

Değerler Eğitimi Bağlamında Sınıf Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Meta-Analizi

İlyas Yazar¹ & Emine Kaya²

Atf / Citation: Yazar, İ. ve Kaya, E. (2023). Değerler Eğitimi Bağlamında Sınıf Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Meta-Analizi. YENİSEY Uluslararası Dil, Edebiyat ve Eğitim Dergisi, 4 (1), 1-18. <http://dx.doi.org/10.29228/yenisey.70664>

Özet

Değerler eğitimi farklı disiplinlerde üzerinde durulan konuların başında gelmektedir. Bu çalışmada da sınıf eğitimi alanında değerler eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların analizinin yapılması amaçlanmıştır. Meta-analiz yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmada 2022 yılına kadar sınıf eğitimi alanında değerler eğitimi ekseninde yapılan lisansüstü çalışmalar incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmaların genellikle örneklem grubu olarak ilkökul öğrencileri ile çalışma grubu olarak da edebi eserlerle yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Lisansüstü tezlerin içeriğe göre dağılımları incelendiğinde de yine çoğunlukla edebî eserlerde değer algısı konusunun ele alındığı saptanmıştır. Yapılan çalışmalar değerler eğitimi konusunun diğer disiplinlerde olduğu gibi sınıf eğitimi alanında da çeşitli uygulama ve farklı değişkenlerle incelenmekte olduğunu ortaya koymaktadır. Değerlerin, kültürel yapının taşıyıcı unsurları arasında yer alan başta edebî metinler olmak üzere folklorik unsurlarıyla birlikte bilimsel yöntemlerle analiz edilmesi kültürel mirası sahiplenme ve gelecek kuşaklara aktarılması noktasında pekiştirici olacaktır

Anahtar Kelimeler

Sınıf eğitimi
Değer
Değerler eğitimi
Meta-analiz

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 15.05.2023
Kabul Tarihi: 22.06.2023 Doi:
10.29228/yenisey.70664

Meta-Analysis of Postgraduate Studies in The Field of Classroom Education in The Context of Values Education

Abstract

Values education is a prominent topic across various disciplines. This study aims to analyze postgraduate studies related to values education in the field of classroom education. Through a meta-analysis method, postgraduate studies conducted until 2022 in the field of classroom education with a focus on values education were examined. It was found that these studies generally used primary school students as the sample group and literary works as the working group. When examining the distribution of postgraduate theses based on content, it was observed that the perception of values in literary works was predominantly addressed. The conducted studies demonstrate that values education in the field of classroom education, similar to other disciplines, is being explored through various applications and different variables. Analyzing values using scientific methods, along with literary texts as the primary carriers of cultural structure and folklore elements, will reinforce the ownership of cultural heritage and facilitate its transmission to future generations..

Keywords

Classroom education
Value
Values education
Meta-Analysis

About Article

Received: 01.01.2023
Accepted: 01.01.2023
Doi: 10.29228/yenisey.70664

¹ Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, e-posta: iyazar@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6784-289X.

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, e-posta: emine23kaya@gmail.com, ORCID: 0009-0009-4970-5363

1. GİRİŞ

Değer kavramı hem bireylerin hayatında hem de toplumsal düzende etkili bir unsurdur. Toplumlar devamlılıklarını sağlayabilme adına iyi vatanda yetiştirme gayesi içindedir. Bu doğrultuda bireylere toplumun ve insanlığın ortak mirası olan değerleri gelecek nesillere aktarmak isterler. Ateş (2017) bir toplumun varlığını sürdürebilmesi ve yaşam standartlarının belirlenebilmesi için ortak değerlerin sonraki kuşaklara aktarılması gerektiğine dikkat çekmiştir. Toplumunu oluşturan bireyleri bir araya getiren insan yaşamının ayrılmaz bir parçası olan değerler, sağlam kişilik ve karakterde bireylerin oluşmasında etkilidir. Çünkü bireylerin davranışları edindiği değerler doğrultusunda şekillenmektedir.

Değer bireylerin varlıkları tanımlamada, anlamlandırmada, o varlığa önem atfetme ve kıymet biçmede kullandığı ölçütler olarak da tanımlanmaktadır (Yeşil ve Aydın, 2007, s.66). Değerlere davranışlara kaynaklık eden, onları olumlu ya da olumsuz yargılamaya yarayan, bir durumu veya davranışı bir başkasına tercih etme yatkınlığı sağlayan anlayış olarak da yaklaşmıştır (Erdem, 2003, s.56). Akbaş'a göre (2008, s.10) değerler toplumu meydana getiren fertlere, nelere öncelik verilmesi gerektiğini belirterek yaşantılarını nasıl devam ettirecekleri noktasında yol gösterir. Değerler eğitimi ise sorumluluk bilincini kazandırmak ve yaşam deneyimlerinde doğru tercihlerin yapılmasını sağlamaktır. (Ryan ve Bohlin, 1999, Akt., Soylu, 2019, s.7). Yeşil ve Aydın (2007) bireylerin belli değerleri sezmesi, farklı değerler meydana getirerek bunları içselleştirmesi ve benliğini bu değerlere bakarak biçimlendirip davranışta sergilemesinin bir eğitim sorunu olduğuna dikkat çekerek buna kısaca değerler eğitimi

Değerler eğitimi yaklaşımları ülke, toplum, kültür gibi çeşitli faktörlere göre değişkenlik gösterebilmektedir. Çünkü her ülkenin, toplumun ya da kültürün ihtiyaçlarına uygun ulusal ve evrensel değerleri bulunmaktadır. Schwartz'a göre (1992) bir toplumda hangi değerlerin kabullenildiği ve hangilerine daha çok önem verildiği toplumların değerler eğitimine yönelik uygulamalarının farklılaşmasına yol açmaktadır. Farklı ülkelerde uygulanan değerler eğitimi programlarını inceleyen Dönmez ve Uyanık (2022), Avusturalya'da değerler eğitimine eğitimin her aşamasında önem verildiğini, Kore'de ve Slovenya'da değerlerin okul öncesinden itibaren çocuklara kazandırıldığını, Singapur'da yararlı ve doğru bir değerler eğitimi için öncelikle öğretmenlerin eğitimine önem verildiğini, Çin'de eğitim politikaları, eğitici eğitimi ve ailelerin aktif katılımının ön planda tutulduğunu, Almanya'da değerler eğitiminin hem doğrudan hem de örtük müfredat ile ele alındığını, değerleri eğitimin bir parçası olarak gören Hollanda'da ise değerler eğitiminin konu ve müfredat temalı çalışmalarla yürütüldüğünü vurgulamışlardır. Bu doğrultuda ülkemizde de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından değerler eğitiminde uygulanması hedeflenen ve "kök değerler" olarak betimlenen değerler bulunmaktadır. Öğretim programlarında öğrencilere aktarılması hedeflenen kök değerler, tüm disiplinlerde ortak bir şekilde sentezlenerek eğitim-öğretim uygulamalarına entegre edilmiştir. Kök değerler olarak isimlendirilen bu değerler "adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik" olarak her kademedeki öğretim planlarında yer almıştır (MEB, 2019, s.4).

Değer, toplumsal hayatta düzenin sağlanmasında toplumların ortak duygu düşünce oluşturmalarını sağlayan bir ögedir. Toplumsal yaşamda bireylerin sağlıklı iletişim kurabilmesi, sosyal hayatlarında meydana gelen olumsuzlukları en aza indirgeyebilmek için temel değerleri benimsemesi ve davranışa dönüştürebilmesi gerekmektedir. Değerler eğitimi, insanların bakış açılarını ve algılarını değiştirmelerini sağlayan değerlerin aktarılması noktasında önemlidir. Bu bağlamda kendine, çevresine, kültürüne değer veren iyi bir nesil

yetiştirebilmek için değerler eğitiminin küçük yaşlardan itibaren kazandırılması gerekmektedir. XVIII. Millî Eğitim Şurasında ele alınan önemli konulardan biri de değerlerin eğitimi ve yaygınlaştırılmasıdır. Söz konusu şuranın 35. maddesinde değerler eğitimine okul öncesinden başlanarak eğitim-öğretimin her aşamasında yer verilmesi, bu konudaki eğitimlerin bütün dersler ve okul kültürü bağlamında ele alınması gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2010, s.12).

Eğitimin amacı bireylere bilgi, yetenek kazandırmanın yanı sıra toplumsal değerleri aktararak temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmektir. Ortak dil ve kültüre sahip toplumlar, vatandaşlarını bir araya getirebilmek ve bu beraberliği devam ettirebilmek amacıyla değerlerini eğitim yoluyla sonraki nesillere aktarmak ister (Doğan ve Gülüşen, 2011). Bireylerin yaşamlarının önemli bir kısmını geçirdikleri okullar toplumların değer sistemini bireylere aktarmada, etkili vatandaşlar yetiştirmede önemli rol oynamaktadır. Değerlerin bireylere kavratılması yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Ailede başlayan değerler eğitimi eğitim kurumlarında sistematik olarak devam eder. İlkokul dönemi kişilik gelişimi için kritik bir dönem olması sebebiyle değerler eğitiminde oldukça önemlidir. Çünkü bu dönemde değerler çocuklara kolaylıkla kazandırılabilir. Güçlü (2015) toplumların varlığını sürdürebilmesi için değerlerin önemli rol oynadığına dikkat çekerek, toplumu meydana getiren bireylerin değerleri içselleştirebilmesi ve eyleme dönüştürebilmesi için bireylere erken yaşlardan itibaren değerler eğitiminin verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. İlkokul dönemi, çocukların içinde buldukları okul, sınıf ve akranlarıyla etkileşim içinde oldukları ve bu sayede çevrelerini gözlemlemelerine ve keşfetmelerine fırsat vererek farklı bakış açıları kazanmalarını sağlaması açısından etkili bir süreçtir. Çocukların öğrenmeye hazır bulunduğu bu süreçte verilecek değerler eğitimi, onların ileriki dönemlerinde hem kültürel değerlerine hem de dünya görüşlerine etki ederek daha sağlıklı bireyler olmalarına rehberlik edecektir.

Bir toplumda bireylerin birbirleriyle sağlıklı ve etkili iletişim kurarak ortak bir yaşantı sürdürebilmeleri için gerekli olan temel bilgi, beceri ve davranışların aktarılması süreci olan değerler eğitimi, eğitim sisteminde doğrudan veya dolaylı yollarla gerçekleşmektedir. Bu noktada değerler eğitimi Millî Eğitim'in temel amaçları doğrultusunda gerçekleşebileceği gibi; bireylerin içinde buldukları çevreyi bilinçli olarak keşfederek de gerçekleşebilmektedir. Örneğin çocuklar okuldaki yönetici, öğretmen veya çalışanların olaylara, durumlara karşı davranışlarını, tutumlarını gözlemleyerek değerleri örtük olarak da alabilmektedir. Konunun önemi XVIII. Millî Eğitim Şurası'nın 23. ve 24. maddelerinde ifade edilmiştir (MEB, 2010, s.5). Bu bağlamda değerler eğitimi bir rehberlik sürecidir ve onlara yapılacak olan kılavuzluk, onlara gelecek yaşamlarında yol gösterici olacaktır. Dolayısıyla rehberlik etmede kritik bir dönem olan temel eğitim sürecinde öğretmenler, öğrencilere rehberlik eden birincil kaynaklardır. Sınıf öğretmenlerinin toplumu geliştirebilme ve güçlendirebilme adına toplumun kültürel mirasını ve başlıca insani değerleri aşılama ve ilerletme gibi çok yönlü yükümlülükleri bulunmaktadır (Bayır, Köse ve Deveci, 2016). Albayrak (2015) yaptığı çalışmada değer eğitimi sürecinde öğretmenlerin tutum ve sözleri arasında bir tutarlılık bulunmadığı gibi, kullanılan teknik ve yöntemlerin de uygun olmadığı sonucuna ulaşmıştır. İlkokul öğrencileri somut işlemler döneminde oldukları için çevrelerini taklit ederek öğrenirler (Yeşilyaprak, 2020, s.98). Bu dönem sınıf öğretmenlerinin öğrencilere sadece değerler eğitiminde değil her konuda model oldukları; çocukların öğretmenlerinin her davranışını örnek aldığı ve taklit ettiği bir dönemdir. Bu doğrultuda hedeflenen bilgilerin ve kavramların daha kalıcı olması ve kolay aktarılabilmesi için somut olarak sunulması gerekmektedir. Çünkü sınıf öğretmenlerinin, geleceğin her bakımdan donanımlı

vatandaşlarını yetiştirmede ve sürecin sağlıklı şekilde yürütülmesinde katkısı bulunmaktadır. Değerlerin aktarılması sürecinde de öğretmenlerin öğrencilere iyi bir rol model olması önemlidir.

Değerler eğitiminin daha etkili hâle getirilebilmesi, değerler eğitimi ile ilgili yaşanan problemlerin ortaya konularak bunlara yönelik çözüm önerilerinin sunulması konuyla ilgili yapılacak araştırmalara bağlıdır. Alanyazın incelendiğinde değerler eğitimine ilişkin farklı disiplinlerde yapılan çeşitli çalışmalar bulunduğu görülmektedir. Çalışmamızın sınırlarını sınıf eğitimi alanında değerler eğitimi bağlamında yapılan çalışmalar oluşturduğundan sadece bu konudaki araştırmalar dikkate alınmıştır.

Sınıf eğitimi bağlamında yapılan çalışmalara bakıldığında örneğin öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla yapılan araştırmalarda Yılmaz ve Yılmaz (2017), Bilmez ve Tarkoçin (2017), Çağlayan (2018) ve Karakülçe (2018) sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine karşı olumlu yaklaştığını, değerler eğitimine yönelik tutumlarının iyi seviyede olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Bozdaş (2013) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi çalışmalarının ve uygulama düzeylerinin düşük olduğu sonucuna varmıştır. Değerler eğitimine eğitim programlarında yer verilmesi, öğretim materyallerinin bilhassa ders kitaplarının değerleri bulundurma ve aktarmadaki yeterliliğini de araştırmayı gerekli kılmıştır. Çünkü derslerde öğretmenler, öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirebilmek ve değerleri aktarabilmek için metinlerden sıklıkla yararlanmaktadır. Bu anlamda öğretim programının amaçları doğrultusunda kullanılacak metinlerin değerlerin aktarımı sürecinde istifade edilebilecek nitelikleri taşıması öngörülmelidir. Bu bağlamda Soylu (2019), Alıcı (2019), Erdönmez (2019) farklı kademelerde ilkökul Türkçe ders kitaplarındaki metinleri değerler eğitimi yönüyle incelemiş, en sık ve en az rastlanan değerleri tespit etmişlerdir. Özçınar (2022) ilkökul döneminde görsellerin kullanılmasının hem çocuğun estetik algısını geliştirmesi hem de örtük mesajlar vermedeki önemine dikkat çekerek ilköğretim 1. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabındaki görsellerin kök değerler açısından incelemiş, kitapta en çok ve en az yer verilen değerleri tespit etmiştir.

Bu çalışmaların yanı sıra değerler eğitimi üzerine yazılmış makaleler ve lisansüstü çalışmaların değerlendirildiği araştırmalar da bulunmaktadır. Kuzu ve Yıldırım (2020), Fidan ve Öner (2018), Baş ve Beyhan (2012), Elbir ve Bağcı (2013) yaptıkları çalışmalarda değerler eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezleri farklı ölçütlere göre incelemiştir. Değerler eğitimi dergisinde yayınlanmış makalelerin analizini yaptıkları çalışmada Dündar ve Hareket (2016) de bu kapsamda dergide yayınlanan makalelerin araştırma yönelimlerini ortaya koymuştur. Tarama modeli ile hazırlanan söz konusu çalışmada Marmara, Sakarya ve Selçuk Üniversitelerinde yapılan yayınların sayıca fazla olduğu, alanyazın derleme ve nicel analize dayalı araştırmaların çoğunlukta olduğu, doküman ve anketin veri toplama aracı olarak daha çok tercih edildiği tespit edilmiştir.

Çocukları yaşama hazır hâle getirmede etkili olan değerler eğitiminin ilkökulda verilmesinin önemi göz önüne alındığında, konu akademik anlamda da üzerinde durulması gereken özellikler taşımaktadır. Çünkü bir konunun akademik bakış açısıyla, bilimsel yöntemlere dayalı olarak ele alınması hem konunun önemini ve derinliğinin derecesini hem de ne tür araştırmalar yapıldığının ortaya konulması noktasında önemlidir. Dolayısıyla yapılan bu çalışma, sınıf eğitimi alanında değerler eğitimine ne ölçüde yer verildiği, akademik anlamda yeterli önemin verilip verilmediğinin belirlenmesine yönelik tespitler içermektedir. Nitekim lisansüstü tezler bir alanın gelişmesinde, konunun özü hakkında bilgiler vererek

farklı bakış açıları ortaya koymada, konuya derinlemesine bakılmasını sağlamada, konuya yönelik eksikleri belirlemede ve eksiklere yönelik çözüm önerileri getirmede ayrı bir öneme sahiptir. Bu bağlamda ilgili alanyazında değerler eğitimi ile ilgili yapılmış çalışmalar arasından sınıf eğitimi anabilim dallarında yapılmış olan lisansüstü çalışmalar ele alınmıştır. Sınıf eğitimi alanında yapılmış tezlerin meta- analizlerinin yapılması; ilköğretim döneminde değerler eğitimi verilmesinin önemini ortaya koymada, değerler eğitimine gereken önemin veriliş verilmemesinin belirlenmesinde varılan noktayı göstermesi açısından değerlidir. Bu sebeple özellikle sınıf eğitimi alanında yapılmış lisansüstü çalışmaların farklı boyutlardan analizlerinin yapılması, konunun önemi ve derinliğinin derecesi hakkında bilgiler sunabilmektedir. Alanyazın taramasında değerler eğitimi konusunda sınıf eğitimi alanında yapılmış olan lisansüstü çalışmalarla ilgili herhangi bir araştırmanın bulunmadığı görülmüştür. Literatürdeki bu eksiklikten hareketle yapılan bu çalışmada sınıf eğitimi alanında değerler eğitimi üzerine yapılmış tezlerin incelenmesi yararlı ve anlamlı görülmektedir.

Bu amaç doğrultusunda, sınıf eğitimi alanında değerler eğitimi bağlamında yapılmış lisansüstü çalışmalarla ilgili olarak yapılan çalışmaların türlerine, yılına, üniversitesine, çalışma yöntemine, araştırma biçimine, örneklem grubuna ve içeriklerine göre dağılımları gibi farklı değişkenler açısından değerlendirilmeleri yapılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılığı

Araştırma, değerler eğitimi bağlamında sınıf eğitimi alanında belirlenmiş olan konu ve anahtar kelimeler kapsamında tespit edilen lisansüstü tezler ile sınırlıdır.

2. YÖNTEM

Sınıf eğitiminde değerler eğitimi bağlamında yapılan lisansüstü tezlerin analizinin yapıldığı bu çalışmada meta-analiz yöntemi esas alınmıştır. Meta-analizde amaç belirli bir amaca veya konuya yönelik yapılan farklı araştırmaları birlikte göz önüne alıp inceleyerek bir senteze ulaşmaktır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2021, s.20).

Çalışma grubu

Araştırma kapsamında değerler eğitimi bağlamında sınıf eğitimi alanında 2023 yılına kadar yapılan, Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında kayıtlı ve erişime açık bulunan yüksek lisans ve doktora tezleri incelenmiştir.

Veri toplama süreci

Değerler eğitimi bağlamında sınıf eğitimindeki çalışmaların incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada, sınıf eğitimi alanında ve değerler eğitimiyle ilgili yapılmış olması şartı aranmıştır. Bu doğrultuda lisansüstü çalışmaların tespiti için "değer ve değerler eğitimi" başlığıyla tarama yapılmış ve 416 tez tespit edilmiştir. Söz konusu tezler ayrıntılı biçimde incelenmiş ve farklı bilim dallarında (Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı vb.) yapıldığı belirlenen tezler araştırmanın kapsamından çıkarılmıştır. Bu bağlamda veriler arasından yalnızca "Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı", "Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı", "Sınıf Eğitimi Programı", "Sınıf Öğretmenliği Programı" ve "İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Programı"nda yapılmış olan 31 yüksek lisans ve 6 doktora tezi olmak üzere 37 lisansüstü çalışma araştırmaya dâhil edilmiştir.

Çalışma kapsamına alınan tezlerden elde edilen veriler çalışmanın amaçları doğrultusunda bilgisayar ortamına aktarılmış ve meta-analiz kapsamında belirlenen kriterlere göre incelemesi yapılmıştır.

Verilerin analizi

Araştırma kapsamında dijital ortama aktarılan verilerde çalışmaların yapıldığı “yıl, lisansüstü eğitim kademesi, lisansüstü alan, üniversite, araştırma yöntemi, araştırma deseni, analiz yöntemi, çalışılan grup ve çalışılan konu” başlıkları analiz edilmiştir. Veriler, belirlenen araştırma sorularının incelenmesine yönelik hazırlanan bir form doğrultusunda betimsel analize tabi tutulmuş; SPSS programı kullanılarak frekans ve yüzde değerleri ile ifade edilmiştir. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir, ardından bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.244).

3. BULGULAR

Bu bölümde, sınıf eğitimi alanında değerler eğitimi bağlamında yapılan çalışmalara ait bulgulara yer verilmiştir.

Değerler eğitimi konusunda yapılan çalışmaların lisansüstü eğitim kademelerine göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Çalışmaların Türlerine Göre Dağılımı

Tezlerin Türü	Toplam f (%)
Yüksek Lisans	31 (83,8)
Doktora	6 (16,2)
Toplam	37 (100)

Tablo 1’deki veriler incelendiğinde 37 lisansüstü çalışmanın 31’inin (%83,8) yüksek lisans, altısının (%16,2) da doktora düzeyinde yapıldığı görülmektedir. Çalışmaların dağılımına bakıldığında yüksek lisans tezlerinin sayıca fazla olduğu anlaşılmaktadır. Bu da değerler eğitimi konusuna yönelik çalışmaların daha çok yüksek lisans seviyesinde araştırıldığını ortaya koymaktadır. Değerler eğitiminin daha çok yüksek lisans düzeyinde yapılan çalışmalarda ele alınmış olması araştırmacıların eğitim kökenli ve genelinin eğitimci olması ve öğretim programlarında bu konunun son yıllarda vurgulanmasıyla izahı mümkündür.

Yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
	f	f	f (%)
2010		1	1 (2,7)
2013	5		5 (13,5)

2014	3	1	4 (10,8)
2015	2		2 (5,4)
2017	1	1	2 (5,4)
2018	2	1	3 (8,1)
2019	11	1	12 (32,4)
2020	1	1	2 (5,4)
2021	3		3 (8,1)
2022	3		3 (8,1)
Toplam	31	6	37 (100)

Tablo 2 incelendiğinde değerler eğitimi konusunun akademik düzeyde 2010 yılından itibaren ele alınmaya başladığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda en fazla çalışmanın 2019 yılında (f=12 %32,4) yapıldığı görülmektedir. 2019 yılında yapılan 12 çalışmanın 11'i yüksek lisans, 1'i doktora tezidir. Sınıf eğitimi alanında değerler eğitimi konusunda yapılan ilk çalışmanın doktora tezi olması değerler eğitimi konusunun akademik düzeyde ele alınması bağlamında önemlidir. Konuyla ilgili çalışmaların yüksek lisans seviyesinde yoğunluk kazandığı ve 2013, 2015, 2021 ve 2022 yıllarında da olduğu gibi doktora seviyesinde daha az ele alındığı anlaşılmaktadır. Ayrıca değerler eğitimi bağlamında sınıf eğitimi alanındaki çalışmaların Millî Eğitim uygulamalarında yapılan öğretim programlarındaki ve ders kitaplarındaki değişiklikler ile paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Çalışmaların yapıldığı üniversitelere göre dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Çalışmaların Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversiteler	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
	f	f	f (%)
Necmettin Erbakan Üniversitesi	8	1	9 (24,3)
İnönü Üniversitesi	3	1	4 (10,8)
Gazi Üniversitesi		2	2 (5,4)
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	2		2 (5,4)
Celal Bayar Üniversitesi	2		2 (5,4)
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	2		2 (5,4)
Uşak Üniversitesi	2		2 (5,4)
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	2		2 (5,4)
Marmara Üniversitesi	1		1 (2,7)
İstanbul Üniversitesi		1	1 (2,7)
Fırat Üniversitesi	1		1 (2,7)
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1		1 (2,7)
Pamukkale Üniversitesi	1		1 (2,7)
Dicle Üniversitesi	1		1 (2,7)
Gaziantep Üniversitesi	1		1 (2,7)
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	1		1 (2,7)
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	1		1 (2,7)
İstanbul Aydın Üniversitesi	1		1 (2,7)
Bayburt Üniversitesi	1		1 (2,7)
Anadolu Üniversitesi		1	1 (2,7)

Değerler Eğitimi Bağlamında Sınıf Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Meta-Analizi

Toplam	31	6	37 (100)
---------------	-----------	----------	--------------------

Tablo 3'te yer alan verilere göre sınıf eğitiminde değerler eğitimi çalışmalarının oranının Necmettin Erbakan (f=9 %24,3) ve İnönü (f=4 %10,8) üniversitelerinde diğerlerine oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Değerler eğitimi konusunun ele alınması söz konusu üniversitelerde lisansüstü eğitim yapan öğrencilerden ya da ilgili danışmandan kaynaklanabileceği gibi aynı zamanda ilgili programlara alınan lisansüstü öğrenci sayısı ile da açıklanabilir. Nitekim elde edilen veriler incelendiğinde Necmettin Erbakan ve İnönü üniversitelerinde, aynı danışmanların değerler eğitimi konusunda birden fazla tez yaptırdığına yönelik bulgular bu savı destekler niteliktedir.

Yapılan çalışmaların enstitülere (tezlerin çalışıldığı lisansüstü alanlara) göre dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Çalışmaların Yapıldığı Enstitülere Göre Dağılımı

Enstitüler	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
	f	f	f (%)
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	17	5	22 (59,5)
Sosyal Bilimler Enstitüsü	10		10 (27,0)
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	4	1	5 (13,5)
Toplam	31	6	37 (100)

Tablodaki veriler incelendiğinde çalışmaların sırasıyla eğitim bilimleri enstitülerinde (f=22 %59,5), sosyal bilimler enstitülerinde (f= 10 %27,0) ve lisansüstü eğitim enstitülerinde (f= 5 %13,5) yapıldığı tespit edilmiştir. Eğitimin temel konularından biri olan değerler eğitimi çalışmalarının eğitim bilimleri ve lisansüstü eğitim enstitülerinde yapılmasının, söz konusu enstitülerin kurumsal kimliği ve kuruluş amacından kaynaklı olağan bir durum olduğu düşünülmektedir. Sosyal bilimler enstitülerinde de benzer çalışmaların yapılması değerler eğitimi konusuna farklı disiplinlerin de ilgi duyduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca sınıf eğitiminde değerler eğitimi konusunda fen bilimleri enstitülerinde çalışmanın sınırları kapsamında yapılmış herhangi bir bulgu tespit edilememiştir.

Çalışmaların araştırma yöntemine göre dağılımı Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Çalışmalarda Kullanılan Yöntemlerin Dağılımı

Araştırma Yöntemi	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
	f	f	f (%)
Nitel	26	3	29 (78,4)
Nicel	2		2 (5,4)
Karma	3	3	6 (16,2)
Toplam	31	6	37 (100)

Tablo 5'teki veriler incelendiğinde değerler eğitimiyle ilgili çalışmalarda sıklıkla nitel araştırma yönteminin tercih edildiği (f=29 %78,4), nicel araştırma yönteminin (f= 2 %5,4) ise daha az kullanıldığı anlaşılmaktadır. Yapılan lisansüstü çalışmalarda, nitel araştırma

yönteminin belirgin bir şekilde tercih edildiği görülürken nitel ve karma araştırma yöntemlerinin her iki lisansüstü eğitim kademesinde de kullanıldığı ve nicel yöntemin pek de tercih edilmediği göze çarpmaktadır. Yapılan çalışmalar genel çerçevede değerlendirildiğinde ders kitapları ve edebi eserlerdeki değerlerin incelenmesi ve araştırılması çalışma kapsamında ele alındığından araştırmacılar tarafından da çalışma amacına uygun şekilde nitel araştırma yönteminin tercih edildiğini söylemek mümkündür.

Çalışmalarda kullanılan araştırma desenlerinin dağılımı Tablo 6'da sunulmuştur.

Kullanılan Araştırma Deseni	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
	f	f	f (%)
Doküman İncelemesi	14		14 (37,8)
Durum Çalışması Deseni	6	2	8 (21,6)
Tarama Modeli	3		3 (8,1)
Betimsel Alan Araştırması Yöntemi	2		2 (5,4)
Yakınsayan Paralel Desen	1	1	2 (5,4)
Temel Nitel Araştırma Deseni	2		2 (5,4)
Karma Araştırma Deseni	2		2 (5,4)
Olgubilim Deseni	1		1 (2,7)
Eylem Araştırması Deseni		1	1 (2,7)
Açıklayıcı-Sıralı Desen		1	1 (2,7)
Sıralı, Eşit Statülü Desen		1	1 (2,7)
Toplam	31	6	37 (100)

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde, sınıf eğitimi alanında değerler eğitimi konusunda yapılan çalışmalarda kullanılan araştırma deseninin ekseriyetle doküman incelemesi (f=14 %37,8) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte durum çalışması, tarama modeli, betimsel alan taraması gibi farklı araştırma desenlerinin de kullanıldığı anlaşılmaktadır. Genel olarak nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmalarda, kullanılan araştırma desenlerinin de buna bağlı olarak nitel araştırma desenleri etrafında şekillendiğini söylemek mümkündür.

Çalışmalarda kullanılan analiz yöntemlerinin dağılımı Tablo7'de sunulmuştur.

Analiz Yöntemleri	Yüksek Lisans	a	Doktor	Toplam
	f		f	f (%)
Betimsel Analiz	17		3	20 (40,0)
İçerik Analizi	16		2	18 (36,0)
Nicel Analiz	5		1	6 (12,0)
Nitel Analiz	1		1	2 (4,0)
Tümevarım Analiz	1		1	2 (4,0)
Görev Analizi	1			1 (2,0)

Değerler Eğitimi Bağlamında Sınıf Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Meta-Analizi

Çıkarımsal Analiz		1	1 (2,0)
Toplam	42	8	50 (100)

Tablodaki verilerden hareketle lisansüstü tezlerde sayıca fazla kullanılan analiz yöntemlerinin betimsel analiz (f= 20 %40,0) ve içerik analizi (f= 18 %36,0) olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırma yönteminin, araştırma deseni seçiminde olduğu kadar analiz yöntemlerinin seçiminde de etkili olduğu; bu doğrultuda nitel araştırmaların amacına uygun olacak şekilde analiz yöntemlerinin seçildiği anlaşılmaktadır.

Çalışmaların çalışılan gruplara göre dağılımı Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: Çalışmaların Örneklem ve Çalışma Grubuna Göre Dağılımı

Örneklem-Çalışma Grubu	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
	f	f	f (%)
Örneklem			
Öğrenci	8	4	12 (26,1)
Öğretmen	9		9 (19,6)
Veli	2	1	3 (6,5)
İdareci/Yönetici	2		2 (4,3)
Öğretmen Adayı	2		2 (4,3)
Çalışma Grubu			
Edebi Eser	10	2	12 (26,1)
Ders Kitapları	4		4 (8,7)
Doküman	2		2 (4,3)
Toplam	39	7	46 (100)

Tablo 8’deki veriler incelendiğinde yapılan lisansüstü tezlerde örneklem grubu arasında öğrencilerin (f=12 %26,1) çoğunluğu oluşturduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca doküman analizinde sayıca fazla kullanılan çalışma grubunun da edebi eserler (f= 12 %26,1) olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacıların edebi eserleri ve öğrencileri çalışma grubu olarak tercih etmeleri, bu grupların ya da dokümanların daha ulaşılabilir olmasıyla ilişkilendirilebilir

Çalışmaların içeriğe (çalışılan konuya) göre dağılımı Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9: Çalışmaların Konularına Göre Dağılımı

Çalışılan Konular	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
	f	f	f (%)
Edebi Eserlerde Değer Algısı	12		12 (32,4)
Farklı Etkinlik-Uygulama-Eğitimlerin Değerler Eğitimi Etkisi	6	4	10 (27,0)
Ders Kitaplarında Değerlerin Ele Alınışı	4		4 (10,8)
Eğitimci-Yönetici-Velilerin Değerler Eğitimi Algı, Tutum ve Görüşleri	4		4 (10,8)

Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimine İlişkin Yeterlik ve Görüşleri	1		1 (2,7)
Çizgi Filmlerde Değerlerin Ele Alınışı	1		1 (2,7)
Değerler Eğitimi ile İlgili Doküman Çalışması	1		1 (2,7)
Matematik Dersinde Değerlerin Nasıl Öğretildiğinin Araştırılması	1		1 (2,7)
Hayat Bilgisi Dersinde Değerlerin Nasıl Öğretildiğinin Araştırılması		1	1 (2,7)
Sosyal Bilgiler Dersinde Değerlerin Nasıl Öğretildiğinin Araştırılması		1	1 (2,7)
Üstün Yetenekli Öğrencilere Değerlerin Nasıl Öğretildiğinin Araştırılması	1		1 (2,7)
Toplam	31	6	37 (100)

Tablo 9 incelendiğinde yapılan lisansüstü çalışmalar arasında en fazla edebî eserlerde (masal, hikâye, çocuk kitapları, 100 temel eser, mensur eser gibi) değer ($f= 12 \%32,4$) ve farklı uygulamaların değerler eğitimine etkisi ($f= 10 \%27,0$) konularının ele alındığı tespit edilmiştir. Ayrıca ders kitaplarında değer ve eğitimin paydaşlarının değerler eğitimi algısı ($f= 4 \%10,8$) konularının kullanım sıklığının aynı olduğu, tabloda yer alan diğer çalışma konularının ise lisansüstü tezlerde birer kez kullanıldığı tespit edilmiştir. Çalışmalarda daha çok edebi eserlerde değer konusunun tercih edilmesi değerlerin aktarılmasında bu eserlerin önemli bir argüman olarak görülmesi ve kültürün aktarıcı ve taşıyıcısı unsurlarından olmalarıyla izah edilebilir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, değerler eğitimi bağlamında sınıf eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezler; yıl, lisansüstü eğitim kademesi, lisansüstü çalışma alanı, üniversite, araştırma yöntemi, araştırma deseni, analiz yöntemi, çalışma grubu ve içeriği gibi farklı değişkenler açısından incelenmiştir.

Değerler eğitimi bağlamında sınıf eğitimi alanında yapılan çalışmalar yapıldıkları lisansüstü eğitim kademesine göre tarandığında 31 yüksek lisans ve 6 doktora olmak üzere 37 lisansüstü tezin olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda çalışmaların ekseriyetle yüksek lisans düzeyinde olduğu; doktora düzeyindeki çalışmaların yüksek lisans düzeyindekilerden sayıca az olduğu görülmüştür. Değerler eğitimi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin analizini yaptıkları çalışmalarında Elbir ve Bağcı (2013), Baş ve Beyhan (2012), Adıgüzel ve Ergünay (2012), Fidan ve Öner (2018), Süleymanoğlu (2021) da tezlerin çoğunlukla yüksek lisans seviyesinde yapıldığı ve doktora tezlerinin sayıca az olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Konunun doktora düzeyinde nicel olarak yeterli düzeyde ele alınmamış olması ve yüksek lisans düzeyinde yoğunlaşması, doktora tezlerinin yüksek lisansa göre daha uzun ve zorlu bir süreç olarak düşünülmesi ile açıklanabilir. Değerler eğitiminin ilkökuldaki önemi göz önüne alındığında, sınıf eğitimi alanında bu konuda yapılan tezlerin yüksek lisans kademesine sıkıştırılmayıp daha geniş kapsamda ele alınması gerektiği söylenebilir. Nitekim doktora düzeyinde konuya yönelik yapılacak derinlemesine çok yönlü çalışmalar daha nitelikli sonuçlar alınmasını sağlayabilir.

Lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığında, 2019 yılında yapılan tezlerin ağırlıkta olduğu belirlenmiştir. Değerler eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezleri incelediği çalışmada Süleymanoğlu (2021); Türkçe eğitiminde değerler eğitimi ile ilgili yapılmış tezleri

inceledikleri çalışmalarda Direkçi, Akbulut ve Şimşek (2020) ve Akman (2020) da tezlerin en çok 2019 yılında yapıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Değerlere ilk defa bir başlık olarak 2018 yılında yayımlanan tüm öğretim programlarında ve buna dayalı olarak ders kitapları ve yönergelerde yer verilmesinin, 2019 yılından itibaren bu konuda yapılan çalışmalara ön ayak olduğu söylenebilir.

Yapılan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde üniversiteler arasında Necmettin Erbakan ve İnönü üniversitelerinin, yapılan lisansüstü tezlerin sayısı bakımından öne çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sayıca daha fazla doktora tezinin yapıldığı üniversitenin Gazi Üniversitesi olduğu belirlenmiştir.

Lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımı incelendiğinde en fazla çalışmanın eğitim bilimleri enstitülerinde en az çalışmanın ise lisansüstü eğitim enstitülerinde yapıldığı tespit edilmiştir. Değerler eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezleri inceledikleri çalışmalarda Süleymanoğlu (2021) ve Kapkın, Çalışkan ve Sağlam (2018) da eğitim bilimleri enstitüsünde yapılan araştırmaların çoğunluğu oluşturduğunu belirlemişlerdir. Çalışmaların genel olarak eğitim bilimleri enstitülerinde yoğunlaşması, değerler eğitimi konusunun, söz konusu enstitünün kuruluşundan kaynaklı olarak daha çok eğitimciler tarafından ele alındığı şeklinde değerlendirilebilir. Bu bağlamda sosyal bilimler enstitüsünde olduğu gibi farklı enstitülerde de sınıf eğitiminde değerler eğitimiyle ilgili tezler yapılması önerilebilir.

Yapılan lisansüstü tezlerde kullanılan yöntemler incelendiğinde nitel araştırma yönteminin ön plana çıktığı, nicel yöntemin pek tercih edilmediği tespit edilmiştir. Türkçe eğitiminde yapılmış değerler eğitimi tezlerini incelediği çalışmada Akman (2020) da en çok kullanılan yöntemin nitel araştırma yöntemi olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde değerler eğitimi alanındaki çalışmaların eğilimini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada Metin ve Yılmaz (2019) analiz edilen bildirimlerde en çok nitel yöntemin kullanıldığı sonucuna ulaşmış; nitel yöntemin seçilme sebebinin de daha az kişi ile çalışma fırsatı sunarak zaman ve emekten tasarruf sağlanması olarak görülebileceğini belirtmişlerdir. Ancak konunun farklı boyutlardan ele alınabilmesi, konuya derinlemesine bakılabilmesi, daha sağlıklı ve iyi anlaşılabilmesi için tek bir araştırma yöntemi kullanmak yerine karma yöntemin kullanıldığı çalışmalar yapılabilir. Ayrıca bu çalışmada nicel yöntemin az sayıda tercih edilmesinden ötürü nicel araştırma yönteminin de etkin bir şekilde kullanılması önerilebilir.

Lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma desenlerine bakıldığında, büyük çoğunluğunda nitel yöntemin kullanıldığı çalışmalarda doküman incelemesi ve durum çalışması araştırma desenlerinin yaygın kullanıldığı tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalarda nitel araştırma yöntemi esas alındığından, araştırma desenleri arasından en çok doküman incelemesinin tercih edilmesi bu anlamda olağan bir durum olarak görülebilir. Nitekim lisansüstü tezlerde kullanılan analiz yöntemleri incelendiğinde de betimsel analiz ve içerik analizinin çalışmalarda daha fazla tercih edildiği belirlenmiştir. Bu durum, çalışmalarda kullanılan araştırma deseninin ve analiz yönteminin, araştırma yöntemine bağlı sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir.

Lisansüstü tezlerin çalışılan gruplara göre dağılımı incelendiğinde tezlerde sayıca fazla kullanılan örneklem ve çalışma grubunun öğrenciler ve edebi eserler olduğu tespit edilmiştir. Değerler eğitimine yönelik yapılan lisansüstü tezleri inceledikleri çalışmada Fidan ve Öner (2018), en çok kullanılan grupların öğrenciler ve öğretmenler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun sebebi olarak araştırmacıların kolay ulaşabilecekleri ve rahat çalışabilecekleri

grupları seçmek istemelerinden kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir. Kapkın ve diğerleri (2018) değerler eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezleri inceledikleri çalışmada, tezlerde en fazla öğrenciler ile çalışıldığını tespit etmişlerdir. Değerler eğitimi alanındaki çalışmaların eğilimini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada Metin ve Yılmaz (2019) çalışmaların daha çok öğretmen adayları üzerinde yoğunlaştığını saptamışlardır. Türkçe eğitimi alanında yapılan değerler eğitimi tezlerini inceledikleri çalışmada Direkçi ve diğerleri (2020) ise tezlerde genellikle ders kitaplarının ele alındığı sonucuna ulaşmışlardır. Değerler eğitimi bireylerin içinde buldukları çevreyi bilinçli olarak keşfederek de gerçekleştirebilmektedir. Bu noktada okuldaki yönetici, idareci ve öğretmenlerin ya da velilerin olaylara karşı davranışları ve tutumları da önem arz etmektedir. Dolayısıyla öğrenciler ya da edebi eserler gibi kolay ulaşılabilir grupların yanı sıra değerlerin aktarılması sürecinde aktif rol oynayan yönetici, öğretmen, veli vb. gruplara yönelik çalışmaların sayısı artırılabilir.

Yapılan lisansüstü tezlerin içeriğe göre dağılımı incelendiğinde ise yapılan lisansüstü çalışmalar arasında, edebi eserlerde değer ve farklı etkinlik-uygulama-eğitimlerin değerler eğitimine etkisi konularının daha çok ele alındığı tespit edilmiştir. Değerler eğitimi konusunda yapılmış lisansüstü tezleri inceledikleri çalışmada Kapkın ve diğerleri (2018) da daha çok edebi eserlerdeki değer algısı konusuna yönelik çalışmalara rastlandığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Türkçe eğitiminde yapılan değerler eğitimi tezlerini inceledikleri çalışmalarında Direkçi ve diğerleri (2020), tezlerde incelenen unsurların çoğunlukla bir şair/yazarın eseri ya da ders materyali olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda çalışılacak konunun seçimi noktasında araştırmacılar, araştırma sürecini pratikleştirmekten ziyade alan yazına sağlayacakları katkıları göz önünde bulundurmalı; bu nedenle çalışmalarını belirli konular etrafında kısıtlamayıp geniş yelpazede ele almalıdırlar. Dolayısıyla konuları farklı boyutlardan ele aldıkları ya da konuya yönelik eksiklerin belirlenerek bunların giderilmesine yönelik çözüm önerilerinin sunulduğu çalışmalar yapılabilir.

Değerler eğitimi bağlamında sınıf eğitimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların, farklı boyutlardan ele alınarak meta analizinin yapıldığı bu çalışmada ulaşılan bulgular dikkate alındığında; sınıf eğitimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların az olduğu, mevcut çalışmaların edebi eserler ve müfredat uygulamaları ekseninde daha çok değerleri tespit etmeye yönelik olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla bu alana yönelik yapılacak lisansüstü tezlere daha fazla önem verilmesi, derinlemesine çalışmalar yapılması gerektiği söylenebilir. Nitekim bireylere erken yaşta verilen eğitim, sağlanan olanaklar; onların gelişmesinde, gizil güçlerini üst seviyeye çıkarmada kısaca geleceklerinin şekillenmesinde etkilidir. Bireylere kazandırılacak yaşamlarında yadsınamaz öneme sahip değerlerle böylece hem hayatlarını kolaylaştırmaları hem de daha mutlu bireyler olarak yaşamaları sağlanabilir. Bu anlamda değerler eğitimi konusunda yapılacak çalışmaların özellikle temel eğitim ve ilköğretim alanında yoğunlaşması değerler eğitiminin daha etkili hâle getirilmesi noktasında önem arz etmektedir.

Yazarların Katkı Oranı

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde, birinci yazarın makaleye katkı oranı yüzde elli, ikinci yazarın makaleye katkı oranı yüzde ellidir.

Çıkar Çatışması

Araştırmada yazarlar aralarında herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

KAYNAKÇA

a. Yararlanılan kaynaklar:

- Adıgüzel, O. C. ve Ergünay, O. (2012). Türkiye’de değerler üzerine gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme perspektifinden incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(41), 18-33.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Akman, S. (2020). Türkçe eğitiminde değerler eğitimi üzerine yapılmış akademik çalışmaların değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Albayrak, F. (2015). İlkokul sosyal bilgiler dersinde kazandırılan değerler ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Alıcı, F. (2019). İlkokul 2. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2012). Türkiye’de değerler eğitimi konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(24), 55-77.
- Bayır, Ö. G., Köse, T. Ç. ve Deveci, H. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarına göre ilkokullarda değer eğitimi. *Ahi Evran Ün. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), 317-339.
- Bilmez, B. ve Tarkoçin, S. (2017). “Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik algılarının incelenmesi (Bartın ili örneği)”. *Bingöl Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 113-127.
- Bozdaş, Ş. (2013). Öğretmenlerin mesleklerine adanmışlık düzeyleri ile değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2022). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (32.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çağlayan, E. (2018). Değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik veli ve öğretmen tutumlarının değerlendirilmesi: Bingöl örneği. Yüksek lisans tezi, Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bingöl.
- Direkçi, B., Akbulut, S. ve Şimşek, B. (2020). Türkçe eğitimi alanında yapılan değerler eğitimi tezlerinin incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 12(2), 117-140.
- Doğan B. ve Gülüşen A. (2011). Türkçe ders kitaplarındaki (6–8) metinlerin değerler bakımından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 75-102.

- Dönmez, Ö. ve Uyanık, G. (2022). Farklı ülkelerde değerler eğitimi ve değer eğitimi programlarından örnekler. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 74-88.
- Dündar, H. ve Hareket, E. (2016). Değerler eğitimi araştırmalarında yönelimler: değerler eğitimi dergisi örneği. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (55), 207-231
- Elbir, B. ve Bağcı, C. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeydeki çalışmaların değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1321-1333.
- Erdem, A. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 55-72.
- Erdönmez, A. (2019). İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin değerler eğitimi bakımından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Fidan, N. K. ve Öner, Ö. (2018). Değerler eğitimine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 4(1), 1-17.
- Gündüz, M., Başpınar, Z. ve Büyükkarcı, A. (2017). 2000-2015 yılları arasında değer eğitimi üzerine yapılan doktora tezlerinin içerik analizi. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (31), 705- 718.
- Güçlü, M. (2015). Türkiye'de değerler eğitimi konusunda yapılan araştırmalar. *Journal of International Social Research*, 8(38), 693-705.
- Kapkın, B., Çalışkan, Z. ve Sağlam, M. (2018). Türkiye'de 1999-2017 yılları arasında değerler eğitimi alanında yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(35), 185-209.
- Karakülçe, N. (2018). İlkokul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi ve demokratik tutumlarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kazu, İ. Ş. ve Yıldırım, D. (2020). Değerler eğitimi üzerinde yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi: bir içerik analizi çalışması. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 14(34), 421-449.
- MEB. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı. Ankara.
- MEB (2010). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı 18. Millî eğitim şurası kararları. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf (E.T.:12.02.2023).
- Metin, Ö. ve Yılmaz, A. (2019). Değerler eğitimi alanındaki çalışmaların eğilimi: Usbes örneği. *International Journal of Field Education*, 5(2), 72-93.
- Özçınar, A. (2022). İlköğretim 1. sınıf hayat bilgisi ders kitabındaki görsellerin kök değerler açısından incelenmesi ve akademisyen görüşleri. Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances In Experimental Social Psychology*, (25), 1-65.

- Soylu, N. (2019). İlkokul 1. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Süleymanoğlu, S. K. (2021). Değerler eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Tolunay Ateş, Ö. (2017). Türkiye’de değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilere kazandırılması istenen olumlu özellikler üzerindeki etkisi. Değerler Eğitimi Dergisi, 15(34), 41-60.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M. ve Gürdoğan Bayır, Ö. (2013). Sınıf öğretmenlerinin bakış açısıyla küreselleşmenin değerlere ve değerler eğitimine yansımaları. Değerler Eğitimi Dergisi, 11(26), 339-369.
- Yeşil, R. ve Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11(2), 65-84.
- Yeşilyaprak, B. (2020). Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim (23.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. ve Yılmaz, Ö. F. (2017). “Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin değer öğretimine ilişkin görüşleri”. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2), 737-748.

b. İncelenen çalışmalar:

- Akdemir, S. (2019). İlkokul dördüncü sınıfta felsefe temelli çocuk kitapları yoluyla değerler eğitimine ilişkin bir eylem araştırması. Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akgül, İ. (2014). İlkokul öğrencileri için web tabanlı değerler eğitimi uygulaması. Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Akkaya, S. (2013). Mevlana’nın mensur eserlerinde değerler eğitimi. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Aksakal, M. S. (2020). Nurettin Topçu’nun Türkiye’nin maarif davası isimli eserinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Alıcı, F. (2019). İlkokul 2. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Alpaslan, S. E. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının değerler eğitimi ile ilgili yeterlilikleri ve sahip oldukları metaforlar. Yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- Atalay, D. Y. (2013). 2012-2013 öğretim yılı ilköğretim 6.sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan ‘sevgi ve duygular’ temalarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

- Bağcı, E. (2013). Çocuk edebiyatı ürünleriyle çocuklar için yazılmış eserlerin değerler eğitimi bağlamında karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Barcın, F. (2018). İlkokul 4. sınıf değerler eğitiminde yaratıcı drama yönteminin etkisi. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Biçer, R. (2021). İlkokul stem etkinliklerinin değerler eğitimine etkisinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Bilir, E. (2022). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi (Çanakkale ili örneği). Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Biros, Y. (2019). Çeviri çocuk kitaplarındaki değerler eğitimi üzerine bir araştırma. Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bozkurt, E. (2017). Çocuk oyunları ile değerler eğitimi. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, E. (2022). Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının ilkokul matematik dersinde değerler eğitimine ilişkin görüşleri. Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rize.
- Çengelci, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çepni, B. K. (2021). Okul aile iş birliği ile değerler eğitimi. Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rize.
- Çokay, E. (2022). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları ile çalıştıkları kurumdaki okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Demir, F. (2018). Değer öğretimi yaklaşımlarına göre hayat bilgisi dersinde değerler eğitimi. Doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Doğan, M. (2021). Beden eğitimi ve oyun dersinde çocuk oyunları ile değerler eğitimi. Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Erbaş, A. A. (2020). Hayat bilgisi dersi kapsamında değerler eğitimi üzerine bir araştırma: beklentiler, uygulamalar ve öneriler. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Erişik, K. (2019). Çocuk edebiyatı yazarı Hasan Kallımcı'nın ilkokul düzeyindeki kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- Gürhan, E. (2017). İlkokullarda uygulanan değerler eğitimi uygulamalarının yönetici ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi (Konya Selçuklu örneği). Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Kantar, Ş. (2014). İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde 100 temel eser yoluyla değerler eğitimi. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karasu, H. (2018). İlkokula uyarlanmış dede korkut hikâyelerinde değerler eğitimi. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Polater, C. (2019). İlkokul dördüncü sınıfta dijital öykü yöntemiyle değerler eğitimi. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Selek, M. (2014). Osman Yalçın'ın hayvan hikâyelerinde değerler eğitimi. Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Sevim, Z. (2013). Çizgi filmlerin değerler eğitimi bakımından karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Soylu, N. (2019). İlkokul 1. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tabak, Ü. C. (2019). Türkiye ve İngiltere'de ilkokullarda değerler eğitimi uygulamalarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tahirova, K. (2019). Abdulla Şaik'in eserlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tarakçı, A. (2013). İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde görsel okuma-görsel sunu çalışmalarında değerler eğitiminde kitle iletişim araçları kullanılmasının değer edinimine ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Tavuş, Z. G. (2015). Gülten Dayıoğlu'nun hikâyelerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Topbaş, A. (2015). Sema Maraşlı'nın masallarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tursun, G. (2019). Serpil Ural'ın çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bayburt.
- Uçar, F. H. (2019). İlkokul hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarında değerler eğitimi. Yüksek lisans tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Uzunkol, E. (2014). Hayat bilgisi öğretiminde uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin özsayıgı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisi. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, D. T. (2019). Üstün yetenekli öğrencilerde değerler eğitiminin idareci ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Tanzimat Döneminde Şair-Patron İlişkilerine Dair Bazı Tespitler ve Hicri 1283 (1866) Yılı Örneği*

Umut Soysal¹, Ali Emre Özyıldırım²

Atf / Citation: Soysal, U. ve Özyıldırım, A. E. (2023). Tanzimat Döneminde Şair-Patron İlişkilerine Dair Bazı Tespitler ve Hicri 1283 (1866) Yılı Örneği. YENİSEY Uluslararası Dil, Edebiyat ve Eğitim Dergisi, 4 (1), 19-40. <http://dx.doi.org/10.29228/yenisey.70780>

Özet

Tanzimat dönemi Türk edebiyatına dair mevcut ön kabuller, bu edebî dönemin, siyasi tarihteki gelişmelerle paralel seyrettiği şeklinde yönündedir. Tanzimat Fermanı'nın 1839'da yayınlanmasıyla birlikte Batılı anlamda modern bir devlete dönüşmek isteyen Osmanlıların başta devletin bürokratik yapısı olmak üzere pek çok kurum ve kuruluşu yeni baştan inşa etmeleri, devletin bir nevi kabuk değiştirmesine yol açmış, bu da siyasi ve toplumsal muhalefet kurumlarını dolaylı yoldan ortaya çıkarmıştır. Siyasal ve toplumsal muhalefetin o dönemde akacağı herhangi bir resmi mecra yani siyasi partiler henüz kurulmadığı için muhalefet düşüncesi, dilin en veciz ifade biçimi olan şiir ve edebiyat üzerinden akış alanı bulmuştur. Klasik dönemdeki şiir geleneğinin devamı niteliğindeki bu dönemki şiir geleneği ve edebî patronaj ilişkileri, Tanzimat dönemini ele alan edebiyat tarihi araştırmalarında ise kısmen ihmal edilmektedir. Bu yazıda klasik geleneğe bağlı unsurlardan olan edebî patronaj ilişkileri, Hicri 1283 yılı üzerinden ele alınmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Osmanlı Devleti
Tanzimat edebiyatı
Edebi Patronaj
Şair
Devlet

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 22.05.2023
Kabul Tarihi: 24.06.2023 Doi:
10.29228/yenisey.70780

Some Findings Regarding The Poet-Patron Relations In The Tanzimat Period And Example of The Hijri Year 1283 (1866)

Abstract

The existing assumptions about the Tanzimat period in Turkish literature suggest that this literary era progressed in parallel with the political developments of the time. With the proclamation of the Tanzimat Decree in 1839, the Ottomans aimed to transform into a modern state in the Western sense. This led to the reconstruction of various institutions and organizations, primarily the bureaucratic structure of the state, resulting in a kind of transformation for the state itself and indirectly giving rise to political and social opposition institutions. This literature, which encompassed these innovative ideas and became partially politicized, was defined as Tanzimat literature by literary historians. However, the poetic tradition of this period, which is in continuation of the classical era, and the literary patronage relationships have been somewhat neglected in the research on Tanzimat literature. In this article, the literary patronage relationships, which are among the elements connected to the classical tradition, are examined through the lens of the year 1283 in the Hijri calendar.

Keywords

Ottoman Empire
Tanzimat Literature
Literary Patronage
Poet
State

About Article

Received: 22.05.2023
Accepted: 24.06.2023
Doi: 10.29228/yenisey.70780

* Bu makale, Umut Soysal tarafından Yıldız Teknik Üniversitesi Türk Dili Edebiyatı Bölümü'nde devam eden "Devlet-Sanat İlişkisi Bağlamında Mabeyn-i Humayun'a sunulan Şiirlerin Edebi, Tarihsel ve Sosyal Yönden Analizi, 1840-1878" başlıklı doktora tezinden yola çıkılarak kaleme alınmıştır.

¹ Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, neyzenumut@gmail.com ORCID: 0000-0002-7085-6715.

² Dr. Öğr. Üyesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, aeozuyildirim@yahoo.com ORCID: 0000-0001-8352-3103

1. GİRİŞ

Tarihsel Arka Plan ve Edebî Patronaj Geleneği

Yazılı kaynaklar bakımından Türk edebiyatının en uzun tarihsel dönemi, Türklerin İslam dinini kabulü sonrası gelişen ve şekillenen, başta Fuat Köprülü olmak üzere hemen hemen pek çok edebiyat tarihçisi tarafından İslam etkisinde gelişen Türk edebiyatı olarak adlandırılan dönemdir (Köprülü, 2009: Giriş). Bu dönemde Türk edebiyatına giren nazım şekilleri ve türlerin kaynağı ise doğrudan İslam dininin doğup geliştiği Arap kültürü ve coğrafyası değil, İran kültür havzasıdır. Tarihi coğrafya olarak Anadolu sahasında ve tarihsel dönem olarak beylikler döneminde, yani 13. yüzyıldan itibaren erken dönemli ilk örneklerini veren bu edebiyat şubesi, Osmanlı Beyliği'nin kuruluşu ve sınırlarını genişletip büyük bir devlete dönüştüğü dönemde artık gelişmiş bir edebiyat ve kültür sahası haline gelmiştir.

Türk edebiyatı, bu dönemden sonra ise doğuda Çağatay sahası, daha yakın doğuda Azeri sahası, Batı'da ise Anadolu sahası olarak üç büyük kültür havzasında kümelenmiş, bu kümelenme yüzyıllar boyunca kendi içinde gelişip şekillenerek farklı tarihsel ve dönemsel tabakalar meydana getirmiştir (Şentürk, 2014:131). Osmanlı Devleti'nin İstanbul'un fethi sonrasında etnik ve dini yönden çokuluslu ve çok dinli büyük bir imparatorluğa dönüşmesi, zamanla devletin siyasi ve iktisadi hayatını da genişletip çeşitlendirdiği gibi bu çeşitlilik bir süre sonra kültürel hayata da yansımıştır. Bu genişlemenin etkisiyle uzak coğrafyalardan pek çok bilim ve sanat adamı 15. yüzyılın büyük ve cazip kenti olan İstanbul'a akın etmiş; bu da İstanbul'u Bizans sonrasında tekrar büyük bir imparatorluk başkenti haline getirmiştir.

II. Mehmed başta olmak üzere Osmanlı padişahlarının da daha şehzadelik zamanlarından beri aldıkları özel eğitimlerle birlikte ilim ve kültür alanında yetkin kişilere dönüşmeleri, sarayla diyalog kurmak isteyen kişilerin de çapını bir şekilde yükselten, yukarı çeken bir etmen olmuştur (Yazar, 2015:2205). Osmanlı Devleti'nde siyasi iktidarın tek ve mutlak temsilcisi olan Osmanlı padişahları, siyasi iktidarlarını tahkim edici bir unsur olarak gördükleri bilim ve sanat çevrelerine doğrudan sahip çıkmışlar; eski dünyanın güçlü imparatorluklarının çizdikleri patikanın izinde hareket etmişlerdir. Dönemin bilim ve sanat adamlarının ürettikleri her türlü katma değer devletin menfaatine olduğu yönündeki bilinç, sultanların sanat ve bilim çevrelerini sıklıkla takdir ve taltif etmelerine sebep olmuştur (Akyol, 2013:93).

Sanat çevreleri ve sultanlar arasındaki bu ilişki Alman sosyolog Max Weber'in tabiriyle patronaj ilişkisidir. Weber'in patron dediği sultan ya da devletin mutlak hâkimi olan kral, kendi dünyevi iktidarını tescilleyip yaymak, kendisi için siyasi ve idari tehdit yönden tehdit teşkil eden diğer kral ve despotlara karşı da gücünü göstermek adına bir takım propaganda araçlarına ihtiyaç duymaktadır (Weber, 2012:371). İşte orta çağın kültürel imkanları düşünüldüğünde edebiyat ve sanatsal faaliyetlerinin estetik amaçları yanında sahip oldukları yan amaçlardan birisi de bu propaganda faaliyetleridir.

Osmanlı şiirinde gelenek içerisinde yukarıda zikredilen şair ve patronun ilişkisini açıklamak için kullanılan terimsel ifadeler ise hâmi (koruyan) ve mahmû (korunan, gözetilen) olarak karşımıza çıkmaktadır (İsen, 2009:15). Patrimonyal devlet yapısı içerisinde bilim ve sanat adamları orjinal bir şekilde telif ettikleri veyahut başka dilden tercüme ettikleri metinlerin bir nüshalarını sultana armağan ederek sultandan taltifat beklemektedirler. Sultan da kendisine ithaf edilen bu eseri yine musahip denilen kendi çevresindeki entellektüeller vasıtasıyla eleyici bir süzgeçten geçirmekte, eserin niteliğine göre müellifine belirli

miktarlarda atıyye, inam, ihsan veyahut tasadduk vermektedir. Klasik dönemde saray ve kültür çevreleri arasında karşılıklı yükümlülük çerçevesinde kurulan bu patrimonyal diyalog, doğrudan doğruya devletin kayıtlarına geçmiş; padişahlar bu inam ve ihsanları çoğunlukla kendi hazinelerinden ödemişlerdir. Böylelikle dünyevi iktidarlarının ve şöhretlerinin uzak coğrafyalarda dahi söz konusu eserler vasıtasıyla yankılanmasını sağlamışlardır.

Osmanlı'nın klasik döneminde şair ve patron arasındaki patrimonyal ilişkilerin izlerinin sürülebildiği ana kaynak serileri ise günümüzde Osmanlı Arşivi'nde mahfuz bulunmaktadır. Klasik dönemde ehl-i hıref denilen sanat erbabına verilen bu inam ve ihsanlar, inamat defterleri ismini taşıyan defter serilerine kaydedilmişlerdir. Hazineden yapılan bu ödeme biçimlerinin o dönemki terimsel karşılıkları "in'âm, tasadduk, teşrîf, tevçih, nûkeriye, irsâliye, âdet ve be-cihet" şeklindedir (Gök, 2014:6). Yine aynı defterlere bakıldığında bu inam ve ihsanların aynı ve nakdi olarak farklı şekillerde yapıldığı, ihsanın adı ve niteliğinin eserin niteliğine bağlı olarak değiştiği görülmektedir.

Sultan başta olmak üzere Osmanlı sarayı ile kültür sanat çevreleri arasında oluşan söz konusu patrimonyal ilişkinin iktisâdî hacmi; devletin o dönem içinde bulunduğu iktisadi ve siyasi güce bağlı olarak değişse de ilişkinin biçimi ve işleyişi, yani patrimonyal dizge aynı şekilde değişmeden yüzyıllar boyunca devam etmiştir. Ayrıca bu ilişkinin zeminini her zaman tam ve bütün eserler, müretteb divanlar, uzun metrajlı mesneviler değil; kaside ve tarih gibi daha kısa metrajlı ve tekil şiirsel malzemeler de oluşturmuştur. Zira kısa metrajlı edebî eserlerin sözgelimi tek bir kasidenin veyahut tarih kıtasının yazılması ve sunulması şairler nezdinde daha kolaydır. Bu noktadan sonra üzerinde durulması gereken nokta, sultana hangi gerekçelerle bu estetik ve sanatsal malzemenin yazılıp sunulduğudur.

Patrimonyal Diyaloğa Estetik Gerekçeler

Patrimonyal ilişkilerin en yoğun yaşandığı ve doğrudan gözlenebildiği saha edebiyattır. Zira Osmanlı medreselerinin, bilim çevrelerinin yani ilmiye sınıfının çoğu mensubu belirli medreselerde sabit bir maaşla çalışmaktadır. Ayrıca ilmiye sınıfının farklı kademelerdeki temsilcileri, çoğunlukla gelirleri belirli vakıfların akarlarından karşılanan medreselerde ve imaretlerde yaşamaktadırlar. Yine bunların iâşeleri yani gündelik ihtiyaçları da vakıf gelirlerinden temin edilmektedir (Uzunçarşılı, 2014:55). Ancak şair zümresi ve edebiyat çevreleri, devletin farklı kademelerinde görev alan memur, bürokrat ya da ilmiye mensubu kişiler değilse, ilmiye mensuplarının sahip olduğu gibi sistematik bir koruma kalkanından mahrumdurlar. Bu sebeple şairler zümresi, saray çevresinin resmi ve özel gündemini yakından takip etmektedir. Bu gündemlerin başında ise dini bayramlar gelmektedir.

Çokuluslu yapısına rağmen İslam dininin kuralları çerçevesinde ve İslam hukuku dairesinde yönetilen Osmanlılar için, Ramazan ayı ve Kurban Bayramı özel bir öneme sahiptir. Bu dönemde Hicri aylardan olan Ramazan'a (İd-i Şükr, İd-i Fıtr) girilmesi ile birlikte ülke sathında çok yoğun sosyo-kültürel etkinlikler ve toplumsal hareketlilikler yaşanmakta; bunu Kurban Bayramı (İd-i Adha) izlemektedir (Georgeon, 2018:35).

Tahtta yaşanan herhangi bir değişiklik yani cülûs da yeni bir siyasi ve idari yapılanmaya sebep olduğu için şairler zümresi cülûs-ı hümâyûnları da gözden kaçırmamaktadırlar. Tahta çıkan sultanın kılıç kuşanma töreni olan taklid-i seyfler de doğrudan cülûsla ilişkili önemli gündemlerdendir. Yine tahtta iktidarını devam ettiren bir padişahın tahta çıkışının yıl dönümü (cülûsun sene-i devriyesi) şairlerin şiir sunmasına bir başka edebî bir vesiledir (Akyıldız, 2021).

Bunun dışında Osmanlı hanedanına mensup padişah çocuklarının yani şehzâdelerin ve hanım sultanların doğumları da (velâdet-i hümâyûn) tarih kıtası veya kasidelerde şairlerce kutlanmaktadır. Şehzadelerin sünnet edilmeleri (sûr-ı hitan), hanım sultanların evlenmeleri (sûr-ı çeyiz, sûr-ı cihâz), şehzade ve hanım sultanların Kur'an'a başlamaları (bed-i Besmele), padişahların yurt içi ve yurt dışı gezileri (seyahat-i hümâyûn), bu gezilerden imparatorluk başkentine dönüşleri (avdet-i hümâyûn) hep şairlerin dört gözle bekledikleri toplumsal gelişmelerdir. Osmanlı askeri hareketleri sonucu yaşanan zafer ve mağlubiyetler de şairlerin ilgisini çekmektedir. Zira olası bir feth-i hümâyûn, bunu konu alacak bir kasidenin yani fetihnâmenin yazılmasına vesile olabilir. Üst düzey bürokrat atamaları, büyük kamusal binaların inşa edilmeleri (binâ ve ihyâ) hep edebiyatın gündemini meşgul etmiş, şairler zümresi bu vesilelerle yazdıkları şiirleri sultana ulaştırmaya çalışmışlardır (Karaca, 1997). Padişahı, devleti ve toplumu ilgilendiren; şairlerin şiir yazıp saraya sunmasına en çok vesile olan gelişmelerin bir diğeri -belki de Tanzimat dönemi ile birlikte en önemlisi ise nev-sâl-i hümâyûn yani hicri yeni yılbaşdır. Avrupa ile yoğunlaşan siyasi ve ekonomik ilişkilerin neticesinde devletin siyasi ve ekonomik takvimi, bütçe sistemleri, evraklarının dili ve diplomatik yapısı nasıl değiştiyse, saraya yakın olmak isteyen şairlerin edebî gündemi de bir şekilde değişmiş; nevsâl kutlamaları ve tebrikleri Osmanlı edebî kamuoyunda giderek önem kazanmaya başlamıştır. Devletin kayıtlarına geçen sultana ve devlete dair yukarıdaki gelişmelerin hepsinin ortak sıfatı ise yaşanan gelişmelerin hepsinin birden hümâyûn yani uğurlu olması ve toplum nezdinde bu şekilde bilinmesi veya bilinmesinin istenmesidir.

Sultan Abdülaziz'in İlk Yılları

Yukarıda detaylı bir şekilde isimleri anılan dini ve toplumsal gündemlerin pek çoğu farklı alanlarda akademik araştırma ve incelemelerine konu edilmiş olsalar da, Tanzimat sonrası giderek değişen Osmanlı toplumu ve kültür sanat çevrelerinin değişen eğilimleri yeterince aydınlığa kavuşturulmamıştır. Bunların başında toplumun ve edebî çevrelerin nevsâl/yeni yıl algısı gelmektedir. Dolayısıyla bu algının tarihinin bir şekilde ortaya konulması gerekmektedir. Yine Tanzimat Fermanı'nı daha tahta çıktığı ilk yıl ilan eden ve Osmanlı Devleti'nin yönetim paradigmasını baştan aşağı değiştiren her ne kadar Sultan Abülmecid (1839-1861) olsa da, Tanzimat döneminde yapılan radikal değişikliklerden ne şekilde verim alındığının ölçülmesine imkân sağlayacak her türlü sonuç ve çıktının muhatabı Sultan Mecid'in kardeşi Sultan Abdülaziz olmuştur (1861-1876).

32. Osmanlı padişahı olan Abdülaziz tahta geçtiğinde Balkanlarda ve Mısır'da yaşanan milliyetçi ayaklanmalar sebebiyle siyasi yönden Avrupa'nın baskısı altında olan Osmanlı Devleti, iktisadi yönden de zor durumdadır. Ancak Sultan, toplumun tüm bileşenlerinin katkısı ile ülkenin içinde bulunduğu buhrandan kurtulacağına dair büyük bir inanç ve kararlılık içerisinde. Zira Sultan Aziz'in tahta çıktığı yıl yayınladığı ilk hatt-ı hümayunu, Tanzimat ve Islahat Fermanı'nın izinden gideceğini bir şekilde teyid eden ve hükümet programı denilmesinde beis olmayacak olan kapsamlı ve kuşatıcı bir metindir. Metindeki şu ifadeler dikkat çekicidir: "Devletimizin saadetinin ikmalinin ve istisnasız bütün tebeamızın refah ve saadetlerinin emelimizin en büyüğü olduğunu bu hayırlı işin husulü ile bütün memleket halkının can, ırz ve mallarının emniyeti için tesis olunmuş olan kanunlarımızın tarafımızdan tamamen tekid ve teyid edildiğini herkese ilan ederim." (Sertoğlu, 2011: 3115).

Metnin devamında devletin iktisadi vaziyetini düzeltmek için elinden gelen çabayı göstereceğini vaad eden Sultan, bunu sağlamak için yönetim katında da istikrarlı bir anlayışı gözetmiş, ilk yıllarında Keçecizade Mehmed Emin Fuad Paşa (4 yıl) ve Mehmed Emin Ali Paşa

(4,5 yıl) ile çalışmıştır. Sadrazamların görev sürelerinin önceki döneme göre nispeten uzun olması, pek çok alanda istikrarlı bir süreci de beraberinde getirmiştir. Söz konusu istikrar sürecini bozan gelişmeler ise hicri 1283 (1866) yılında yaşanmıştır. Osmanlı Devleti bu yıl içinde Mısır'da veraset usulüne geçilmesini kabul etmek zorunda kalmış, hidivlerin kısmen saltanat usûlüne geçişini onaylamıştır. Yine Girit'te çıkan ayrılıkçı isyanların fitili de bu yıl ateşlenmiştir (Danişmend,1955:208-209).

Oysa Sultan hicri 1283 yılının Muharrem ayına gayet mutlu bir şekilde girmiştir. Bunda kendisine hicri yeni yıl yani nevsâl sebebiyle sunulan ve önceki yıllara göre sayıları bir hayli fazla olan şiirlerin etkisi vardır. Osmanlı Arşivi'nde tespit edilen bir evrak koleksiyonuna göre bu yılbaşında 11 farklı şair, nevsâl-i hümayunu tebrik ettikleri şiirlerini saraya ulaştırmışlardır (BOA. İ.DH.549/38224. 8 Muharrem 1283). Şairlerin isimleri sırasıyla Cevher, Lütfi, Hakkı, Edib, Rüşdi, Hilmi, Naim, Safvet, Hayri, diğer Hayri, Raşid ve Refet'dir.

1283'ün Nevsâl-i Hümayûn Şairleri

İlgili belge koleksiyonundan anlaşıldığına göre Cevher mahlaslı şair Cevher, şiirlerine Cevher el-Tarsusi imzasını atmaktadır. Lütfi mahlası ile şiir yazan kişi ise dönemin Vakanüvisti yani devletin resmi tarih yazarı Ahmet Lütfi Efendi'dir. Hakkı Bey ise Evkaf-ı Hümayun Nezareti'nde mektubcu, yani özel kalem olarak çalışmaktadır. Yine Edib Efendi de Evkaf Odası Mümeyyiz-i Evveli'dir. Rüşdî mahlaslı İbrahim Rüşdî Efendi ise şiirini Mevâlî-i kirâmdan ve Nevrekob Naibi İbrahim Rüşdî Efendi şeklinde imzalamıştır. Hilmi Efendi Trabzon'un önde gelenlerinden (metinde hânedânından) birisidir. Naim Efendi de yine Hakkı ve Edib gibi Evkaf Odası'nda çalışmaktadır ve rütbesi Tahrirat Başkatibi'dir. Safvet ise dönemin meşhur şairlerinden Safvet Efendi'dir ve kendisinden meşâhir-i şuarâdan Safvet Efendi (meşhur şairlerden Safvet) şeklinde bahsedilmektedir. Bunların yanında Bab-ı Ali Buhari-i Şerif Hocası Hayri, Sihhiye Katibi diğer Hayri Efendi de nevsâl-i hümayûn şairlerindedir. Şiir metni tespit edilen son şairler ise Râşid mahlaslı Burdur Kâimmakâm-ı Esbâkı Mehmed Râşid Efendi ile Re'fet mahlaslı Bâb-ı Âlî Câmii'nde Buhârî-i Şerif Hocası İbrâhim Refet'dir. Bu şairleri daha anlaşılır kılmak için bir tablo dahilinde sırasıyla şu şekilde göstermek mümkündür:

1283 Nevsâl-i Hümayun Şairleri Tablosu

No	Sıra	Mahlas	Gerçek İsim	Gerçek Sıfat	Meslek/Tanımlayıcı	Toplumsal Kategori	Şiir Türü	Şiir Sayısı	Beit
1.		Cevher	Ed-dâj Cevher el-Tarsûsî.		-	-	Kıta		3
2.		Edib	Edib Efendi		Evkaf-ı Hümayun Odası Mümeyyiz-i Evveli	Kalemiye	Kıta		5
3.		Hakkı	Hakkı Bey		Evkaf-ı Hümayun Nezareti Mektupçusu	Kalemiye	Kıta		7
4.		Hayri	Hayri Efendi		Sihhiye Başkatibi	Kalemiye	Kıta		7
5.		Hayri	Hayri Efendi		Bab-ı Ali Duacısı Hafız Hayri	İlmiye	Kıta		5
6.		Hilmî	Hilmi	Trabzonlu Hanedanından	Trabzon	Ayan/Eşraf	Kıta		10
7.		Lütfî	Lütfî	Ahmed	Vakanüvis	Kalemiye	Kıta		5
8.		Naim	Naim Efendi		Evkaf Odası Tahrirat Başkatibi	Kalemiye	Kıta		6
9.		Râşid	Mehmed Raşid Efendi		Burdur Kaimakam-ı Esbakı	Kalemiye	Kıta		4

Tanzimat Döneminde Şair-Patron İlişkilerine Dair Bazı Tespitler ve Hicri 1283 (1866) Yılı Örneği

10.	Re'fet	İbrahim	Bab-ı Ali Buhari-i	İlmiye	Kıta	6
	Re'fet		Şerif Hocası			
11.	Rüşdî	İbrahim	Nevrekob Naibi	İlmiye	Kıta	7
	Rüşdî					
12.	Safvet	Safvet	Meşahir-i Şuaradan	Şair	Kıta	5
	Efendi					

Şairlerin kısaca biyografik künyelerine bakılacak olursa yeni yıl için padişaha şiir kaleme alan şairlerin pek çoğu, devletin farklı kalemlerinde, yani resmî kurumlarında görev alan farklı düzeylerde memur ve bürokratlardır. Söz gelimi Şair Edib Efendi, nasıl Evkaf Nezareti'nde mümeyyiz-i sani (ikinci derece mümeyyiz) yani düz bir evrak memuru iken, Hakkı Bey aynı kurumun mektupçusu, yani bugünkü Evkaf Nazırı'nın yazı işleri müdürü gibi üst düzey bir görevdedir. Edib hakkında biyografik kaynaklarda bilgi yoktur. Ancak Ünal'ın tespitlerine göre asıl ismi İbrahim olan ve Yekçeşm Hakkı Bey olarak bilinen şair Hakkı Bey 1823-1895 yılları arasında İstanbul'da yaşamış ve Fatin ve Çaylak Tevfik'in şiirlerine girecek kadar iyi şiirler yazan bir şairdir (Sicilli-i Osmani, 2:561; Fatin, 100; İnal, 1:479; Ünal, 2014). Hayri mahlası ile şiirler kaleme alan Sihhiye Başkatibi Hayri Efendi'nin ise asıl ismi Mehmed Salih Hayri'dir ve döneminde Türk Hayri olarak bilinmektedir. Biyografik kaynaklara göre 1876-77 yıllarında vefat etmiştir (Sicill-i Osmani, 2:664; Fatin, 125; Kütük, 2014). Saraya nevsâl için şiir yazan diğer Hayri Bey ise Bab-ı Ali Duacısı olarak bilinmektedir ve muhtemelen ilmiye mensubu bir din alimidir (A.MKT.MHM.271/100). Trabzon hanedanından olarak bilinen Hilmi Efendi, Trabzonlu Hüseyin Alemdar-zâde Hacı Ârif Ağa'nın oğludur ve asıl ismi Emîn Hilmî'dir. 1831-1884 yılları arasında İstanbul'da yaşamıştır (İnal, 1:652; Aksoyak, 2013). Yine devletin resmi kayıtlarını tutan ve devlet için resmi tarih metinlerini kaleme alan vakanüvis Lütfi, aynı zamanda saraya şiirlerini kabul ettirebilecek derecede güçlü bir şairdir. Lütfi'nin bir divançe dolduracak kadar şiir yazdığı bilinmektedir ve şiirleri yakın zamanda yayınlanmıştır (Fatin, 428; İnal, 2:890; İpek, 2021). Evkaf Odası Tahrirat Başkatibi Naim Efendi ise hicri 1258-1302 yılları arasında İstanbul'da yaşamış bir bürokrattır ve şiirle ünsiyeti vardır (İnal, 2:1083). Eski Burdur Kaymakamı Mehmed Raşid Efendi ise Tanzimat'ın ilk dönemlerinde saray çevresinde epey makbul ve meşhur şairlerden birisidir. Hicri 1290 yıllarında vefat ettiği kaynaklarda zikredilen Raşid Efendi, Dar-ı Şura Kâtipliğine kadar yükselmiştir (Sicill-i Osmani, 4:1354). Re'fet mahlaslı İbrahim Re'fet Efendi ise Bab-ı Ali'de bir camide Buhari-i Şerif yani hadis dersleri vermektedir ve dönemin edebiyat tarihi kaynaklarında ismi zikredilen şairler zümresindedir (İnal, 1399). Nevrekob Naibi yani kadı yardımcısı olan Rüşdî Efendi'nin asıl Çelebi-zade İbrahim Rüşdî'dir. Hicri 1279'larda vefat ettiği Süreyya Bey tarafından bildirilmiştir (Sicill-i Osmani, 5:1405). Meşahir-i şuaradan denine Safvet Efendi'nin asıl ismi Mustafa'dır ve kendisi Karantina'da başkâtiplik görevinde bulunmuştur. Hicri 1209-1283 yılları arasında yaşayan Safvet Efendi, en son şiirini sunduğu 1283 yılında hayatını kaybetmiştir (Sicill-i Osmani, 5:1434; Fatin, 299). Şairlerin şiirlerindeki imzaları ile biyografik kaynakların örtüşmesi, arşiv kaynaklarının kurumsal kapasitesi ve veri tutarlılığının test edilmesi açısından önemlidir. Nevsal şairlerinin biyografik künyelerini kısaca bu şekilde özetlemek mümkündür. Şiirlerin içerik düzlemine göz atmak, bu noktada yararlı olacaktır.

Nevsâl Şiirlerinin İçerik Düzlemine Dair

Ekte metinleri verilen şiirlerin sunuluş amacı her ne kadar sultanın yeni yılını kutlamak olsa da şairler şiirlerinde padişahın geniş bir şekilde padişah övgüsüne yer vermişlerdir. Zira bu kaside ve medh geleneğinin bir gereğidir ve kasidelerin dışında edebî patronaj ilişkilerinin izlerinin sürülebileceği temel nazım şekilleri, tarih kıtalarıdır. Tespit edilen ilk kıta şair

Tarsuslu Cevher'e aittir. Sultana şāh-ı şāhān-ı cihān yani dünyadaki tüm şahların şahı diye seslenen Cevher, sözü fazla uzatmadan ikinci dizede padişahı bir cömertlik deryası olduğundan bahsederek bir beyit sonra sultanın yeni yılını kutlar ve şiirini tamamlar (İ.DH. 549/38224. G.02). Trabzonlu Emin Hilmi ise klasik geleneğe bağlı terkipler eşliğinde Sultan Aziz'i Şehname kahramanı Hüsrev ve Dara ile kıyaslar ve onlardan üstün tutar. Sultanın alemi bir ay gibi aydınlattığını söyleyen şair, her yıl sultanın zaferden zafere koşması temennisinde bulunur (İ.DH. 549/38224. G.03). Refet Efendi de Sultanı sahib-kıran yani uğurlu zamanda doğmuş kişi olarak vasıflandırır. Sultanın adaletinden dolayı tüm alemin güvende olduğundan bahseden Refet, yeni yılın Sultan Aziz'e uğur getirmesini diler (İ.DH. 549/38224. G.04). Şair Naim, 6 beyitlik tarih kıtasına, klasik dönemden beri sultanı tasvir etmekte sıkça kullanılan bir terkip silsilesi olan "Şāhinşeh-i Dārā ḥaşem ḥākān-ı İskender ḥadem" ile başlar. Buna göre mitolojik kahramanlar İskender ve Dārā Sultan Aziz'in kapısında hizmetçidir. Son beyitte ise bir önceki yılda olduğu gibi bu sene de tarih kıtası yazdığını belirterek sultana kendini hatırlatır (İ.DH. 549/38224. G.05). Hafız Hayri de sultanın adaletine vurgu yapar ve bahtının hiçbir zaman zeval görmemesini diler (İ.DH. 549/38224. G.06). Şair Edib ise Sultan Aziz'in zamanında yaşanan güzel gelişmeleri açıklayıp şerh etmenin mümkün olmadığını söyler ve yeryüzünün en büyük şahının yeni yılını kutlar (İ.DH. 549/38224. G.07). Burdur Kaymakamı Mehmed Raşid Efendi aynı kalıpta ikişer dizelik iki farklı tarih kıtası kaleme almıştır. Raşid dünya döndükçe Sultanın makamında sağ ve salim olmasını Tanrı'dan diler (İ.DH. 549/38224. G.09). Sihhiye Kâtibi Hayri Efendi'ye göre ise gökyüzünde görünen Muharrem ayı değil, Abdülaziz'in ikbal yıldızıdır. Hayri de Raşid gibi Sultanın tahtında her daim baki olmasını ve Tanrı tarafından işlerinin kolaylaştırılmasını şiirinde vurgular (İ.DH. 549/38224. G.09). Cevher tarih kaleme alan Yekçeşm Hakkı Efendi ise her sene görevinin sultanın yeni yılını kutlamak ve ona teşekkürlerini sunmak olduğunu belirtir. Hakkı'ya göre sultanın vasıflarını şiir yoluyla ve tam hakkıyla anlatmak mümkün değildir (İ.DH. 549/38224. G.10). Vakanüvis Ahmed Lütü Efendi de Sultanın bahtının açık olmasını şiirinde belirtir. Yine Lütü'ye göre Sultanın devrinde devler emniyet, feyiz ve bereket içindedir (İ.DH. 549/38224. G.11). Dönemin saray nezdinde en önde gelen şairi olan Safvet, uluslararası düzlemde Sultanın rakibi ve düşmanı olan Moskov, Fransız ve İngilizlerin sultana olan kıskançlıklarının artarak sürmesini ister. Yine düşmanları eğer azıtırlarsa sultanın kılıcının tadına bakmaları yakındır (İ.DH. 549/38224. G.13). Son şiir Nevrekob Naibi İbrahim Rüşdi'ye aittir. Rüşdi, geçmişten günümüze tüm sultanları araştırdığını ancak Sultan Aziz gibisinin dünyaya gelmediğini mübalağalı bir dille anlatır. Peki bu şiirlerin karşılında Sultan Aziz, şairlere ne gibi bir dönüşte bulunmuştur?

Sultan Aziz'in Şairlere İhsanları ve Sonuç

Sultan Aziz, adet-i kadim üzere Mabeyn-i Hümayun görevlileri tarafından bir ön elemeye tabi tutulan ve kendisine sunulan şiirleri muhtelemeden musahibleri, yani yakın sohbet arkadaşlarıyla birlikte okur. Şairlerin hem edebî kamuoyundaki itibarları hem de kendi estetik duygusunu tatmin etikleri ölçüde mükafatlandırılması kararını verir. Sultan, şiirlerin kendisine ulaşmasından bir hafta sonra Ser-katib-i Hazret-i Şehriyari yani Başmabeyn görevlisi tarafından şairlerin mükafâtlandırılmasını emreden bir İrade yayınlar. Tanzimat devriyle birlikte padişah fermanlarına verilen genel isim olan İradeler, aynı zamanda edebî patronajın da patron nezdinde onaylandığının tescili kabilinden belgelerdir. Sultanın iradesinde önce şairlerin unvanları ve resmi görevleri tekrar zikredilir daha sonra şiirlere kendisi tarafından göz atıldığına dair manzur-ı ali ifadesi kullanılır. Daha sonra beğeni düzeyi

Tanzimat Döneminde Şair-Patron İlişkilerine Dair Bazı Tespitler ve Hicri 1283 (1866) Yılı Örneği

doğrultusunda şairlere verilen nakdi atiyeye-i seniyye yani patronjın miktarı tek tek yazılır (İ.DH. 549/38224. G.16). Şairlere ödenen atiyeyeleri şu şekilde tabloşturmak mümkündür:

Şairlere Ödenen Atiye Miktarlarını Gösteren Tablo *Çalışma grubu*

Öncelik Sırası	Mahlas	Atiye Miktarı (Kuruş)
1.	Safvet Efendi	3.000
2.	Hayri Efendi	1.500
3.	Râşid Efendi	1.500
4.	Hoca İbrahim Re'fet	500
5.	Lütfi Efendi	Tebşir-i Mahzuziyet-i Seniye
6.	Hakkı Bey	Tebşir-i Mahzuziyet-i Seniye
7.	Edib Bey	Tebşir-i Mahzuziyet-i Seniye
8.	Rüşdi Efendi	Tebşir-i Mahzuziyet-i Seniye
9.	Hilmi Efendi	Tebşir-i Mahzuziyet-i Seniye
10.	Naim Efendi	Tebşir-i Mahzuziyet-i Seniye
11.	Cevher	Tebşir-i Mahzuziyet-i Seniye
12.	Diğer Hayri Efendi	Tebşir-i Mahzuziyet-i Seniye
Toplam Atiye Mikdarı		9.500 Guruş

Listeye bakıldığında en yüksek atiyeyi Şair Safvet Efendi almıştır. Safvet'e en yakın atiyeyi alan kişi ise Bab-ı Ali Duacı Hayri Efendi'dir ki onun aldığı atiyeye, Safvet'in yarısı kadardır. Diğer tarih ashabı o yani diğer tarih kıtası yazarı şairleri olarak zikredilen 8 şaire ise toplamda 3.000 kuruş ihsan edilmiştir. Toplamda 9.500 kuruş gibi nakdi bir karşılığa gelen atiyeye miktarı, elbette ki sultanın edebî patronaj konusunda bir yıllık harcamasının tamamını değil, yalnızca nevsâl sebebiyle 12 şaire ödediği atiyeye miktarıdır. Bu miktarların neye tekabül ettiklerini daha iyi anlamak adına aynı yılın iktisadi verilerine bakmak yerinde olacaktır. Buna göre Hicri 1283 yani miladi 1866 yılında Osmanlı Devleti'nin bütçe gelirleri 1.558.566.000 kuruş, giderleri ise 1.579.594.000 kuruş, bütçe açığı-127.027.000 kuruştur. Açığın genel giderlere oranı ise %-7.2 seviyesindedir ki bu rakam bir önceki yıllarda daha yüksek seyretmiştir. Aynı yıllarda ortalama memur maaşları ise 400-550 kuruş civarındadır (Güran, 2017: 399). Bir sonraki yılda nevsâl sebebiyle şairlere ödenen miktar da yine 9.000 kuruştur (A.MKT.MHM. 382/88. 21 Muharrem 1284). Memur maaşları ve o dönemki iktisadi ortam hesaba katıldığında iyi bir şiir kaleme alan şairin eğer saray çevresinde şiiri itibar görüyorsa 6 aylık maaşı tutarında bir atiyeye ile ödüllendirildiği anlaşılmaktadır. Nispeten ortalama düzeyde bir şair ise bir aylık maaşına yakın bir edebî patronajın muhatabı olabilmektedir ki yukarıda da belirtildiği üzere şairlerin şiir sunmak için fırsat kolladıkları estetik gerekçeler, yeni yılla sınırlı değildir.

Osmanlı şiirinin klasik dönemi ve Tanzimat sürecinde geçirdiği değişimlere dair yazılan pek çok akademik araştırmada şairlerin sarayla kurduğu diyalog tam anlamıyla açığa

kavuşturulmamakta, bu diyalogun iktisadi düzlemi ise hemen hemen hiç ele alınmamaktadır. Edebiyat sosyolojisi ve iktisat tarihinin sunduğu metodolojik temeller çerçevesinde ve Osmanlılara ait en büyük belge mirası olan arşivler üzerinden yapılacak çalışmaların, edebiyat tarihindeki bazı boşlukların doldurulması adına sunabilecekleri çok fazla imkân ve olanak vardır.

Yazarların Katkı Oranı

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde, birinci yazarın makaleye katkı oranı yüzde elli, ikinci yazarın makaleye katkı oranı yüzde ellidir.

Çıkar Çatışması

Araştırmada yazarlar aralarında herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

KAYNAKÇA

Araştırma Eserleri

- Aksoyak, İ.H. (2013). Mehmed Emin Hilmi. Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü. <https://teis.yesevi.edu.tr>
- Akyıldız, A. (2021). Kral Öldü Yaşasın Kral Osmanlı'da Culus, Veraset ve Meşruiyet. Timaş Yayınları.
- Akyol, İ. (2012). Fatih Sultan Mehmet Dönemi Kültür ve Edebiyat. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Danişmend, İ.H. (1955). İzahlı Osmanlı Tarihi Kronolojisi. Türkiye Yayınevi. İstanbul.
- Fatin, D. (2017). Fatim Tezkiresi. (Haz. Ömer Çiftçi). Kültür Bakanlığı e-kitap.
- Georgeon, F. (2018). Osmanlıdan Cumhuriyete İstanbul'da Ramazan. İş Bankası Kültür Yayınları.
- Gök, İ. (2013). Atatürk Kitaplığı M.C. O.71 Numaralı 909-933/1503-1527 Tarihli İn'âmât Defteri. Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü. Doktora Tezi.
- Güran, T. (2017). Resmi İstatistiklere Göre Osmanlı Toplumunu. İş Bankası Kültür Yayınları.
- İnal, İ.M. (1932). Son Asır Türk Şairleri. Tarih Encümeni Külliyyatı. İstanbul.
- İnalçık, H. (2005). Şair ve Patron, Patrimonyal Devlet ve Sanat Üzerinde Sosyolojik Bir İnceleme. Doğu Batı Yayınları. İstanbul.
- İpek, A. (2021). Divançe ve Münşeat-ı Türkiyye (İnceleme-Metin-Dizin). DBY Yayınları. İstanbul.
- İsen, T. (2009). Osmanlı Edebiyatında Hamilik Geleneği. Doğan Kitap. İstanbul.
- Karaca, F. (1997). Tanzimat Dönemi ve Sonrasında Osmanlı Teşrifat Müessesesi. İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Köprülü, Fuad. (2009). Türk Edebiyatı Tarihi. Akçağ Yayınları. Ankara.

Kütük, Rıfat. (2014). Mehmed Hayri Efendi. Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü. TEİS. <https://teis.yesevi.edu.tr>

Sertoğlu, M. (2011). Mufassal Osmanlı Tarihi. Türk Tarih Kurumu Yayınları. Ankara.

Süreyya, M. (1996). Sicill-i Osmani. (Haz. Sıddık Akbayır). Tarih Vakfı Yurt Yayınları. İstanbul.

Şentürk, A. (2010). Üniversiteler İçin Eski Türk Edebiyatı Tarihi. Dergâh Yayınları. İstanbul.

Uzunçarşılı, İ. (2014). Osmanlı Devleti'nin İlmiye Teşkilatı. Türk Tarih Kurumu. Ankara.

Ünal, M. (2014). Üsküdarlı Yekçeşm Hakkı Bey. Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü. <https://teis.yesevi.edu.tr>

Weber, M. (2012). Ekonomi ve Toplum. (Çev. Latif Boyacı). Yarın Yayınları. İstanbul.

Yazar, İ., Beyhan, E. (2015). Divan Şairinin Padişah Algısı. Journal of Turkish Studies, 10 (8), 2205-2205.

Arşiv Belgeleri

(BOA. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı).

A.MKT.MHM. 382/88. (Sadaret Mektubi Mühimme Kalemi Evrakı).

A.MKT.MHM.271/100. (Sadaret Mektubi Mühimme Kalemi Evrakı).

İ.DH.549/38224. (İrade Dahiliye).

Ekler

Şiir Metinleri

İ.DH.549/38224 G. 02

Fā 'i lātün / Fā 'i lātün / Fā 'i lün

_ + _ _ / _ + _ _ / _ + _

1. Şāh-ı şāhān-ı cihān ' Abdül-' aziz

Kim anıñ nuṭkı mess eyler kīmyā

2. Cūd u ihsān ü kerem deryāsıdır

Dergehinde Hātem-i Tāy'i gedā

3. Söyledi tārīhini Cevher kılı

Hān ' Aziz'iñ sa' d éde sāliñ Hūdā

1283

Ed-dā' i Cevher el-Ṭarsūsī

İ.DH.549/38224 G. 03

Müstef' ilün / Müstef' ilün / Müstef' ilün / Müstef' ilün

_ _ + _ / _ _ + _ / _ _ + _ / _ _ + _

Tārīh-i Sāl-i Cedid

1. Oldı yine sāl-i cedid burc-ı tekerrürde be-did

Étsün saña Mevlā sa' id ey Hüsrev ü ' ālem-penāh

2. Ne Hüsrev ü Dārā gulām hāḳān-ı Cemşid-ihtişām
Şāh-ı zibā-i intizām şāhen-şeh-i encüm-sipāh
3. Hurşid-i āfāk salṭanat nūr-ı cihān-ı ma' delet
Bedr-i semā-yı merḫamet sulṭān-ı gerdün-ı bārgāh
4. Zīb-i serir-i 'izz ü şān ārāyış-i 'Osmāniyān
Mevlā selāṭin-i zamān şāh-ı merāḫim iktināh
5. Envār-ı luṭf-ı 'āzamı 'ayn-ı 'umūm-ı Ādemi
Belki 'uyūn-ı 'ālemi tenvīr eder mānend-ı māh
6. Er lafzı ile bi'l-ḫesāb nām-ı şeh-i 'ālī-cenāb
Ēdilse ger fikr-i şevāb tev'em gelür bī-iştibāh
7. Erde olur maḳlūb-ı rā etse bu şüretler be-cā
Rākibi ḳaddini dü-tā bed'ḫāhanıḡ ol pādişāh
8. Manşürdur her ḫālde her şāniye her sālde
Buldım bunı şu fālde lāzım deġil sā'ir güvāh
9. Olur iki tārīḡ-i tā cevher gibi şüret-nümā
Beyt-i aḫīre Ḥilmiyā ēdince temdīd-i nigāh
10. Ētsün yeḡi sālın hemān çok yümn ile ferḫat-risāl 1283
Sulṭān-ı dehre iḳtirān 'Abdü'l-'aziz Ḥān'a İlāh 1283

Sene 1283

İ.DH.549/38224 G. 04

Mefā' ilün / Mefā' ilün / Mefā' ilün / Mefā' ilün

+ _ _ _ / + _ _ _ / + _ _ _ / + _ _ _

1. Şeh-i mülk-i 'adālet Ḥazret-i 'Abdü'l-'aziz Ḥān'ın
Ġubār-ı āsitānındır cilā-yı dīde-i iḳbāl

2. Emîn ü müsterihdir kalb-i 'âlem 'adl ü dâdınla
Şehâ kehfi'l-emâna dergehidir melceü'l-âmâl

3. Re 'yin 'aql-ı kâmil müsteşârîş ser' ile kıânün
Hüdâ mümtâz kılmış zâtını bî-hadd ü bî-emşâl

4. Sen ol şâhib-kırân-ı sulţân-ı 'âli-cehtsin zîra
Sağa mevrüşdurur tâc-ı hilâfet satvet ü iclâl

5. Şebîş ferhunde rûzıñ 'id ü üsbü' uñ ferağ-âver
Beher mâhıñ selâmetgâh u her sâliñ mübârek-fâl

6. Sene târihini tebrîk édüp Re 'fet du 'â kıldı
Şehinşâh-ı be-nâm 'Abdü'l-'azîz'e sa' d ola nev-sâl

1283

El-'abdü'd-dâ' İbrâhim Re 'fet

İ.DH.549/38224 G. 05

Müstef' ilün / Müstef' ilün / Müstef' ilün / Müstef' ilün

_ _ + _ / _ _ + _ / _ _ + _ / _ _ + _

Târîh-i Sâl-i Cedîd

1. Şâhinşeh-i Dârâ haşem hâkân-ı İskender hadem
Sulţân-ı Maḥmudü'ş-şiyem şâh-ı cihân 'Abdü'l-'azîz

2. Mâh-ı münîr-i salţanât hurşîd-i burc-ı ma' delet
Deryâ-yı luţf u merḥamet şâhib-kırân 'Abdü'l-'azîz

3. Zıll-ı cenâb-ı müste'ân âb-ı ruḥ-ı Oḡmâniyân
Kışver-güşâ vü Ḳahramân Ḳaydar-tüvân 'Abdü'l-'azîz

4. Luţf-ı Hüdâvend-i Vedüd fermânde-i iklîm-i cüd
Zîb-âver-i bezm-i vücüd çarḥ-âsitân 'Abdü'l-'azîz

5. Devr eyledikçe şubh u şâm tahtında olsun ber-devâm

Bâ-‘izz ü şân ü ihtîşâm hüsrev-nişân ‘ Abdü’l-‘azîz

6. Yazdım geçen yıllar gibi târîh-i tebrîkin Na‘îm

İclâl ile sa‘d bu nev-sâl Hân ‘ Abdü’l-‘azîz

Sene 1283

İ.DH.549/38224 G. 06

Fâ ‘i lâtün / Fâ ‘i lâtün / Fâ ‘i lâtün / Fâ ‘i lün

_ + _ _ / _ + _ _ / _ + _ _ / _ + _

Hüve’l-‘azîz

1. Hâzret-i ‘ Abdü’l-‘azîz Hân-ı mekârim-pîşe kim

Luţfini ‘adli gibi ta‘dâd olur emr-i muhâl

2. Nice necl-i pür-şemer geldi riyyâz-ı devlete

Böyle zıll-ı re’feti memdûd yok bir nev-nihâl

3. Ol zîb-i matla‘-ı şevket ilâ-yevmi’d-tenâd

Âfitâb-ı bahtı bir dem görmeye rûy-ı zevâl

4. Eylesün sâl-i nev-i mes‘ûdı Hâk sâl-ı zafer

‘Avn-i Mevlâ ola hem-râh-ı şeh-i ferruḥ-hişâl

5. Hâyriyâ ihlâş birle söyledim târîhîni

Bâ’iş-i iqbâl ola ‘ Abdü’l-‘azîz Hân'a bu sâl

Sene 1283

Ed’dâ‘î Hâfız Hâyri

İ.DH.549/38224 G. 07

Mefā' ilün / Mefā' ilün / Mefā' ilün / Mefā' ilün

+ _ _ _ / + _ _ _ / + _ _ _ / + _ _ _

1. Meh-i burc-ı hilāfet hazret-i ' Abdü'l-' aziz Hān' ıñ

Değişmem zerre-i etvār-ı ' adl ü şevketin mihre

2. İlahî dā'im eyle luṭfını kırk Enām üzre

Teveccüh kılmada i' mār için mevcūd olan şehre

3. Müşirān ü ricāl-i devleti ol rütbe-i hayr kim

Zamān-ı şevketinde elbet olmaz hiç biri şerhe

4. Umūr-ı salṭanat mevdū' -ı dest-i kâbilıyyedir

Menāşib ehline baḳ var mıdır bir dāne bî-behre

5. Edibā harf-ı menkūṭ ile yazdım sāl-i tārīhin

Hüdā sāl-i cedīdi sa' d eyle şahenşeh-i dehre

Sene 1283

İ.DH.549/38224 G. 08

Mefā' ilün / Mefā' ilün / Mefā' ilün / Mefā' ilün

+ _ _ _ / + _ _ _ / + _ _ _ / + _ _ _

1. Cihān ṭurdūḳca ṭursun sāl ü meh döndükce sâḡ olsun

Şeh-i mes' üdi sulṭān ' Aziz'i āl-i ' Oşmān' ıñ

2. Beşāret vèrdi tārīḫ-i cedīdi ' āleme Rāşid

Maḥall-i sa' d ola sāl-i nevi ' Abdü'l-' aziz Hān' ıñ

Sene 1283

Tārīḫ-i Diğèr

Mefā' ilün / Mefā' ilün / Mefā' ilün / Mefā' ilün

+ _ _ _ / + _ _ _ / + _ _ _ / + _ _ _

1. Hüdā sultān-ı ‘ālem Hāzret-i ‘ Abdü’l-‘ azīz Hān’ı
Ėde revnağ-tırāz-ı taht u baht u şevket ü iqbāl

2. Cihāna müjde olsun söyledim tārīhini Rāşid
Şeh-i ā‘lā-ğadr Sultān ‘ Azīz’e sa‘ d ola nev-sāl

Sene 1283

Bende

Meḥmed Rāşid

İ.DH.549/38224 G. 9

Fā ‘ i lātün / Fā ‘ i lātün / Fā ‘ i lātün / Fā ‘ i lün
_ + _ _ / _ + _ _ / _ + _ _ / _ + _

1. Zevk ü şevkin her sene başında Hāğ tecdīd Ėdüp
Sa‘ d ola nev-sāl-i ferruḡ-fāl-ı Hān ‘ Abdü’l-‘ azīz

2. Ėurre-i māh-ı Muḥarrem şanma rūy-ı çarḡda
Oldı zāhir kevkeb-i iqbāl-ı Hān ‘ Abdü’l-‘ azīz

3. İrtifā‘-ı şān ile olmakda efzün gün-be-gün
Pertev-efzā neyyir-i iclāl Hān ‘ Abdü’l-‘ azīz

4. Ėsumān döndükçe Hāğ tahtında Ėtsün müstedām
Her zamān āsān olup āmāl-i Hān ‘ Abdü’l-‘ azīz

5. Ḥayri yazdım vaqt-i es‘ adda sene tārīhini
Ola mes‘ūd ü hümāyün sāl-i Hān ‘ Abdü’l-‘ azīz

1283

Mefā‘ ilün / Mefā‘ ilün / Mefā‘ ilün / Mefā‘ ilün
+ _ _ _ / + _ _ _ / + _ _ _ / + _ _ _

1. Teceddüd eyledikce sāl-i devrān köhnelendikce
Vère ‘ömr éde Hāk şāh-ı dehre şevket-i sermed

2. Dédim tebrīk sāl-i nev için Hayrī şu tārīhi
Yeñilendi sene ‘ Abdü’l-‘ aziz Hān’a ola es’ ad

1283

İ.DH.549/38224 G. 10

Mefā‘ ilün / Mefā‘ ilün / Mefā‘ ilün / Mefā‘ ilün

+ _ _ _ / + _ _ _ / + _ _ _ / + _ _ _

1. Mücessem rūh-ı ‘ālem Hazret-i ‘ Abdü’l-‘ aziz Hān’a
İlāhī sa‘ d ola sa‘ āt u eyyām u şühür [u] sāl

2. Ki der Fārūķ-ı ‘ āzam eşrine farṭ-ı ‘ adāletle
Hūdānıñ pek büyük luṭfi ‘ ibādullāha bī-eşkāl

3. Egerçi kangi seviyye ‘ azm éderse ol şeh-i ‘ ālem
Rikābında devāndır fetḥ ü nuşret devlet ü iķbāl

4. Naşıl gelmez kulüb-ı nāsa ser-tā-ser meserretler
Tetimmāt-ı refāh āmādedir ber-vech-i isti‘ mā

5. Murād-ı çākerānem her sene ‘ arz-ı teşekkürdür
Ne ḥaddim vaşfını ḥakḳiyle nazmen eylemek ikmāl

6. Éde Rabbi’l-‘ aziz iclāl ü ‘ ömr ü şevketin müzdād
Bu bir vaḳt-i du‘ ādır kim icābāt eyler istiḳlāl

7. Hūrūf-ı cevherinden yazdı Hākḳı kemteri tārīh
Şehinşāh-ı cihāna sāl-i nev olsun meserret-fāl

Sene 1283

İ.DH.549/38224 G. 11

Müstef' ilün / Müstef' ilün / Müstef' ilün / Müstef' ilün

_ _ + _ / _ _ + _ / _ _ + _ / _ _ + _

1. Devr eyledikce āsmān geldikce eyyām ü zamān
‘Abdü’l-‘azīz Hān’ı hemān kılsun Hüdā ‘ömrin mezīd
2. Ol şāh-ı ‘ālī menzilet şāhinşeh-i pür-merḥamet
Ëtmekde dā’im meskenet dergāhıña cümle ‘abīd
3. Māh-ı füyüz-i devleti zıllında étđi tal‘ati
Buldı cihān emniyyeti elṭāfı oldukça mezīd
4. Eyyām u māh ü sālını her hafta vü ezmānını
Ānātını ihyātını kılsun Hüdā mānend-i ‘id
5. Bu mışra‘-ı tarih ile tebrīk eder Lütfi kulu
Ḥaḳ eyleye bu sālī de ‘Abdü’l-‘azīz Hān’a sa‘id

Sene 1283

İ.DH.549/38224 G. 12

Fā ‘i lātün / Fā ‘i lātün / Fā ‘i lātün / Fā ‘i lün

_ + _ _ / _ + _ _ / _ + _ _ / _ + _

1. Ḥazret-i ‘Abdü’l-‘azīz Hān-ı ‘adālet-pişe kim
Lafzen ü ma‘nen bu tāriḥim meserret fālidir
2. Ḥaḳkıyā Ḥaḳ ḥaḳḳ-ı ‘ālisinde mes‘ūd eylesün
Hicretin biḡ iki yüz seksān üçüncü sālīdir

Sene 1283

İ.DH.549/38224 G. 13

Müstef' ilün / Müstef' ilün / Müstef' ilün / Müstef' ilün

_ _ + _ / _ _ + _ / _ _ + _ / _ _ + _

1. Biñ yıl şeh-i 'ādil ola 'ālemde Hān 'Abdü'l-'azīz

Maṭlūbuna vāşıl ola devletle bī-ḥārb u sitiz

2. Olsun o zıll-ı müste'ān feth ü zaferle şādmān

Ā' dāsını kılsun hemān Hāq tu' me-i şemşir-i tiz

3. Ol şāh-ı mülke bī-'aded Mevlā ede 'avn ü murād

İkbāline kılsun ḥasid Moskov Fransız İngiliz

4. Devletle etdim ihtimām yazdım sekiz tārīḥ-i tām

İlhām edüp Şafvet Hūdām buldum dü-mısrā-ı temiz

5. Biñ iki yüz seksān üçi biñ [yıl] feraḥ etsün laṭif

Seyr eylesün çok sāl-i nev şāh-ı be-nām 'Abdü'l-'azīz

İ.DH.549/38224 G. 15

Fā 'i lātün / Fā 'i lātün / Fā 'i lātün / Fā 'i lün

_ + _ _ / _ + _ _ / _ + _ _ / _ + _

Yā feyyāz

1. Pādişāh-ı 'ālemiñ her sālde i' zāz ile

Ṭāl-iñ mes'ūd kılmuş Hāzret-i Rabbi'l-ḥalaq

2. Çok tetebbu' eyledim tārīḥlerde gelmemiş

Böyle şāhinşāh-ı memdūhü's-siyer fi-mā-sebak

3. Aşdiqā vü mü'temen ehl-i manāşib cümleten

En-tüeddü'n-nāşşına sulṭān-ı 'ālem mā-şadaq

4. Lāyıkınca her biri bir mesnede fermüdedir

Bendegānıñ eylemiş talâtif ber-veçh-i nesak

5. Emr ü nehyisinden eren sırrını idrāk eder

‘Ākıl-i kāmil tefekkür etse bā-fıkr-i adaçk

6. Hıfz’ede Hālîk-i vücūd lâzımü’l-mevcūdını

Pādişāhdan eb’ad olsun cümle şerri mā-ħalaç

7. Maçşadım ancaç du’adır Rüşdiyā tārîhden

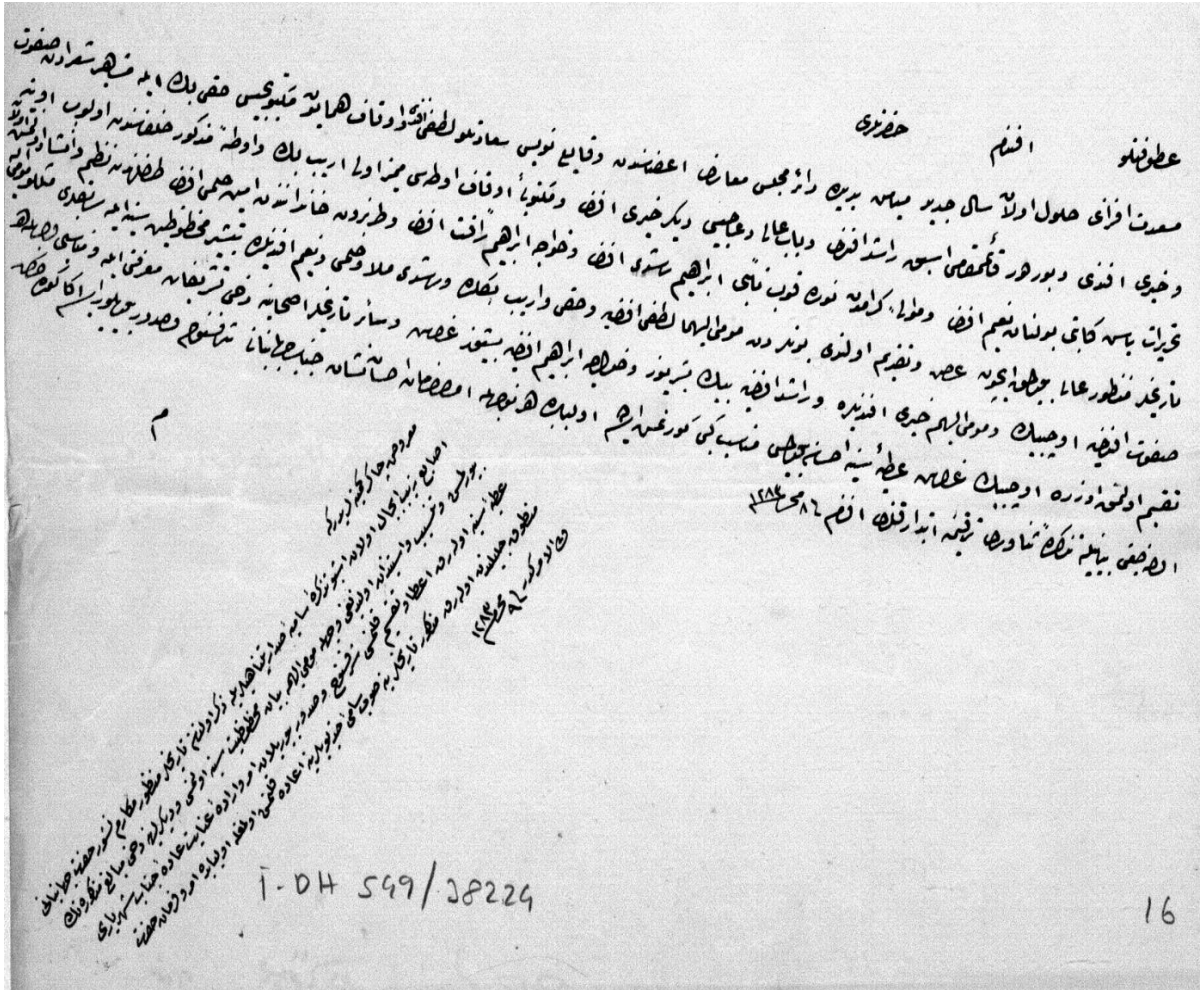
Şehriyār-ı ‘āleme es’ād’ede nev-sālî Hâç

Sene 1283

El-‘abdü’-d-dâ’î Hilmî Efendi-zāde Es-seyyîd İbrāhim Rüşdî

‘an-mevālî-i Dört Eyālet kazā-i Nevrekob hālā

Padışahın Şairlere Verdiği Atıyyeyi Gösteren İrade



Örnek Şiir Metinleri (İ.DH.549/38224. G. 11)

دور ابلدك اسماء كلكي ايم وزمانه
عبد العزيز خانك هاه قلوبه خدا عمر به مرید

اول شاه علامتت شاهننه بر مرحت
اینگده راتم مکت در کاهنه حمد عبید

ماه فیوه دولتی ظننه ایدی طلعنی
بولدی جلاه امیتی الهه اولدی مرید

ایم و ماه و سانی هر هفته و ازمانی
انانی اعیاتی قلوبه خدا مانده عبید

بومصرع تاریخ ایلیم بزرگ ایدر لطفی قولا
هو ایلیم بوسالیم عبد العزيز خان سعید

۱۳۱۳

Örnek Şiir Metinleri (İ.DH.549/38224. G. 8)

جلاہ طور دُجی طور سوہ سال و مہ دوند کجہ صاغ اولوہ
شہ مصوری سہ غزیری ال عثمانک

بشارت ویردی تاریخ جدیدی عالم راشد
محل صد اولہ سال نوی عبدالفرز فانیک
۱۲۸۳

تاریخ دیگر

صداسہ عالم صفت عبدالفرز فانیک
ایده رونقہ طراز تحت و بخت شوکت و اقبال
جلاہ مزده اولوہ سویدم تاریخچی راشد
شہ اعلامیہ سطاہ غزیرہ صد اولہ نوسال

۱۲۸۳

محمد راشد

İ. DH 549/38224

8

Türkçe Ders Kitaplarındaki Sözcük Türleri Konusu Etkinliklerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi: 6. Sınıf Örneği

Nuri Karasakaloğlu¹ & Yasemin Alcan²

Atf / Citation: Karasakaloğlu, N. ve Alcan, Y. (2023). Türkçe Ders Kitaplarındaki Sözcük Türleri Konusu Etkinliklerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi: 6. Sınıf Örneği. YENİSEY Uluslararası Dil, Edebiyat ve Eğitim Dergisi, 4 (1), 41-65. <https://doi.org/10.29228/yenisey.70404>

Özet

Bu araştırma, 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki sözcük türleri konusu etkinliklerinin temalara, konu alt başlıklarına ve bilişsel basamaklara dağılımları açısından incelenmesi, karşılaştırılması ve değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Araştırmada üç farklı ders kitabı, belirlenen ölçütler çerçevesinde, taşıdıkları benzerlik ve farklılıklar bakımından karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada, ders kitaplarında yer alan etkinlik sayısı dağılımlarının konunun öğretimi açısından tam anlamıyla yeterli kabul edilemeyeceği, etkinliklerdeki sözcük türleri konusu alt başlıklarına yer verme durumunun başlıkların genelinde orantılı olmadığı ve etkinliklerin bilişsel alan basamaklarının yalnızca alt düzey basamaklarına hitap ettiği tespit edilmiş olup Türkçe ders kitaplarındaki sözcük türleriyle ilgili etkinliklerin temalara, konu alt başlıklarına ve bilişsel alan basamaklarına dağılım gibi açılardan düzenlenmesine ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Türkçe ders kitapları
Sözcük türleri
Etkinlik

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 01.05.2023
Kabul Tarihi: 21.06.2023 Doi:
10.29228/yenisey.70404

Analyzing The Activities on The Subject of Word Types in Turkish Textbooks in Terms of Various Variables: 6 th Grade Example

Abstract

This research aims to examine, compare and evaluate the activities on the subject of word types in the 6th grade Turkish textbooks in terms of their distribution to themes, sub-titles and cognitive steps. In the study, three different textbooks were evaluated by comparing them in terms of similarities and differences within the framework of determined criteria. In the research, it has been determined that the distribution of the number of activities in the textbooks cannot be considered fully sufficient in terms of teaching the subject, the sub-headings of the word types in the activities are not proportional in the titles in general, and the cognitive domain steps of the activities only appeal to the lower-level steps. Suggestions were made regarding the arrangement of the related activities in terms of themes, sub-titles and distribution of cognitive domain steps.

Keywords

Turkish textbooks
Types of words
Activity

About Article

Received: 01.05.2023
Accepted: 21.06.2023
Doi: 10.29228/yenisey.70404

¹ Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-posta: nkarasakaloglu@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5577-4551.

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, e-posta: yaseminalcant085@gmail.com, ORCID: 0009-0009-4266-7288

1. GİRİŞ

İnsanların birbiriyle olan iletişim kurma çabasının insanlık tarihinin ilk yıllarından beri süregeldiği bilinmektedir. Haberleşmenin farklı yöntemleri söz konusu olsa da etkili bir iletişimi sağlayan en temel ve önemli unsurlardan bir tanesinin dil olduğu söylenebilir. Dil, insanların bir arada durmasını ve birbiriyle iletişim kurmasını sağlayan toplumsal bir araç konumunda bulunmaktadır (Doyumğaç, 2017). İnsanların hayata dair sahip olduğu tüm duygu, düşünce ve davranışların dil ile anlam kazandığını ve yine dil ile yansıtıldığını söylemek mümkündür. Başka bir ifadeyle dil, insanların doğumdan ölüme kadar devam eden ve yazıyla birlikte ölümden sonra da kalıcılık gösterdiği bilinen kendini ifade edebilme yetisinin temelini oluşturmaktadır (Kanat, 2021). Dilin insan yaşamında bu denli büyük bir öneme sahip olması ise dile dair tüm beceri ve inceliklerin öğretilmesini-öğrenilmesini sağlayan dil eğitimi kavramını gündeme getirmektedir.

Dil eğitimi, bireylere temel dil becerilerinin birbiriyle ilişki içerisinde kazandırılmasını hedefleyen beceri temelli bir eğitimi ifade etmektedir. Bu eğitimdeki en temel amaç, anlama ve anlatma becerilerini etkili bir biçimde hayatına yansıtabilen ve iletişim becerisi yüksek olan bireylerin yetiştirilmesi olarak ifade edilebilir. Bu yönüyle dil öğretim sürecinin temel noktalarını, dilin doğru bir biçimde kullanılmasını, dilin incelik ve zenginliklerinin duyumsatılabilmesini ve dil bilinci kazanılmasını sağlamak oluşturmaktadır (Karagöz ve Oryaşın, 2014). Bir dilin öğretilmesinde geliştirilmesi gerekli kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel beceri alanı bulunmaktadır. Bu beceri alanlarının dışında dil bilgisi ise söz konusu becerilerin geliştirilmesinde yardımcı bir çalışma alanı olarak kabul edilmektedir. Ancak dil bilgisi her ne kadar yardımcı bir alan olarak kabul edilse ve temel dil becerilerinin içerisine doğrudan dâhil edilmese de bir dilin tüm boyutlarıyla öğrenilebilmesinde önemli bir etkidir (Karagöz ve Oryaşın, 2014). Çünkü bir bireyin anlama ve anlatma becerilerini ilişki içerisinde hayatına tam anlamıyla yansıtabilmesinin ancak o dilin temel ilke ve kurallarına hâkim olabilmesiyle mümkün olduğu söylenebilir. Bu ilke ve kurallar kendi içerisinde değerlendirildiğinde ise dil bilgisi kavramı kapsamında zaman içerisinde bazı tanımsal ve içeriksel değişimlerin meydana geldiği görülmektedir. Tam da bu kapsamda Güneş (2013), dil bilgisinin geçmişten günümüze çeşitli aşamalardan geçtiğini ve değişime uğradığını ifade etmektedir. Ona göre tarihin ilk dönemlerinde harfleri okuma ve yazma sanatı olarak ele alınan dil bilgisi, sonraki yıllarda kural ve ilkeler bütünü olarak görülmeye başlanmış ve günümüzde ise bir dilin ses, biçim, cümle ve metin yapısını inceleyen geniş bir alan hâline gelmiştir (Güneş, 2013).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) özel amaçları arasında öğrencilerin "Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun şekilde bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının ve dinlediği/izlediğinden, okuduğundan hareketle dil zevki ve bilincine ulaşmalarının sağlanması" ifadeleri yer almaktadır. Bu amaçlara ulaşabilmek için dilin etkili bir şekilde kullanılmasını sağlayan temel kural ve ilkelerin öğretilmesi, şüphesiz ki vazgeçilmez bir kıstastır ve bu öğretim ise dil bilgisi öğretimi kavramını gündeme getirmektedir (Arpağ, 2016). Dil bilgisi öğretimi, hakkında farklı yaklaşımlara ait farklı tanımların yapıldığı ve farklı yöntemlerin geliştirildiği bir öğretim süreci olarak bilinmektedir. Bu bağlamda dil bilgisi öğretiminin çağın getirmiş olduğu çeşitli anlayışlara göre tarihsel süreç içerisinde değiştiği ve farklı öğretim yaklaşımlarına bağlı olarak şekillendiği söylenebilmektedir (Mete vd., 2022). Dil bilgisi kavramının algılanması ve kapsamının belirlenmesi noktalarında tarihsel süreç içerisinde değişimlerin meydana geldiği hususu göz

önünde bulundurulduğunda, söz konusu yapının öğretimini ifade eden dil bilgisi öğretiminde de farklı anlayışlar geliştirilmesinin olağan karşılanabilmesi mümkün görünmektedir.

Dil bilgisi öğretimine yönelik geliştirilen en temel yaklaşımlar, geleneksel dil bilgisi öğretimi ve yapılandırmacı dil bilgisi öğretimi olmak üzere iki başlık altında değerlendirilebilmektedir. Geleneksel dil bilgisi öğretiminde genellikle tanımlama odaklı bir yapının sunulduğu, dile dair bilgilerin daha çok öğrencilerin dili kullanırken yapmış olduğu hatalardan hareketle sunuş yoluyla çerçevelendirildiği ve dile dair bir dizi kuralı sunmanın hedef olarak belirlendiği söylenebilmektedir (Karagöz ve Oryaşın, 2014). Diğer bir ifadeyle, çok sayıda kaynaktan geleneksel dil bilgisi öğretiminden öğrencilere tanım ve kural ezberletmekten ibaret olan ve günlük hayatta kullanılacak davranış ve beceriler kazandırmaktan uzak konumda bulunan bir öğretim yaklaşımı olarak söz edildiği belirtilebilir (Yaman ve Süğümlü, 2009). Yapılandırmacı yaklaşıma uygun dil bilgisi öğretimi ise öğrencinin etkin olduğu ve buluş yöntemi ile bilgiye kendisinin ulaştığı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Eroğlu ve Sarar Kuzu, 2014). Bu tür bir dil bilgisi öğretiminin ise var olan dil kurallarının tekrar edilmesi yerine bu yapıların günlük yaşam deneyimleri içinde anlam kazanmasını yani bir bakıma dilin pratiğinin bizzat kullanıcı olan öğrenciler tarafından deneyimlenmesini esas alan bir doğaya sahip olduğu ifade edilebilir. Dili tanımlayış ve sunuşları paylaşılan bu öğretim yaklaşımlarının önerdiği uygulama biçimleri incelendiğinde ise yine birtakım farklılıkların bulunduğu görülmektedir. Bu kapsamda geleneksel dil bilgisi öğretiminin daha çok belirli metinlerin okunması ve temel ilkelerin tekrar edilmesine dayalı bir uygulama sürecini içerdiği belirtilebilir. Yapılandırmacı dil bilgisi öğretimi anlayışında ise önerilen uygulama anlayışının daha çok dile ait kuralların dört temel dil becerisiyle bütünleşik şekilde verildiği etkinlik temelli bir yapı üzerine inşa edildiği söylenebilmektedir (Apaydın, 2010).

Etkinlikler, soyut konuların öğrencilere öğretilmesinde kolaylaştırıcı temel unsurlardan bir tanesi olarak kabul edilmektedir (Eroğlu ve Sarar Kuzu, 2014). Bu çerçevede etkinliklerin öğrencilerin bilgilerini yapılandırmalarına odaklanan ve dikkati zihne yönelterek dilsel, zihinsel, fiziksel ve sosyal becerilerin geliştirilmesine katkı sağlayan bir yapıya sahip olduğu söylenebilmektedir (Çevik ve Güneş, 2017). Dil bilgisel yapıların da oldukça soyut ve zihinde tekrar tekrar yapılandırılmaya muhtaç bir özelliğe sahip olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu yapıların öğretiminde etkinlik destekli bir planlamanın süreci hızlandırıcı etkiye sahip olacağı düşünülebilir. Bu öğretim alanında gerçekleştirilen etkinliklerin istenilen başarıya ulaşabilmesinde ise bazı temel özelliklere sahip olması önem taşımaktadır. Bu kapsamda öğretim programında yer alan kazanımlara uygunluk göstermesi, geliştirilmesi hedeflenen becerilerle ilişkili bir içeriği yansıtması, üst düzey düşünme becerilerini geliştirici bir niteliğe sahip olması ve belki de en önemlisi çocukların zevk alarak katılacağı biçimde tasarlanması gibi özelliklerin, başarılı bir dil bilgisi öğretimi için hazırlanan etkinliklerde bulunmasının önem taşıdığı ifade edilebilir (Eroğlu ve Sarar Kuzu, 2014). Diğer bir deyişle, dil bilgisi öğretimi alanında geliştirilen etkinliklerin öğrencileri her yönden geliştiren ve öğrencilerin dilsel farkındalıklarını arttıran bir yapıya sahip olması beklenmektedir (Sarıkaya, 2019). Bu tür etkinliklerin yer aldığı kaynaklar değerlendirildiğinde ise en sık başvurulan temel materyallerin ders kitapları olduğu görülmektedir.

21. yüzyılda öğretimin gerçekleştirilmesinde televizyon, bilgisayar, tablet ve akıllı tahta başta olmak üzere birçok kaynak bulunmasına rağmen, ders kitapları hâlâ vazgeçilmez bir

öğretim aracı konumunda bulunmaktadır (Ceran, 2015). Ders kitapları, eğitim-öğretim süreçlerinin planlanmasında öğretim programlarından sonra kılavuz kabul edilen ve sıklıkla başvurulan en temel kaynaklar olarak bilinmektedir (Ömeroğlu, 2016). Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliği'nde ders kitapları, "örgün ve yaygın eğitim ve öğretim kurumlarında okutulması uygun bulunan kitap" biçiminde tanımlanmıştır (MEB, 2012). Yurt ve Arslan (2014)'a göre ise ders kitabı, konuların programda bulunan kazanımlara uygun olarak işlendiği ve bilgi, beceri ve alışkanlıkların sistemli bir şekilde kazandırıldığı temel bir kaynağı ifade etmektedir. Maden (2021) ise, ders kitaplarının bir dersin hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme süreci olmak üzere farklı boyutlarını içerisinde barındıran ve öğretim süreci için etkililik taşıyan bir özellikte olduğuna vurgu yapmıştır. Tüm bu tanım ve ifadelerden hareketle ders kitaplarının, bir dersin öğretimiyle ilgili başta program kazanımları olmak üzere tüm ayrıntıları yansıtan ve hedeflenen bilgi, beceri ve davranışların kazandırılmasında önemli bir role sahip olan öğretim araçları olduğunu ifade etmek mümkün görünmektedir.

Tüm disiplinlerin ana ekseninde ders kitaplarının büyük bir öneme sahip olması gibi Türkçe öğretiminin ana eksenini de ders kitaplarının oluşturduğu yadsınamaz bir gerçektir (Çetinkaya, 2020). Bu yönüyle ders kitaplarının ana dili öğretimi sürecinde Türkçe dersinin amaçları ve öğrenme alanlarına uygun kazanımların etkinlik temelli olarak gerçekleştirilmesi noktalarında büyük bir görev üstlendiği söylenebilmektedir (Lüle Mert, 2013). Özellikle dile dair temel yapıların diğer beceri alanlarıyla ilişkilendirilmesinin gerekli olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, Türkçe ders kitaplarının dil bilgisi öğretimi açısından da büyük bir önem teşkil ettiği ifade edilebilir. Bu sebeple Türkçe ders kitaplarında yer alan içeriğin üzerinde, programda bulunan kazanım ve öğrenme alanlarıyla tutarlılık göstermesi açısından daha büyük bir titizlikle durulması gerektiği belirtilebilir (Karadağ, 2019). İfade edilen bu kapsamda, Türkçe ders kitaplarının bu alanda sahip olduğu mevcut durumun ve etkililiğin farklı açılardan araştırılması, elde edilen sonuçların ise iyileştirme sürecinde dikkate alınması, gerekli görülen bir durumdur (Maden, 2021). Bu durumun ise, Türkçe ders kitapları ve bu kitaplarda yer alan dil bilgisi etkinliklerinin araştırmalara konu olmasına zemin hazırladığı ifade edilebilir. İlgili alanyazın tarandığında Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin çeşitli açılardan incelendiği çalışmaların bulunması, söz konusu durumu destekler niteliktedir. Yapılan çalışmaların hangi noktalarda ele alındığına açıklık kazandırabilmek amacıyla bu çalışmaların bazıları aşağıda sunulmuştur:

Çakmak (2022) tarafından yapılan çalışmada, dil bilgisi öğretimi konularından olan anlama dayalı anlatım bozukluklarının programda ve ders kitaplarında nasıl ele alındığının belirlenmesi amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda 2018-2019 ile 2021-2022 eğitim-öğretim yılları arasında okutulan Türkçe ders kitaplarındaki anlatım bozukluğu konusu etkinlikleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Keskinoğlu ve Ökten (2021) metaforla öğretimi esas aldığı çalışmasında, Türkçe ders kitaplarında bulunan söz sanatları konusunun etkinlik ve metinlerde hangi sıklıkta yer aldığı ve hangi yöntemlerle öğretildiğini belirlemeyi hedeflemiş ve bu doğrultuda 5, 6, 7 ve 8. sınıf olmak üzere her sınıf seviyesinden seçtiği ders kitapları üzerinde bir doküman incelemesi gerçekleştirmiştir. Aynı konu kapsamında Aslan, Doğan Güldenoğlu ve Altuntaş (2018) tarafından yapılan bir çalışmada da ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan söz sanatları konulu etkinliklerin sıklığını, düzeye bağlı olarak nitelik açısından bir gelişme gösterip göstermediğini, konu hedeflerine uygun hazırlanıp hazırlanmadığını ve bu söz sanatlarının

metinlerin anlaşılabilirliğine nasıl bir etkide bulunduğunu tespit etmek amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda 5-8. sınıf seviyesi Türkçe ders kitapları üzerinde bir inceleme gerçekleştirilmiştir. Bu noktadan hareketle iki çalışmanın amaçları ve yöntemi bakımından benzerlik gösterdiği söylenebilmektedir.

Aynı konu kapsamında çok sayıda çalışmanın gerçekleştirildiği diğer bir konu alanı olarak ise söz varlığı unsurları gösterilebilir. Bu kapsamda Demirel İşbulan (2010), Solak Sağlam (2013), Lüle Mert (2013), Bayraktar (2018), Şimşek ve Demirel (2020) ve Aydın ve Aydın (2020) tarafından yapılan çalışmalarda, Türkçe ders kitaplarının söz varlığı unsurları bakımından incelenmesi amaçlanmış ve farklı sınıf seviyelerinden belirlenen çeşitli kitaplardaki söz varlığını geliştirmeye yönelik dil bilgisi etkinlikleri, çeşitli kriterler çerçevesinde incelenmiştir.

Çalışmaların bir kısmına bakıldığında ise ayrı ayrı konular biçiminde bir değerlendirmenin yapılmadığı ve dil bilgisi genel başlığı altında yer alan tüm konu başlıklarının dâhil edildiği çalışmaların da bulunduğu görülmektedir. Aköz ve Bulut (2010), Akın (2015), Turhan Ağrelim ve Ağın Haykır (2022) ve Doğan (2022) tarafından yapılan çalışmaların, Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerini bütünsel olarak çeşitli kriterler üzerinden incelemesi yönüyle bu kapsamda değerlendirilebilmesi mümkün görünmektedir.

Yapılan tüm bu çalışmalar incelendiğinde, geçmişten günümüze kadar kullanılan Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin çok sayıda çalışmada farklı boyutlarıyla incelendiği ve değerlendirildiği görülmektedir. Ancak alanyazındaki bu çalışmalar, sözcük türleri konusu kapsamında değerlendirildiğinde ise Bora (2016) tarafından Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yer alan sözcük türlerinin belirlenmesi üzerine yapılmış bir tez çalışması dışında doğrudan 6. sınıf Türkçe ders kitaplarının sözcük türleri konusu açısından karşılaştırmalı olarak incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda ilgili araştırmada, 6. sınıf seviyesi için hazırlanmış üç farklı ders kitabında bulunan sözcük türleri konusu etkinliklerinin çeşitli kriterler açısından incelenmesi, değerlendirilmesi ve karşılaştırılması sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki sözcük türleri konusu etkinliklerinin temalara, konu alt başlıklarına ve bilişsel basamaklara dağılımları açısından incelenmesi, karşılaştırılması ve değerlendirilmesidir. İfade edilen bu amaçtan hareketle araştırmanın problem cümlesinin “6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki sözcük türleri konusu etkinliklerinin benzerlik ve farklılıkları nelerdir?” şeklinde ifade edilebileceği düşünülmektedir. Araştırmada belirtilen amaca ulaşabilmek için ifade edilen problem cümlesi kapsamında aşağıdaki alt sorulara yanıt aranmıştır:

1. 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki sözcük türleri konusu etkinliklerinin *temalara yönelik dağılım* bakımından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
2. 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki sözcük türleri konusu etkinliklerinin *konu alt başlıklarına yönelik dağılım* bakımından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
3. 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki sözcük türleri konusu etkinliklerinin *bilişsel basamaklara yönelik dağılım* bakımından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

Araştırmanın Önemi

İnsanoğlu, var olmaya başladığı ilk andan itibaren herhangi bir konuya, kişiye ya da duruma karşı sahip olduğu fikirleri dili kullanarak ifade etmiştir. Dilin bu yönlü bir iletişimi sağlayan en temel unsurlarından birinin ise sözcükler olduğunu söylemek mümkündür. Sözcükler, ses ve hecelerden oluşan ve dilin bir metni oluşturmada en küçük parçalarından biri olarak kabul edilen yapılardır (Duran, 2019). Ancak sözcüklerin dili ve iletişimi destekleyici tüm etkisinin birbirinden bağımsız biçimde ortaya çıkması çoğu zaman mümkün olamamaktadır. Çünkü sözcüklerin içinde buldukları cümle içerisinde bir anlam ağı oluşturduğu ve asıl görevlerini yalnızca mantıklı ve tutarlı bir bağlam içerisinde tamamlayabildikleri söylenebilir (Arpağ, 2016). Bu doğrultuda sözcüklerin, içerisinde buldukları metnin bağlamına göre farklı anlamları karşılamaları ve farklı görevleri üstlenmeleri, sözcük türleri kavramını gündeme getirmektedir. Bu durumun ise sağlıklı bir dil öğretiminin sağlanması noktasında sözcük türlerinin etkili bir şekilde öğretimi gerekli kıldığı ifade edilebilir. Etkili bir sözcük öğretimi, bireylerin sözcük dağarcığına destek olacak ve gerek alıcı gerekse üretici dil becerilerinin gelişiminde kolaylaştırıcı rol üstlenecektir (Duran, 2019). Bu doğrultuda belki de dile ilişkin yapıların beceri olarak kazandırıldığı en temel kaynaklar olarak bilinen Türkçe ders kitaplarının, sözcük öğretimi açısından iyi şekilde yapılandırılması, büyük önem taşımaktadır. Hedeflere ve konu alanının doğasına uygun şekilde hazırlanmış bir ders kitabının sunulacak yapıların sistemli şekilde aktarıldığı planlı bir öğretimi de mümkün hâle getirmesi kaçınılmazdır. Bu düşüncelerden hareketle bu araştırmanın temel hareket noktası, 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki sözcük öğretimi etkinliklerinin temalara, konu başlıklarına ve bilişsel alan basamaklarına dağılımının incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın, sözcük türleri konusunda hazırlanmış etkinliklere dair ayrıntıları, 6. sınıf seviyesinde okutulmakta olan üç farklı ders kitabı üzerinden karşılaştırmalı olarak ortaya koyması, çeşitli boyutlar açısından değerlendirmesi ve geliştirilmesi yönünde öneriler içermesi açısından önemli olduğu ve ifade edilen bu yönüyle ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, verilerin toplanması ve toplanan bu verilerin analiz edilmesinde kullanılan yöntemler ve araştırma için belirlenen örneklem gibi hususlara yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu ya da olgulara ilişkin bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesini kapsayan araştırma modeli olarak tanımlanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmanın da seçilmiş olan Türkçe ders kitaplarının analiz edilmesi ve elde edilen sonuçların ayrıntılı bir şekilde ortaya koyulması gibi nitelikler taşıması bakımından doküman incelemesine uygunluk gösterdiği söylenebilmektedir.

İncelenen Kitaplar

Araştırmada incelemek için, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2022-2023 eğitim-öğretim yılında 6. sınıflarda okutulmak üzere kabul edilen tüm ders kitaplarının kullanılması tercih edilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın inceleme

materyalini, ikisi Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları biri ise Ata Yayıncılık tarafından basılmış olan üç farklı Türkçe ders kitabı oluşturmuştur. Araştırmada esas alınan ders kitapları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. *Araştırmada İncelenen 6. Sınıf Türkçe Ders Kitapları*

1.Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe MEB Yayınları Ders Kitabı (2018)
2.Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe MEB Yayınları Ders Kitabı (2019)
3.Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe Ata Yayıncılık Ders Kitabı (2019)

Verilerin Analizi

Araştırmada ulaşılan verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniği, belirli kriterlere ilişkin kodlamalarla bir metnin içeriğinin metnin bütününden çok daha küçük kategorilerle özetlendiği ve yorumlandığı sistematik bir analiz tekniğidir (Büyüköztürk vd., 2019). Araştırmada elde edilen veriler, bu analiz tekniğine ve sunulan araştırma sorularına uygunluk taşıyacak şekilde üç temel kategori altında düzenlenerek sunulmaya çalışılmıştır. Sürecin sonunda elde edilen veri grupları üzerinde yüzde ve frekans analizleri gerçekleştirilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde, 2018 ve 2019 yıllarında basılmış iki farklı Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe MEB Yayınları Ders Kitabı ve 2019 yılında basılmış Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe Ata Yayıncılık Ders Kitabı olmak üzere üç farklı ders kitabında yer alan “sözcük türleri” konusu etkinliklerinin karşılaştırılmasıyla elde edilen bulgular, temalara yönelik dağılım, konu alt başlıklarına yönelik dağılım ve bilişsel basamaklara yönelik dağılım gibi başlıklar altında sunulmaya çalışılmıştır.

Ders Kitabı Etkinliklerinin Temalara Yönelik Dağılımı Bakımından Karşılaştırılmasına Dair Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın “6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki sözcük türleri konusu etkinliklerinin temalara yönelik dağılımı bakımından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?” şeklindeki sorusuna yanıt niteliğindeki bulgular paylaşılmaya çalışılmıştır. İfade edilen bu kapsamda, etkinlikler arasındaki benzerlik ve farklılıkların daha net bir şekilde yorumlanabilmesi açısından her bir ders kitabında yer alan sözcük türleri konusu etkinliklerinin temalara yönelik dağılımı, tablolar hâlinde sunulmaya çalışılmıştır. Sözü edilen bu çerçevede öncelikle Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe MEB Yayınları Ders Kitabı (2018) bünyesindeki etkinliklerin temalara dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. *Sözcük Türleri Konusu Etkinliklerinin Temalara Yönelik Dağılımı (MEB Yayınları 2018)*

Tema Numarası	Tema Adı	Etkinlik Sayısı (f)	%
1	Okuma Kültürü	-	0

Türkçe Ders Kitaplarındaki Sözcük Türleri Konusu Etkinliklerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi: 6. Sınıf Örneği

2	Millî Mücadele ve Atatürk	-	0
3	Bilim ve Teknoloji	4	21
4	Erdemler	4	21
5	Doğa ve Evren	-	0
6	Millî Kültürümüz	-	0
7	Sağlık ve Spor	2	11
8	Birey ve Toplum	2	11
9	Tema Sonu Değerlendirme	7	36
Toplam	-	19	100

Tablo 2 incelendiğinde, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe MEB Yayınları Ders Kitabı (2018) bünyesindeki temaların *Okuma Kültürü*, *Millî Mücadele ve Atatürk*, *Bilim ve Teknoloji*, *Erdemler*, *Doğa ve Evren*, *Millî Kültürümüz*, *Sağlık ve Spor* ve *Birey ve Toplum* şeklinde sıralandığı görülmektedir. Söz konusu sıralamanın içeriğinden hareketle ilgili ders kitabında *Erdemler*, *Millî Kültürümüz* ve *Millî Mücadele ve Atatürk* şeklindeki zorunlu temalar dışında *Birey ve Toplum*, *Bilim ve Teknoloji*, *Doğa ve Evren*, *Sağlık ve Spor* ve *Okuma Kültürü* gibi temaların tercih edildiği söylenebilmektedir. Aynı tablo, sözcük türleri konusu etkinliklerinin ismi belirtilen temalara dağılımı bakımından incelendiğinde ise, ilgili ders kitabının *Bilim ve Teknoloji* temasında 4, *Erdemler* temasında 4, *Sağlık ve Spor* temasında 2, *Birey ve Toplum* temasında 2 ve tema sonu değerlendirme bölümünde 7 olmak üzere toplam 19 etkinliğe sahip olduğu görülmektedir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki sözcük türleri konusu kazanımlarının kapsamı incelendiğinde, sözcük türleri gibi geniş kapsamlı bir konuda sunulan 19 etkinliğin bir ders kitabının tamamı için yeterli olmadığı ifade edilebileceği düşünülmektedir. Kitapta yer alan tema sonu değerlendirme sorularının temalarda verilen etkinliklere göre daha fazla sayıda olması durumu da tema içi etkinlik sayısının yeterli olmadığı yönündeki bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Ayrıca temalarda sunulan etkinlik sayılarının oldukça sınırlı olmasına rağmen aynı konunun tema sonu değerlendirme sorularında daha yoğun bir şekilde yer aldığı görülmektedir. Söz konusu bu durumun alıştırmaya ve etkinliklerle yeterince kazandırılmamış bir becerinin ölçülmeye çalışılması gibi bir çelişkiyi gündeme getirebileceği düşünülmektedir.

Tablo, temalar arası etkinlik sayılarının karşılaştırılması bakımından incelendiğinde ise kitaptaki en fazla sayıda etkinliğin *Bilim ve Teknoloji* (f=4) ve *Erdemler* (f=4) temalarında bulunduğu; *Okuma Kültürü*, *Millî Mücadele ve Atatürk*, *Doğa ve Evren* ve *Millî Kültürümüz* temalarında ise sözcük türleri konusuna dair hiçbir etkinliğin yer almadığı görülmektedir.

6. Sınıf Türkçe MEB Yayınları Ders Kitabı (2018) bünyesindeki sözcük türleri konusu etkinliklerinin temalara dağılımı hakkında ulaşılan tüm bulgulardan hareketle, kitapta yer alan etkinliklerin temadan temaya oldukça farklılaşan bir dağılıma sahip olduğunu ve sayılarının artırılması noktasında çeşitli düzenlemelere ihtiyaç duyduğunu ifade etmenin mümkün olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada incelenmek üzere belirlenmiş ikinci ders kitabı olan Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe MEB Yayınları Ders Kitabı (2019) bünyesindeki etkinliklerin temalara dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3. *Sözcük Türleri Konusu Etkinliklerinin Temalara Yönelik Dağılımı (MEB Yayınları 2019)*

Tema Numarası	Tema Adı	Etkinlik Sayısı (f)	%
1	Duygular	-	0
2	Millî Mücadele ve Atatürk	-	0
3	Çocuk Dünyası	-	0
4	Erdemler	2	8
5	Millî Kültürümüz	4	16
6	Okuma Kültürü	2	8
7	Bilim ve Teknoloji	3	12
8	İletişim	2	8
9	Tema Sonu Değerlendirme	12	48
Toplam	-	25	100

Tablo 3 incelendiğinde, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe MEB Yayınları Ders Kitabı (2019) bünyesindeki temaların *Duygular*, *Millî Mücadele ve Atatürk*, *Çocuk Dünyası*, *Erdemler*, *Millî Kültürümüz*, *Okuma Kültürü*, *Bilim ve Teknoloji* ve *İletişim* şeklinde sıralandığı görülmektedir. Söz konusu sıralamanın içeriğinden hareketle ilgili ders kitabında *Erdemler*, *Millî Kültürümüz* ve *Millî Mücadele ve Atatürk* şeklindeki zorunlu temalar dışında *Duygular*, *Çocuk Dünyası*, *Okuma Kültürü*, *Bilim ve Teknoloji* ve *İletişim* gibi temaların tercih edildiği söylenebilmektedir. Aynı tablo, sözcük türleri konusu etkinliklerinin ismi belirtilen temalara dağılımı bakımından incelendiğinde ise ilgili ders kitabının *Erdemler* temasında 2, *Millî Kültürümüz* temasında 4, *Okuma Kültürü* temasında 2, *Bilim ve Teknoloji* temasında 3, *İletişim* temasında 2 ve tema sonu değerlendirme bölümünde 12 olmak üzere toplam 25 etkinliğe sahip olduğu görülmektedir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki sözcük türleri konusu kazanımlarının kapsamı değerlendirildiğinde, sözcük türleri gibi geniş kapsamlı bir konuda sunulan 25 etkinliğin bir ders kitabının bütünü için kısmen yeterli kabul edilebileceğini ancak söz konusu kapsamın çeşitli eklemelerle daha geçerli hâle getirilmesi gerektiğini ifade etmenin mümkün olduğu düşünülmektedir. Kitapta yer alan tema sonu değerlendirme sorularının temalarda verilen etkinliklere göre daha fazla sayıda olması durumu da tema içi etkinlik sayısının yeterli olmadığı yönündeki bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Ayrıca MEB (2018) ders kitabında ifade edildiği gibi bu kitapta da temalarda sunulan etkinlik sayılarının sınırlı olmasına rağmen aynı konunun tema sonu değerlendirme sorularında daha yoğun şekilde yer alması durumunun, etkinlikler ile yeterince

kazandırılmamış bir becerinin ölçülmeye çalışılması gibi bir çelişkiyi gündeme getirebileceği düşünülmektedir.

Tablo, temalar arası etkinlik sayılarının karşılaştırılması bakımından incelendiğinde ise kitaptaki en fazla sayıda etkinliğin *Millî Kültürümüz* (f=4) ve *Bilim ve Teknoloji* (f=3) temalarında bulunduğu; *Duygular, Millî Mücadele ve Atatürk* ve *Çocuk Dünyası* temalarında ise sözcük türleri konusuna dair hiçbir etkinliğin yer almadığı görülmektedir.

6. Sınıf Türkçe MEB Yayınları Ders Kitabı (2019) bünyesindeki sözcük türleri konusu etkinliklerinin temalara dağılımı hakkında ulaşılan tüm bulgulardan hareketle, kitapta yer alan etkinliklerin temadan temaya oldukça asimetrik bir dağılıma sahip olduğunu, sayı bakımından kısmen yeterli kabul edilebileceğini ve bu sebeple sayılarının artırılması noktasındaki çeşitli düzenlemelerle daha etkili hâle getirilebileceği düşünülmektedir.

Araştırmada incelenmek üzere belirlenmiş üçüncü ders kitabı olan Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe Ata Yayıncılık Ders Kitabı (2019) bünyesindeki etkinliklerin temalara dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4. *Sözcük Türleri Konusu Etkinliklerinin Temalara Yönelik Dağılımı (Ata Yayıncılık 2019)*

Tema Numarası	Tema Adı	Etkinlik Sayısı (f)	%
1	Erdemler	-	0
2	Birey ve Toplum	-	0
3	Millî Mücadele ve Atatürk	-	0
4	Millî Kültürümüz	5	11
5	Doğa ve Evren	5	11
6	Sanat	6	13
7	Bilim ve Teknoloji	1	3
8	Sağlık ve Spor	9	20
9	Tema Sonu Değerlendirme	19	42
Toplam	-	45	100

Tablo 4 incelendiğinde, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe Ata Yayıncılık Ders Kitabı bünyesindeki temaların *Erdemler, Birey ve Toplum, Millî Mücadele ve Atatürk, Millî Kültürümüz, Doğa ve Evren, Sanat, Bilim ve Teknoloji* ve *Sağlık ve Spor* şeklinde sıralandığı görülmektedir. Söz konusu sıralamanın içeriğinden hareketle ilgili ders kitabında *Erdemler, Millî Kültürümüz* ve *Millî Mücadele ve Atatürk* şeklindeki zorunlu temalar haricinde *Birey ve Toplum, Doğa ve Evren, Sanat, Bilim ve Teknoloji* ve *Sağlık ve Spor* gibi temaların tercih edildiği söylenebilmektedir. Aynı tablo sözcük türleri konusu etkinliklerinin ismi belirtilen temalara dağılımı bakımından incelendiğinde ise, ilgili ders kitabının *Millî Kültürümüz* temasında 5, *Doğa ve Evren* temasında 5, *Sanat* temasında 6, *Bilim ve Teknoloji* temasında 1, *Sağlık ve Spor* temasında 9 ve tema sonu değerlendirme bölümünde 19 olmak üzere toplam 45 etkinliğe sahip olduğu görülmektedir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki sözcük türleri konusu kazanımlarının kapsamı değerlendirildiğinde, sözcük türleri gibi geniş

kapsamlı bir konuda sunulan 45 etkinliğin, bir ders kitabının bütünü için önemli ölçüde yeterli kabul edilebileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda, tema sonu değerlendirme sorularının etkinliklere göre daha fazla sayıda olması durumunun, etkinliklerin daha geçerli sayılarla dağıtılmış olması yönüyle, diğer ders kitaplarında olduğu kadar problem yaratmayacağını söylemenin mümkün olduğu düşünülmektedir.

Tablo, temalar arası etkinlik sayılarının karşılaştırılması bakımından incelendiğinde ise kitaptaki en fazla sayıda etkinliğin *Sağlık ve Spor* (f=9) ve *Sanat* (f=6) temalarında bulunduğu; *Erdemler*, *Millî Mücadele ve Atatürk* ve *Birey ve Toplum* temalarında ise sözcük türleri konusuna dair hiçbir etkinliğin yer almadığı söylenebilir.

6. Sınıf Türkçe Ata Yayınları Ders Kitabı (2019) bünyesindeki sözcük türleri konusu etkinliklerinin temalara dağılımı hakkında ulaşılan tüm bulgulardan hareketle, kitapta yer alan etkinliklerin temalar arası değişen bir sayı dağılımına sahip olduğu ve toplam etkinlik sayısı bakımından yeterli kabul edilebileceği düşünülmektedir.

Ders Kitabı Etkinliklerinin Konu Alt Başlıklarına Yönelik Dağılımı Bakımından Karşılaştırılmasına Dair Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın “6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki sözcük türleri konusu etkinliklerinin konu alt başlıklarına yönelik dağılımı bakımından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?” şeklindeki sorusuna yanıt niteliğindeki bulgular paylaşılmaya çalışılmıştır. İfade edilen bu kapsamda, etkinlikler arasındaki benzerlik ve farklılıkların daha net bir şekilde yorumlanabilmesi açısından ders kitaplarında yer alan sözcük türleri konusu etkinliklerinin konu alt başlıklarına yönelik dağılımını, tablo hâlinde sunmanın açıklayıcı bir yol olacağı düşünülmüştür. Kitaptaki etkinliklerin bazılarında birden çok konu başlığına hitap eden alt bölümlerin olması sebebiyle tabloda sunulan etkinlik sayılarının birinci araştırma sorusunda sunulan sayıyla değil, kitaptaki tüm etkinlik ve alt bölümlerde yer alan toplam etkinlik sayısı ile sunulması tercih edilmiştir. Başka bir ifadeyle tabloda verilen etkinlik sayısının normal etkinlik sayısından fazla olmasındaki sebebin, bazı etkinliklerin birden fazla konu başlığına hitap eden alt bölümleri içermesi olarak ifade edilebileceği düşünülmektedir. Sözü edilen bu çerçevede, araştırmada incelenmek üzere seçilen Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin konu alt başlıklarına yönelik dağılımı Tablo 5’te sunulmuştur:

Tablo 5. Sözcük Türleri Etkinliklerinin Konu Alt Başlıklarına Yönelik Dağılımı

Konu Başlıkları	MEB Yayınları 2018		MEB Yayınları 2019		Ata Yayıncılık 2019	
	Etkinlik Sayısı (f)	%	Etkinlik Sayısı (f)	%	Etkinlik Sayısı (f)	%
İsim	1	5	2	6	9	19
Sıfat	5	26	13	38	12	26
Zamir	6	31	6	17	12	26
Edat	2	11	5	15	5	11
Bağlaç	2	11	5	15	4	9
Ünlem	3	16	3	9	4	9
Toplam	19	100	34	100	46	100

Tablo 5 incelendiğinde, 6. Sınıf Türkçe MEB Yayınları Ders Kitabı (2018) bünyesindeki etkinliklerin sözcük türleri konusu alt başlıklarına, isim başlığı altında 1, sıfat başlığı altında 5, zamir başlığı altında 6, edat başlığı altında 2, bağlaç başlığı altında 2 ve ünlem başlığı altında 3 etkinliğe yer verilecek şekilde dağıtıldığı görülmektedir. Söz konusu dağılımdan hareketle kitaptaki etkinliklerin en çok yoğunlaştığı başlıkların *zamir* ($f=6$) ve *sıfat* ($f=5$) konu başlıkları olduğu ifade edilebilmektedir. Öte yandan *isim* ($f=1$), edat ($f=2$) ve bağlaç ($f=2$) konu başlıklarının diğer başlıklara oranla daha az sayıda etkinliği içerdiği söylenebilmektedir. Sunulan sayılar kendi içinde değerlendirildiğinde başlıklarda yer alan etkinlik sayılarının birbirinden çok uzak miktarları ifade etmediği ancak her bir konu başlığına dengeli ve yeterli bir dağılımı da içermediği ifade edilebilmektedir. Bu yönüyle ders kitaplarında verilen etkinlik sayılarının, konu alt başlıklarının ayrıntılarını yansıtma bakımından ne kadar yeterli olduğu noktasında bir kez daha değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Aynı tablo, araştırmada incelenmek üzere belirlenmiş ikinci ders kitabı olan Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe MEB Yayınları Ders Kitabı (2019) bünyesindeki etkinliklerin konu alt başlıklarına yönelik dağılımı bakımından incelendiğinde, etkinliklerin sözcük türleri konusu alt başlıklarına, isim başlığı altında 2, sıfat başlığı altında 13, zamir başlığı altında 6, edat başlığı altında 5, bağlaç başlığı altında 5 ve ünlem başlığı altında 3 etkinliğe yer verilecek şekilde dağıtıldığı görülmektedir. Söz konusu dağılımdan hareketle kitaptaki etkinliklerin en çok yoğunlaştığı başlıkların *sıfat* ($f=13$) ve *zamir* ($f=6$) konu başlıkları olduğu ifade edilebilmektedir. Öte yandan *isim* ($f=2$) ve *ünlem* ($f=3$) konu başlıklarının diğer başlıklara oranla çok az sayıda etkinliği içerdiği görülmektedir. Bu noktada en çok etkinlik sayısına sahip olan sıfat konusu etkinlikleriyle en az etkinlik sayısına sahip olan isim konusu etkinliklerinin arasındaki büyük farkın da eleştirilmeye açık bir yöne sahip olduğu söylenebilir. Sıfat konusu öğretiminin, isimlerin işlev ve görevleri tam anlamıyla öğrenilmeden yeterince başarılı şekilde gerçekleştirilemeyeceği gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, özellikle bu denli ilişki içerisinde bulunan iki sözcük türü için hazırlanmış etkinlik sayılarındaki bu büyük farklılığın, konunun doğasıyla çelişkili olduğu ifade edilebilir. Bu kapsamda etkinlik sayıları arasındaki bu farkın, ilgili konu başlıkları arasında dengeli bir etkinlik dağılımının söz konusu olmadığı yönünde yorumlanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada incelenmek üzere belirlenmiş üçüncü ders kitabı olan Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe Ata Yayıncılık Ders Kitabı (2019) incelendiğinde ise etkinliklerin sözcük türleri konusu alt başlıklarına isim başlığı altında 9, sıfat başlığı altında 12, zamir başlığı altında 12, edat başlığı altında 5, bağlaç başlığı altında 4 ve ünlem başlığı altında 4 etkinliğe yer verilecek şekilde dağıtıldığı görülmektedir. Söz konusu dağılımdan hareketle kitaptaki etkinliklerin en çok yoğunlaştığı başlıkların *sıfat* ($f=12$) ve *zamir* ($f=12$) konu başlıkları olduğu ifade edilebilmektedir. Öte yandan *bağlaç* ($f=4$) ve *ünlem* ($f=4$) konu başlıklarının diğer başlıklara oranla çok az sayıda etkinliği içerdiği söylenebilmektedir. Kitaptaki bu dağılımlar genel anlamda değerlendirildiğinde sözcük türleri konusu etkinliklerinin toplam sayı bakımından geçerli kabul edilebilecek bir kapsama sahip olduğu ancak söz konusu etkinliklerin konu alt başlıklarına dağılımının dengeli şekilde yapılma noktasında eksiklik taşıdığı ifade edilebileceği düşünülmektedir.

Ders Kitabı Etkinliklerinin Bilişsel Basamaklara Yönelik Dağılım Bakımından Karşılaştırılmasına Dair Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın “6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki sözcük türleri konusu etkinliklerinin bilişsel basamaklara yönelik dağılım bakımından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?” şeklindeki sorusuna yanıt niteliğindeki bulgular paylaşılmaya çalışılmıştır. İfade edilen bu kapsamda, etkinlikler arasındaki benzerlik ve farklılıkların daha net bir şekilde yorumlanabilmesi açısından ders kitaplarında yer alan sözcük türleri konusu etkinliklerinin bilişsel basamaklara yönelik dağılımını, tablo hâlinde sunmanın açıklayıcı bir yol olacağı düşünülmüştür. Kitaptaki etkinliklerin bazılarında birden çok bilişsel alan basamağına hitap eden alt bölümlerin olması sebebiyle tabloda sunulan etkinlik sayılarının birinci araştırma sorusunda sunulan sayıyla değil, kitaptaki tüm etkinlik ve alt bölümlerde yer alan toplam etkinlik sayısı ile sunulması tercih edilmiştir. Başka bir ifadeyle tabloda verilen etkinlik sayısının normal etkinlik sayısından fazla olmasındaki sebebin, bazı etkinliklerin birden fazla bilişsel basamağına hitap eden alt bölümleri içermesi olarak ifade edilebileceği düşünülmektedir. Sözü edilen bu çerçevede, araştırmada incelenmek üzere seçilen Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin bilişsel basamaklara yönelik dağılımı Tablo 6’da sunulmuştur:

Tablo 6. Sözcük Türleri Etkinliklerinin Bilişsel Basamaklara Yönelik Dağılımı

Bilişsel Basamak	MEB Yayınları 2018			MEB Yayınları 2019			Ata Yayıncılık 2019		
	Etkinlik (f)	Sayısı	%	Etkinlik (f)	Sayısı	%	Etkinlik (f)	Sayısı	%
Hatırlama	-		0	-		0	2		4
Anlama	9		37	12		36	11		19
Uygulama	15		63	21		64	44		77
Analiz	-		0	-		0	-		0
Sentez	-		0	-		0	-		0
Değerlendirme	-		0	-		0	-		0
Toplam	24		100	33		100	57		100

Tablo 6 incelendiğinde, 6. Sınıf Türkçe MEB Yayınları Ders Kitabı (2018)’ndaki sözcük türleri konusu etkinliklerinin yalnızca iki farklı basamakta dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu doğrultuda sözcük öğretimi etkinliklerinin 9 etkinlikte anlama basamağına, 15 etkinlikte ise uygulama basamağına hitap edecek şekilde yapılandırıldığını söylemek mümkündür. Hatırlama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında ise herhangi bir etkinliğin bulunmadığı görülmektedir. Sunulan bu oranlardan hareketle kitapta yer alan etkinliklerin önemli ölçüde *uygulama* ($f=15$) basamağına gerçekleştirmeye yönelik olduğu söylenebilmektedir. Kitapta yer alan hangi tür etkinliklerin ifade edilen basamaklara dâhil edildiğini netleştirilebilmek adına her bir basamağına dâhil edilen birer etkinlik örneği Şekil 1 ve Şekil 2’de sunulmuştur.

6. Etkinlik

A) Aşağıdaki cümleleri okuyarak altı çizili kelimelerin cümlelere kattığı anlamları açıklayınız.

1. Babaannem, balkonundaki çiçeklere gözü gibi bakardı.
2. Misafirlerimiz gelene kadar hazırlıklarımızı tamamladık.
3. İş hayatı çok yoğun olmasına rağmen spor yapmaya da zaman ayırıyordu.
4. Akşama doğru arkadaşlarımızla gezmeye çıkacağız.
5. Sağlıklı yaşamak için düzenli spor yapmalıyız.

Şekil 1. Anlama Basamağı Etkinlik Örneği (s. 210)

8. Etkinlik

A) Aşağıdaki metni okuyunuz. Metni okurken kişi adlarının yerine kullanılmış olan kelimeleri bularak altlarını çiziniz.

Arkadaşlarım her yerde beni arıyormuş. Hâlbuki onlara: “Siz parka gidin, benim eve uğramam gerekiyor. Ben yarım saat sonra gelip sizi bulurum.” demiştim. Onlar da bana: “Tamam, o hâlde biz gidiyoruz, sen bize yetişirsin.” demişlerdi. Anlaştığımızı zannediyordum. Şimdi nasıl oldu da onları bulamadım, anlayamıyorum. Acaba saatim mi bozuldu? Bazen böyle sorunlar yaşıyorum. Sizin de başımıza geliyor mu böyle şeyler?

Şekil 2. Uygulama Basamağı Etkinlik Örneği (s.89)

Tablo 6, araştırmada incelenmek üzere belirlenmiş ikinci ders kitabı olan Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe MEB Yayınları Ders Kitabı (2019) bünyesindeki etkinliklerin bilişsel basamaklara yönelik dağılımı açısından incelendiğinde, etkinliklerin iki farklı basamakta dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu doğrultuda sözcük öğretimi etkinliklerinin 12 etkinlikte anlama basamağına, 21 etkinlikte ise uygulama basamağına hitap edecek şekilde yapılandırıldığını söylemek mümkündür. Hatırlama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında ise herhangi bir etkinliğin bulunmadığı görülmektedir. Sunulan bu oranlardan hareketle kitapta yer alan etkinliklerin önemli ölçüde *uygulama* ($f=21$) basamağını gerçekleştirmeye yönelik olduğu söylenebilmektedir. Kitapta yer alan hangi tür etkinliklerin ifade edilen basamaklara dâhil edildiğini netleştirilebilmek adına her bir basamağına dâhil edilen birer etkinlik örneği Şekil 3 ve Şekil 4’ te sunulmuştur.

5. ETKİNLİK Aşağıdaki cümlelerde geçen altı çizili kelimelerin cümleye kattığı anlamı parantez içine yazınız.

- Of! Buralara gelmez olaydım. (**Bıkkınlık**)
- Hey, açın kapıları! İnmek istiyorum. (.....)
- Ah köyüm ah! Keşke orada olsaydım şimdi. (.....)
- Aaa! Demek beni hastaneye getiren sendin. (.....)
- Daha önce Ankara’ya gelmemek benim suçum. Vah bana! (.....)

Şekil 3. Anlama Basamağı Etkinlik Örneği (s. 234)

7. ETKİNLİK

Aşağıda verilen örnekteki gibi bulduğunuz edatların altını çiziniz.

- Hull, harcanan uzun zamanı kısaltmak için bu fikri geliştirmiş.
- Her teknoloji için ayrı yazıcılar vardır.
- Örnek modeller ya da parçalar üretmede kolaylık sağlama gibi önemli üstünlükleri var.
- Yazıcıda üretilen nesneye göre öncelikle üç boyutlu çizim yapılması gerekiyor.
- Bunun için çeşitli bilgisayar programları kullanılıyor.

Şekil 4. Uygulama Basamağı Etkinlik Örneği (s.197)

Tablo 6, araştırmada incelenmek üzere belirlenmiş üçüncü ders kitabı olan Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe Ata Yayıncılık Ders Kitabı (2019) bünyesindeki etkinliklerin bilişsel basamaklara yönelik dağılımı bakımından incelendiğinde ise etkinliklerin üç farklı basamakta dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu doğrultuda sözcük öğretimi etkinliklerinin 2 etkinlikte hatırlama basamağına, 11 etkinlikte anlama basamağına, 44 etkinlikte ise uygulama basamağına hitap edecek şekilde yapılandırıldığını söylemek mümkündür. Analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında ise herhangi bir etkinliğin bulunmadığı görülmektedir. Sunulan bu oranlardan hareketle kitapta yer alan etkinliklerin önemli ölçüde *uygulama* ($f=44$) basamağını gerçekleştirmeye yönelik olduğu söylenebilmektedir. Kitapta yer alan hangi tür etkinliklerin ifade edilen basamaklara dâhil edildiğini netleştirilebilmek adına her bir basamağa dâhil edilen birer etkinlik örneği Şekil 5, Şekil 6 ve Şekil 7' de sunulmuştur.

Şekil 5. Hatırlama Basamağı Etkinlik Örneği (s.152)

5. Aşağıdaki kelimelerin hangisi sıfat olarak kullanılamaz?

- A) Kaç B) Neden C) Hangi D) Ne

Şekil 6. Anlama Basamağı Etkinlik Örneği (s.158)

3. Etkinlik

a) Aşağıdaki cümlelerde yer alan altı çizili kelime ve kelime gruplarını inceleyiniz. Daha sonra incelediğiniz kelime ve kelime gruplarının aralarındaki anlam ilişkisini belirleyerek arkadaşlarınızla paylaşınız.

Hakan bu akşam sinemaya gidecek.

O, bu akşam sinemaya gidecek.

Bugün İstiklal Caddesi'nde sinema var mı?

Bugün orada sinema var mı?

Ara verince ne görsek balkonda babamla benden başka kimse yok.

Ara verince ne görsek balkonda bizden başka kimse yok.

Şekil 7. Uygulama Basamağı Etkinlik Örneği (s.152)

2. a) Aşağıdaki cümlelerde yer alan sıfatların altını çizin.

Eski kitaplar ve birkaç özgün dergi masanın üzerinde bizleri bekliyordu.

Bazı insanlar küçük hayaller kurar, bazıları ise büyük hayalleri gerçeğe dönüştürmek için çabalar.

Minik tohumlar devasa ağaçları içlerinde barındırıyor.

Bir elma, üç armut ve on mandalina vardı çantasında.

Hangi bina veya kaç gökdelen şu ormanın yerini tutabilir?

Bizi bu ormana getiren şu sevimli çocuk ilerideki köyde yaşıyormuş.

b) Altını çizdiğiniz sıfatları çeşitlerine göre uygun başlığın altına yazınız.

Niteleme Sıfatları	İşaret Sıfatları	Sayı Sıfatları	Belgisiz Sıfatlar	Soru Sıfatları

Etkinliklerin bilişsel basamaklara dağılımındaki bu farkın, Bloom Taksonomisi basamaklarına dengeli bir etkinlik dağılımının söz konusu olmadığı yönünde yorumlanabileceği düşünülmektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu başlık altında araştırmada ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara uygunluk taşıdığı düşünülen öneriler paylaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırmada incelenen ders kitaplarındaki sözcük türleri konusu etkinliklerinin temalara yönelik dağılım bakımından incelenmesi sonucunda ulaşılan bulgulardan hareketle, ilgili ders kitaplarında yer alan etkinliklerin çeşitli benzerlik ve farklılıklara sahip olduğu ortaya konulmuştur. Ders kitapları arasındaki farklar incelendiğinde en büyük ilk farkın zorunlu temalar dışında isteğe bağlı seçilen temaların tüm ders kitaplarında farklılık göstermesi olduğu ifade edilebilir. Temaların 6. Sınıf Türkçe MEB Yayınları Ders Kitabı (2018) bünyesinde *Okuma Kültürü, Bilim ve Teknoloji, Doğa ve Evren, Sağlık ve Spor ve Birey ve Toplum* biçiminde; 6. Sınıf Türkçe MEB Yayınları Ders Kitabı (2019) bünyesinde *Duygular, Çocuk Dünyası, Okuma Kültürü, Bilim ve Teknoloji ve İletişim* biçiminde ve 6. Sınıf Türkçe Ata Yayıncılık Ders Kitabı (2019) bünyesinde ise *Birey ve Toplum, Doğa ve Evren, Sanat, Bilim ve Teknoloji ve Sağlık ve Spor* biçiminde tercih edilmiş olması, söz konusu düşünceyi destekler niteliktedir. Başka bir ifadeyle, ders kitaplarında bulunan temalar arasında her ne kadar bazı ortaklıklar bulunsa da başlıklandırma açısından birebir aynı içeriği yansıtmadıkları ve söz konusu farklılık sebebiyle etkinliklerin de her bir ders kitabının farklı temaları altında yoğunlaştığı tespit edilmiştir.

Ders kitaplarındaki etkinlikler arasında belirtilebilecek ikinci bir farkın ise, kitaplardaki etkinliklerin toplam sayısı ve temalara dağılımı üzerine belirtilebilmesi mümkün görünmektedir. Sayısal bağlamdaki bu farklılığın ders kitaplarındaki temaların farklı sıralamalar ile sunulmuş olması ve sözcük türleri konusunun ayrıntılandırma düzeylerinin her bir kitapta farklı olması gibi sebeplerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda, incelenen ders kitapları arasında sözcük türleri konusunu en fazla sayıda etkinlikle en ayrıntılı şekilde işleyen ders kitabının 6. Sınıf Türkçe Ata Yayıncılık Ders Kitabı (2019) olduğu görülmektedir. Aynı konuyu en az sayıda etkinlikle en yüzeysel şekilde işleyen ders kitabının ise 6. Sınıf Türkçe MEB Yayınları Ders Kitabı (2018) olduğu ifade edilebilir.

Ders kitaplarında bulunan etkinlikler arasındaki diğer bir farkın sözcük türleri konusunda etkinlik bulunmayan temalar çerçevesinde belirtilebilmesi mümkün görünmektedir. Etkinlik bulunmayan temaların 6. Sınıf Türkçe MEB Yayınları Ders Kitabı'nda (2018) *Okuma Kültürü, Millî Mücadele ve Atatürk, Doğa ve Evren ve Millî Kültürümüz* temaları; 6. Sınıf Türkçe MEB Yayınları Ders Kitabı'nda (2019) *Duygular, Millî Mücadele ve Atatürk ve Çocuk Dünyası* temaları ve 6. Sınıf Türkçe Ata Yayıncılık Ders Kitabı'nda (2019) ise, *Erdemler, Millî Mücadele ve Atatürk ve Birey ve Toplum* temaları çerçevesinde dağılım göstermesi, söz konusu fikri destekler niteliktedir. Elde edilen bu sonuçlara yönelik alanyazın tarandığında, Gündoğdu (2012) tarafından yapılan çalışmada da etkinliklerin temalara dağılımına yönelik sonuçların paylaşıldığı görülmektedir. Çalışmanın alt problemlerinden birinde, 6. sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan sözcük öğretimi etkinliklerinin temalara dağılımı incelenmiş ve zorunlu temalardaki etkinlik sayılarının program ilkeleri gereğince artırılması gerektiği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır (Gündoğdu, 2012). Mevcut araştırma sonuçlarının temalara eşit dağılımın olmaması hatta bazı temalarda konuya ilişkin hiçbir etkinliğin bulunmaması noktalarında, söz konusu çalışmayla ortak bir eksikliği barındırdığı söylenebilir. Öte yandan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dil bilgisi kazanımlarının ders kitaplarına belirli bir sistem dâhilinde, eşit ders yükü ağırlığınca ve uygun sırayla paylaştırılmaya çalışıldığı olgusunun vurgulandığı görülmektedir (MEB, 2019). Bu sebeple söz konusu ders kitaplarındaki bazı temalarda sözcük türlerine dair etkinlikler yerine program kazanımlarını karşılayan farklı konularda etkinliklere yer verilmesi durumunun bir eksiklik olarak ifade edilemeyeceği düşünülmektedir.

Ders kitaplarındaki etkinlikler arasındaki farklılıkların daha yaygın olması söz konusu olsa da etkinliklerin bazı noktalarda küçük ortaklıkları da taşıdığı söylenebilmektedir. Bu görüş çerçevesinde ders kitaplarında yer alan etkinliklerin *Erdemler, Millî Kültürümüz, Millî Mücadele ve Atatürk ve Bilim ve Teknoloji* temalarının tamamında yer alması ve üç kitapta da etkinlik bulunmayan temaların ortak paydasını *Millî Mücadele ve Atatürk* temasının oluşturması noktalarında benzerlikler gösterdiği ifade edilebilir.

Araştırmada incelenen ders kitaplarındaki *sözcük türleri konusu etkinliklerinin konu alt başlıklarına dağılım bakımından incelenmesi* sonucunda ulaşılan bulgulardan hareketle, ilgili ders kitaplarında yer alan etkinlikleri üç farklı noktada karşılaştırabilmek mümkün görünmektedir. Sözü edilen bu kapsamda konu alt başlıklarına dağılımı bakımından etkinlikler arasındaki en büyük benzerliğin *en çok etkinliğin bulunduğu konu başlıkları* noktasında ortaya çıktığı söylenebilmektedir. Ders kitaplarının tamamında en çok sayıda etkinliğe yer verilen konu alt başlıklarının *sıfat ve zamir* başlıkları olması, söz konusu benzerliği destekler niteliktedir. Öte yandan benzer kapsamda çalışmasını gerçekleştiren Bora (2016), ders kitabı metinlerindeki sözcük türlerinin incelenmesi konulu çalışmasında Türkçe

ders kitabı metinlerinde en çok kullanılan sözcük türünün isim olduğu ve etkinliklerin de isim konu başlığı altında yoğunluk gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu yönüyle araştırmada ulaşılan sonucun Bora (2016) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile farklılaştığı görülmektedir. İfade edilen bu farkın ise Bora (2016) tarafından yapılan çalışmada isim türündeki sözcüklere ağırlık verilmiş olmasından ya da 2016 yılında kullanılan kitaplardaki içeriğin farklı şekilde düzenlenmiş olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Etkinlikler arasındaki ikinci bir benzerlik ise *konu alt başlıklarına dengeli bir dağılımın olmaması* biçiminde ifade edilebilmektedir. İncelenen ders kitaplarında yer alan konu alt başlıklarının tamamında farklı etkinlik sayılarının bulunması ve sayıların genelde belirli başlıklar altında yoğunlaşmış belirli başlıklar altında seyrekleşmesinin bu benzerliği desteklediği söylenebilir. Etkinlikler, farklılık taşıyan noktaları bakımından incelendiğinde ise etkinlikler arasındaki en büyük farkın *en az etkinliğin bulunduğu konu başlıkları* noktasında ortaya çıktığını ifade etmek mümkün görünmektedir. En az etkinliğin bulunduğu konu başlıklarının 6. Sınıf Türkçe MEB Yayınları Ders Kitabı (2018) bünyesinde *isim, edat ve bağlaç*; 6. Sınıf Türkçe MEB Yayınları Ders Kitabı (2019) bünyesinde *isim ve ünlem*; 6. Sınıf Türkçe Ata Yayıncılık Ders Kitabı (2019) bünyesinde ise *bağlaç ve ünlem* başlıkları etrafında toplanmış olmasının söz konusu farklılığa vurgu yaptığı söylenebilir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda alanyazın taraması yapıldığında, Bora (2016) tarafından yapılan çalışmada Türkçe ders kitabı metinlerinde en çok kullanılan sözcük türünün edatlar olduğu, en az kullanıma sahip olan sözcük türünü ise ünlemlerin oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları karşılaştırıldığında, ünlemlerin ders kitaplarının genelinde seyrek bir dağılıma sahip olması durumunun her iki araştırmada da ortak sonuç olarak paylaşıldığı belirlenmiştir. Öte yandan Bora (2016) tarafından yapılan çalışmada ders kitaplarında en çok kullanılan sözcük türünün edatlar olduğu ifade edilirken ilgili araştırmada edatların genel anlamda seyrek bir dağılıma sahip olduğu sonucuna ulaşılmışının, her iki araştırmanın örtüşme göstermeyen yönünü oluşturduğu söylenebilir. Ayrıca aynı araştırmada sözcük türlerine yönelik etkinliklerde her bir sözcük türüne hitap edecek çeşitlendirmelere gitmenin dil becerilerinin bütünsel olarak geliştirilebilmesi açısından önemli olduğu belirtilmektedir (Bora, 2016). Bu görüşten hareketle araştırmada incelenen ders kitaplarındaki seyrek kullanıma sahip olduğu tespit edilen konu başlıklarında, çeşitli kullanımları içeren daha fazla sayıda etkinliği yer verilmesinin önemli bir adım olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada incelenen ders kitaplarındaki *sözcük türleri konusu etkinliklerinin bilişsel basamaklara yönelik dağılım bakımından incelenmesi* sonucunda ulaşılan bulgulardan hareketle, ilgili ders kitaplarında yer alan etkinlikleri iki farklı noktada karşılaştırabilmek mümkün görünmektedir. Bu karşılaştırma kapsamında etkinlikler arasında farklılık olarak ifade edilebilecek noktanın basamaklara dağıtılmış olan etkinlik sayıları olduğu söylenebilir. İncelenen ders kitaplarından 6. Sınıf Türkçe MEB Yayınları Ders Kitabı (2018)'nda anlama basamağında 9, uygulama basamağında 15 etkinliğin bulunduğu görülürken 6. Sınıf Türkçe MEB Yayınları Ders Kitabı (2019)'nda anlama basamağında 12, uygulama basamağında ise 21 etkinliğin bulunduğu görülmektedir. 6. Sınıf Türkçe Ata Yayıncılık Ders Kitabı (2019)'nda ise diğer ders kitaplarından farklı olarak hatırlama basamağında 2, anlama basamağında 11 ve uygulama basamağında 44 etkinliğin bulunduğu ve etkinliklerin üç farklı bilişsel basamağa hitap edecek şekilde yapılandırıldığı söylenebilir.

Etkinlikler arasında benzerlik olarak ifade edilebilecek noktalar incelendiğinde ise ders kitaplarında yer alan etkinliklerin tamamında alt düzey bilişsel basamaklara hitap edildiğini

söylemek mümkün görünmektedir. Sözü edilen bu kapsamda kitaplarda yer alan etkinliklerin tamamının yalnızca *hatırlama*, *anlama* ve *uygulama* basamaklarına hitap edecek şekilde hazırlandığı ve bu basamaklar arasındaki en büyük paydaya da *uygulama* basamağının sahip olduğu ifade edilebilir. Söz konusu basamağın sözcük türleri konusunun öğretiminde gerekli bir konumda bulunduğunu ifade etmek mümkün olsa da tüm konunun öğretiminde tek başına yeterli olamayacağı ve sürece diğer tüm basamaklarla ilişkilendirilerek dâhil edilmesi gerektiği belirtilebilmektedir (Gündoğdu, 2012).

Araştırma sonuçlarıyla ilgili alanyazın tarandığında farklı çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik ve farklılık taşıyan noktaların bulunduğu görülmektedir. Gündoğdu (2012) çalışmasında 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan dil bilgisi etkinliklerinin önemli ölçüde uygulama basamağına hitap ettiği sonucuna ulaşmıştır. Bu kapsamda araştırma sonuçlarının Gündoğdu (2012) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Öte yandan Eroğlu ve Sarar Kuzu (2014) ve Tosunoğlu ve Demir (2014) tarafından yapılan çalışmalarda, Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin çok büyük bir kısmının *hatırlama* ve *anlama* basamaklarında olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Söz konusu durumun ise, araştırma sonuçlarıyla farklılık gösteren paydayı oluşturduğu söylenebilmektedir. Bu farklılığın Eroğlu ve Sarar Kuzu (2014) ve Tosunoğlu ve Demir (2014) tarafından yapılan çalışmaların önceki yıllara ait olması ve o yıllardan itibaren ders kitaplarındaki etkinliklerde çeşitli değişikliklerin yapılmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Elde edilen tüm bu sonuçlardan hareketle Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin Bloom Taksonomisi basamaklarına dengeli bir şekilde dağılım göstermediğini ve alt düzey basamaklarla sınırlı kaldığını söylemek mümkün görünmektedir. Bu çerçevede, dil bilgisi öğretiminin üst düzey zihinsel becerileri harekete geçirecek kazanımlar ve bunlara bağlı olarak seçilecek yöntem, etkinlik ve sorular aracılığıyla gerçekleştirildiğinde daha yararlı ve kalıcı olabileceğinin göz önünde bulundurulması ve sözü edilen noktalarda çeşitli düzenlemelerin yapılması gerektiği düşünülmektedir (Eroğlu ve Sarar Kuzu, 2014).

Türkçe ders kitaplarındaki sözcük türleri konusu etkinlikleri hakkında yapılan tüm bu karşılaştırma ve değerlendirmelerden hareketle ilgili etkinliklere dair sunulabileceği düşünülen öneriler aşağıda paylaşılmıştır:

1. Türkçe ders kitaplarında bulunan sözcük türleri konusu etkinliklerinin sayısı, konu kapsamını daha iyi karşılayacak şekilde artırılabilir.
2. Türkçe ders kitaplarında bulunan sözcük türleri konusu etkinliklerinin konu alt başlıklarına, her bir başlığın içeriğiyle orantılı olacak şekilde dağıtılması sağlanabilir. Aynı kapsamda, Türkçe ders kitaplarında seyrek kullanıma sahip olduğu tespit edilen ve cümlenin anlamını tamamlayıcı olması yönüyle büyük öneme sahip olan isim, edat, bağlaç ve ünlem gibi sözcük türlerinde çeşitli kullanımları içeren daha fazla sayıda etkinliğe yer verilebilir.
3. Türkçe ders kitaplarında bulunan sözcük türleri konusu etkinliklerinin üst düzey bilişsel alan basamakları da dâhil olmak üzere tüm basamaklara hitap edecek şekilde düzenlenmesi sağlanabilir.
4. Araştırmada yapılan karşılaştırma ve değerlendirmelerin farklı sınıf seviyeleri için hazırlanmış Türkçe ders kitapları üzerinde de yapılması sağlanabilir.
5. Araştırmada yapılan karşılaştırma ve değerlendirmelerin farklı konu başlıkları üzerinde de yapılması sağlanabilir.

6. Türkçe ders kitaplarında bulunan sözcük türleri konusu etkinlikleri, araştırmada kullanılan inceleme ölçütleri dışında belirlenecek olan farklı ölçütlerle de incelenebilir.

Yazarların Katkı Oranı

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde, birinci yazarın makaleye katkı oranı yüzde elli, ikinci yazarın makaleye katkı oranı yüzde ellidir.

Çıkar Çatışması

Araştırmada yazar, herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

KAYNAKÇA

- Akın, E. (2015). Türkçe çalışma kitaplarındaki (6, 7 ve 8. sınıflar) dil bilgisi etkinliklerinin çeşitli açılardan değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Studies*, 10(15), 19-34.
- Aköz, Y. & Bulut, P. (2010). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinliklerinin incelenmesi. *Education Sciences*, 5(4), 1897-1908. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19822/212250>.
- Apaydın, N. (2010). *6. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arpağ, M. (2016). *İlköğretim ikinci kademe 7. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin sözcük türleri bakımından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Aslan, C., Doğan Güldenoğlu, B. N., & Altuntaş, İ. (2018). Türkçe ders kitaplarındaki söz sanatlarıyla ilgili sorular ve etkinlikler üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 13(28), 47-66. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14729>.
- Aydın, İ. & Aydın, G. (2020). 2018 Türkçe dersi öğretim programı bağlamında 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığına yönelik etkinliklerin sözcük öğretimi açısından incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 1-23. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/odusobiad/issue/53307/644607>.
- Bayraktar, İ. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan sözcük öğretimi etkinliklerinin incelenmesi. *Journal of Language Research (JLR)*, 2(1), 1-7.
- Bora, N. (2016). *İlköğretim II. kademe 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki sözcük türlerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (Ed.). (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Ceran, D. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe ders kitaplarına ilişkin metaforları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 121-140. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21660/232893>.

- Ceylan, S., Duru, K., Erkek, G., & Pastutmaz, M. (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Çakmak, M. C. (2022). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki anlatım bozukluğu etkinlikleri üzerine bir değerlendirme. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(12), 226-247. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jier/issue/72377/1145771>.
- Çetinkaya, V. (2020). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metin ve etkinliklerin tür ile kazanımlar açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Çevik, A. & Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-286. <https://doi.org/10.16916/aded.288848>.
- Demirel İşbulan, Z. (2010). *7. sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki deyimlerin öğretiminde kullanılan etkinliklerin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Doğan, K. (2022). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerle dil bilgisi etkinliklerinin ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Doyumğaç, İ. (2017). *Yabancılar için Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Duran, O. (2019). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yer alan kelime türlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Eroğlu, D. & Sarar Kuzu, T. S. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 72-80. <https://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/12>.
- Ertürk, N., Keleş, S., & Külünk, D. (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Gündoğdu, A. E. (2012). İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi sözcük öğretimi etkinliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(1), 201-217. <https://doi.org/10.7884/teke.18>.
- Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7), 71-92.
- Kanat, A. (2021). Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğretimi konulu lisansüstü tezlerin yönelimleri üzerine bir değerlendirme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 19-34. <https://doi.org/10.29129/inujse.879394>.
- Karadağ, Ö. (2019). Aynı sınıf düzeyi için hazırlanan Türkçe ders kitaplarının ortak söz varlığı açısından karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1130-1140. <https://doi.org/10.16916/aded.616942>.
- Karagöz, M. & Oryaşın, O. U. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin metinlerle ilişkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 187-194.

- Keskinoğlu, G. & Ökten, C. E. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında söz sanatlarının metaforlarla öğretilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(1), 206-221.
- Lüle Mert, E. (2013). İlköğretim Türkçe programı ile Türkçe çalışma kitaplarındaki kazanım ve etkinliklerin sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(5), 13-31.
- Maden, S. (2021). Türkçe ders kitapları ile ilgili lisansüstü tezlerin eğilimleri: Bir içerik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 30-45. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkegitimdergisi/issue/62994/872526>.
- MEB (2012). Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği.
- MEB (2019). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mete, F., Çiçek, S., & Asar, A. (2022). Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi konuları: Yapılandırmacı yaklaşım öncesi ve sonrası. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 363-384. <https://doi.org/10.16916/aded.1064198>.
- Ömeroğlu, A. F. (2016). *Ortaokul 6, 7, 8. sınıflarda Türkçe dil bilgisi öğretiminde sözcükte yapı konusunun öğretimi üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Sarıboyacı, M. O. (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı*. Ankara: Ata Yayıncılık.
- Sarıkaya, B. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki (5, 6, 7 ve 8. sınıf) etkinliklerin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (64), 563-580. <https://doi.org/10.14222/Turkiyat4047>.
- Solak Sağlam, M. (2013). Oyunların dil bilgisi öğretiminde ve kelime serveti etkinliklerindeki yeri (Yenilenen ilköğretim 5. sınıf ders kitapları örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(4), 274-285. <https://doi.org/10.7884/teke.218>.
- Şimşek, Ş. & Demirel, İ. F. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı kazandırma/kelime öğretimi etkinliklerinin kullanılan yöntemler açısından incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11(Ek), 317-330.
- Tosunoğlu, M. & Demir, E. (2014). MEB yayınları 5. sınıf türkçe dersi öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin dil öğrenme alanlarına ve taksonomiye göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(203), 74-83. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36161/406483>.
- Turhan Ağrelim, H. & Ağin Haykır, H. (2022). Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin dil bilgisi öğretim yöntemleri bakımından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1691-1734. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/72605/1028371>.
- Yaman, H. & Süğümlü, Ü. (2009). Dilbilgisi öğretiminde senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının etkililiği: Kelime türleri örneği. *Dil Dergisi*, (144), 56-73. <https://doi.org/10.1501/Dilder.0000000111>.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.

Yurt, G. & Arslan, M. (2014). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarının Şekil-içerik-metin yönünden incelenmesi: Zambak ve Pasifik Yayınları rneđi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (31), 317-327.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/sufesosbil/issue/11406/136185>.

6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Etkinliklerinin Eleştirel Okuma Hedeflerine Uygunluğunun İncelenmesi

Salih Kesici¹

Atf / Citation: Kesici, S. (2023). 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Etkinliklerinin Eleştirel Okuma Hedeflerine Uygunluğunun İncelenmesi. YENİSEY Uluslararası Dil, Edebiyat ve Eğitim Dergisi, 4 (1), 66-82. <https://doi.org/10.29228/yenisey.68432>

Özet

Bu çalışma, 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin eleştirel okuma hedeflerine uygunluğunu incelemeyi amaçlar. İki farklı yayınevine ait 6. sınıf Türkçe ders kitapları örnek olarak alınmıştır (TRK6A ve TRK6B). Doküman analizi yöntemi kullanılarak nitel veriler toplanmış ve Eleştirel Okuma Ölçütü kullanılmıştır. Toplam 48 okuma metni etkinliği incelenerek, etkinliklerin temalara dağılımı ve içerdikleri ölçüt maddelerinin sıklığı analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, TRK6A'da yer alan 213 etkinliğin 102'si ve TRK6B'de yer alan 173 etkinliğin 75'i eleştirel okuma hedeflerine uygun bulunmuştur. Eleştirel okuma etkinliklerinin çoğunlukla Erdemler temasında olduğu görülmüştür. Sağlık ve Spor teması, her iki kitapta da en az eleştirel okuma etkinliği içeren tema olarak belirlenmiştir. Etkinliklerin içerdikleri ölçüt maddeleri incelendiğinde, TRK6A'daki etkinliklerin çoğunlukla Çıkarımda bulunma ölçütüne uygun olduğu, TRK6B'deki etkinliklerin ise genellikle Okunan eserle ilgili duygu ve düşünceleri belirleme ölçütüne uygun olduğu tespit edilmiştir. Karşılaştırma sonucunda, TRK6A'daki etkinlik sayısı, ölçüte uygun etkinlik sayısı ve etkinlik sıklığı bakımından TRK6B'den daha yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler

Eleştirel okuma
Etkinlik
Türkçe ders kitabı

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 18.02.2023
Kabul Tarihi: 22.03.2023 Doi:
10.29228/yenisey.68432

Examining the Compliance of Reading Activities in 6th Grade Turkish Textbooks with Critical Reading Goals

Abstract

This study aims to examine the suitability of reading activities in 6th grade Turkish language textbooks for critical reading objectives. The sample of the study consists of 6th grade Turkish language textbooks from two different publishers, labeled as TRK6A and TRK6B for ease of presentation. The document analysis method, a qualitative research method, was employed in the study. The Critical Reading Criteria were used as the data collection tool. A total of 48 reading texts and their corresponding activities were examined in terms of thematic distribution and the frequency of criteria included in the activities. According to the research findings, out of the 213 activities in the TRK6A textbook, 102 activities in the TRK6B textbook, containing a total of 173 activities, were found to be in line with the critical reading objectives. It was observed that the majority of critical reading activities were related to the Virtues theme in both textbooks. The theme of Health and Sports contained the least number of activities aligned with critical reading objectives in both books. When examining the criteria included in the activities, it was found that the activities in the TRK6A textbook predominantly aligned with the Inference criterion, while the activities in the TRK6B textbook mostly aligned with the criterion of Expressing personal feelings and thoughts about the read text. In the comparison section, it was revealed that the TRK6A textbook had a higher number of activities, activities in line with the criteria, and activity frequency compared to the TRK6B textbook.

Keywords

Critical reading
Activity
Turkish textbook

About Article

Received: 18.02.2023
Accepted: 22.03.2023
Doi: 10.29228/yenisey.68432

1. GİRİŞ

Temel dil becerileri anlama ve anlatma becerileri olarak iki ulamda sınıflandırılır. Bu becerilerden anlama becerisi dinleme ve okuma becerilerini anlatma becerisi ise konuşma ve yazma becerilerini kapsamaktadır. Bu becerilerin etkin bir biçimde öğrenciye kazandırılması sürecinde yazınsal öğretim araçlarının sıklıkla kullanılmasından dolayı okuma becerisi önemli bir görev üstlenir.

Okuma, yazılı metnin üretildiği dilin anlamsal ve dil bilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin, belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri, duygusal yönü de olan yinelemeli bir anlamlandırma sürecidir (Ülper, 2010, s.3). Bireyin okuma sürecinde beklentilerine ulaşabilmesi için psikolojik, sosyolojik ve fizyolojik olarak belirli bir olgunluğa erişmesi gereklidir (Başaran ve Ateş, 2009). Okuma sürecinde okuyucu, ön bilgi, deneyim ve sorgulama becerilerinden yararlanarak metindeki görsel ve kavramsal ögeler aracılığıyla yeni anlamlar üretir (Akyol, 2020).

Okuma becerisinde anlam kurma sürecinin gerçekleşmesi çok boyutlu bir süreçtir. Okuma sürecinde okuyucunun yeterlilik düzeyi, metne karşı sergilediği tutum, uygulamaya koyduğu strateji ve okuduklarına yönelik değerlendirme kapasitesi birbiriyle ilişkilidir. Temel okuma düzeyindeki bireylerin okuma sürecinde üst düzey bilişsel becerilerden yararlanma yetenekleri sınırlıdır. Bu durumda okuma eylemi bilginin ezberlenmesinden öte gidemez. Bilginin edinilmesi, kavranması, değerlendirilmesi ve yeni bilginin üretilmesinde üst düzey düşünme becerilerinden yararlanılması gerekir (İnan, 2022).

Okuma metnine yönelik doğru ve etkili bir anlam kurma süreci geçiren bireyin akademik başarısının yüksek olması kaçınılmazdır. Bu durum bireye nitelikli bir okuma eğitimi verilmesiyle gerçekleşir (Karataş, 2018).

Okuma becerisinin geliştirilmesiyle öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları yazınsal metinleri doğru ve akıcı bir biçimde uygun yöntemlerden yararlanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okuma alışkanlığı edinmeleri amaçlanır (MEB, 2006). Bu bağlamda Türkçe Öğretim Programında öğretmenlerin okuma becerisinin geliştirilmesi sürecinde yararlanmaları amacıyla sessiz okuma, sesli okuma, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, söz korusu, okuma tiyatrosu, ezberleme, metinlerle ilişkilendirme, tartışarak okuma, eleştirel okuma yöntemlerine yer verilmiştir (MEB, 2006 s. 66-69).

Eleştirel okuma, okuyucunun metne yönelik sorgulama yapma, metinde yer alan iletinin geçerliliği ve güvenilirliğine ilişkin karar verme, çıkarımda bulunma, olaylar ve düşünceler arasındaki ayrımı belirleyebilme, konuya ilişkin yazarın amacını ve bakış açısını anlama yeteneğidir (Belet, 2011; Karataş, 2018). Bu bakımdan eleştirel okuma günlük yaşamda sıklıkla kullanılan yüzeysel okumadan ayrım gösterir.

Eleştirel okuma, okuma eyleminin ilgi ve istek ile sürdürülmesini, metnin tam olarak anlaşılabilmesi için gerektiğinde okumanın yinelenmesini ve yazıda söz edilen olgu ve düşüncelerin titizlikle izlenmesini gerektirir (Odabaş, Odabaş, Polat, 2008). Bu yüzden eleştirel olmayan okuyucu kavrama düzeyinin üstündeki davranışlara ulaşamazken eleştirel okuyucu metinde yer alan iletileri zihninde tasarladığı sorular aracılığıyla bilişsel süreçlerden geçirmesi bakımından analiz sentez ve değerlendirme gibi davranışları kazanması olasıdır (Aşılıoğlu, 2008). İçerdiği bu bileşenler bakımından eleştirel okuma içerisinde eleştirel düşünmeyi de barındırır (Painter, 1965). Eleştirel düşünme açıklama, yorum yapma, çözümlenme, çıkarımda bulunma, öz düzenleme ve değerlendirme gibi bileşenlerden oluşan bilişsel bir süreçtir (Facione, 1988). Eleştirel okuma sürecinde okuyucu metinde yer alan bilgi ve düşüncelerin farkına varırken eleştirel düşünme aracılığıyla bir sonuca ulaşmak için bunları değerlendirir (Kurland, 2000).

Eleştirel okuma becerisi öğrencinin kendi başına edinebileceği bir beceri değildir. Bu becerinin kazandırılması için öğretmenin eleştirel okuma becerisine yönelik ön bilgisinin olması ve süreçte öğrenciye yol göstermesi önemlidir. Öğrenciye eleştirel okuma becerisinin yavaş gelişen bir beceri olduğu belirtilmeli, okuduklarına yönelik sorgulamalar gerçekleştirebilmesi için konuyu değişik açılardan ele alabilecekleri uygun sınıf ortamı oluşturulmalıdır. Bu süreçte öğretmen öğrencileri sorgulamaya, tahminde bulunmaya, değer yargılarını destekleyen düşünceleri bir araya getirmeye cesaretlendirmelidir (Colins, 1993; Painter, 1965; Aşılıoğlu, 2008).

Ülkemizde temel dil becerilerini kazandırma sürecinde en sık yararlanılan öğretim aracı ders kitaplarıdır. Eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesi sürecinde ders kitaplarının nitelikli metinler ve etkinlikler içermesi oldukça önemlidir. Metin seçiminde öğrencinin günlük yaşamda farklı türde metinlerle karşı karşıya geldiği unutulmamalı öğretim süreci bu durum göz önünde bulundurularak biçimlendirilmelidir (Ateş, 2013). Bu bağlamda ilgili programda öğretim sürecinde kullanılacak metinlerin öğrenciye eleştirel bakış açısı sağlayacak nitelikte olması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2018). Öğrencinin düşünme süreçlerini işe koymasını gerektiren ve öğrencide bilimsel bilgiye yönelik ilgi uyandıran nitelikli metinlerin eğitim ortamına aktarılması eleştirel okuma becerisini destekler (Tomaesk, 2009)

Öğrencilerin öğretim sürecinde farklı türdeki metinlere yönelik eleştirel bakış açıları geliştirmelerini sağlayacak nitelikteki okuma etkinliklerinin gerçekleştirilmesi eğitim basamaklarının tümünde önemlidir (Çifci, 2006). Eleştirel bakış açısını erken süreçte edinmiş bireyler bu edimi öğretim sürecinin tüm basamaklarında etkin bir biçimde kullanabilirler (Painter, 1965). Ders kitaplarında yer alan etkinliklerin öğrencileri soyut bilgilerden kurtarıp derste aktif katılımlarını sağlayacak uygulama odaklı etkinliklerden oluşması önemlidir (Şimşek, 2017). Bu bağlamda etkinliklerden öğrencinin dilsel, zihinsel ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi sürecinde sıklıkla yararlanır (Güneş, 2017). Ülke genelinde uygulanmakta olan Türkçe Öğretim Programında tüm sınıflarda eleştirel okuma becerisi vurgulanmakta ve bu becerinin

geliştirilmesine yönelik değişik etkinlikler ders kitaplarında yer almaktadır (MEB, 2006, MEB, 2015, MEB, 2019).

Ders kitaplarında yer alan etkinliklerin eleştirel okuma hedeflerine uygunluğuna ilişkin alanyazın incelendiğinde farklı çalışmaların yer aldığı görülür (Gün, 2012; Akyol, 2011; Yalçıntaş, 2014; Aydın Gönül, 2016; Dal, 2012; Tosun, 2014; Altunsöz, 2016, Esemem ve Sadioğlu, 2021). Farklı sınıf düzeylerinde kullanılan ders kitaplarındaki etkinliklerin eleştirel okuma hedeflerine uygunluğunun belirlenmesi öğretim sürecinde atılacak adımlar açısından önemlidir. Araştırma sürecinde 6. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma etkinliklerinin eleştirel okuma hedeflerine uygunluğuna ilişkin bir çalışmayla karşılaşılmamıştır. Bu çalışmanın amacı 6.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin eleştirel okuma hedeflerine uygunluğunun incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırma sürecinde yanıt aranacak sorular:

1. 6. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki eleştirel okuma etkinliklerinin tema düzeyindeki dağılımı nedir?
2. 6. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki eleştirel okuma etkinliklerinin sıklık dağılımları nedir?
3. 6. Sınıf Türkçe ders kitaplarının içerdikleri eleştirel okuma etkinliklerinin sıklık ve tema dağılımı açısından karşılaştırılması nasıldır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın deseni

Araştırma sorularına yanıt aramak amacıyla, bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır.

2.2. İnceleme Nesnesi

Araştırmanın örneklemini Eğitim Bilişim Ağında (EBA) yer alan Ata Yayıncılık 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı ile MEB Yayınları 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı oluşturmaktadır. Çalışmada ilgili kitaplarda yer alan 24 okuma metnine yönelik etkinlikler incelenmiştir.

2.3. Verilerin toplanması ve çözümlenmesi

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi, incelenmesi amaçlanan olgu veya olaylara ilişkin bilgi içeren yazılı araç ve gereçlerin çözümlenmesi sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırma verileri Eğitim Bilişim Ağında (EBA) yer alan 6. Sınıf Türkçe ders kitapları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada 6. Sınıf düzeyinde iki ders kitabıyla karşılaşılmış kitaplar TRK6A (Ata Yayıncılık) ve TRK6B (MEB Yayınları) olarak kodlanmıştır. Metinlerin kitaptaki sırasını belirtmek amacıyla "M1, M2, M3" gibi kodlar kullanılmıştır. Ders kitaplarında yer alan etkinliklerin eleştirel okuma hedeflerine uygunluğunun incelenmesinde İpek Eğilmez ve Sadioğlu (2010)

6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Etkinliklerinin Eleştirel Okuma Hedeflerine Uygunluğunun İncelenmesi

tarafından geliştirilen 50 maddelik "Eleştirel Okuma Ölçütü" kullanılmıştır. Ölçütün araştırma amaçlarına uygunluk göstermesi açısından ölçütteki her bir madde Bloom'un yenilenmiş bilişsel alan sınıflandırmasına göre basamaklandırılmıştır. Ölçütün anlaşılmasını kolaylaştırmak amacıyla ölçütte yer alan her bir maddeye sırasını belirtmek amacıyla "ÖS1, ÖS2, ÖS3" gibi kodlar verilmiştir. Ders kitaplarında yer alan etkinliklerle ölçütte yer alan maddeler karşılaştırılmış elde edilen sonuçlar çizelgeler aracılığıyla sunulmuştur. Araştırma sürecinde kullanılan ölçme aracının güvenilirliğinin belirlenmesinde Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenilirlik formülünden yararlanılmıştır. Uzman görüşünden yararlanılarak kodlaması yapılan ölçme aracının aslında güvenilirlik %92 yapılan bu çalışmada ise güvenilirlik %90 olarak belirlenmiştir.

3. BULGULAR

3.1. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Eleştirel Okuma Etkinliklerinin Tema Düzeyindeki Dağılımı

Çizelge 1. TRK6A Kodlu Ders Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Temalara Dağılımı

Sıra Numarası	Tema Adı	Etkinlik Sayısı	Ölçüte Uygun Etkinlik Sayısı	Yüzde (%)
1	Erdemler	23	15	%65
2	Birey ve Toplum	25	13	%52
3	Milli Mücadele ve Atatürk	27	11	%40
4	Milli Kültürümüz	28	13	%46
5	Doğa ve Evren	27	12	%44
6	Sanat	28	15	%53
7	Bilim ve Teknoloji	29	14	%48
8	Sağlık ve Spor	26	9	%34
Toplam		213	102	%47

Çizelge 1'deki bulgular incelendiğinde ders kitabında toplamda 213 okuma parçası etkinliğinin yer aldığı görülür. Bu etkinliklerin ölçütle karşılaştırılması sonucunda uygun etkinlik sayısı 102 olarak belirlenmiştir. Ders kitabı incelendiğinde eleştirel okumaya yönelik yüzdesel olarak en çok etkinlik içeren temanın Erdemler (%65) teması olduğu görülür. Yüzdelik olarak en çok etkinlik içeren ikinci tema Sanat (%53) üçüncü tema Birey ve Toplum (%52) dördüncü tema Bilim ve Teknoloji (%48) beşinci tema Milli Kültürümüz (%46) altıncı tema Doğa ve Evren (%44) yedinci tema Milli Mücadele ve Atatürk olmuştur. Yüzdelik olarak en az eleştirel okuma etkinliği içeren tema Sağlık ve Spor (%34) olmuştur. Ders kitabında yer alan eleştirel okuma etkinliklerinin genel yüzdesi ise %47 olarak bulunmuştur.

Çizelge 2. TRK6B Kodlu Ders Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Temalara Dağılımı

Sıra Numarası	Tema Adı	Etkinlik Sayısı	Ölçüte Uygun Etkinlik Sayısı	Birbirine Oranı(%)
1	Okuma Kültürü	25	9	%36
2	Milli Mücadele ve Atatürk	20	7	%35
3	Bilim ve Teknoloji	21	9	%42
4	Erdemler	17	11	%64
5	Doğa ve Evren	21	9	%42
6	Milli Kültürümüz	21	11	%52
7	Sağlık ve Spor	25	8	%32
8	Birey ve Toplum	23	11	%47
Toplam		173	75	%43

Çizelge 2'deki bulgular incelendiğinde ders kitabında toplamda 173 okuma parçası etkinliğinin yer aldığı görülür. Bu etkinliklerin ölçüte karşılaştırılması sonucunda ölçüte uygun etkinlik sayısı 75 olarak belirlenmiştir. Ders kitabı incelendiğinde eleştirel okumaya yönelik yüzdesel olarak en çok etkinlik içeren temanın Erdemler (%64) teması olduğu görülür. Yüzdelik olarak en çok etkinlik içeren ikinci tema Milli Kültürümüz (%52) üçüncü tema Birey ve Toplum (%47) dördüncü tema Bilim ve Teknoloji ve Doğa ve Evren (%42) beşinci tema Okuma Kültürü (%36) altıncı tema Milli Mücadele ve Atatürk (%35) olmuştur. Eleştirel okumaya yönelik en az etkinlik içeren tema Sağlık ve Spor teması (%32) olmuştur. Ders kitabında yer alan eleştirel okuma etkinliklerinin genel yüzdesi ise %43 olarak bulunmuştur.

3.2. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Eleştirel Okuma Etkinliklerinin Sıklık Dağılımları

Çizelge 3. TRK6A Kitabındaki Etkinliklerin Genel Sıklık Dağılımı

Ölçüt Madde Adı	Metin Kodu/ Etkinlik Numarası	Sıklık (f)
Çıkarımda bulunma (ÖS-31)	(M2/ 3), (M3/ 3), (M4/ 4, 8), (M5/ 6), (M6/ 4), (M7/ 4), (M8/ 5), (M10/ 3, 6), (M11/ 6, 8, 10), (M13/ 4), (M15/ 5, 9), (M16/ 4), (M17/ 5), (M18/ 5), (M20/ 8), (M21/ 5), (M23/ 5)	22
Neden-sonuç ilişkisi kurabilme (ÖS-33)	(M1/ 3), (M2/ 3), (M3/ 3), (M4/ 8), (M6/ 6), (M8/ 5), (M9/ 5), (M10/ 3), (M11/ 6, 8), (M13/ 4), (M14/ 6), (M15/ 5), (M16/ 4, 7), (M17/ 5), (M18/ 5), (M21/ 5), (M23/ 5), (M24/ 5)	20
Eserde geçen bir sözcüğün anlamını öngörebilme (ÖS-15)	(M2/ 1), (M3/ 2), (M4/ 1), (M6/ 1, 4), (M7/ 1), (M8/ 1), (M9/ 1), (M11/ 1), (M14/ 1), (M15/ 1), (M17/ 1), (M18/ 1), (M19/ 1), (M21/ 1), (M22/ 1), (M24/ 1)	17
Metinde geçen mecaz anlamlı sözcüklerin anlamını fark edebilme (ÖS-16)	(M1/ 2), (M2/ 2), (M3/ 2), (M5/ 3), (M6/ 4), (M7/ 1), (M11/ 2), (M12/ 2), (M18/ 5), (M19/ 2)	10

6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Etkinliklerinin Eleştirel Okuma Hedeflerine Uygunluğunun İncelenmesi

Olayın geçtiği yeri ve zamanı belirleyebilme (ÖS-6)	(M1/ 7), (M2/ 3), (M3/ 3, 5), (M4/ 4), (M10/ 3), (M11/ 6), (M13/ 4), (M14/ 4), (M17/ 7)	10
Eserin konusunu belirleyebilme (ÖS-23)	(M1/4), (M3/ 6), (M5/ 5), (M6/ 5), (M9/ 6), (M15/ 7), (M16/ 6), (M21/ 6), (M23/ 6)	9
Okuduğu eseri özetleyebilme (ÖS-30)	(M1/ 7), (M3/ 5), (M5/ 5), (M7/ 3), (M9/ 4), (M10/ 5), (M15/ 6), (M17/ 7), (M19/ 5)	9
Eserin ana düşüncesini belirleyebilme (ÖS-24)	(M1/ 4), (M5/ 5), (M9/ 6), (M15/ 7), (M16/ 6), (M19/ 7), (M21/ 6), (M23/ 6)	8
Okunan eserle ilgili kendi duygu ve düşüncelerini belirleme (ÖS-25)	(M2/ 5), (M11/ 8, 10), (M16/ 5), (M18/ 6, 8)	6
Eserle ilgili başkaları ile tartışabilme (ÖS-36)	(M3/ 7), (M6/ 4), (M12/ 9), (M20/ 7, 8), (M22/ 5)	6
Eserle yaşadığı çevre arasında ilişki kurabilme (ÖS-35)	(M4/ 5), (M13/ 5), (M17/ 4), (M18/ 2), (M20/ 6)	5
Okurken önemli gördüğü yerlerin altını çizme (ÖS-11)	(M4/ 5), (M12/ 7), (M20/ 4), (M22/ 8), (M24/ 6)	5
Verilen bilgileri karşılaştırma (ÖS-32)	(M6/ 4), (M8/ 5), (M10/ 6), (M14/ 4), (M18/ 6)	5
Yazarın amacını fark edebilme (ÖS-13)	(M6/ 7), (M13/ 6), (M15/ 9), (M19/ 11)	4
Eserde geçen kahramanlarla empati kurabilme (ÖS-20)	(M1/ 5), (M5/ 7), (M16/ 5), (M19/ 9)	4
Esere ve eserin bölümlerine başlık verebilme (ÖS-48)	(M7/ 5), (M17/ 6), (M19/ 8)	3
Okurken eserle ilgili sorular sorma (ÖS-47)	(M3/ 4), (M12/ 6)	2
Eserde yer alan düşüncelerin, gerçek ya da yazarın yorumu olup olmadığını ayırt edebilme (ÖS-41)	(M4/ 5), (M12/ 8)	2
Çözüm önerisi sunma (ÖS-50)	(M5/ 7), (M22/ 6)	2
Eserin sonunu öngörebilme (ÖS-12)	(M7/ 9), (M16/ 9)	2
Okunan eseri daha önce okuduğu eserle karşılaştırma (ÖS-27)	(M3/ 6)	1
Okuduğu metinlerin benzer ve farklı yanlarını görebilme (ÖS-40)	(M3/ 6)	1
Eserde verilen düşünceleri değerlendirme (ÖS-44)	(M4/ 5)	1
Yazarın bakış açısını, eğilimini, kime hitap ettiğini belirleyebilme (ÖS-14)	(M9/ 5)	1
Başlık ve/veya resimlerle metin arasındaki uyum ve uyumsuzluğu fark edebilme (ÖS-42)	(M14/ 8)	1
Farklı kaynaklardan yararlanma (ÖS-34)	(M15/ 9)	1
Okurken küçük notlar alma (ÖS-10)	(M20/ 6)	1

(M) = Metin kodu (ÖS) = Ölçekteki madde sırası

Çizelge 3'teki ders kitabında yer alan 213 okuma etkinliğinden eleştirel okuma ölçütüne uygun olan 102 etkinliğin sıklık dağılımına ilişkin bulgular incelendiğinde kitap genelinde 27 eleştirel okuma ölçütün toplamda 158 sıklıkla yinlendiği görülür. Kitaptaki etkinliklerin en çok "Çıkarımda bulunma (f. 22)" ölçütüne uygun olduğu görülür. İkinci olarak uygunluk gösteren etkinlik ölçütü "Neden sonuç ilişkisi kurabilme (f. 20)" üçüncü olarak uygunluk gösteren etkinlik ölçütü "Eserde geçen bir sözcüğün anlamını tahmin edebime (f. 17)" dördüncü olarak uygunluk gösteren etkinlik ölçütü "Metinde geçen mecaz anlamlı sözcüklerin anlamını fark edebilme" ve "Olayın geçtiği yeri ve zamanı belirleyebilme (f. 10)" beşinci olarak uygunluk gösteren etkinlik ölçütü "Eserin konusunu belirleyebilme" ve "Okuduğu eseri özetleyebilme" ölçütü (f. 9) olmuştur. "Ders kitabında yer alan etkinliklerin en az uygunluk gösterdiği ölçüt maddeleri ise "Okunan eseri daha önce okuduğu eserle karşılaştırma", "Okuduğu metinlerin benzer ve farklı yanlarını görebilme", "Eserde verilen düşünceleri değerlendirme", "Yazarın bakış açısını, eğilimini, kime hitap ettiğini belirleyebilme", "Başlık ve/veya resimlerle metin arasındaki uyum ve uyumsuzluğu fark edebilme", "Farklı kaynaklardan yararlanma" ve "Okurken küçük notlar alma"(f. 1) ölçütlerdir.

Çizelge 4. TRK6B Kitabındaki Etkinliklerin Genel Sıklık Dağılımı

Ölçüt Madde Adı	Metin Kodu/ Etkinlik Numarası	Sıklık (f)
Okunan eserle ilgili kendi duygu ve düşüncelerini belirleme (ÖS-25)	(M1/ 2, 3, 5), (M2/ 3), (M3/ 3), (M5/ 2), (M6/ 2, 3), (M8/ 2), (M9/ 2, 3), (M10/ 3, 4), (M11/ 2, 4), (M13/ 2, 4), (M14/ 2), (M15/ 2), (M16/ 2), (M17/ 2), (M18/ 2, 5), (M19/ 2), (M20/ 2), (M21/ 2, 5, 8), (M22/ 2), (M23/ 2), (M24/ 2, 3)	32
Çıkarımda bulunma (ÖS-31)	(M1/ 2), (M2/ 3), (M3/ 2), (M4/ 2), (M8/ 4), (M10/ 3), (M11/ 4), (M13/ 2), (M18/ 3, 6), (M20/ 2), (M21/ 2), (M23/ 2, 7), (M24/ 2)	15
Neden-sonuç ilişkisi kurabilme (ÖS-33)	(M1/ 2), (M2/ 3), (M3/ 2), (M4/ 2), (M5/ 2), (M6/ 2), (M10/ 3), (M12/ 2), (M15/ 2), (M21/ 2), (M22/ 2), (M23/ 2)	12
Eserde geçen bir sözcüğün anlamını öngörebilme (ÖS-15)	(M1/ 1), (M2/ 1), (M4/ 1), (M5/ 1), (M11/ 1), (M12/ 1), (M13/ 1), (M18/ 1), (M21/ 1)	9
Eserin ana düşüncesini belirleyebilme (ÖS-24)	(M3/ 2), (M4/ 3), (M5/ 2), (M12/ 2), (M21/ 9), (M23/ 4), (M24/ 2)	7
Eserde verilen düşünceleri değerlendirme (ÖS-44)	(M11/ 5), (M13/ 4), (M14/ 5), (M15/ 2), (M20/ 6), (M23/ 8)	6
Eserde geçen kahramanlarla empati kurabilme (ÖS-20)	(M1/ 2, 5), (M4/ 2), (M5/ 2), (M10/ 3), (M23/ 2)	6
Okuduğu eseri özetleyebilme (ÖS-30)	(M4/ 3), (M7/ 2, 4), (M10/ 2), (M19/ 2), (M23/ 4)	6
Esere ve eserin bölümlerine başlık verebilme (ÖS-48)	(M4/ 2), (M12/ 3), (M15/ 6, 7), (M16/ 3)	5
Eserin sonunu öngörebilme (ÖS-12)	(M11/ 5), (M12/ 3), (M15/ 7), (M17/ 5), (M23/ 6)	5

6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Etkinliklerinin Eleştirel Okuma Hedeflerine Uygunluğunun İncelenmesi

Verilen bilgileri karşılaştırma (ÖS-32)	(M7/ 3), (M8/ 2, 7), (M19/ 2), (M23/ 8)	5
Eserde geçen kahramanları ve onların fiziksel özelliklerini ruhsal özelliklerini ve düşünce yapısını belirleyebilme (ÖS-5)	(M10/ 3), (M11/ 2), (M22/ 2), (M23/ 3)	4
Eserin konusunu belirleyebilme (ÖS-23)	(M3/ 2), (M4/ 3), (M15/ 1), (M24/ 2)	4
Eserle yaşadığı çevre arasında ilişki kurabilme (ÖS-35)	(M1/ 3), (M2/ 3), (M8/ 5), (M20/ 2)	4
Metinde geçen mecaz anlamlı sözcüklerin anlamını fark edebilme (ÖS-16)	(M3/ 7), (M15/ 2), (M23/ 2, 5)	4
Okuduğu metinlerin benzer ve farklı yanlarını görebilme (ÖS-40)	(M7/ 3), (M10/ 4), (M11/ 4), (M16/ 6)	4
Okurken eserle ilgili sorular sorma (ÖS-47)	(M5/ 2), (M11/ 2), (M12/ 2), (M16/ 2)	4
Başlık ve/veya resimlerle metin arasındaki uyum ve uyumsuzluğu fark edebilme (ÖS-42)	(M16/ 3), (M18/ 6), (M22/ 2)	3
Çözüm önerisi sunma (ÖS-50)	(M3/ 2), (M10/ 6), (M12/ 2)	3
Eserin bölümlerinin kendi arasında ve metnin tümüyle olan ilişkisini görebilme (ÖS-39)	(M16/ 4), (M17/ 5), (M22/ 7)	3
Yazarın amacını fark edebilme (ÖS-13)	(M16/ 2), (M21/ 5), (M24/ 2)	3
Eserin ne zaman ve kim tarafından yazıldığını belirleme (ÖS-2)	(M4/ 2), (M15/ 6)	2
Olayın geçtiği yeri ve zamanı belirleyebilme (ÖS-6)	(M4/ 3), (M17/ 2)	2
Eserde verilen düşünceleri belirleyebilme (ÖS-19)	(M13/ 4)	1
Eserin kendisini en çok ikna eden/etkileyen bölümünü belirleme (ÖS-45)	(M23/ 8)	1
Okurken önemli gördüğü yerlerin altına çizme (ÖS-11)	(M13/ 4)	1
Yazarın bakış açısını, eğilimini, kime hitap ettiğini belirleyebilme (ÖS-14)	(M18/ 2)	1

(M) = Metin kodu (ÖS) = Ölçekteki madde sırası

Çizelge 4'teki ders kitabında yer alan 173 okuma etkinliğinden eleştirel okuma ölçütüne uygun olan 75 etkinliğin sıklık dağılımına ilişkin bulgular incelendiğinde kitap genelinde 27 eleştirel okuma ölçütü toplamda 152 sıklıkla yinlendiği görülür. Kitaptaki okuma etkinliklerinin en çok "Okunan eserle ilgili kendi duygu ve düşüncelerini belirleme" (f. 32) ölçütüne uygun olduğu görülür. Kitapta yer alan diğer etkinliklerin sırasıyla "Çıkarımda bulunma (f. 15)", "Neden-sonuç ilişkisi kurabilme (f. 12)", "Eserde geçen bir sözcüğün anlamını tahmin edebilme (f. 9)", "Eserde geçen bir sözcüğün anlamını tahmin edebilme (f. 7)" ölçütlerine uygun olduğu görülür.

Kitapta “Eserde verilen düşünceleri değerlendirme”, “Eserde geçen kahramanlarla empati kurabilme” ve “Okuduğu eseri özetleyebilme” ölçütlerinin altı (f. 6) “Esere ve eserin bölümlerine başlık verebilme”, “Eserin sonunu tahmin edebilme”, ve “Verilen bilgileri karşılaştırma” ölçütlerinin beş (f. 5) etkinliğe uygun olduğu görülür. Kitapta en az yer alan etkinlik ölçütleri “Eserde verilen düşünceleri belirleyebilme”, “Eserin kendisini en çok ikna eden/etkileyen bölümünü tespit etme”, “Okurken önemli gördüğü yerlerin altını çizme” ve “Yazarın bakış açısını, eğilimini, kime hitap ettiğini belirleyebilme” (f. 1) ölçütleridir.

3.3. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının İçerdikleri Eleştirel Okuma Etkinlikleri Bakımından Karşılaştırılması

Çizelge 5. TRK6A ve TRK6B Kitaplarındaki Ölçüte Uygun Etkinliklerin Karşılaştırılması

Tema Adı	TRK6B		TRK6A		Yüzde (%)
	Etkinlik Sayısı /ÖUES	Yüzde (%)	Tema Adı	Etkinlik Sayısı /ÖUES	
Okuma Kültürü	25 / 9	%36	Sanat	28 / 15	%53
Milli Mücadele ve Atatürk	20 / 7	%35	Milli Mücadele ve Atatürk	27 / 11	%40
Bilim ve Teknoloji	21 / 9	%42	Bilim ve Teknoloji	29 / 14	%48
Erdemler	17 / 11	%64	Erdemler	23 / 15	%65
Doğa ve Evren	21 / 9	%42	Doğa ve Evren	27 / 12	%44
Milli Kültürümüz	21 / 11	%52	Milli Kültürümüz	28 / 13	%46
Sağlık ve Spor	25 / 8	%32	Sağlık ve Spor	26 / 9	%34
Birey ve Toplum	23 / 11	%47	Birey ve Toplum	25 / 13	%52
Toplam	173 / 76	%43	Toplam	213 / 102	%47

(ÖUES) = Ölçüte Uygun Etkinlik Sayısı (TRK6B) =MEB Yayınları (TRK6A) = Ata Yayıncılık

Çizelge 5’te iki kitaptaki sekiz tema içerdikleri eleştirel okuma ölçütlerine göre karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sürecinde iki kitabın yalnızca bir temada birbirinden ayrı olduğu görülür. TRK6B kodlu kitapta “Okuma Kültürü” temasına yer verilirken TRK6A kodlu kitapta “Sanat” temasına yer verilmiştir. Temalar içerdikleri eleştirel okuma ölçütleri açısından karşılaştırıldığında TRK6B kodlu kitabında yer alan temaların yüzdeler olarak TRK6A kodlu kitapta yer alan temalardan düşük olduğu görülür. İki kitaptaki toplam etkinlik sayısına bakıldığında TRK6B kodlu kitapta toplamda 173 etkinlik yer alırken TRK6A kodlu kitapta toplamda 213 etkinlik yer almaktadır. Bu etkinliklerin eleştirel okuma ölçütlerine uygunluğu incelendiğinde TRK6A kodlu kitabın 102 etkinlikle TRK6B kitabından daha çok ölçüte uygun etkinlik içerdiği görülmüştür. Eleştirel okuma etkinliklerinin temalara dağılımlarına bakıldığında iki kitabında yüzdeler olarak en çok “Erdemler” temasında eleştirel okumaya yönelik etkinliklere yer verdiği görülür. “Erdemler” temasına ilişkin TRK6A kodlu kitapta 23 etkinliğin 15’i ölçüte uygunken (%65) TRK6B kodlu kitapta 17

6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Etkinliklerinin Eleştirel Okuma Hedeflerine Uygunluğunun İncelenmesi

etkinliğin 11'inin ölçüte uygun olduğu görülür. Bu bağlamda iki kitap arasında Erdemler teması düzeyindeki fark oldukça düşüktür. İki kitapta eleştirel okumaya yönelik en az etkinliğin yer aldığı tema ise "Sağlık ve Spor" teması olmuştur. "Sağlık ve Spor" temasına ilişkin TRK6B kodlu kitapta 25 etkinliğin 8'i eleştirel okuma ölçütüne uygunken TRK6A kodlu kitapta 26 etkinliğin 9'unun eleştirel okuma ölçütüne uygun olduğu görülmüştür. İki kitaptaki toplam eleştirel okuma etkinliklerinin yüzdeliği incelendiğinde TRK6A kodlu kitabın içerisinde tema ve genel düzeyde daha çok eleştirel okuma etkinliğinin yer aldığı görülmüştür.

Çizelge 6. TRK6B ve TRK6A Kitaplarının Etkinlik Sıklığı Açısından Karşılaştırılması

Ölçüt Madde Adı	Sıklık	Sıklık
	(f)	(f)
	TRK6B	TRK6A
Okunan eserle ilgili kendi duygu ve düşüncelerini belirleme (ÖS-25)	32	6
Çıkarımda bulunma (ÖS-31)	15	22
Neden-sonuç ilişkisi kurabilme (ÖS-33)	12	20
Eserde geçen bir sözcüğün anlamını öngörebilme (ÖS-15)	9	17
Eserin ana düşüncesini belirleyebilme (ÖS-24)	7	8
Eserde geçen kahramanlarla empati kurabilme (ÖS-20)	6	4
Okuduğu eseri özetleyebilme (ÖS-30)	6	9
Verilen bilgileri karşılaştırma (ÖS-32)	5	5
Esere ve eserin bölümlerine başlık verebilme (ÖS-48)	5	3
Eserin sonunu öngörebilme (ÖS-12)	5	2
Metinde geçen mecaz anlamlı sözcüklerin anlamını fark edebilme (ÖS-16)	4	10
Eserin konusunu belirleyebilme (ÖS-23)	4	9
Eserle yaşadığı çevre arasında ilişki kurabilme (ÖS-35)	4	6
Çözüm önerisi sunma (ÖS-50)	3	2
Olayın geçtiği yeri ve zamanı belirleyebilme (ÖS-6)	2	10

(TRK6B) =MEB Yayınları (TRK6A) = Ata Yayıncılık

Çizelge 6'daki veriler incelendiğinde TRK6A ve TRK6B kodlu kitaplarda yer alan eleştirel okuma ölçütlerinin birbirlerine göre durumları incelenmiştir. Çizelgede kitapta birden çok yer alan etkinliklere yönelik durumları incelemek amacıyla en düşük sıklık iki olarak belirlenmiştir. Çizelgeye göre TRK6B kodlu kitapta en sık yer verilen etkinlik ölçütü olan "Okunan eserle ilgili kendi duygu ve düşüncelerini belirleme" (f. 32) ölçütü TRK6A kodlu kitapta altı etkinlikte yer almıştır (f. 6). TRK6B kodlu kitapta en az yer alan "Olayın geçtiği yeri ve zamanı belirleyebilme" (f. 2) ölçütü TRK6A kodlu kitapta 10 etkinlikte yer almıştır (f. 10). TRK6B kodlu kitapta yer alan "Eserde geçen kahramanlarla empati kurabilme" (f. 6), "Esere ve eserin bölümlerine başlık verebilme" (f. 5) ve "Eserin sonunu tahmin edebilme" (f. 5), "Çözüm önerisi sunma" (f. 3) ölçütlerinin TRK6A kodlu kitapta daha az yer aldığı görülür. TRK6A

kodlu kitapta en sık yer verilen etkinlik ölçütü olan “Çıkarımda bulunma” (f. 22) ölçütü TRK6B kodlu kitapta 15 etkinlikte yer almıştır (f. 15). TRK6A kodlu kitapta en az yer alan “Eserin sonunu tahmin edebilme” (f. 2) ölçütünün TRK6B kodlu kitapta beş etkinlikte (f. 5) yer almıştır. TRK6A kodlu kitapta yer alan “Neden-sonuç ilişkisi kurabilme”, “Eserde geçen bir sözcüğün anlamını tahmin edebilme”, “Eserin ana fikrini belirleyebilme”, “Okuduğu eseri özetleyebilme”, “Metinde geçen mecaz anlamlı sözcüklerin anlamını fark edebilme”, “Eserin konusunu belirleyebilme” ve “Eserle yaşadığı çevre arasında ilişki kurabilme” ölçütlerinin TRK6B kodlu kitapta daha az yer aldığı görülür. İnceleme sürecinde iki kitapta aynı sıklıkta yer alan tek ölçüt “Verilen bilgileri karşılaştırma” ölçütü olmuştur.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

6.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin eleştirel okuma hedeflerine uygunluğunun incelenmesini amaçlayan bu çalışmada Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’da yer alan iki farklı Türkçe ders kitabı farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre TRK6A kodlu kitapta yer alan 213 etkinlikten 102’sinin TRK6B kitabında yer alan 173 etkinlikten 75’inin ölçüte uygun olduğu görülmüştür. Araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda Türkçe ders kitaplarında yer alan eleştirel okumaya yönelik etkinliklerin sayısının genellikle az olduğu görülmüştür (Esemen ve Sadioğlu, 2021; Altunsöz, 2016; Tosun, 2014). Okuma anlama sürecinde bireyin daha nitelikli anlamlar üretilmesi için okuduğu metne eleştirel bir gözle bakmasına katkı sağlayacak etkinliklerle karşılaşabilmesi önemlidir. Bu bağlamda eleştirel okuma becerisinin okuma anlama sürecinde etkili olduğu Özdemir (2018) tarafından dile getirilmiştir. Etkinliklerin temalara göre dağılımı incelendiğinde Erdemler temasında yer alan etkinliklerin iki kitapta da eleştirel okuma becerisine daha çok uyum sağladığı gözlemlenmiştir. Bu durum oluşmasında Erdemler temasında öğrenciye kazandırılmak istenen yetilerin ahlaklı olma, iyilik yapma, doğruluk gibi davranış temelli olmasından dolayı bireye kendi davranışlarını sorgulatmak amacıyla oluşturulduğu varsayılabilir. İki kitapta da en az eleştirel okuma becerisine yönelik etkinlik içeren temanın Sağlık ve Spor teması olduğu görülür. Temada yer alan etkinlikler incelendiğinde TRK6A kodlu kitapta “Okunan eserle ilgili kendi duygu ve düşüncelerini belirleme” ölçütüne sıklıkla yer verilirken TRK6A kodlu kitapta “Eserde geçen bir sözcüğün anlamını tahmin edebilme” ölçütünün sıklıkta olduğu görülür. Eleştirel okuma becerisinin edindirilmesi sürecinde çocuğun farklı konulara ilgi duymasını, düşünmesini, öz değerlendirme yapmasını sağlayacak etkinliklerin yer alması önemlidir (Aşılıoğlu, 2008). Bireyin sağlıklı olmaya yönelik gündelik yaşamında yapmış olduğu aktiviteler ve tüketmiş olduğu yiyeceklerle bunların sağlığına yönelik etkinlikleri açısından ilişki kurmasını sağlayacak “Eserle yaşadığı çevre arasında ilişki kurabilme” ölçütü iki kitapta da bir etkinlikte yer almıştır. Buna göre özellikle bu tema çerçevesinde bireyin yaşadığı çevreyle bağ kurmasını arttıracak okuma etkinliklerine yer verilmesi eleştirel okuma becerisi açısından önemlidir.

Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde TRK6A kodlu kitaptaki etkinliklerin en çok “Çıkarımda bulunma” ölçütüyle TRK6B kodlu kitaptaki etkinliklerin ise “Okunan eserle ilgili kendi duygu ve düşüncelerini belirleme” ölçütüyle uygun olduğu görülür. Çıkarım, okuyucunun yazılı bir metnin örtük anlamına ulaşmak amacıyla işe koştığı metnin ön bilgisi ve okuyucunun ön bilgisini kapsayan bilişsel bir süreçtir (Chikalanga, 1992). Anlama sürecinde çıkarım, metinde açık olarak belirtilen tümceler aracılığıyla anlama ulaşma ve metinde örtük olarak verilen bir iletiden yararlanarak anlamı yapılandırma olmak üzere iki ulamda gerçekleşir (Calvo, 2004). Bu bağlamda TRK6A kodlu kitapta yer alan etkinlikler çocuğun eleştirel okuma becerisinde birden fazla zihinsel aktiviteyi gerçekleştirmesini gerekli kılmamasından dolayı değerlidir. TRK6B kodlu kitaptaki ölçüt maddesinin kullanıldığı etkinlikleri incelediğimizde ise genellikle “Bu konuyla ilgili ne düşünüyorsunuz. Anlatınız”, “Düşüncelerinizi paylaşınız” biçiminde sorularla öğrencilerin okuduğu esere yönelik görüşlerini paylaşması istenmiştir. Öğrencinin okuduklarına yönelik farklı bakış açılarını görebilmesi amacıyla tartışma ortamı oluşturacak etkinliklerin sınıflarda uygulanması öğrencinin hem kendi düşüncesini dile getirmesini sağlarken hem de arkadaşlarının görüşlerine yönelik düşünceler üretmesine olanak sunar (Karatay, 2018). Bu durum eleştirel okuma becerisinin gelişmesi açısından değerlidir. Bunun sağlanması amacıyla ders kitaplarındaki duygu ve düşünceleri dile getirmeye yarayan etkinliklerin kapsamının bireyden çok sınıf odaklı olarak biçimlendirilmesi gereklidir.

Araştırmanın üçüncü sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde TRK6A kodlu kitaptaki etkinliklerin tema, toplam etkinlik ve etkinlik sıklığı açısından TRK6B kodlu kitaba göre daha yüksek sayıda olduğu görülür. Yalnız bu noktada odaklanması gereken durum kitaplarda yinelenen etkinlik ölçütleridir. İki kitapta yer alan ölçüt maddeleri incelendiğinde ölçütlerin 27 madde etrafında yinelenildiği görülür. Bu durum eleştirel okuma becerisinin kitaplarda görünümünün dar bir çerçeve çizmesine neden olmaktadır. Oysaki eleştirel okuma becerisi bireyin hem düşünce hem de uygulama süreçlerinde etkin görev üstlenmesini gerekli kılar. Bu bağlamda ders kitaplarında yer alan etkinliklerin birbirini yinelenmek yerine öğrencinin aktif görev üstlendiği, iletişimsel yanı yüksek, dilsel ve zihinsel becerilerini desteklemeye yönelik (Çevik ve Güneş, 2017) daha geniş bir kapsamda biçimlendirilmesi önemlidir.

Yazarların Katkı Oranı

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde, yazarın makaleye katkı oranı yüzde yüzdür.

Çıkar Çatışması

Araştırmada yazar herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

KAYNAKÇA

- Akyol, A. (2011). 2005 *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programında eleştirel okuma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Altunsöz, D. (2016). *Türkçe dersi 4. Sınıf öğretim programının öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirme açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *Dü Ziya Gökaltıp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1-11.
- Ateş, S. (2013). Eleştirel okuma ve bir beceri olarak öğretimi. *Turkish Journal of Education*, 2 (3), 40-49.
- Aydın Gönül, D. (2016). *Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinleri okuma-anlama etkinliklerinin eleştirel okuma ölçütlerini karşılama yeterliliği (8.sınıf örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Belet, Ş. D. (2011). Eleştirel okuma becerisinin geliştirilmesinde hikâye anlatma yönteminin kullanımı. *Bilig*, 59, 67-96
- Calvo, M. G. (2004). Relative contribution of vocabulary knowledge and working memory span to elaborative inferences in reading, *Learning and Individual Differences*, 15, 53-65.
- Chikalanga, I. (1992). A suggested taxonomy of inferences for reading teacher. *Reading in a Foreign Language*, 8(2), 697-709.
- Collins, N. D. (1993). Teaching Critical Reading Through Literature. *ERIC Digest*, 4, 1-5. <http://ericae.net/edo/ed363869.htm> (Erişim Tarihi: 2020, 22 Kasım).
- Çevik, A. ve Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-286.
- Çifçi, M. (2006). Eleştirel okuma. *Bellekten*, 1, 55-80.
- Dal, S. (2012). *İlköğretim 5.sınıf Türkçe dersinde eleştirel okuryazarlık uygulamaları: bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Esemen, A. ve Sadioğlu, Ö. (2021). İlkokul Türkçe Ders Kitaplarının Eleştirel Okuma Becerisi Açısından İncelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 35(3), 436-460.
- Facione, Peter A. (1998). *Critical thinking: What It is and Why It Counts*, Millbrae, CA: California Academic Press.

6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Etkinliklerinin Eleştirel Okuma Hedeflerine Uygunluğunun İncelenmesi

- Gün, M. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma etkinliklerinde karşılaşılan sorunlar. *Turkish Studies*, 7(4), 1961-1977.
- Güneş, F. (2017). Türkçe öğretiminde etkinlik yaklaşımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 48-64.
- İnan, K. (2022). Okuma ve yazma yoluyla eleştirel düşünmenin geliştirilmesi. N. Kardeş ve M. N. Kardeş (Ed.), *Türkçe öğretimi içinde* (s. 263-280). Ankara: Pegem Akademi
- İpek Eğilmez, N. ve Sadioğlu, Ö. (2010). İlköğretim Türkçe programında yer alan kazanımların ve Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin "eleştirel okuma" becerisi açısından incelenmesi. L. Subaşı Uzun ve Ü. Bozkurt (Yay. Hazl.), *Türkçe öğretiminde güncel tartışmalar içinde* (ss. 26-38). Ankara Üniversitesi TÖMER.
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kurland, D. J. (2000). What Is The Critical Reading. How The Language Really Works: the Fundamentals of Critical Reading and Effective Writing. http://www.criticalreading.com/critical_reading.htm (Erişim Tarihi: 2022,10 Ekim).
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2015). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1-8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1-8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: Sage Publications, Inc.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. Ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9 (2), 431-465.
- Özdemir, E. (2020). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Painter, H. W. (1965). Critical reading in the primary grades. *The Reading Teacher*, 19(1), 35-39.
- Şimşek, Ş. (2017). 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin olumlu mesajlar yönünden incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 300-311.
- Tomasek, T. (2009). Critical reading: using reading prompts to promote active engagement with text. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(1), 127-132.

Tosun, M. F. (2014). *Ortaokullarda eleştirel okuma eğitiminin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Yalçıntaş, E. (2014). *İlkokullarda eleştirel okuma eğitiminin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Ek 1. Eleştirel Okuma Ölçütü

Ölçüt Kodu	Ölçüt Maddesi	Bilişsel Basamağı
ÖS1	Eseri okumadan önce konuyla ilgili ön araştırma (ön öğrenmeler) yapma	Hatırlama
ÖS2	Eserin ne zaman ve kim tarafından yazıldığını belirleme	Hatırlama
ÖS3	Okumaya başlamadan önce okunacak eserin başlıklarını inceleyerek esere göz gezdirme	Hatırlama
ÖS4	Birden fazla anlamı olan sözcüğün cümlede geçen anlamını seçebilme	Hatırlama
ÖS5	Eserde geçen kahramanları ve onların fiziksel özelliklerini (yaş, cinsiyet, dış görünüş), ruhsal özelliklerini ve düşünce yapısını (ilgi, değer, tutum) belirleyebilme	Hatırlama
ÖS6	Olayın geçtiği yeri ve zamanı belirleyebilme	Hatırlama
ÖS7	Eserde geçen yeni bilgileri araştırma	Hatırlama
ÖS8	Eseri okuma amacını belirleme	Anlama
ÖS9	Başlık ve/veya resimden eserin konusunu öngörebilme	Anlama
ÖS10	Okurken küçük notlar alma	Anlama
ÖS11	Okurken önemli gördüğü yerlerin altını çizme	Anlama
ÖS12	Eserin sonunu öngörebilme	Anlama
ÖS13	Yazarın amacını fark edebilme	Anlama
ÖS14	Yazarın bakış açısını, eğilimini, kime hitap ettiğini belirleyebilme	Anlama
ÖS15	Eserde geçen bir sözcüğün anlamını öngörebilme	Anlama
ÖS16	Metinde geçen mecaz anlamlı sözcüklerin anlamını fark edebilme	Anlama
ÖS17	Mizah, hiciv, alay gibi söz sanatlarını fark edebilme ve metnin ruhunu hissedebilme	Anlama
ÖS18	Her bölümde yardımcı düşünceleri belirleyebilme	Anlama
ÖS19	Eserde verilen düşünceleri belirleyebilme	Anlama
ÖS20	Eserde geçen kahramanlarla empati kurabilme	Anlama
ÖS21	Eserde açıkça yer almayan, üstü kapalı anlatılan düşünceleri çıkarabilme	Anlama
ÖS22	Eserden yazarla ilgili çıkarımda bulunma	Anlama

6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Etkinliklerinin Eleştirel Okuma Hedeflerine Uygunluğunun İncelenmesi

ÖS23	Eserin konusunu belirleyebilme	Anlama
ÖS24	Eserin ana düşüncesini belirleyebilme	Anlama
ÖS25	Okunan eserle ilgili kendi duygu ve düşüncelerini belirleme	Anlama
ÖS26	Eserde yer verilmeyen düşünceleri saptayabilme	Anlama
ÖS27	Okunan eseri daha önce okuduğu eserle karşılaştırma	Anlama
ÖS28	Eseri okuduktan sonra zihninde oluşan çelişkilerin farkında olma	Anlama
ÖS29	Eseri okumadan önceki ve sonraki düşüncelerini karşılaştırabilme	Anlama
ÖS30	Okuduğu eseri özetleyebilme	Anlama
ÖS31	Çıkarımda bulunma	Anlama
ÖS32	Verilen bilgileri karşılaştırma	Anlama
ÖS33	Neden-sonuç ilişkisi kurabilme	Anlama
ÖS34	Farklı kaynaklardan yararlanma	Uygulama
ÖS35	Eserle yaşadığı çevre arasında ilişki kurabilme	Uygulama
ÖS36	Eserle ilgili başkaları ile tartışabilme	Uygulama
ÖS37	Eserde kullanılan bilgi kaynaklarını inceleme	Analiz
ÖS38	Konuyla ilgili olanla olmayanı ayırt edebilme	Analiz
ÖS39	Eserin bölümlerinin kendi arasında ve metnin tümüyle olan ilişkisini görebilme	Analiz
ÖS40	Okuduğu metinlerin benzer ve farklı yanlarını görebilme	Analiz
ÖS41	Eserde yer alan düşüncelerin, gerçek ya da yazarın yorumu olup olmadığını ayırt edebilme	Analiz
ÖS42	Başlık ve/veya resimlerle metin arasındaki uyum ve uyumsuzluğu fark edebilme	Değerlendirme
ÖS43	Eserde verilen bilgilerin güncelliğini değerlendirebilme	Değerlendirme
ÖS44	Eserde verilen düşünceleri değerlendirme	Değerlendirme
ÖS45	Eserin kendisini en çok ikna eden/etkileyen bölümünü belirleme	Değerlendirme
ÖS46	Eserin okuma amacına ulaşip ulaşmadığını belirleyebilme	Değerlendirme
ÖS47	Okurken eserle ilgili sorular sorma	Yaratma
ÖS48	Esere ve eserin bölümlerine başlık verebilme	Yaratma
ÖS49	Ön bilgilerle yeni öğrenilenleri birleştirebilme	Yaratma
ÖS50	Çözüm önerisi sunma	Yaratma

Ek 2. İncelenen Kitaplar

Sarıboyacı M. O. (2022). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı. Ankara: Ata Yayıncılık.

Ceylan, S; Duru, K; Erkek, G ve Pastutmaz, M. (2021). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.