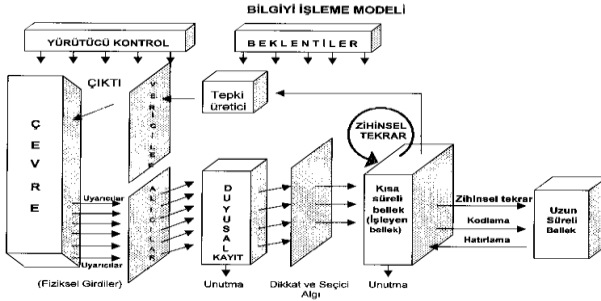
- Encyclopedia of Education*. New York: Macmillan Reference; 2008.
46. Schmidt, R. W. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 129-158.
 47. Shute, V. J. *Focus on Formative Feedback*. NJ: ETS Publishing; 2007.
 48. Siegler, R. S. (2007). Cognitive variability. *Developmental Science*, 10, (1), 104-109.
 49. Sternberg, R. ve Sternberg, K. *Cognitive Psychology*. (Sixth Edition). USA: Wadsworth Publishing; 2012.
 50. Terrell, D. (2010). The Role of Grammar Instruction in a Communicative Approach. *The Modern Language Journal*, 5, (1), 52-63.
 51. Türkçapar M. ve Sargın A. (2012). Cognitive Behavioral Psychotherapies: History and Development. *JCBPR*, 1(1), 7-14.
 52. Tulving, E. (2002). Episodic Memory: From Mind to Brain. *Annual Review of Psychology*, 53, 1-25.
 53. Yeşil, E. (2003). *Erzurum'daki Yatılı İlköğretim Bölge Okullarıyla İlköğretim Okulları 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazım Hataları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

+ž4ô^ú_

**BİLİŞSEL PSİKOLOJİ ve DİL BİLGİSİ
ÖĞRETİMİ II (Uygulama)**

*Dr. Ümit YEGEN*¹

Dil bilgisi alıştırmaları ister iletişimsel bağlamda ister şekilsel bağlamda yapılsın, öğrencilere sürekli olarak uygulanabilmelidir. Öğrenci, öğretilmesi planlanan konuya yönelik farkındalık geliştirmesi bu bilginin sürekli uygulanabilmesi ile bire bir ilişkilidir. Bilişsel süreç kapsamında yer alan şema, görsel, kavram haritaları, üretimler vb. yöntemlerle sürekli bir biçimde tekrar edilebilen dil bilgisi konusu; öğrencilerin zihninde işlemsel bilgi biçimine dönüşme şansını arttırabilir. Yani kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılabilir. Bu aktarılma işlemi sonrasında öğrenci öğrendiği bilgiyi unutmaz ve yeri geldiğinde tekrar çağırabilir.



Şekil 1: Bilgi işleme süreci. (4).

1. Aşama: Duyusal Algı

Öğretmen tarafından işitsel veya görsel girdi sunulur.

2. Aşama: Seçici Algı

Öğrenci dikkatini toplar ve bilinçli bir şekilde konuya odaklanır. Bu odaklama sürecinde öğretmen aktif bir rol üstlenmelidir. Dikkat çekme stratejilerini kullanmalı ve öğrencinin motivasyonu sağlanmalıdır.

3. Aşama: Kısa-Süreli Bellek

Öğrenci odaklandığı konudan aldığı bilgileri düzenli bir biçimde kısa süreli belleğe aktarır. Bu bilgileri toplarken inceleme, sorgulama ve tekrar etme gibi yöntemlerden yararlanır.

4. Aşama: Uzun-Sürelî Belleğe Kodlama

Öğretmen bu kodlama sürecinde tamamıyla yönlendiren olmalıdır. Bilgiye uygun kodlama yöntem ve tekniklerini öğrenme ortamında ifade etmelidir. Öğrencilere bu anlamda örnekler sunmalıdır.

5. Aşama: Uzun-Sürelî Bellek Depolama

Açık ve örtük bilgilerin depolanıp saklandığı süreçtir. Öğrenci burada her iki tür bilgiyi de saklayabilir. Kodlama ile gerçekleşen bilginin zihinde nasıl sınıflandırılacağına öğrenme ortamında ifade edilmesi de öğretmene düşmektedir. Bu depolama sürecinin nasıl yönetileceği de yine öğretmen tarafından ifade edilmelidir. Bilginin bildirimsel hâle getirilmesinin geri getirmeyi kolaylaştıracağı da unutulmamalıdır.

6. Aşama: Sınama

Öğrenci, kodladığı girdideki bilgilerin özellikleri fark eder. Daha sonra var olan bilgisi ile bu bilgiyi ya da zihninde karşılaştırır. Son olarak öğrenci, yeni bilgileri ve var olan bilgileri doğrultusunda çıkarımlarda bulunabilir.

7. Aşama: Uzun-Sürelî Belleğe Erişim

Zihindeki bilgileri çağrıştıran anımsatıcılar hatırlanacaktır. Bu anımsatıcılar doğrultusunda öğrenci, gerektiğinde depoladığı bilgilere ulaşabilecektir.

8. Aşama: Çıktı

Öğrencilerden bu süreç içerisinde bilginin tümünü hatırlamaları beklenemez. Bu doğrultuda bilişsel süreç çerçevesinde bilgiyi kodlayıp, depolanmasının farkına varması yeterlidir.

9. Aşama: Dönüt

Dönüt alma/verme, öğrencilerden bu süreçte öğrendiğinin çeşitli durumlarda hatırlanması beklenir. Verilen yönergelerle birlikte öğrencinin bilgiyi hatırlayıp hatırlamadığı test edilebilir (5,1).

Şekil 1’de sunulan ve yukarıda adım adım açıklanan plân doğrultusunda hazırlanan bir dilbilgisi konusu, bilişsel sınıf programıyla uygulama kısmında sunulacaktır.

Uygulama

Bilişsel psikolojiye göre dil bilgisi öğretimi çerçevesinde fiillerin anlam özellikleri konusunun öğretiminin uygulaması ifade edilecektir. Fiillerin bildirdiği iş, oluş ve duruma ait anlam özellikleri bilişsel yaklaşıma göre plânlanarak bir sınıf senaryosu olarak sunulmuştur.

1. Girdi

Öğrencilerin isimleri ve fiilleri bildiği varsayılarak fiillerin anlam özellikleri kavratılmaya çalışılacaktır. Bu aşamada okuma yoluyla görsel girdi olarak bir metin sunulmuştur.

A. Aşağıdaki metni okuyunuz.

"İssiz bir adada yapayalnız yaşamak zorunda kalsanız, hangi romanları yanınıza alıp götürürsünüz?" sorusu bir zamanlar Fransa’da anketçilerin pek hoşlandığı bir konuydu. Bu romanlar, anketçisine göre ya Fransız ya da dünya edebiyatından alınır. Sorularını edebiyatın başka türlerine genişletenler de vardı. Bu sorunun ortaya koyduğu gerçek, kitapların insan hayatındaki vazgeçilmez varlığıdır.

Nedir insanların kitaplara olan bu düşkünlüğü? Kitaplar, hele romanlar ve şiir kitapları, neden insanların hayatında bu kadar büyük bir yer alıyor? Bence bunu cevaplandırmak için "İnsan niçin okur?" sorusunu ilkin cevaplandırmak gerekir.

Dünyada hiçbir dost, insana kitaptan daha yakın değildir. Sıkıntımızı unutmak, donuk hayatımıza biraz renk, biraz ışık vermek, daracık dünyamızda bulamadığımız şeyleri yaşamak için tek çaremiz, kitaplara sarılmaktır. Bırakınız ıssız bir adaya gitmeyi, herhangi bir yolculuğa çıkarken bile hangi okuyazar yanına bir iki roman, bir iki şiir kitabı almayı düşünmez!

Düşünüyorum da şu dünyadan kitaplar yok oluverse yaşamak ne kadar güçleşir, çekilmez bir ağırlık olur. Romancı veya şair için yazmak nasıl dayanılmaz bir ihtiyaçsa, okuyucu için de yazılanları okumak öyledir. En kötünser zamanlarımızda yardıma koşar onlar. Ataç, ölüm yatağında kendisini görmeye gelen Sabahattin Teoman’a: "Hastalıkta, ağrıları dindirici en iyi ilaç şiirmiştir. Boyuna şiir okuyorum." dememiş miydi?

B. Aşağıdaki soruları metne göre yanıtlayınız.

1. Fransa’da bir zamanlar anketçilerin çok hoşlandığı soru nedir?

.....

2. Anketçilerin bu soruyu sormalarındaki amaç ne olabilir?

.....

3. Anket sorularının ortaya çıkardığı gerçek nedir?

.....

4. Hangi amaçlarla kitap okuruz?

.....

5. Kitapların insan hayatındaki yerini anlayabilmek neye bağlıdır?

.....

Öğrencilerden öncelikli olarak metnin anlam yönüne odaklanabilmeleri için bazı sorular sorulmuştur. Öğrencilere öğretilecek konu hakkında herhangi bir ifade bulunulmayacaktır.

2. Seçici Algı

Burada öğrencilerin, seçici algılarına yönelik bir iş kurgulanmıştır. Öğrencilerden metinde geçen eylemlerin altlarını çizip yazmaları istenmiştir. Bu çerçevede öğrenilene dikkatlerini yoğunlaştırmaya başlamaları beklenmektedir. Bu aşamada öğretmen öğrenilecek konu ile ilgili dikkat çekme etkinliğinde bulunacaktır. Dikkat çekme stratejisi olarak, öğrencilerin dersin sonunda kazanması istenilen davranışların öğrencilere duyurulması yoluyla öğrencilerin nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda bir beklenti oluşturulur. İkinci olarak da öğretilecek konuya ait farklı eylemleri görselleştiren resimler ya da fotoğraflar kullanılabilir.

C. Yukarıdaki metinde yer alan filleri bu bölüme yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Kısa-Sürelî Bellek

Burada öğretmen öğretmeye çalıştığı konu ile ilgili bazı açıklamalar yapabilir. Yukarıda yazılan fiillerin anlamlarının farklılığı ifade edilerek, bu farklılıklara ait özelliklerin kısa süreli belleğe ilk girişlerin başlamış olacaktır. Öğrenciler, öğretilmesi plânlanan dil bilgisi konusu ve işlevine yavaş yavaş ısındırılmış olabilecektir. Uzun süreli belleğe kodlamanın ilk basamağıdır.

D. Yukarıda yazdığımız fiillerden “Kimi? ve Neyi?” sorularına cevap verenleri/vermeyenleri aşağıdaki bölüme yazınız.

Kimi/Neyi? sorularına cevap verenler	Kimi/Neyi? sorularına cevap vermeyenler
.....
.....
.....
.....
.....

4. Uzun Süreli Belleğe Kodlama- Depolama

Öğrencilerden bu aşamanın sonunda, farkındalık geliştirdikleri konuya ilişkin dil bilgisi konusunu bilinçli bir şekilde uzun-süreli belleğe aktarıp kodlaması beklenmektedir. Öğrenci öğrendiği yeni yapıyı belleğine depolar. Bu çerçevede, öğrenci elindeki veriyi bu aşamada bilgiye dönüştürmeye başlamaktadır. Öğretmen bu veriyi, öğrencilere farklı biçimlerde kodlama yöntemleriyle işlemesi beklenir. Bu çerçevede fiillerin anlam özellikleri peg yöntemi ile; halihazırda bulunan görsel semboller kullanılarak kodlanabilir. Örneğin; öğrencileri ders esnasında küçük gruplara ayırarak; “zıplamak, oturmak, konuşmak, yazmak, beklemek, düşünmek vb. eylemlerinin görselleri oluşturularak kodlama yapılabilir. Diğer bir kodlama türü olan mekân yöntemi kullanılarak da aynı ya da farklı eylemlerin kodlaması yapılabilir. Bu kodlamayı da öğretmen; evden okula gelirken gerçekleştirdikleri eylemleri ya da okuldan eve gidince yapılan eylemleri sıralatıp, söz konusu eylemlerin anlam özelliklerini ifade ederek bu kodlamayı gerçekleştirebilir. Bu kodlama süreci sonucunda öğrencilerden, veriyi bilinçli bir biçimde uzun süreli belleklerine kodlamaları ve sınama yapabilecek duruma gelmeleri beklenir. Artık eldeki veri bilgiye dönüşmüştür denilebilir.

D. Yukarıdaki metinde yer alan fiilleri anlam özelliklerine göre, aşağıda ilgili bölümlere yazınız.

İş Fiilleri	Durum Fiilleri	Oluş Fiilleri
.....
.....
.....
.....
.....

5. Sınama

Bu aşamada artık öğrenci kodladığı bilginin farkındadır. Bilişsel süreç kapsamında bilgiyi nasıl depoladığını artık öğrenmiş olması beklenen öğrenciden; edindiği bilgiyi sahip olduğu bilgilerle karşılaştırıp, fiillere ait bu özellikleri ayırt edebilmesi beklenir. Öğrenci zihninde yer alan fiil kavramı ile fiillerin sahip olduğu farklı anlam özelliklerini etrafındaki eylemlere bakarak ayırt edebilir.

6. Uzun Süreli Belleğe Erişim

Aşağıda verilen etkinliklerle, öğrencinin edindiği ve uzun-süreli belleğine depoladığı bilgiye tekrar ulaşması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda öğrenci hem ulaştığı kuralın geçerliğini hem de öğrenip öğrenmediğini sınavabilecektir.

F. Okuldan eve gidince yaptığınız eylemleri yazarak, bunları iş, oluş ve durum anlam özelliklerine göre sınıflandırmız.

...İş-Fiilleri.....
.....
...Oluş- Fiiler.....
.....
...Durum- Fiileri.....
.....

G. Aşağıdaki cümlelerde verilen fiilleri anlam özelliklerine göre eşleştiriniz.

- | | |
|---------------------------------------|-------------------|
| a. Yerdeki çöpleri topladım. | 1. İş Fiilleri |
| b. Sonbaharda tüm yapraklar sararır. | 2. Durum Fiilleri |
| c. Saatlerdir seni bekliyorum. | 3. Oluş Fiilleri |
| d. Eve gidince ellerimi yıkarım. | |
| e. Arkadaşım artık iyileşmiş. | |
| f. Annem çiçekleri suladı. | |
| g. Salmcağın demirleri paslanmış. | |
| h. Akşam erken uyuyacağım. | |
| ı. Her akşam yarım saat kitap okurum. | |

H. Aşağıda yer alan görsellerdeki eylemleri inceleyerek, bu görsellerdeki fiillere uygun anlam özelliklerinin yer alabileceği birer cümle yazınız.



C:\Users\LP\Desktop\srl.png



7. Çıktı

Bu aşamada artık bildirimsel bilgiye ulaşan veri öğrenciye edindirilmiştir. Öğrencinin zihninde yapılandırdığı bilginin ne derece kazandırıldığı alınan çıktı ile anlaşılabilir. Bu çerçevede ilgili dönüt öğrenciye ifade edilerek, eksiklik varsa giderilmelidir (Özgen, 2008). Bu durumun anlaşılabilmesi için aşağıdaki etkinlik örneği kullanılabilir.

I. Aşağıdaki bölüme gezdiğiniz bir yeri, başımızdan geçen bir olayı veya sevdiğiniz varlıkların yer alabileceği bir metin yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

I. Yazdığımız metinde geçen fiillerin altlarını çizerek, önceden de öğrendiğiniz bu fiilleri anlam özelliklerine göre sınıflandırmız.

.....

.....

.....

.....

.....

İ. Ders esnasında gerçekleştirilen veya gerçekleştirilecek eylemleri anlam özelliklerini dikkate alarak ilgili bölümler yazınız.

... İş- Fiileri

.....

... Otuş- Fiiler

.....

... Durum- Fiileri

.....

J. Aşağıda yer alan dizelerde geçen fiillerin anlam özelliklerini altlarına yazınız.

Çıkıyorum hayalim bulutlarda,

Bekledim seni hep o sıcak akşamlarda,

Sarmuşken yapraklar, ağarmuşken gökyüzü,

Sevgini okudum anne, bana yazdığım satırlarda.

Yürüyorum ardıma bakmadan.

Yüreğin karşılıyor beni gecelerde,

Duyuyorum yokluğunun acısını içimde,

Sonra bu şehir sen oluyorsun, sessizce,

Gözlerini arıyorum şehrin tüm sokaklarında gizlice.

K. Sahilde, mahallede, doğada yürüyorsunuz veya bir seyahattesiniz etrafınızda çeşitli nesnelere ya da insanlar var. Bu durumları ifade edecek bir resim çiziniz. Çizdiğiniz resimde yer alan eylemlerin/fiillerin anlam özelliklerini üzerlerine renkli kalemle yazınız.

L. İzlediğiniz bir filmi veya beğenerek okuduğunuz bir kitaptan herhangi bir bölümün özetini yazınız. Yazdığımız bu özetle yer alan fiilleri/eylemleri anlam özelliklerine göre farklı renklerde boyayarak belirtiniz.

Sonuç

Bilgiyi sorgulamayı öğrenebilen bir öğrenci öğrenme gerçekleştirdiği her ürüne bilişsel boyutta yaklaşabilecektir. Henüz hiçbir öğrenme gerçekleştiremeden, yaşamın temelinde yer alan anlama ve anlatma ile karşı karşıya olan birey; ana dili kurallarını öğrenebildiği ölçüde kendini ifade edebilir. Bu ifade sürecinin unsurları bilişsel psikoloji süreci ile özdeşleştirilerek öğretilmelidir. Bu şekilde gerçekleştirilen öğretim sonucunda bireylerin öğrendiği ana dili kuralları her zaman ve her koşulda kullanabilecekleri ölçüde zihinlerinde yer alabilecektir. Bu süreç çerçevesinde bilişsel olarak sağlıklı yapılandırılabilen ana dili kuralları da bireylere sürekli öğretilmeye çalışılmaktan ziyade, kalıcılığını arttırmaya yönelik etkinliklerle sürekli hâle getirilebilir.

Bilişsel psikolojiye çerçevesinde öğrenme, bireye edindiği bilgiyi sorgulamayı öğretecektir. (3). Bu kapsamda bilişsel psikoloji öğrenme sürecine bazı sorularla katılmalıdır:

- Bu bilgideki amaç nedir?
- Bu konuda hakkında önceden ne biliyorum?
- Bu konuyu yaşantımda kullanabilir miyim?
- Öğrenme devam ettikçe konuyu daha iyi anlayabiliyor muyum?

• Belli bir süre sonra bu konuyu hatırlayabilecek miyim?

Bilişsel psikolojiye göre dil bilgisi uygulaması doğrultusunda ifade edilen etkinlikler değişiklik gösterebilir. Bilişsel psikoloji kavramı çerçevesinde yapılan öğretimde, bireylerin zihinsel yapıları önemlidir. Bu yapılar göre öğretmen kullandığı kodlama stratejisini, etkinliklerini plânlayabilir. Soyut konuların öğretimi gerçekleştirilirken bilişsel süreçlerin iyi yönetilmesi bu konuların kalıcılığı ile bire bir ilişkilidir.

Ana dili eğitim ve öğretimi, çocuğun bilişsel ve duyuşsal gelişim süreçleri ile doğrudan ilgili olmalıdır (2). Bu basamaklar içerisinde bilişsel sürece uygunluk, ana dili kurallarının bilişsel psikoloji ders tasarılarına göre uygulanabilmesi ile mümkün hâle gelebilir. Bilişsel olarak anlam ifade etmeyen ya da edemeyen bilgi sadece işletimsel bilgi olarak kalacaktır. Bilişsel psikoloji süreci sonucunda bireylere, üst düzey zihinsel becerileri kazandırabilecektir. Bu anlamda birey bilgiyi; kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarıyla ifade ederek, kendi zihinsel süreçlerinin farkına varabilir. Bu farkındalık bireyi bilinçli öğrenme yolunu açabilecek, öğrendiği kuralları ile ilgili zihinsel süreçlerini sağlıklı bir biçimde işletebilecektir. Ana dili dersinde edinilen bilişsel farkındalığın da diğer öğrenmelere kaynaklı edebileceği ifade edilebilir.

Kaynakça

1. Anderson, J. *Learning and Memory an Integrated Approach*. USA: John Wiley and Sons Inc; 2008.
2. Cüceloğlu, D. *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi; 2000.
3. Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113-115.
4. Senemoğlu, N. *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gönül Yayıncılık; 2007.
5. Özgen, M. (2008). Dil Bilgisinden Kullanıma: Bilişsel Yaklaşım Çerçevesinde İşe Dayalı Dil Öğretim Malzemesi Oluşturma Önerisi. *Dil Dergisi*, 41, 36-54.

10.Bölüm

**ÇOCUKLA İLETİŞİME YÖNELİK
TUTUM ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ:
GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK
ÇALIŞMASI**

Mehlika KÖYCEĞİZ GÖZELER

Emine BOZKURT POLAT

Adnan KAN

1.GİRİŞ

Kişilerarası ilişkilerin sağlıklı olması kurulan iletişimin niteliğine bağlıdır. Duygu ve düşüncelerin doğru mesajlarla karşısındaki açık bir şekilde aktarılması ve aktarılan duygu ve düşüncelerin doğru bir şekilde alınması sağlıklı bir iletişim gerçekleştirilmesinin ön koşuludur (Odabaşı, 2011, s. 169; Tierney, 2001, s. 31). Çocuğun özgüven sahibi olması, kendini doğru bir şekilde ifade edebilmesi ve olumlu bir kişilik geliştirebilmesi çevresi ile kuracağı iletişimin niteliğine bağlıdır (Öz, 1997, s. 50; Kocayörük, 2011, s. 12; Cüceloğlu, 2015, s. 21). Çocukla kurulan iletişimin temel amaçlarından biri çocuğun gelişimine katkıda bulunmaktır. Anne babaların ve öğretmenlerin çocuk ile kuracağı iletişimin olumlu ve etkili olması çocuğun sosyal gelişimine de olumlu katkı sağlamaktadır (Önder, 2005, s. 19).

Çocuğun iletişim tarzının gelişiminde aile içi iletişim ve öğretmen-öğrenci iletişimi önem kazanmaktadır. Çocuğun ilk yıllarda kurduğu ilişkiler ilk yaşantılarını içselleştirdiği için daha sonraki ilişkilerini de etkilemektedir. Bu yüzden ebeveynler arasındaki ilişkinin sağlıklı olması ve iletişim kurma şekilleri anne-babası ve çocuk arasındaki ilişkinin sağlıklı olmasının ön koşuludur. Ebeveynler arasındaki iletişim ne kadar iyi olursa çocuk o kadar normal davranışlara sahip olacaktır (Alpan, 2001, s. 24; Çağdaş, 2003, s. 41; Nazlı, 2007, s. 249; Ataklı ve Ekici, 2009, s. 212; Ellison ve Barnet, 2010, s. 287; Cüceloğlu, 2015, s. 173). İletişim eğitimi açısından ele alındığında çocukların kişilik gelişimi ve sağlıklı iletişim tarzı geliştirmeleri üzerinde öğretmenin iletişim becerisinin önemli etkisi olduğu söylenebilir. Öğretmenin çocuklar üzerinde olumlu etkisinin olabilmesi için etkili iletişim becerilerine sahip olması gerekir. İlgili literatür incelendiğinde iletişim becerileri eğitiminin öğretmen davranışları üzerinde etkili olduğu saptanırken (Patterson ve Sikler, 1974; Harbin, 1975; Cooper, 1977; Rodriguez, 1983; Özgit, 1991); farklı gruplarla yapılan pek çok çalışmada

verilen iletişim becerileri eğitiminin bireylerin iletişim becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu saptanmıştır (Clark, 1982; Dökmen, 1986; Voltan-Acar, 1992; Korkut, 1996; Sevim, 1996).

Yapılan bilimsel çalışmalar incelendiğinde, insanlar arası iletişimi açıklama çabalarının bilinen ilk iletişim modeli olan Aristo modelinden (M.Ö, 5-4) yaklaşık 2500 yıl sonrasına yani 20. yüzyılın başlarına dayandığı görülmektedir. İletişim sözcüğü XV. yüzyıldan sonra bilgiyi toplumda yaşayan bireyler arasında yayma anlamında kullanılırken; XX. yüzyılda doğa ve insanı konu alan bilim dallarında da sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır (Köknel, 2005). 1960'lardan sonra ise kişilerarası iletişime odaklanılmıştır (McQuail ve Windahl, 2003; Çubukçu, 2006). İletişim; kökeni Latince olan ve ortak anlamına gelen "communis" ve ortak kılma anlamına gelen "communicare" sözcüklerinin birleşiminden oluşan İngilizce "communication" kelimesine karşılık gelmektedir (Güçlü, 2003). M.Ö. 4. ve 5. Yüzyıllarda Aristo "Rhetorik" isimli kitabında iletişimi; konuşmacının dinleyicilere yaptığı konuşma sırasında sunmak istediği tartışmayı oluşturması olarak tanımlandırmaktadır (Usluata, 1998, s. 28).

İletişim tanımlarına bakıldığında; Koontz ve O'Donnel (1974) iletişimi doğru ya da yanlış bir bilginin bir kişiden ötekine geçmesi, Katz ve Kahn (1977) anlamın iletilmesi ve bilgi alışverişinin olduğu, Planalp (1999) kişilerarası ilişkileri hem kuran hem de alan kişinin duygularını şekillendiren bir süreç, Pearson ve Nelson (2000) "anlamın anlaşılması ve paylaşılması süreci", Berko, Wolwin ve Wolwin (2000) duyguların ve fikirlerin çeşitli yollarla ifade edilerek aktarılıp, alındığını ve yorumlandığını belirtirken; Adair (2003) iletişimin konuşma ve dinlemenin yanı sıra çok daha fazlasını kapsayan bir süreç olduğunu vurgulamıştır (Koontz ve O'Donnel, 1974, s. 325; Katz ve Kahn, 1977, s. 165; Planalp, 1999, s. 28; Pearson ve Nelson, 2000, s. 5; Berko, Wolwin ve Wolwin, 2000, s. 4; Adair, 2003, s. 10; Adler ve Rod-

man, 2003, s. 4 ve Hogg ve Vaughan, 2007, s. 616). Türk Dil Kurumu Sözlüğünde “duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, iletişim” (TDK, 2018) olarak tanımlanan iletişim araştırmacılar tarafından bir kişinin kendini anlatarak diğer kişi ve kişilerle bağlantı kurması ve ortak semboller yardımıyla insanlar arasında çeşitli yollarla fikirlerin, anlamların ve duyguların aktarıldığı, alındığı ve yorumlandığı bir süreç olarak tanımlanmıştır.

Tutumla ilgili yapılan ilk tanım Baldwin (1901-1905) tarafından ‘bir dizi eylem ya da dikkat için hazırlık’ şeklinde yapılmıştır. Thurstone (1931) “psikolojik bir objeye yönelen olumlu veya olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecelemesi” (Erkuş, 2003), Allport (1935) “yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumu” (Allport, 1967) ve Doob (1947) “bireyin içinde yaşadığı toplumda önemli olduğu düşünülen örtülü ve güdüleyici bir tepki” olarak tanımlamaktadır. Doob’a göre bireyin nasıl davranacağı üzerinde tutumun etkisi vardır ve Doob sonuçlardan çok tutumun ne olduğu üzerinde yoğunlaşmaktadır. Smith (1968) “bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilim” (Kağıtçıbaşı, 1999) şeklinde tanımlarken; Middlebrook (1974)’a göre tutum; davranışsal, bilişsel ve duyuşsal olarak üç bileşenden oluşmakta (Erkuş, 2003); Bacon ve Byre (1977) “organize olmuş uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimi” (Cüceloğlu, 1998), Özgüven (1994)’e göre ise tutum “bireylerin belirli bir kişiyi, bir grubu, bir kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimi”dir.

Yapılan tüm tutum tanımlarına bakıldığında; tutumların do-

ğuştan gelmeyip sonradan yaşantı ürünü olarak kazanıldığı, geçici olmadıkları, tepkide bulunmaya ilişkin bir eğilim oldukları ve birey ve obje arasında düzenli bir ilişki sağladıkları görülmektedir. Bu nedenle bireylerin bir duruma yönelik tutumları önem taşımaktadır. Öğretmenlerin de çocukla kuracağı iletişim şeklinin, çocukla iletişime yönelik geliştirdikleri tutumların etkili olacağı düşünülmektedir.

Alan yazını incelendiğinde; Ersanlı ve Balcı (2008) tarafından üniversite öğrencilerinin duygusal, davranışsal ve bilişsel boyutlar açısından sahip oldukları iletişim beceri düzeylerini ölçebilmek amacıyla 500 üniversite öğrencisi üzerinde 45 maddeden oluşan İletişim Becerileri Envanteri, Aydın (2016) tarafından 66 maddeden oluşan, 0-6 yaş aralığını kapsayan, Normal gelişim (ND) gösteren ve otizm spektrum bozukluğu (ASD) olan çocukların iletişim becerilerini karşılaştırmak amacıyla “Okul Öncesi Çocukların İletişim Becerileri Ölçeği” ve Buluş, Atan ve Erten Sarıkaya (2017) tarafından Farklı iletişim becerileri ve iletişimi farklı bakış açılarıyla değerlendiren, ego destekleyici dil, aktif katılımcı dinleme, kendini tanıma / kendini açıklama, empati ve ben-dil olarak 5 alt boyuttan oluşan, 445 üniversite öğrencisinin örnekleme alındığı “Etkili İletişim Becerileri ölçeklerine rastlanırken çocuklarla iletişime yönelik olan bir tutum ölçeğine rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, çocukla iletişime yönelik tutumları belirlemek için bir tutum ölçeği geliştirmektir.

2. YÖNTEM

Araştırma ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu bölümde araştırmanın çalışma grubu, Çocukla İletişime Yönelik Tutum Ölçeğinin geliştirilme süreci, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2. 1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin farklı illerinde bulunan üniversitelerin Temel Eğitim Bölümüne bağlı Okul Öncesi Öğretmenliği programında lisans eğitimi almakta olan 442 Okul Öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır.

2. 2. Ölçeğin Geliştirme Süreci

Çocukla İletişime Yönelik Tutum Ölçeğinin (ÇİYTÖ) geliştirilme sürecinde konuya ilişkin ilgili literatür taranmış ve elde edilen literatür bilgilerinden yola çıkılarak ölçek maddeleri oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra farklı alanlarda araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan öğretmenlere yönelik tutum ölçeklerinden de madde yazım aşamasında faydalanılmıştır. Maddeler, tutumun kuramsal çerçevesine ve tutumun alt bileşenlerine (bilişsel, duyuşsal ve davranışsal) uygun olarak yazılmıştır. Toplam 45 maddeden oluşan madde havuzunda; tutumun Bilişsel alt bileşenine ilişkin 14 madde, Duyuşsal alt bileşenine ilişkin 16 ve Davranışsal alt bileşenine ilişkin 15 madde yer almıştır. Oluşturulan maddelerin 23 i olumsuz; 32 maddenin ise olumlu ifade içermiştir. Daha sonra bu ifadelerle ilgili 2 uzmandan görüş alınmış ve uzman görüşleri doğrultusunda muğlak olan 10 madde ölçekten çıkarılmış ve 45 maddelik nihai deneme formu oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri 5 li likert tipine göre (Kesinlikle Katılmıyorum=1, Katılmıyorum=2, Kararsızım=3, Katılıyorum=4, Kesinlikle Katılıyorum=5) derecelendirilmiştir.

2. 3. Verilerin Toplanması

Veriler, ölçeğin deneme formu çoğaltılarak Türkiye'nin farklı illerinde bulunan üniversitelerde lisans eğitimi almakta olan 442 Okul Öncesi Öğretmen adayından toplanmıştır. Öğretmen adayları ölçeğin içeriği hakkında bilgilendirilmiş, gönüllülük esasına bağlı olarak çalışmaya katılmak isteyen katılımcılara ölçek uygulanmıştır. Verilerin toplanması yaklaşık 30 gün sürmüş ve bu süreçte toplam 442 katılımcıya ulaşılmıştır.

3. BULGULAR

3. 1. Geçerliğe İlişkin Bulgular

Bu araştırmada, 442 katılımcının verileri ile çalışılmıştır. Böylece tavsiye edilen örneklem büyüklüğünün yeterli ölçüde sağlandığı ifade edilebilir.

Öncelikle, geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı Kaiser Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity Testi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda KMO değeri 0,95 olarak bulunmuştur. Bazı araştırmacılar da KMO katsayısının 0.5'ten büyük olmasının yeterli olduğunu belirtirken (Tabachnick BG, Fidell LS. ,2007;Hair et al.,1995), Büyükoztürk (2010)' e göre KMO değeri 0.60 değerinin üzerinde ise Barlett testinin anlamlı olduğu söylenebilmektedir. Yapılan analiz sonucunda Barlett Testi anlamlı bulunmuştur ($X^2=10865,80$, sd: 990, $p < .01$). KMO değeri 0.60 ve üzeri olan, Barlett test sonucu anlamlı olan verilerde faktör analizi uygulanabilmektedir (Field, 2005; Seçer, 2013; Özdamar, 2013) . Bu bulgular ışığında, çalışmada kullanılan veriler faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir.

45 maddeden oluşan ölçeğe faktör analizi uygulanarak, analiz sonuçları doğrultusunda ölçeğin yapısına uymayan ya da birden fazla faktöre yük veren 25 madde (1, 3, 6, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 27, 30, 32, 35, 37, 38, 41, 42, 43, 44) ölçekten

çıkarılmıştır. Faktör analizi yapılırken öz değeri 1 ve 1'den daha büyük olan faktörler önemli faktörlerdir (Büyüköztürk, 2013). Bu doğrultuda ölçekten çıkarılmayan 20 madde özdeğeri 1'in üzerinde olan 4 alt faktörlü bir yapı oluşturmuştur. Faktörler belirlenirken Varimax döndürme tekniğinden faydalanılmıştır. Birinci alt faktör 8 maddeden oluşmaktadır (26, 28, 29, 31, 33, 34, 36, 45) ve yapı içerisinde her bir faktörün önem derecesi ve ağırlığına ilişkin bilgi veren birinci faktöre ait özdeğer 7,50 olarak bulunmuştur. Tek başına bu alt faktör ilgili tutum değişkenine ait varyansın %37,52'sini açıklamaktadır ve madde içeriklerine dayanarak 'İletişime Yönelik Olumlu Duygu' olarak adlandırılmıştır. İkinci alt faktör 5 maddeden (2,4,5,8,17) oluşmaktadır ve bu faktöre ait özdeğer 1,93 olarak bulunmuştur. Tek başına bu alt faktör ilgili tutum değişkenine ait varyansın %9,81'ini açıklamaktadır ve madde içeriklerine dayanarak 'İletişim Kurmaya İsteksizlik' olarak adlandırılmıştır. Üçüncü alt faktör 4 maddeden (7, 16, 21, 24) oluşmaktadır ve bu faktöre ait özdeğer 1,58 olarak bulunmuştur. Tek başına bu alt faktör ilgili tutum değişkenine ait varyansın %7,92'sini açıklamaktadır ve madde içeriklerine dayanarak 'Davranışsal Boyut' olarak adlandırılmıştır. Dördüncü alt faktör 3 maddeden (12, 39, 40) oluşmaktadır ve bu faktöre ait özdeğer 1,22 olarak bulunmuştur. Tek başına bu alt faktör ilgili tutum değişkenine ait varyansın %6,13'ini açıklamaktadır ve madde içeriklerine dayanarak 'İletişime Yönelik Olumsuz Duygu' olarak adlandırılmıştır. Açıklanan varyans tek faktörlüye %30 ve daha fazlasını açıklaması beklenir. Çok faktörlüye açıklanan varyansın daha fazla olması beklenir (Büyüköztürk, 2013). Bazı araştırmacılar da sosyal bilimlerde açıklanan varyansın % 50-60 olmasının yeterli olduğunu belirtmişlerdir (Pett, Lackey ve Sullivan, 2003; Hair, Anderson, Tatham ve Black, 1995). Bu dört alt faktör birlikte ilgili tutum değişkenine ilişkin varyansın %61,39'unu açıklamaktadır. Tablo 1'de maddelere ilişkin faktör yükleri ve ortak faktör varyansı sunulmuştur.

Tablo 1.Faktör Yük Değerleri ve Ortak Faktör Varyansı

	Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Ortak Faktör Varyansı
İletişime Yönelik Olumlu Duygu	S26 Çocukla iletişim sırasında çocuğu etkin dinlerim.	,631				,495
	S28 Çocukla iletişimden keyif alırım.	,757				,683
	S29 Çocukla iletişim kurduğumda sınıfın yönetimimi daha kolay sağlarım.	,718				,625
	S31 Çocuklarla iletişim kurarken zamanın nasıl geçtiğini anlamam.	,693				,573
	S33 Çocuklarla sohbet ederken eğlenirim.	,691				,586
	S34 Çocuklarla iletişimde yeni şeyler keşfederim.	,789				,725
	S36 Çocuklarla iletişimin beni geliştirdiğine inanıyorum.	,558				,386
	S45 Çocukla iletişim kurmak beni mutlu eder.	,618				,557
İletişim Kurmaya İlaheksizlik	S2 Zorunlu olmasam çocukla iletişim derslerine girmezdim.		,714			,639
	S4 Çocukla iletişimin zaman kaybı olduğunu düşünürüm.		,801			,720
	S5 Çocukla iletişime geçmek istemem.		,818			,744
	S8 Çocukla iletişim kurmak beni şükar.		,674			,650
	S17 Çocukla sadece mecbur kaldığımda iletişim kurarım.		,627			,490
Davranışsal Boyut	M7 Çocukla iletişim ile ilgili yayınları (dergi, internet sitesi, online dergi vb.) takip ederim.			,765		,627
	M16 Çocukla iletişim ile ilgili çeşitli seminer, konferans vb. etkinliklere katılırım.			,762		,608
	M21 Çocukla iletişimle ilgili gelişmeleri takip ederim.			,668		,547
	M24 Çocukla iletişimle ilgili kitapları okurum.			,786		,669
İletişime Yönelik Olumsuz Duygu	M12 Çocukla iletişim konusunda zorlandığıımı düşünürüm.				,767	,509
	M39 Çocukla konuşurken kendimi çok çaresiz hissediyorum.				,844	,681
	M40 Çocukla iletişim kurarken tedirgin olurum.				,642	,765
	Özdeğer:	7,50	1,96	1,58	1,22	-
	Açıklanan Varyans:	37,52	9,81	7,92	6,13	-
	Açıklanan Toplam Varyans:				61,39	-

*0.30'dan düşük yük değerleri tabloda gösterilmemiştir.

Tablo 1’de görüldüğü üzere, ölçeği oluşturan maddelere ilişkin birinci faktöre ait faktör yükleri 0,55 ile 0,78 arasında; ikinci faktöre ilişkin faktör yükleri ise 0,62 ile 0,81 arasında; üçüncü faktöre ilişkin faktör yükleri ise 0,66 ile 0,78 arasında; dördüncü faktöre ilişkin faktör yükleri ise 0,64 ile 0,84 arasında değişmektedir. Genel kural olarak, bir maddenin bir faktörde olması için; 0.71’in üzerindeki faktör yükü mükemmel, 0.63 çok iyi, 0.55 iyi, 0.45 orta ve 0.32 zayıftır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Tüm bu bulgular ölçeğin tatmin edici düzeyde yapı geçerliğine sahip olduğuna ilişkin kanıt niteliği taşımaktadır.

Ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 2’de sunulmuştur. Analiz sonucuna göre boyutların birbirleriyle orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmüştür.

Tablo 2.Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyon Katsayıları

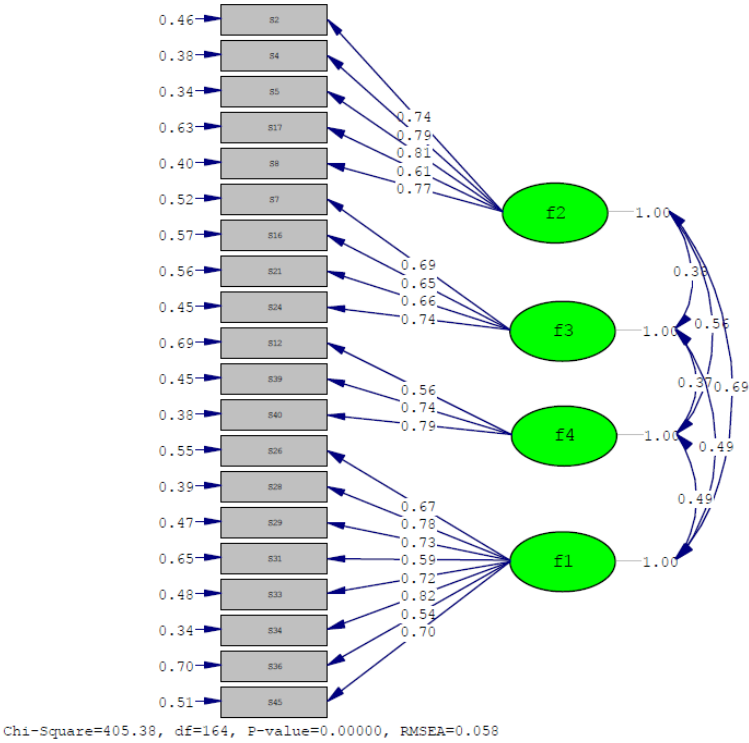
Boyutlar	Olumlu Tutum	Olumsuz Tutum	Gelişmeleri Etme Tutumu	Takip	Kayı Tutumu
İletişime Yönelik Olumlu Duygu	1	,597**	,429**		,419**
İletişim Kurmaya İsteksizlik	,597**	1	,317**		,473**
Davranışsal Boyut	,429**	,317**	1		,314**
İletişime Yönelik Olumsuz Duygu	,419**	,473**	,314**		1

*p<0.01

Tablo 2 incelendiğinde ölçeğin birinci alt boyutu ile ikinci alt boyutu arasındaki korelasyonun ,597 olduğu; birinci alt boyutu ile üçüncü alt boyutu arasındaki korelasyonun ,429 olduğu; birinci alt boyutu ile dördüncü alt boyutu arasındaki korelasyonun ,419 olduğu ve .01 düzeyinde anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca ikinci alt boyutu ile üçüncü alt boyutu arasındaki korelasyonun ,317 olduğu; bunun yanı sıra üçüncü alt boyu-

tu ile dördüncü alt boyutu arasındaki korelasyonun ,314 olduğu ve .01 düzeyinde anlamlı farklılığa sahip olduğu tespit edilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen 4 faktörlü yapıyı doğrulamak için Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi ile elde edilen faktör dağılımları ve değerleri Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Bu araştırmada model uyum indeksleri olarak X^2/df Chi-square/Degree of freedom, Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Standardized Root Mean Square Residual (SRMR), Goodness of Fit Index (GFI), Adjusted Goodness of

Fit Index (AGFI), Normed Fit Index (NFI) ve Comparative Fit Index (CFI) incelenmiştir. Buna doğrultuda, 20 madde ve dört faktörden oluşan ölçek yapısına ilişkin yapılan DFA sonucunda, model üzerinde herhangi bir modifikasyon işlemi gerçekleştirilmeden elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir: [$\chi^2/df=2.47$ ($p=.000$); RMSEA=0,056; NFI=0,96; CFI=0,98; AGFI=0,89; GFI=0,92; SRMR=0.051; NNFI= 0.97].

Modele ilişkin elde edilen uyum indeks değerleri incelendiğinde χ^2/df değerinin 2.47 olduğu görülmektedir. Bu oranın 5'ten küçük olması Kelloway (1998)'a göre iyi uyum göstergesi olarak kabul edilirken; Sümer (2000) ve Yurdagül, (2007)'ye göre modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. RMSEA değeri .058 olarak bulunmuştur. CFI ve NFI değerleri incelendiğinde, CFI=0.98 ve NFI= 0.96 olarak bulunmuştur. SRMR değeri ise 0.051 bulunmuştur. Brown (2006); RMSEA değerinin 0.06 veya altında olmasının mükemmel uyumu gösterdiğini belirtmiş, SRMR değerinin 0.08 ve altında olmasını, CFI değerinin 0.95 veya daha yüksek olmasını önermiş ve uygun bulmuştur. AGFI ve GFI değerleri incelendiğinde ise, AGFI= 0.89 ve GFI=0.92 olarak bulunmuştur. Yurdagül (2007) GFI değerinin .90 ve üzerinde olmasının kabul edilebilir uyumu gösterdiğini; Hooper, Coughlan, Mullen (2008) ise iyi uyumu gösterdiğini belirtmiştir. Vieira (2011) ise AGFI değerininin .85 olmasının kabul edilebilir uyumu gösterdiğini belirtmiştir. Bu bilgi doğrultusunda, AGFI ve GFI değerleri modelin kabul edilebilir ve iyi derecede uyuma sahip olduğunu göstermektedir. NNFI değeri incelendiğinde, 0.97 olarak bulunmuştur. Hu (1999) ya göre .95 iyi uyum göstergesidir. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda her bir maddeye ait standardize çözümlenme değerlerinin anlamlı olup olmadığını belirlemek için t değerleri incelenmiştir. Belirlenen t değerleri 11,20 ile 20.19 arasında değişmektedir. Maddelerin t değerleri-

nin 1.96'yı aşması durumunda .05 düzeyinde; 2.562'yı aşması durumunda .01 düzeyinde anlamlı olduğu belirtilmiştir (Özüdoğru, Kan, Uslu & Yaman, 2018). Araştırmada hesaplanan t değerleri tüm maddeler için .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tüm bu bulgular incelendiğinde, 20 maddelik ölçme aracının iki faktörlü yapıya iyi bir uyum gösterdiği ve uygulanabilir olduğu ifade edilebilir.

3.2. Güvenirlilik ve Madde Analizine İlişkin Bulgular

Güvenirliliğe ilişkin olarak, tüm ölçek için ve her bir alt boyut için ayrı ayrı Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca ölçekte yer alan her maddeye (n=20) ilişkin, ölçülmek istenen özelliği ölçüp ölçmediğinin belirlenmesi amacıyla madde-toplam korelasyonları incelenmiştir. Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları ve madde-toplam test korelasyonlarına ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Maddelere İlişkin Madde-Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Faktörler / Maddeler	\bar{x}	S	Madde Korelasyonu	Toplam	Madde Çıkarıldığında Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı
Faktör 1: Olumlu Tutum ($\alpha = .87$)					
S26	4,45	,72	,604		,863
S28	4,45	,70	,737		,849
S29	4,50	,71	,681		,855
S31	4,09	,90	,554		,871
S33	4,44	,73	,667		,856
S34	4,45	,71	,764		,846
S36	4,36	,85	,492		,877
S45	4,51	,66	,649		,859
Faktör 2: ($\alpha = .85$)					
S2	4,54	0,77	,665		,821
S4	4,68	0,82	,718		,807
S5	4,68	0,86	,733		,804
S8	4,50	0,84	,687		,814
S17	4,42	1,01	,561		,859
Faktör 3: ($\alpha = .78$)					
M7	3,68	,95	,592		,731
M16	3,70	,99	,579		,738
M21	3,83	,96	,557		,748
M24	3,77	,96	,635		,709
Faktör 4: ($\alpha = .72$)					
M12	3,80	1,09	,452		,748
M39	4,26	,98	,556		,620
M40	4,07	1,03	,631		,522
Ölçek ($\alpha = .89$)					

Ölçeğin tamamı için elde edilen Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .89, birinci alt faktör için elde edilen Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .87, ikinci alt faktör için elde edilen Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .85; üçüncü alt faktör için elde edilen Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .78 ve dördüncü alt faktör

için elde edilen Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .72 olarak hesaplanmıştır. Güvenilirlik katsayılarının .70 veya üzerinde olması, verilerin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2014). Tüm bu bilgiler ışığında, ölçeğin tatmin edici düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu ifade edilebilir.

Tablo 3'te verilmiş olan madde analizi sonuçları incelendiğinde, madde toplam test korelasyonları birinci faktörde .49 ile .76; ikinci faktörde .56 ile .73 arasında değişiklik gösterirken; üçüncü faktörde .55 ile .63 arasında ve dördüncü faktörde .45 ile .63 arasında değişiklik göstermektedir. Madde toplam korelasyonları .30 ve daha yüksek değerlerde olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği ve ölçüt geçerliliğini sağladığı belirtilmektedir. (Erkuş, 2003; Büyüköztürk, 2013) Bu bulgular, ölçek maddelerinin aynı yapıyı ölçtüğüne kanıt niteliği taşımaktadır.

Madde toplam korelasyonunun yorumlanmasında .30 ve daha yüksek olan maddelerin, ölçeği temsil gücünün yeterli olduğu kabul edilir ve maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Okul Öncesi öğretmen adaylarının çocukla iletişime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde, uzman değerlendirmelerinden sonra 45 maddelik test formu üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla yapılan faktör analizi sonucunda, toplam varyansın %61,39'unu açıklayan, 20 madde ve 4 faktörden oluşan bir yapı elde edilmiştir.

Oluşan faktörler, araştırmacılar tarafından ilgili alanyazın dikate alınarak eğitsel oyunlara yönelik 'İletişime Yönelik Olumlu Duygu', 'İletişim Kurmaya İsteksizlik', 'Davranışsal Boyut' ve 'İletişime Yönelik Olumsuz Duygu' olarak adlandırılmıştır. Birinci faktör 8, ikinci faktör ise 5, üçüncü faktör 4 ve dördün-

cü faktör 3 maddeden oluşmaktadır. Elde edilen yapı doğruluğu doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir [$\chi^2/df=2.47$ ($p=.000$); RMSEA=0,056; NFI=0,96; CFI=0,98; AGFI=0,89; GFI=0,92; SRMR=0.051; NNFI= 0.97]. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum indeks değerleri incelenerek verilerin model ile kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğu ortaya koyulmuştur.

Ölçeğin güvenilirliğini saptamak için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için elde edilen Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .89, birinci alt faktör için elde edilen Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .87, ikinci alt faktör için elde edilen Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .85; üçüncü faktör için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .78; dördüncü faktör için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .72 olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda ölçeğin hem tümü hem de alt boyutları açısından güvenilir olduğu söylenebilir.

Ölçek maddelerinin ölçülmek istenen özelliği ölçüp ölçmediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan madde analizi çalışmalarında madde-toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Madde toplam test korelasyonları birinci faktörde .49 ile .76; ikinci faktörde .56 ile .73 arasında değişiklik gösterirken; üçüncü faktörde .55 ile .63 arasında ve dördüncü faktörde .45 ile .63 arasında değişiklik göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda, ölçek maddelerinin aynı yapıyı ölçtüğü ifade edilebilir.

Yapılan analizler sonucunda ölçeğe yönelik elde edilen bulgular, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir yapıda olduğunu göstermektedir. Geliştirilen bu ölçeğin, Okul Öncesi öğretmen adaylarının çocukla iletişime yönelik tutumlarını belirlemek için etkin bir veri toplama aracı olacağı düşünülmektedir.

Geliştirilen ölçek okul öncesi öğretmen adaylarının;

- Çocukla iletişime yönelik tutumlarını tespit etmede,
- Çocukla iletişime yönelik tutumları üzerinde etkili olan

değişkenlerin tespit edilmesinde,

- Çocukla iletişime yönelik tutumları ile farklı alanlardaki tutumları ve becerileri arasındaki ilişkinin ortaya konulmasına yönelik yapılacak çalışmalarda kullanılabilir.

Geliştirilen Ölçek Okul Öncesi öğretmenliğinden farklı alanlardaki öğretmen adayları için kullanılacaksa; çalışılan gruplardan elde edilecek verilerle geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tekrarlanmalıdır.

KAYNAKÇA

1. Adair, J. (2003). *Etkili iletişim*. (Çev. Ö. Çolakoğlu). İstanbul: Babıali Kültür.
2. Allport, G. W. (1967). *Attitudes, Readings in attitude theory and measurement*. içinde (1-14). (Ed.). Martin Fishbein. New York: John Wiley and Sons.
3. Alpan, G. (2001). Sınıf içi iletişimde kendini gerçekleştirme, empati ve sinerji. *Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(5), 23-30.
4. Ataklı, A. ve Ekinci, S. (2009). Çocuğunuz için keşke demeden. Ankara: Arkadaş.
5. Aydın, A. (2016). Development of the Parent Form of the Preschool Children's Communication Skills Scale and comparison of the communication skills of children with normal development and with autism spectrum disorder. *Educational Sciences: Theory & Practise*, 16(6), 2005-2028.
6. Berko, R. M., Wolwin, A. D. and Wolwin, D. R. (2001). *Communicating: a social and career focus*. Boston: Houghton Mifflin Company.
7. Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.
8. Buluş, M., Atan, A. ve Erten Sarıkaya, H. (2017). Etkili iletişim iecerileri: Bir Kavramsal çerçeve önerisi ve ölçek geliştirme çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9 (2), 575 - 590. DOI: <https://doi.org/10.15345/iojes.2017.02.020>
9. Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Pegem Atıf İndeksi*, 1-213.
10. Byrne B.M. (2010). *Testing For The Factorial Validity of a Theoretical Construct. Structural Equation Modeling with Amos: Basic Concepts, Applications, and Program-*

- ming. 2nd ed. New York: Routledge.
11. Byrne, B. M. (1998). Structural equation modeling with lisrel, prelis and simlis: Basic concepts, applications and programming. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
 12. Can, A. (2014). SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
 13. Clark, B. D. (1982). The influence of Transactional Analysis training on communication skills. *Dissertation Abstracts international*. 43(6), 1886 A.
 14. Cooper, F. P. (1977). A Study of the effects of instruct!, on in Transactional Analysis on selected teacher behaviors. *Dissertation Abstracts International*. 38(5), 2254A.
 15. Cüceloğlu, D. (1998). İnsan ve davranışı, İstanbul: Remzi.
 16. Cüceloğlu, D. (2015). İletişim donanımları. İstanbul: Remzi.
 17. Çağdaş, A. (2003). *Anne-baba-çocuk iletişimi*. Konya: Eğitim.
 18. Çubukçu, H. (2006). Kişilerarası iletişimde devingenlik: Yeni bir iletişim modeline doğru. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 23(11), 75-87.
 19. Doob, L. W. (1967). *The behavior of attitudes*, Readings in attitude theory and measurement. içinde (42-50). (Ed.). Martin Fishbein. New York: John Wiley and Sons.
 20. Dökmen, Ü. (1986). *Yüz ifadeleri konusunda verilen eğitimin duygusal yüz ifadelerini teşhis becerisi ve iletişim çatışmalarına girme eğilimi üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
 21. Du Toit, M. ve Du Toit, S. (2001). *Interactive Lisrel:*

- User's guide*. Lincolnwood: Scientific Software International Inc.
22. Ellison, S. ve Barnet, B. A. (2010). Özgüvenli çocuklar yetiştirmenin 365 yolu. (P. Akkaş, Çev.). İstanbul: Pozitif.
 23. Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. Ankara:-Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
 24. Ersanlı,K. ve Balcı,S. (1998). İletişim Becerileri Envanterinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (10), 7-12.
 25. Güçlü, N. (2003). İletişim, Sınıf Yönetim, (Ed.). Leyla Küçükahmet, Ankara: Nobel.
 26. Hair J, Anderson RE, Tatham RL, Black WC. (1995) *Multivariate data analysis*. 4th ed. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
 27. Harbin, S. L. (1975) . The Effects of a teacher workshop in Transactional Analysis of teacher flexibility in thinking, locus of control, flexibility in use of ego states, and on teacher-pupil interactions. *Dissertation Abstracts International*. 35(9), 4632-4633B.
 28. Hooper D, Coughlan J, Mullen MR.(2008) Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *EJBRM*, 6(1):53-60
 29. Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*, İstanbul: Evrim.
 30. Kaiser HF.(1960) The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*. 20, s. 141-51.
 31. Kalaycı, Ş. (Ed.) (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.
 32. Katz, D. and Kahn, R. L. (1977). Örgütlerin toplumsal psikolojisi. (Çev. H. Can ve Y. Bayar). Ankara: TODAİE.
 33. Kelloway E. K. (1998). *Assessing model fit. Using Lisrel*

- for Structural Equation Modeling: A researcher's guide*. USA: Sage Publications.
34. Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
 35. Kocayörük, E. (2011). *Etkili iletişim becerileri*. İstanbul: Kriter.
 36. Koontz, H. and O'Donnel, C. (1974). *Essentials of management*. New York: The McGraw Hill Companies, Inc.
 37. Korkut, F. (1996). İletişim becerileri eğitiminin lise öğrencilerinin iletişim becerilerini değerlendirmelerine etkisi. *3P Dergisi*. 4(3), 191-198.
 38. Köknel, Ö. (2005). *İnsanı anlamak*, İstanbul: Altın Kitaplar.
 39. McQuail, D. ve Windahl S. (2003). İletişim modelleri, (Çev: K. Yumlu), Ankara: İmge Kitabevi.
 40. Nazlı, S. (2007). *Aile danışmanlığı*. Ankara: Anı.
 41. Odabaşı, H. (2011). *360 derece iletişim*. İstanbul: Babıalı Kültür.
 42. Önder, A. (2005). *Okul çağı çocuğu ile iletişim "Sorunların iletişimle çözümü"*. İstanbul: Morpa.
 43. Öz, İ. (1997). *Çocuk ve aile*. Ankara: Kök.
 44. Özgüt, S. (1991). İletişim becerileri konusunda verilen eğitimin iletişim çatışmalarına girme eğilimi üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.
 45. Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*, Ankara: PD-REM.
 46. Patterson, L. E. ve Sikler, J. R. (1974). Teacher as helpers: extending guidance contact. *The School Counselor*. November, 113-120.
 47. Pearson, J. C. and Nelson, P. E. (2000). *An introduction to human communication- understanding and sharing*. Bos-

ton: McGraw Hill Education.

48. Pett, M. A., Lackey, N. R., & Sullivan, J. J. (2003). *Making sense of factor analysis: The use of factor analysis for instrument development in health care research*. CA: Sage.
49. Planalp, S. (1999). *The intertwining of communication and emotion: a communications scientist's perspectives*. New York: Cambridge University Press.
50. Rodriguez, R. F. (1983). A comparison of teachers teaching style with student learning style through the use of Transactional Analysis. *Dissertation Abstracts International*, 43(11), 3501 A.
51. Schermelleh-Engel K, Moosbrugger H, Müller H.(2003) Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*,8(2):23-74
52. Sevim, S. A. (1996). *Transaksyonel analize dayalı bir eğitim programının evli çiftlerin ego durumları ve evlilik yaşamlarına İlişkin bazı değişkenlere etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi.
53. Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
54. Tabachnick B. G ve Fidell L. S. (2007) *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson Education Inc.
55. Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın
56. TDK,2018,http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b0e7642e-71de2.37059093. Erişim Tarihi: 18.03.2018.
57. Tierney, E. (2001). *Başarılı iletişimin 101 yolu*. (Z. Savan, Çev.). İstanbul: Alfa
58. Usluata, A. (1998). *İletişim*, İstanbul: Cem.

59. Vieira A.L.(2011) Preparation of the Analysis. Interacti-ve LISREL in Practice. 1st ed. London: Springer; p.13-4.
60. Voltan-Acar, N. (1992). Modelden öğrenme ve üç sandal-ye (rol oynama) ile terapötik beceri eğitimi ve sonuçlan.
H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi. 7,79-83.