

Eğitim Bilimlerinde Güncel Araştırmalar

Editör: Doç. Dr. Önder Baltacı



 ÖZGÜR
YAYINLARI

Eğitim Bilimlerinde Güncel Araştırmalar

Editör:

Doç. Dr. Önder Baltacı



Published by

Özgür Yayın-Dağıtım Co. Ltd.

Certificate Number: 45503

📍 15 Temmuz Mah. 148136. Sk. No: 9 Şehitkamil/Gaziantep

☎ +90.850 260 09 97

📞 +90.532 289 82 15

🌐 www.ozgurayinlari.com

✉ info@ozgurayinlari.com

Eğitim Bilimlerinde Güncel Araştırmalar

Current Research in Educational Sciences

Editor: Doç. Dr. Önder Baltacı

Language: Turkish-English

Publication Date: 2024

Cover design by Mehmet Çakır

Cover design and image licensed under CC BY-NC 4.0

Print and digital versions typeset by Çizgi Medya Co. Ltd.

ISBN (PDF): 978-975-447-878-5

DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub429>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

This license allows for copying any part of the work for personal use, not commercial use, providing author attribution is clearly stated.

Suggested citation:

Baltacı, Ö. (ed) (2024). *Eğitim Bilimlerinde Güncel Araştırmalar*. Özgür Publications.

DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub383>. License: CC-BY-NC 4.0

The full text of this book has been peer-reviewed to ensure high academic standards. For full review policies, see <https://www.ozgurayinlari.com/>



Ön Söz

Bu kitap, eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alanına özgü alt disiplin alanları ile ilgili çalışmaları bir araya getirerek, bilim insanlarının güncel araştırmalarını sunmayı amaçlamaktadır. Bu alanın akademisyenleri tarafından gelen yoğun talebi doğrultusunda oluşturduğumuz “Eğitim Bilimleri Araştırmaları” ve “Eğitimde Güncel Araştırmalar” serilerimizi tamamladık. Yeni serimize “Eğitim Bilimlerinde Güncel Araştırmalar” adını verdik.

Kitabımız, özellikle eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanında araştırma yapmak isteyen akademisyenlere ilham kaynağı olmayı hedeflemektedir. Ayrıca, okurlar için faydalı bir kaynak olarak da kullanılabileceğini düşünüyoruz. Kitabın ortaya çıkmasında yazılarıyla katkı sunan yazarlara ve hazırlanmasında emeği geçen herkese teşekkür ederiz.

Preface

This book aims to present the current researches of scientists by bringing together studies related to sub-disciplinary areas specific to the basic field of educational sciences and teacher training. We have completed our “Educational Sciences Research” and “Current Research in Education” series, which we created in line with the intense demand from academics in this field. We named our new series “Current Research in Educational Sciences”.

Our book aims to be a source of inspiration for academicians who want to do research especially in the field of educational sciences and teacher training. We also think that it can be used as a useful resource for readers. We would like to thank the authors who contributed to the book and everyone who contributed to its preparation.

İçindekiler

Ön Söz	iii
Preface	iv

Bölüm 1

Eğitim Örgütlerinde Duygusal Emek	1
<i>Aslı Yeşil</i>	

Bölüm 2

4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabındaki Soyut Kavramların İncelenmesi	17
<i>Yurdal Dikmenli</i>	
<i>Mesut Fatih Demir</i>	

Bölüm 3

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okumayı Tercih Ettikleri Çocuk Edebiyatı Türleri	35
<i>Nermin Bölük</i>	
<i>Serdarhan Musa Taşkaya</i>	
<i>Ayşegül AVŞAR Tuncay</i>	

Bölüm 4

Türkiye’de Öğretmen Sendikalarının Öncüsü: Türkiye Öğretmenler Sendikası(TÖS)	61
<i>Yunus Emre Tansü</i>	
<i>Gamze Tunçay</i>	

Bitkisel Üretim Lisans Eğitiminde Pedagojik Yaklaşım

75

Kadir Akan

Ümit Demiral

Kander Koç

Ahmet Şahin

Eğitim Örgütlerinde Duygusal Emek

Aslı Yeşil¹

Özet

Öğretmenlik mesleğinin duygusal emek gerektiren meslek grupları içinde yer aldığı bilinmektedir. Duygusal emek, öğretmenlerin tutumlarını etkileyen önemli bir örgütsel değişken olarak görülmektedir. Öğretmenler gerçek duyguları ile örgüt tarafından beklenen duygusal davranışlarını uyumlu hale getirmekte zorlanabilmektedirler. Eğitim kurumlarında öğretmenlerin duygusal çelişki yaşamayacağı uygun örgüt ortamlarının yöneticiler tarafından oluşturulması gerekmektedir. Yapılan araştırmalar okul yöneticilerinin duygusal emek davranışı farkındalıklarının, öğretmenlerin örgütsel davranışlarını etkilediğini göstermektedir. Bu durum okul yöneticilerinin duygusal emek farkındalıklarının artırılmasının önemini ortaya koymaktadır. Dinamik bir yapısı olan okul örgütlerinin, dış çevredeki değişimlere ayak uydurması gerekmektedir. Örgütlerin amaçlarına ulaşabilmesinde çalışanların duygularının önemli bir rol oynadığı bilindiğinden, pozitif psikoloji kavramlarından pozitif iyi oluş, duygusal emek ve yönetsel destek çalışmaları örgütlerin değişimi ve gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır. Örgütlerin değişen koşullara ayak uydurabilmesinin nitelikli çalışanlar ile gerçekleşmesinin yanında, yöneticilerin de çalışanların nasıl davranış sergileyecekleri konusunda bilgi sahibi olması gerekmektedir. Doküman analizi yöntemi ile Eğitim Bilimleri alanında 2010 – 2023 yılları arasında duygusal emek kavramı ile ilgili çalışılan ve Ulusal Tez Merkezinde bulunan tez çalışmaları incelendiğinde 10'u doktora, 38'i yüksek lisans olmak üzere 48 tez çalışması olduğu görülmektedir. Bu tezler analiz edildiğinde karma yöntemin kullanıldığı ve eylem araştırması içeren bir çalışma olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca Eğitim Bilimleri kapsamında duygusal emek konusunda, alanda yapılabilecek farklı çalışmalar olduğu ortaya çıkmaktadır.

1 Doktorant, Mersin Üniversitesi, aslimirzakayra@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1325-9260

1. Giriş

Örgütlerin başarılı olması için ortaya konulan çabanın sadece fiziksel değil aynı zamanda duygusal yönünün de olması duygusal emek kavramını ortaya çıkarmaktadır. Çalışanların duygularını kurumlarının verimliliği açısından düzenleme davranışına girmesi duyguları metalaştırmaktadır. Örgütlerin etkililiği için sadece beyin gücü değil, duygusal yetenek de emek gücüne dönüşmektedir (Kart, 2011; Mavi, 2020; Özkaplan, 2009). Hizmet sektöründeki yoğun emek ve iletişim, çalışanların duygularını nasıl yöneteceğini belirlemekte ve bu nedenle de tüm örgüt süreçlerini etkileyebilmektedir. Bu kavramın farkındalığının artması ve ölçülmesinin başta hizmet sektörü olmakla birlikte tüm kurumlar için önemli olduğu düşünülmektedir. Duygu yönetiminin insan olmanın bir gerekliliği olması nedeniyle, duygusal emeğin çalışma ortamında kişisel ve örgütsel sonuçlarının açıklanması kurumların gelişmesi için oldukça önemlidir (Polatkan, 2029).

Örgütsel davranış bilimi bir örgütte çalışanların hangi konularda nasıl tepki verdikleri ile ilgilenen bir alandır. Örgüt çalışanlarının davranışlarına, örgüt lehine yön verip verilemeyeceği de örgütsel davranış çalışmaları içinde yer almaktadır (Bıyık ve Aydoğan, 2014). Örgütlerin etkililiğini arttırmak için çalışanların davranışlarını anlayabilmek ve duygusal emek üzerinde durmak gerekmektedir (Sevinç Altaş ve Özişli, 2021). Bu bağlamda eğitim alanında okul örgütlerinde de duygusal emek davranışları ile ilgili yapılabilecek çalışmalar oldukça önem kazanmaktadır.

1.1. Duygusal Emek

Hizmet sektörünün gelişmesi ile birlikte fiziksel ve zihinsel emek kavramının yanında “duygusal emek” kavramının da ortaya çıktığı görülmektedir. Duygular soyut kavramlar olmakla birlikte günümüzde metalaştığı da bilinmektedir. Kamu kurumları ve özel sektörde özellikle müşteri odaklı olmanın getirdiği durumlar için çalışanlar, duygusal emek sarf etmektedir. Duygusal emek kavramı çalışanların yüz ifadelerini ve bedensel görünümelerini hizmet beklentisi doğrultusunda kontrol etmeleri gerektiğini içermektedir (Eroğlu, 2014). Bu kavram ile ilgili farklı tanımlamalar bulunmakta ve genel olarak “çalışanların, örgütlerin hedefleri doğrultusunda beklenen duygusal durumları oluşturmaları ve davranış olarak göstermesi” şeklinde ifade edilmektedir.

1.2. Duygusal Emek Boyutları

Duygusal emek kavramının 1983 yılında Arlie Russel Hochschild tarafından “The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling”

kitabında geniş yer verilerek alanyazına kazandırıldığı bilinmektedir. Hochschild duygusal emek kavramını “duyguların jest ve mimikler ile dışarıdan gözlenebilecek forma dönüştürülmesi” şeklinde ifade etmektedir (Hochschild, 1983). Duygusal emek bir diğer ifadeyle “uygun duyguların sunulması” şeklinde de tanımlanabilmektedir (Ashforth ve Humphrey, 1993). Hochschild duygusal emeği yüzeysel ve derin olmak üzere iki boyutta incelemiştir. Alanyazında ise daha çok yüzeysel, derinlemesine ve doğal (samimi) olmak üzere üç farklı şekilde ele alındığı görülmektedir. Yüzeysel duygusal emek duyguları taklit etmeyi, derinlemesine duygusal emek uygun duyguyu gösterebilmek için çaba harcamayı gerektirirken; doğal duygusal emek örgüt için değil kendi için davranışın gösterilmesi anlamına gelmektedir (Bıyık ve Aydoğan, 2014). İdeal örgütlerde istenilen davranış, çalışanlar tarafından doğal duyguları içeren davranışların sergilenmesidir. Hochschild’ın yüzeysel ve derinden duygusal emek davranışlarına zaman içinde örgütlerin beklentisi doğrultusunda doğal (samimi) duygusal emek kavramının da eklendiği görülmektedir. Ashforth ve Humphrey (1993), Hochschild’ın yaklaşımına bir üçüncü boyut olarak doğal duyguları eklemiştir.

1.2.1. Yüzeysel Duygusal Emek Davranışı

Yüzeysel duygusal emek davranışlarında bireyler gerçek duygularını gizleyerek yansıtmazlar, gerçekte hissetmedikleri duyguları yansıtırılar (Hochschild, 1983). Hissedilen ve yansıtılan duygu birbirinden farklıdır (Önal, 2019). Yürür ve Ünlü (2011) gerçekleştirdikleri araştırmalarında çalışanların hissetmediği duyguları hissediyormuş gibi davrandığı yüzeysel duygusal emek davranışının, örgütte olumsuz davranışlar olarak ortaya çıktığını ve işten ayrılma niyetini artırdığını ortaya koymaktadır. Keleş ve Tuna (2018) yüzeysel duygusal emek davranışının, gerçek duygular ile sergilenen duyguların çatışması sonucu duygusal uyumsuzluk oluşturduğunu belirtmektedir. Yeşil ve Mavi (2018) de çalışmalarında yüzeysel duygusal emek davranışının işten ayrılma niyetini ve duygusal tükenmişliği pozitif yönde etkilediğini ifade etmektedir. Bu bağlamda örgütler için yüzeysel duygusal emek davranışının örgüt yararına olmayacağı ve tercih edilmeyeceği görülmektedir.

1.2.2. Derinden Duygusal Emek Davranışı

Duygusal emek boyutlarından ikincisi derin duygusal emek davranışdır. Derin duygusal emek davranışlarında kişi örgütün istediği davranışları sergileyebilmek için gerçekten o duyguyu yaşamaya ve hissetmeye özel çaba harcamaktadır (Keleş ve Tuna, 2018 ve Önal, 2019). Yüzeysel davranışta

hissediymiş gibi yapılan duygular yerine, derinlemesine davranışta duyguların değişmesi istenmektedir (Aslan ve Mert, 2019). Bu durumda iyi niyetli rol yapma davranışı sergilenabilmektedir (Ünal, 2017). Bireyler istenilen davranışı gösterebilmek için bazı görüntüleri, düşünceleri hayal edip daha önce yaşanmış bazı olayları, anıları hatırlamaktadırlar. Böylece o davranışı sergilemek için kendilerini içsel güdüleyerek, çaba sarfetmektedirler. Çalışma ortamında hissedilen duygular çok geniş kapsamlı olabilmekte; motivasyon, iş doyumunu gibi kavramların temelinde de bu duygular yer almaktadır (Seçer, 2005). Duyguların işe uygun olarak şekillendirilmesi ve otorite tarafından yönetilmesi kişiler üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır (Ortaç, 2019). Buna karşın içsel motivasyonla oluşan duygusal emek davranışlarında bu olumsuzluklar minimuma inmektedir. Derin duygusal emek davranışının, yüzeysel duygusal emek davranışından daha olumlu sonuçları olduğu düşünülmektedir.

1.2.3. Doğal Duygusal Emek Davranışı

Doğal davranış, alanyazında, çalışanların içinden geldiği gibi duygularını dışa yansıtması şeklinde ifade edilmektedir. Ashforth ve Humphrey (1993) samimi davranışın Hochschild tarafından göz ardı edildiğini ve çalışanların gerçekten hissederek sergiledikleri davranışların samimi duygusal emek davranışı olduğunu ifade etmektedirler. Herhangi bir zorunluluk olmadan duyguları ifade etmek anlamına gelen doğal duygusal emek davranışı, örgütün beklediği duygusal davranış ile çalışanların hissettiği duygusal davranış aynı olduğunda ortaya çıkmakta ve duygusal emeğin olumsuz sonuçlarını azaltmaktadır (Aslan ve Mert, 2019). Çalışanların duyguları gerçekten hissedebileceği ve uygun davranışlar gösterebileceği düşünülerek, örgütlerin başarısı açısından doğal duyguların ortaya konulması tercih edilmektedir.

2. Duygusal Emek Kavramının Eğitimdeki Önemi

Öğretmenlik mesleğinin de en fazla duygusal emek gerektiren meslek grupları içinde yer aldığı bilinmektedir. Öğretmenler aracılığı ile öğrencilere farklı hizmetlerin sunulduğu bir sektör olan eğitimde, ortaya konulan duygusal emek öğretmenlerin tutumlarını etkileyen önemli bir örgütsel değişken olarak görülmektedir (Mavi ve Yeşil, 2021). Basım ve Beğenirbaş (2012) gerçekleştirdikleri araştırma sonucuna göre öğretmenlerin gerçek duyguları ile örgüt tarafından beklenen duygusal davranışları uyumlu hale getirmekte zorlandıklarını ifade etmektedirler. Gökaş Kulualp ve Sarı (2018) okulöncesi öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında duygusal emek kavramını etkileyen önemli unsur olarak kurumsal bağlılığın ifade edildiğini ortaya koymaktadırlar. Adil ve güvene dayalı olumlu bir iş ortamının, yönetici ve iş

arkadaşlarının desteğinin, çalışanları daha fazla duygusal emek sarf etmeye yönelttiği ve duygusal çelişki riskini azalttığı ifade edilmektedir (Keleş ve Tuna, 2018). Çalışanların değerli görüldüğü örgütlerde, çalışanların güçlü yanlarının geliştirilmesinde ve örgütün kalitesinin artırılmasında duygusal emek önemli bir kavram haline gelmektedir (Ertürk, Keskinlik Kara ve Zafer Güneş, 2016). Mavi ve Yeşil (2021) eğitim kurumlarında öğretmenlerin duygusal çelişki yaşamayacağı uygun örgüt ortamının yaratılması konusunda ve duyguları yönetme konusunda gerekli eğitimlerin yöneticiler tarafından sağlanmasını önermektedirler. Savaş (2012) okul yöneticilerinin duygusal emek yeterliliklerinin, öğretmenlerin iş doyumunu anlamlı bir şekilde yordadığını ortaya koymaktadır. Bu durumda okul yöneticilerinin duygusal emek ve duygusal emek boyutları hakkında farkındalıklarının artırılması eğitim örgütleri için oldukça önemlidir.

Duygusal emek çalışmalarının öğretmenlerin mesleki olarak gelişmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Eğitim ortamlarının iyileştirilmesi, öğretmenlerin çalışma hayatına yönelik araştırmalar, eğitim kalitesinin artırılması açısından önemlidir (Mavi ve Yeşil, 2021). Polatkan (2016) ortaokul öğretmenleri ile gerçekleştirdiği araştırma sonucuna göre öğretmenlerin en çok yüzeysel rol yapma davranışı sergilediklerini ifade etmektedir. Akbaş ve Bozkurt Bostancı (2019) da gerçekleştirdikleri araştırma sonucuna göre öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin orta düzeyde olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmenlerin mesleklerini yerine getirirken sergiledikleri duygusal emek davranışları başarılarını artırırken, örgüt etkililiğine de katkı sağlamaktadır (Beğenirbaş ve Meydan, 2012). Bu bağlamda okul yöneticilerinin konu hakkında farkındalıklarının artması öğretmenlerin ve örgütün etkililiği açısından önemli görülmektedir.

Duygusal emek kavramının disiplinlerarası çalışmaya uygun bir konu olduğu söylenebilmektedir. Alanyazında duygusal emeğin farklı değişkenler ile çalışıldığı araştırmalar yer almaktadır (Kaya ve Özhan, 2012). Duygusal emek gerektiren mesleklerin, çalışanlar için psikolojik olumsuzluklar içerdiği bilinmektedir (Keleş ve Tuna, 2018). Ulusal alanyazındaki duygusal emek çalışmalarının birçoğu duygusal emeğin olumsuz yanları üzerinde durmakta ve iş tatmini, işte kalma niyeti, tükenmişlik ile olan ilişkisine odaklanmaktadır (Pala ve Sürgevil, 2016). Duygusal emeğin neden olduğu olumsuz sonuçlar içinde tükenmişlik ilk sıralardadır (Polatçı ve Özyer, 2015). Alan yazındaki çalışmalar duygusal emeğin olumsuz yanları üzerine odaklanmış olsa da, derin ve doğal duygusal emek davranışlarının örgüt ve bireyler için olumlu yanları bulunmaktadır (Önal, 2019). Çelik ve Turunç (2011) duygusal emek davranışındaki psikolojik sapmanın psikolojik sıkıntıları pozitif yönde etkilediğini, duygu düzenleme boyutunun ise

psikolojik sıkıntıları negatif yönde etkilediğini ifade etmektedirler. Karşı tarafın gözlemleyeceği şekilde duyguların düzenlenmesi ve yönetilmesi anlamına gelen duygusal emek, bireylerin performanslarını arttıran bir faktör olarak da değerlendirilebilmektedir (Ay ve Çelik, 2022). Bu kapsamda değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin oluşturacağı olumlu örgüt iklimi ile öğretmenlerin doğal duygular sergilemelerinin sağlanabileceği ve örgütlerin verimliliğinin artırılacağı öngörülmektedir.

2.1. Okul Örgütlerinde Duygusal Emek

Örgütler değişen çevresel koşullardan etkilenmektedir. Değişen çevresel koşullara uyum sağlama sürecinde başarıya ulaşmadaki temel rol insan faktörüdür (Biçkes, Yılmaz, Demirtaş ve Uğur, 2014). Sosyal bir varlık olarak insanın çalıştığı ortamda yaşadığı aidiyet, motivasyon, bağlılık, iş memnuniyeti, başarı ve başarısızlık gibi kavramlar duygular sonucu ortaya çıkmaktadır (Göktaş, Kulualp ve Sarı, 2018). Son yıllarda birçok hizmet alanında dikkat çeken bir bileşen olan duygusal emek, yüz yüze iletişimin fazla olduğu eğitim kurumlarında da oldukça önemlidir (Beğenirbaş ve Yalçın, 2012). Mesleklerinin gerekliliğini yerine getirmek için öğretmenler duygusal davranışlar sergilemekte ve bu nedenle duygusal emek sarf etmektedir (Polatkan, 2016). Eğitimin kalitesi öğretmenlerin öğrencileri ile samimi duygusal davranışlar sergilemesinden ve öğretmenlerin iş tatmini gibi örgütsel davranışlarından büyük ölçüde etkilenmektedir (Bıyık ve Aydoğan, 2014). Öğretmenlerin doğal ve içten duygularını ortaya çıkaracak yönetim anlayışlarının gelişmesi, eğitim kalitesinin ve örgüt verimliliğinin artmasını sağlayacaktır (Beğenirbaş ve Meydan, 2012). Örgüt yöneticilerinin de derinlemesine duygusal emek davranışının kazanılması konusunda ve samimi duygusal davranışların oluşması için çalışanlara destek ve eğitim sağlayarak örgütün kalitesini arttırabilecekleri düşünülmektedir.

Örgütleri tanımlamakta kullanılan makine metaforunda da olduğu gibi insan faktörü ve örgütün duygusal iklimi, geleneksel örgüt kuramlarında ihmal edilmiştir. Davranışçı yaklaşım kuramı ile çalışanların duygusal boyutunun, iş ortamındaki davranışları üzerinde etkili olduğu düşüncesi önem kazanmaya başlamıştır. Klasik ve neoklasik yönetim anlayışlarında çalışanların duygularının ele alınmasından söz edilmese de daha sonraları örgütteki bireylerin duyguları üzerine yapılan araştırmalar ile duygusal emek kavramı önem kazanmıştır (Gügerçin, 2019 ve Mavi, 2020). Geleneksel örgüt teorilerinde rasyonalitenin duygusalığa olumsuz bakış açısının, modern örgüt teorilerinde duyguların örgütün başarısı için kullanılabilirliği görüşüne dönüştüğü görülmektedir (Karaman, 2017). Örgütsel davranış çalışmalarında da önceleri duygular üzerinde durulmamış olmasına rağmen,

örgütlerin etkililiği için duyguların yönetilmesi önemlidir (Grandey, 2000). Sosyolog Arlie Russell Hochschild tarafından 1983 yılında “duyguların ticarileşmesi” ile ilgili tanımlamaların yapılması ile duygusal emek kavramının alanyazında yer aldığı bilinmektedir. Alanyazında farklı tanımlamalar olmakla birlikte duygusal emek kısaca “herkes tarafından gözlenebilen yüz ifadeleri ve beden hareketleri” olarak ifade edilebilmektedir (Basım ve Beğenirbaş, 2012; Bıyık ve Aydoğan, 2014; Eroğlu, 2014; Keleş ve Tuna, 2018; Ertürk, Keskinkılıç Kara, ve Zafer Güneş, 2016; Ünal, 2017; Yürür ve Ünlü, 2011).

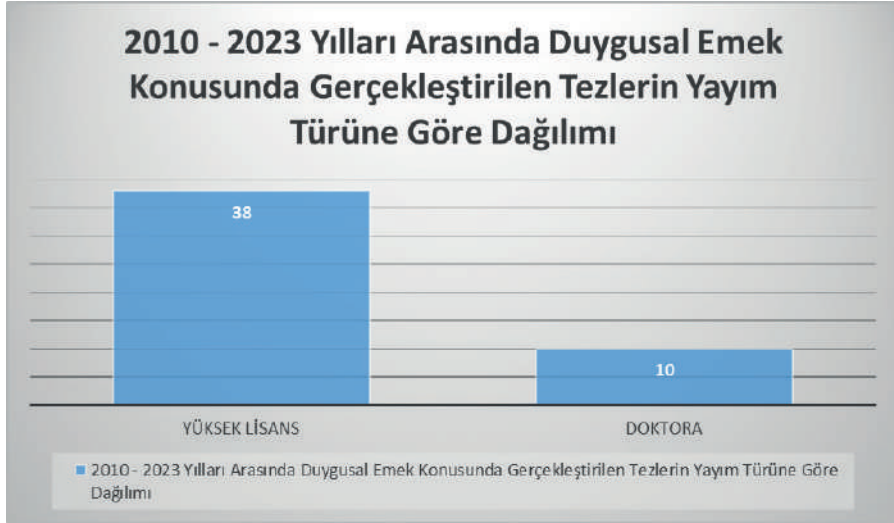
Bireyler toplumsallaşma sürecinde bulunduğu ortama uyum sağlamak için farklı davranışlarda bulunabilmektedirler. Sempati kazanmak veya farklı bir neden için duygularını kontrol etmek, bir duygu yerine başka bir duygu sergilemek hatta rol yapmak durumunda kalmaktadırlar (Polatkan, 2016). Toplumsal yaşamda insanlar birçok durumda hissettikleri duyguları yansıtamayarak toplumun uygun gördüğü davranışı sergilemektedirler (Ünal, 2017). Duygusal emek kavramı etkileşimci yaklaşım kapsamında değerlendirildiğinde bireyin duygusal davranışlarının çevresel koşullardan etkileneceği söylenebilmektedir. Duyguların oluşması ve gösterilmesi, yani ortaya çıkması konusunda sosyal ortamların dikkate alınması gerektiği yapılan çalışmalar ile desteklenmektedir (Yürür ve Ünlü, 2011 ve Karaman, 2017). Duygusal emek, verimliliğin arttırılabilmesi için örgütlerin sistemli bir faaliyeti olarak da ifade edilmektedir (Keleş ve Tuna, 2018). Örgütlerin verimliliğinin arttırılması için çalışanların duygusal emek davranışını gösterirken neyi nasıl yapacağı tasarlanmaktadır (Mavi, 2020). Bir meslek alanında duyguların kontrol edilmesi, duygunun soyut bir kavramdan ücret karşılığı gösterilen bir davranış olarak somutlaşmasına neden olmaktadır (Basım ve Beğenirbaş, 2012). Öğretmenlerin öğrenciler ile yüz yüze iletişim sağlaması, aynı zamanda diğer meslektaşları, okul yöneticileri, öğrenci velileri ile de sosyal ortamlarda ilişkiler kurması nedeni ile alanyazında öğretmenlik mesleği yoğun duygusal emek içeren bir meslek olarak ifade edilmektedir.

2.2. Eğitim Bilimleri Alanında Gerçekleştirilmiş Duygusal Emek Tez Çalışmaları

Ulusal tez bankasında erişime açık olan ve 2010 – 2023 yılları arasında Eğitim Bilimleri alanında gerçekleştirilmiş duygusal emek konusundaki tez çalışmaları incelenmiştir. Doküman analizi yöntemi ile gerçekleştirilen incelemede elde edilen sonuçlar aşağıdaki tablolarda yer almaktadır. İncelenen tezlerin çalışma alanlarına bakıldığında Eğitim Yönetimi, İngilizce Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi, Eğitim Psikolojisi, Psikolojik Danışmanlık ve Eğitim Programları alanlarında çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Değerlendirmeye alınan 48 tez içerisinde en yüksek frekansın 27 olacak

şekilde Eğitim Yönetimi alanında olduğu belirlenmiştir. Duygusal emek konusunda gerçekleştirilen tezlerin yayım türüne göre dağılım tablosu aşağıda Tablo.1.'de yer almaktadır.

Tablo.1. 2010 – 2023 Yılları Arasında Eğitim Bilimleri Alanında Gerçekleştirilmiş Duygusal Emek Konusundaki Tez Çalışmalarının Yayım Türüne Göre Dağılımı



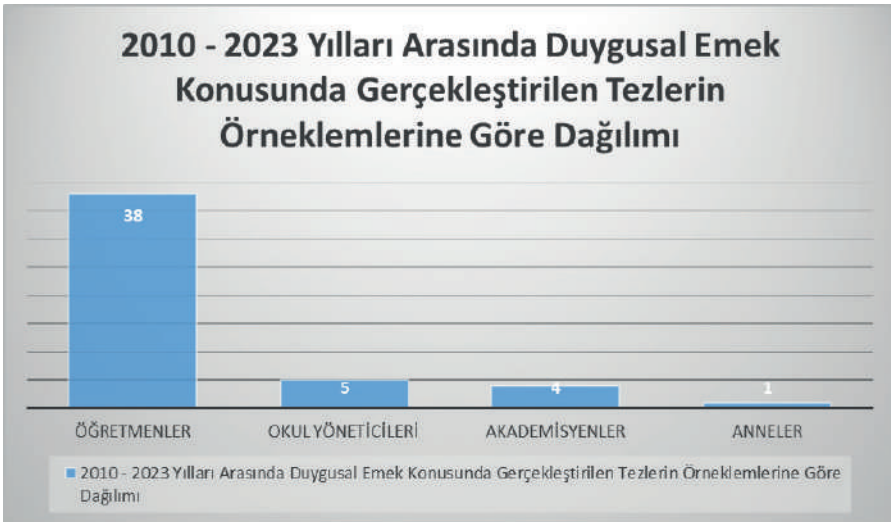
Yukarıdaki tablo incelendiğinde 2010 – 2023 yılları arasında Eğitim Bilimleri alanında Duygusal Emek konusunda yayımlanmış 48 tez çalışmasının 38'inin yüksek lisans ve 10'unun doktora tez çalışması olduğu görülmektedir. Duygusal Emek konusundaki bu tezlerin yayımlanma yıllarına göre dağılım grafiği Tablo. 2.'de verilmektedir. Tablo.2. incelendiğinde en fazla tezin yayımlandığı yılın 2019 yılı olduğu görülmektedir.

Tablo.2. 2010 – 2023 Yılları Arasında Eğitim Bilimleri Alanında Gerçekleştirilmiş Duygusal Emek Konusundaki Tez Çalışmalarının Yayın Yıllarına Göre Dağılımı



Eğitim Bilimleri alanında gerçekleştirilen Duygusal Emek çalışmaları incelendiğinde 2010 – 2023 yılları arasında yayımlanan tez çalışmalarının çalışma gruplarının dağılımı aşağıda yer almaktadır. Tablo.3.'de verilen dağılıma göre tezlerin çalışma grubunu öğretmenler, okul yöneticileri, akademisyenler ve anneler oluşturmaktadır.

Tablo.3. 2010 – 2023 Yılları Arasında Eğitim Bilimleri Alanında Duygusal Emek Konusunda Yayınlanan Tez Çalışmalarının Çalışma Grubuna Göre Dağılımı



Tablo.3. incelendiğinde Duygusal Emek konusundaki çalışmalarının en fazla öğretmenler ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinin fiziksel ve zihinsel emek yanında duygusal emek içerdiği de bilinmektedir. Öğretmenler ile gerçekleştirilen bu tez çalışmalarında farklı değişkenlere göre öğretmenlerin Duygusal Emek boyutları belirlenmeye çalışılmıştır.

Örgütsel davranışlar açısından çalışılan değişkenler; Örgütsel Destek, Psikolojik Sermaye, Örgütsel Adanmışlık, Mesleki Doyum, Tükenmişlik, Örgütsel Bağlılık, Pozitif Psikolojik Sermaye, Mesleğe Yabancılaşma, Mesleki Bağlılık, Okul Etkililiği, Psikolojik Sözleşmeye Uyum, Liderlik Stilleri, Yönetici Roller, Örgüt İklimi, Örgütsel Özdeşleşme, Duygu Yönetim Becerileri, Örgütsel Yabancılaşma, Örgütsel Vatandaşlık, Örgütsel Adalet, Karakter Aşınması, İş Tatmini, İş Stresi, Özerklik Davranışları, Öz Yeterlik Algısı, İzlenim Yönetimi Taktiği, Öznel İyi Oluş Düzeyi, Duygusal Zeka, Çatışma Çözme Stratejileri, Stratejik liderlik, Yaşam Doyum Düzeyi, İş Doyumu, Örgütsel Sessizlik, Öğretimsel Liderlik, Güdülenme Türü, Örgütsel Politika Algıları olarak belirlenmiştir.

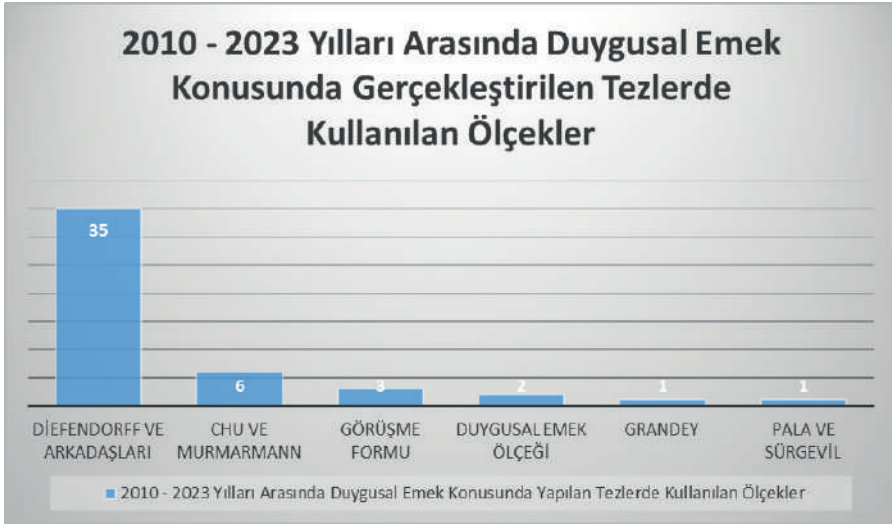
Bunun yanında; İş Akışı, Duygusal Emek Stratejileri, Veli Yaklaşımları Algıları, Duygusal Emek Görüşleri, Çocuk Bakımında Annelerin Duygusal Emek Talepleri, Sosyal Sermaye, Duygusal Okuryazarlık, Akademik Performans, Esnek ve İş Güvencesiz Çalışma değişkenleri ile çalışıldığı da tespit edilmiştir.

Doküman incelemesi yöntemi ile incelenen tez çalışmalarında en çok Duygusal Emek ölçeği kullanılarak nicel veriler elde edildiği ancak 3 çalışmada görüşme formu kullanılarak nitel veriler elde edildiği görülmektedir. Tablo.4. bu çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının dağılımını ve Tablo.5. ise hangi ölçeklerin kullanıldığını göstermektedir.

Tablo.4. 2010 - 2023 Yılları Arasında Eğitim Bilimleri Alanında Duygusal Emek Konusunda Gerçekleştirilen Tez Çalışmalarında Kullanılan Veri Toplama Araçları



Tablo.5. 2010 - 2023 Yılları Arasında Eğitim Bilimleri Alanında Duygusal Emek Konusunda Gerçekleştirilen Tez Çalışmalarında Kullanılan Ölçeklerin Dağılımı



Yukarıda verilen tablo incelendiğinde duygusal emek konusunda çalışan araştırmacıların en çok Diefendorff ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş olan ölçeğin Türk kültürüne uyarlanmış şeklinin tercih edildiği ortaya çıkmaktadır. Nitel araştırmalarda tercih edilen görüşme formları dışında Türkçe olarak Pala ve Sürgevil tarafından geliştirilen Türkçe bir ölçek olduğu görülmektedir. Geliştirilen bu ölçek tüm hizmet sektörünü içermektedir. Bu

nedenle alanyazında Türk kültürüne özgü ve eğitim alanında geliştirilecek bir ölçek ihtiyacı doğmaktadır.

3.Sonuç ve Öneriler

Doküman analizi yöntemi ve doküman incelemesi tekniği kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırmada okul yöneticilerinin duygusal emek farkındalığı ile ilgili çalışmaların alanyazında yetersiz olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin duygusal emek farkındalığının artması ve bu bağlamda kurumların ve eğitim sisteminin daha kaliteli eğitimlere ve daha yüksek başarılarla ulaşması için bu konuda yapılacak uygulamalı çalışmaların gerçekleştirilmesi oldukça önemlidir. Bu kapsamda eğitim alanında yerel ihtiyacı karşılayacak bir ölçek geliştirilmesi ve eğitim yöneticilerinin duygusal emek konusunda eğitim almaları önerilmektedir. Ayrıca eğitim örgütlerin niteliklerinin artması için uygulamalı eğitimlerin gerçekleştirilmesi ve eğitim çalışanlarının duygusal emek farkındalığının artırılması da önerilmektedir.

Kaynakça

- Akbaş, A. ve Bozkurt Bostancı, A. (2019). Öğretmenlerin örgütsel politika algıları ile duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 44- 63.
- Ashforth, B. E. ve Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review*, 18(1), 88-115.
- Aslan, H. ve Mert, İ. S. (2019). Çalışanların duygusal emek düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 22(2), 713-728.
- Ay, G. ve Çelik, M. (2022). Duygusal sermayenin duygusal emek üzerindeki etkisinde pozitif duygu durumunun aracılık rolü. *European Journal of Managerial Research Dergisi*, 6(11), 1-14.
- Basım, H. N. ve Beğenirbaş, M. (2012). Çalışma yaşamında duygusal emek: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Yönetim ve Ekonomi*, 19(1), 77-90.
- Beğenirbaş, M. ve Meydan, C. H. (2012). Duygusal emeğin örgütsel vatandaşlık davranışıyla ilişkisi: Öğretmenler üzerinde bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 159-181.
- Beğenirbaş, M. ve Yalçın, R. C. (2012). Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin duygusal emek gösterimlerine etkileri. *Çag University Journal of Social Sciences*, 9(1), 47-65.
- Bıyık, Y. ve Aydoğan, E. (2014). Duygusal emek ile örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: Bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 159-180.
- Biçkes, D., Yılmaz, C., Demirtaş, Ö. ve Uğur, A. (2014). Duygusal emek ile iş tatmini arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracılık rolü: Bir alan çalışması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 9(2), 97-122.
- Çelik, M. ve Turunç, Ö. (2011). Duygusal emek ve psikolojik sıkıntı: iş-aile çatışmasının aracılık etkisi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 40(2), 226-250.
- Eroğlu, Ş. G. (2014). Örgütlerde duygusal emek ve tükenmişlik ilişkisi üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 147-160.
- Ertürk, A., Keskinılıç Kara, S. B., Zafer Güneş, D. (2016). Duygusal emek ve psikolojik iyi oluş: Bir yordayıcı olarak yönetsel destek algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1723-1744.
- Göktaş Kulualp, H. ve Sarı, Ö. (2018). Duygusal emek: Okul öncesi öğretmenleri üzerine bir içerik analizi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 14(4), 1167-1181.

- Grandey, A. A. (2000) Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95.
- Güğerçin, U. (2019). Duygusal emeğin duygusal tükenme üzerindeki etkisi: Özbenlik çelişki teorisi çerçevesinde bir analiz. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(20), 179-194.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed hearth: commercialization of human feeling*. berkeley, CA: University of California Pres. 1983.
- Karaman, N. (2017). Çalışma yaşamında duygusal emek. *İş ve Hayat*, 3(5), 30-56.
- Kart, E. (2011). Bir duygu yönetimi süreci olarak duygusal emeğin çalışanlar üzerindeki etkisi. *Çalışma ve Toplum*, 3(30), 215-230.
- Kaya, U. ve Özhan, Ç. K. (2012). Duygusal emek ve tükenmişlik ilişkisi: Turist rehberleri üzerine bir araştırma. *Journal of Labour Relations*, 3(2), 109-130.
- Keleş, Y. ve Tuna, M. (2018). Turizm işletmelerinde duygusal emek: Eleştirel bir yaklaşım. *Turizm Akademik Dergisi*, 5(2), 129-140.
- Mavi, D. (2020). *Yönetici rolleri, örgüt iklimi ve duygusal emek arasındaki ilişkilere yönelik öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ortaç, Ş. H. (2019). *Duygusal emek ve tükenmişlik: Değişirici dönüştürücü liderliğin rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Bilgi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Önal, G. (2019). *Öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özkaplan, N. (2009). Duygusal emek ve kadın işi/erkek işi. *Çalışma ve Toplum*, 2(21), 15-23.
- Pala, T. ve Sürgevil, O. (2016). Duygusal emek ölçeği: Ölçek geliştirme, güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Ege Akademik Bakış*, 16(4), 773-787.
- Polatçı, S. ve Özyer, K. (2015). Duygusal emek stratejilerinin duygusal zekânın tükenmişliğe etkisindeki aracılık rolü. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2015, 15(3), 131-156.
- Polatkan, N. N. (2016). *Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Savaş, A. C. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek yeterliklerinin öğretmenlerin iş doyumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Seçer, H. Ş. (2005). Çalışma yaşamında duygular ve duygusal emek: Sosyoloji, psikoloji ve örgüt teorisi açısından bir değerlendirme. *Journal of Social Policy Conferences*, 0(50), 813-834.
- Sevinç Altaş, S. ve Özişli, Ö. (2021). Duygusal emek ile iş tatmini ve bireysel performans arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(76), 862-872.
- Ünal, U. (2017). *Turist rehberlerinin duygusal emek düzeyi ve işe yabancılaşmalarının tükenmişlik üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Yeşil, S. ve Mavi, Y. (2018). Duygusal emeğin etkilediği faktörler üzerine bir alan araştırması. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1, 29-44.
- Yürür, Ş. ve Ünlü, O. (2011). Duygusal emek, duygusal tükenme ve işten ayrılma niyeti ilişkisi. *“İşGüç” Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 13(2), 81-104.

4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabındaki Soyut Kavramların İncelenmesi

Yurdal Dikmenli¹

Mesut Fatih Demir²

Özet

Sosyal Bilgiler dersinin coğrafya, tarih ve vatandaşlık gibi birçok alanı bünyesinde barındırması ve istendik vatandaş yetiştirme sürecinde bir basamak olması bu dersin önemini ortaya koymaktadır. Bundan dolayıdır ki Sosyal Bilgiler ders içeriğinde birçok kavram yer almaktadır. Eğitim öğretim sürecinde yer alan en önemli konulardan biri de kuşkusuz kavramların öğretimi noktasında olmaktadır. Çünkü kavram insan zihninde anlamlandırılmakta ve sözcükle ifade edilmektedir. Sosyal Bilgiler dersi ise birçok kavramı bünyesinde barındıran bir disiplindir. Bundan dolayı Sosyal Bilgiler ders kitabının içerisinde yer alan kavramların tespit edilmesi ve üzerine çalışmaların yapılması önem arz etmektedir. Bu durumdan hareketle bu çalışmanın amacı 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan soyut kavramları belirlemektir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi yöntemi şeklinde tasarlanmıştır. Veriler doküman analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın veri kaynağını Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokul 4. sınıflarda okutulmak üzere yayınlanmış olan İlkokul Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Ders Kitabı oluşturmaktadır. Elde edilen verinin orijinalliği kontrol edildikten sonra kaynak kontrollü sağlanmış ve elde edilen veriler kontrol edilmiştir. Sonraki süreçte ise elde edilen veriler araştırmacılar tarafından kontrol edilmiş ve veriler kullanılarak tablolar haline getirilmiştir. Çalışma sonucunda İlkokul Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitabında yer alan toplam soyut kavram sayısı 143 olarak tespit edilmiş, ünitelerin sahip olduğu toplam soyut kavram sayısı ise 227 olarak tespit edilmiştir. Ünitelerin ders alanlarına göre soyut kavramlarına bakıldığında en çok Vatandaşlık Bilgisi alanında soyut kavram tespit edilmişken bunu Tarih, Diğer Alanlar ve Coğrafya alanı takip etmektedir. Bu doğrultuda ilkokul 4. sınıf düzeyindeki öğrenciler somut dönemde olmasından dolayı öğrenmeyi zorlaştıracağı hatta kavram yanlışlığına sebep olacağı düşüncesiyle soyut kavram sayısının azaltılması önerisinde bulunulmuştur.

1 Doç. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, dikmenliy@hotmail.com, 0000-0003-3738-3095

2 Öğr. Gör., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, m.demir@ahievran.edu.tr, 0000-0001-7114-9775

1. Giriş

Sosyal Bilgiler 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda içinde barındıracak şekilde sarmal ve senkronik bakış açısına göre hazırlanmış bir ders olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal Bilgiler öğrenme alanı ise birbiri ile entegre bilgi, beceri ve değerlerin bir tüm olarak yer aldığı, öğrenmeyi düzenleyen disiplinler arası bir yapıya sahiptir (MEB, 2018). Ayrıca Sosyal Bilgiler kavram, beceri, değer, kazanım ve öğrenme alanı gibi birçok terimin Sosyal Bilgiler merkezine yerleştiği, bilginin yanında beceri ve değer de önem kazandığı bir derstir (Çelikkaya, 2021). Safran (2011) ise Sosyal Bilgileri, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirmek amacıyla olduğu, sosyal bilimler ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan, insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşimini zaman boyutunda ele alan ve toplu öğretim anlayışıyla hareket eden ders olarak tanımlamıştır. Tanımlardan anlaşılacağı üzere bünyesinde birçok disiplini barındırmakta ve vatandaş yetiştirme noktasında oldukça önemli bir yere sahiptir. Özellikle istendik bir birey yetiştirme noktasında Sosyal Bilgiler dersine ekstra önem verilmesi gerekmektedir. Elbette Sosyal Bilgiler dersi bünyesinde oldukça yoğun olarak yer alan bu kavramların belirlenmesi ve öğretilmesi süreci de bir o kadar önemlidir.

Kavram ise insan bilişinde anlaşılandırılan, farklı nesne ve olguların değişebilen ortak nitelikleri temsil eden, bir bilgi yapısı olup sözcükle ifade edilmektedir (Tokcan,2015). Martorella (1986)'ya göre kavramların isim, ayırt edici özellikleri, ayırt edici olmayan özellikleri ve örnekler olmak üzere dört temel özelliği bulunmaktadır. Özellikle Sosyal Bilgiler gibi farklı disiplinleri içinde barındıran bir alanda öğrencilerin kavram öğrenimi oldukça önemli bir konu haline gelmektedir. Ayrıca yine Martorella (1986)'ya göre kavramlar sınıflandırılmıştır: Somutluk derecesine göre: Somut, soyut; öğrenildikleri bağlama göre: Formal, informal; ayırt edicilik özelliklerine göre: Tek boyutlu, çok boyutlu ve ilişkisel; öğrenilme biçimlerine göre: Eylemsel, simgesel, sembolik. Kavramların özellikleri, öğrenme süreçlerini önemli ölçüde etkilemektedir (Dündar, 2011). Ayrıca kavramların öğretimi ve kavram yanılgılarının giderilmesi de ayrı bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle soyut kavramların öğrenilmesi eğitim öğretim sürecinde oldukça önemli bir sorun haline gelmektedir. Çünkü kişilerin buldukları yaş düzeyleri ve ön öğrenmeleri bu kavramların öğrenimi noktasında ayırt edici bir özelliğe sahiptir.

Soyut kavramları kısaca duyu organlarımız ile algılayamadığımız kavramlar olarak tanımlayabiliriz. Özellikle Piaget'in soyut işlemler dönemi olarak bahsetmiş olduğu 11-14 yaş grubundan önceki süreçte soyut kavramların öğretiminde zorluklar yaşanmaktadır. Bundan dolayı soyut kavramların

öğrenimi esnasında birçok kavram yanlışlığı ve kavram kargaşası ortaya çıkmaktadır. Özellikle Sosyal Bilgiler dersinde yer alan soyut kavramların öğrenimi esnasında birçok yanlışlığı oluşmakla birlikte bu durum yanlış ön öğrenmelerle de alakalı bir durumdur (Alkar ve Yalçın, 2023). Bundan kaynaklı kavram öğretimi esnasında yanlışlığı ve kargaşanın engellenebilmesi için tanılayıcı dallanmış ağaç, zihin haritaları, kavram ağları, balık kılıçlığı diyagramı, kavram bulmacaları, kavram karikatürleri, bilgi haritası, kavram değişim metinleri, kelime ilişkilendirme testleri, iki aşamalı teşhis testleri, üç aşamalı teşhis testleri, V diyagramları, anlam çözümleme tabloları ve yapılandırılmış grid gibi pek çok yöntem kullanılmaktadır. Elbette bu yöntemler kesin bir sonuç sunmayıp süreci destekleyici niteliktedir. Sosyal Bilgiler' in doğası gereği bünyesinde birçok soyut kavram barındırmaktadır. Çocukların yaş aralıkları da dikkate alındığında Sosyal Bilgiler dersinde kavram öğretimi ön plana çıkmaktadır. Sosyal Bilgiler programının hazırlanma sürecinde bu durum dikkat edilmesi gereken bir husustur.

Sosyal Bilgiler dersinde var olan kavramlarla ilgili literatürde yer alan çalışmalara bakıldığında; Sosyal Bilgiler dersinde oyun aracılığı ile kavram öğretimi (Akkuş ve Aslan, 2013), kavram haritası, kavram karikatürünün ve kavram bulmacalarının kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi (Altıntaş ve Altıntaş, 2008; Ada ve Sözen, 2021; Tokcan ve Alkan, 2013; Tokcan ve Yesari, 2019; Çelik ve Yıldırım, 2022); Sosyal Bilgiler dersindeki bazı kavramların algılanışları ve kavram yanlışlıkları ile ilgili (Alkar ve Yılmaz Derin, 2023; Çal Pektaş, 2021; Polat ve Çalış, 2019); Sosyal Bilgiler dersinde yer alan coğrafi, demokrasi, insan ve yönetim ve turizm gibi alanlara yönelik kavramların belirlenmesi (Pala, 2018; Demirkaya ve Karacan, 2016; Kaya, 2019; Ulu Kalın ve Şahin, 2017; Çamurcu, Toygur ve Atmaca, 2022; Alkış, 2005); Sosyal Bilgiler dersindeki kavramlara yönelik mülteci öğrencilerin algıları (Üstündağ Şener ve Başkan, 2021); Sosyal bilgiler programındaki coğrafi soyut kavramlar ve öğretimi zor olan soyut kavramlara ilişkin bilişsel yapıların keşfedilmesi (Alkar ve Yalçın, 2023; Ünal ve Er, 2017) gibi birçok farklı çalışmanın yer aldığı görülmektedir.

Literatür incelendiğinde soyut kavramlara yönelik çalışma oldukça az olup Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitabında bulunan soyut kavramların belirlenmesine yönelik çalışma yer almamaktadır. Bu çalışma, Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitabında yer alan soyut kavramlara yönelik bir kaynak oluşturması ve alan öğretmenlerine bakış açısı sunması açısından önemli görülmüştür. Bu çalışmanın amacı 4. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan soyut kavramları belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 4. Sınıf Sosyal Bigiler kitabında yer alan soyut kavramlar nelerdir?
- 4. Sınıf Sosyal Bilgiler kitabında yer alan soyut kavramlar hangi kategorilerde toplanmıştır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi yöntemi üzerine tasarlanmıştır. Nitel araştırma düzenli olarak farklı sosyal ortamları ve bu ortamları oluşturan grupları ya da bireyleri inceleyerek cevaplar arar (Berg ve Lune, 2021). Nitel veriler dokümanlardan, gözlemlerden ve görüşmelerden elde edilir (Patton, 2018). Doküman incelemesinde araştırmacı ele alınan konu hakkında yazılı, sözlü ve görsel birçok kaynakta yer alan bilgilerin incelenip analiz edilmesi olarak tanımlanabilir. Nitel araştırmalarda doğrudan gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda veya geçerliliği artırmak için araştırma problemi ile ilgili yazılı ve görsel materyallerde araştırmaya dahi edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

2.2. Araştırmanın Veri Kaynağı

Araştırmada kullanılmak üzere veri kaynağı olarak Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokul 4. sınıflarda okutulmak üzere Talim ve Terbiye Kurulunca onaylanmış, Ferman Yayıncılık tarafından yayınlanmış, Tolgahan Ayantaş tarafından yazılmış olan İlkokul Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Ders Kitabı oluşturmaktadır. Kitap EBA'da yayınlanmış olup online olarak temin edilmiştir. Bu durum ayrıca kitabın orijinalliğini ve güvenilirliğini kanıtlamaktadır. Elde edilen kaynak diğer araştırmacı ile paylaşılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Bu araştırmada dokümanlara ulaşma, orijinalliğin kontrol edilmesi, dokümanları anlama, veriyi kontrol etme ve veriyi kullanma (Forste, 1995'ten akt. Yıldırım ve Şimşek, 2021) aşamaları kullanılmıştır. Öncelikle incelenecek olan dokümana dâhil edilme ölçütleri araştırmacılar tarafından Talim ve Terbiye Kurulunca onaylanmış, 2023-2024 eğitim öğretim yılı sürecinde okutulan ve EBA'da yer alması olarak belirlenmiş ve araştırmacılar tarafından kitaba ulaşılmıştır. Dokümanda analiz edilecek temel alanlar belirlenmiş ve İlkokul Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Ders Kitabı iki farklı araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak okunmuştur. Araştırmacılar kitapta var olan soyut kavramları belirlemiş ve bir liste haline getirilmiştir. Daha sonra araştırmacılar yine birbirinden bağımsız olarak kavramları alt kategorilere ayırmışlardır. Kategoriler arası tutarlılığı belirlemek amacıyla

Miles ve Huberman'ın (2021) güvenilirlik formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)) kullanılmıştır. Kategoriler arasında ,85 tutarlılık olduğu belirlenmiştir. ,70 ve üstü tutarlılık oranına sahip kategorilerin tutarlı olduğu kabul edilmesi sebebiyle kategorilerin tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Belirlenen soyut kavramlar ve kategorilerin frekansları tablolarda verilmiş ve yorumlanmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde, veri kaynağından elde edilen analiz sonuçlarının bulguları yer almaktadır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen veriler tablolaştırılarak aşağıda verilmiştir.

İlkokul Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Ders Kitabında yer alan soyut kavramların, ders alanlarına göre dağılımına yönelik bulgular Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Soyut Kavramların Ders Alanlarına Göre Dağılımı

Ders Alanı	Soyut Kavramlar (f)	n	%
Coğrafya	Ticari İlişki (7), İş Birliği (6), Küreselleşme (3), Ay (2), Saat (2), Yer Çekimi (2), Ekonomik Ağ (1), Uzay (1), Yatırım (1)	9	6,3
Tarih	Zaman (83), Tarih (59), Kültür (51), Geçmiş (48), Geleneksel (37), Özgürlük (25), Milli Kültür (22), Mücadele (17), Yerel Tarih (16), Dönem (15), Bağımsızlık (12), Kronolojik (12), Gelenek (9), Sözlü Tarih (9), Cumhuriyet (7), Kültürel Özellik (7), Demokrasi (4), Kültürel Unsur (4), Gelecek (4), Görenek (3), Milli Mücadele (3), Bugün (2), Buluş (2), Kültürel İlişki (2), Milli Bayram (2), Önderlik(2), Savunma (2), Tarihi Doku (2), Milli Egemenlik (1), Milli İrade (1), Çağ (1), Barış Antlaşması (1), Hakimiyet (1), Kültürel Farklılık (1), Kültürel Miras (1), Kültürel Simge (1), Kültürel Yakınlık (1), Kültürel Bağ (1), Milli Birlik (1), Milli Değer (1), Uygarlık (1)	41	28,7

Vatandaşlık	İhtiyaç (89), Yetenek (49), Hak (45), Sorumluluk (37), Saygı (33), İsraf (33), İstek (27), İnsan Hakları (13), Çocuk Hakları (11), Empati (11), Bilinçli Tüketici (10), Değer (9), Barış (8), Tasarruf (8), Temel İhtiyaç (6), Ulusal Egemenlik (6), Bağımlılık (5), Güvenlik (5), Demokrasi (4), Fedakârlık (4), Resmi Dil (4), Sevgi (4), Sosyalleşme (4), Yasa (4), Yaşama Hakkı (4), İhtiyaç (4), Sağlık Hakkı (3), Temel Hak (3), Uygarlık (3), Vatansever (3), Yardımlaşma (3), Yaşam Biçimi (3), Yönetim Şekli (3), Eğitim Hakkı (3), Adalet (2), Başarı (2), Beceri (2), Kimlik (2), Kişilik (2), Misafirperverlik (2), Sosyal Çevre (2), Vatandaşlık (2), Erdem (2), Enerji Tasarrufu (2), Anadil (1), Çalışma Hakkı (1), Düşünce Özgürlüğü (1), Haksızlık (1), Hoşgörü (1), İdari (1), Karakter (1), Katılma Hak (1), Oyun Hakkı (1), Saygılı (1), Sosyal Ağ (1), Sosyal Etkileşim (1), Sosyal İlişki (1), Temsil Etme (1), Toplumsal Hafıza (1), Tüketici Hakkı (1), Uluslararası İlişki (1), Vatandaş (1), Yeterlilik (1), Geri Dönüşüm (1), Verimlilik (1), Eşitlik (1), Etkileşim (1)	67	46,9
Diğer Alanlar	Yaşam (89), Hayat (20), Düşünce (16), Duygu (9), Gelişme (9), Kavram (9), Görüş (7), Bilim (4), Anı (3), Kazanım (3), Din (2), Gelecek (2), Tahmin (2), Ulusal (2), Çevrim İçi (1), Doğa Sevgisi (1), Eleştiri (1), Emek (1), Girişim (1), Hedef (1), İyilik (1), Nitelik (1), Olgunluk (1), Rekabet (1), Sanal Gerçeklik (1), Uluslararası (1)	26	18,2
Toplam		143	100

Tablo 1 incelendiğinde İlkokul Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitabında yer alan toplam soyut kavram sayısı 143 olarak tespit edilmiştir. Tablo 1’de yer alan İlkokul Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitabında yer alan soyut kavramların ders alanlarına göre dağılımına bakıldığında en fazla soyut kavramın yer aldığı alan Vatandaşlık alanıdır. Bunu Tarih ve Diğer Alanlar takip etmektedir. En az soyut kavramın yer aldığı alan ise Coğrafya olmuştur.

Tablo 2. Soyut Kavramların Ünitelere Göre Dağılımı

Üniteler	Soyut Kavramlar (f)	n	%
1. Ünite Farklıyız, Arkadaşız	Yetenek (40), Yaşam (33), İhtiyaç (16), Saygı (13), Zaman (13), Düşünce (10), Kronolojik (10), Empati (9), Duygu (7), Hayat (6), Sorumluluk (5), Demokrasi (3), Gelecek (2), Beceri (2), Erdem (2), Kimlik (2), Sevgi (2), Vatandaşlık (2), Mücadele (2), İyilik (1), Rekabet (1), Bağımlılık (1), Barış (1), Haksızlık (1), Hoşgörü (1), Karakter (1), Kişilik (1), Yardımlaşma (1), Yeterlilik (1), Barış (1), Milli Bayram (1), Savunma (1)	32	14,5
2. Ünite Geçmişte “Biz”	Geçmiş (30), Tarih (29), Milli Kültür (21), Yerel Tarih (16), Geleneksel (15), Yaşam (14), Dönem (12), Mücadele (12), Sözlü Tarih (9), Gelenek (7), Zaman (7), Hayat (5), Fedakârlık (4), Görenek (3), Anı (2), Empati (2), Vatansever (2), Cumhuriyet (2), Kronolojik (2), Önderlik (2), Saat (2), Duygu (1), Düşünce (1), Eleştiri (1), Görüş (1), Hedef (1), Etkileşim (1), Toplumsal Hafıza (1), Yardımlaşma (1), Barış (1), Barış Antlaşması (1), Savunma (1), Uygarlık (1)	33	14,5
3. Ünite Sosyal ve Doğal Çevremiz	Zaman (13), İhtiyaç (12), Yaşam (9), Gelişme (2), Tahmin (2), Ulusal (2), Tarih (2), Yer Çekimi (2), Olgu (1), Uluslararası (1), İdari (1), Sosyal Çevre (1), Geçmiş (1)	13	5,7
4. Ünite Zaman İçinde Teknoloji	Zaman (19), Yaşam (17), Geçmiş (14), İhtiyaç (13), Tarih (8), Gelişme (6), Hayat (5), Bilim (4), Görüş (4), Güvenlik (4), Bağımlılık (4), Dönem (3), Kavram (2), Başarı (2), Sorumluluk (2), Bugün (2), Çevrim İçi (1), Sanal Gerçeklik (1), Düşünce Özgürlüğü (1), İstek (1), Sosyal Ağ (1), Sosyal Etkileşim (1), Tasarruf (1), Vatandaş (1), Verimlilik (1), Gelecek (1)	26	11,5
5. Ünite Ekonomik Faaliyetler	İhtiyaç (48), İsrâf (33), İstek (26), Zaman (23), Bilinçli Tüketici (10), Yaşam (8), Tarih (8), Tasarruf (7), Temel İhtiyaç (5), Hayat (4), Kavram (4), Değer (3), Geçmiş (3), Enerji Tasarrufu (2), Hak (2), Ay (2), Düşünce (1), Emek (1), Gelişme (1), Nitelik (1), Geri Dönüşüm (1), İnsan Hakları (1), Sorumluluk Sahibi (1), Tüketici Hakları (1), Çağ (1), Mücadele (1), Ekonomik Ağ (1), Uzay (1), Yatırım (1)	29	12,8

6. Ünite Ben Bir Vatandaşım	Hak (43), Sorumluluk (30), Özgürlük (25), Bağımsızlık (12), Çocuk Hakları (11), İnsan Hakları (9), Yetenek (9), Saygı (7), Ulusal Egemenlik (6), Tarih (6), Zaman (6), Yaşam (4), Barış (4), Değer (4), İhtiyaç (4), Yasa (4), Yaşama Hakkı (4), Düşünce (3), Kazanım (3), Eğitim Hakkı (3), Sağlık Hakkı (3), Sosyalleşme (3), Temel Hak (3), Cumhuriyet (3), Gelecek (3), Millî Mücadele (3), Adalet (2), Sevgi (2), Mücadele (2), Anı (1), Doğa Sevgisi (1), Duygu (1), Çalışma Hakkı (1), Demokrasi (1), Eşitlik (1), Güvenlik (1), Katılma Hakkı (1), Kişilik (1), Oyun Hakkı (1), Saygı Görme Hakkı (1), Sosyal Çevre (1), Uygarlık (1), Vatansever (1), Yardımlaşma (1), Yönetim Şekli (1), Demokrasi (1), Hakimiyet (1), Kültürel Miras (1), Milli Bayram (1), Milli Birlik (1), Milli Değer (1), Milli Egemenlik (1), Milli İrade (1)	53	23,3
7. Ünite Dünya Ailesi	Kültür (51), Geleneksel (22), Saygı (13), Kültürel Özellik (7), Ticari İlişki (7), Tarih (6), İş Birliği (6), Yaşam (4), Resmi Dil (4), Kültürel Unsur (4), Kavram (3), Barış (3), İnsan Hakları (3), Yaşam Biçimi (3), Küreselleşme (3), Din (2), Görüş (2), Değer (2), Misafirperverlik (2), Uygarlık (2), Yönetim Şekli (2), Buluş (2), Cumhuriyet (2), Gelenek (2), Kültürel İlişki (2), Tarihi Doku (2), Zaman (2), Düşünce (1), Girişim (1), Anadil (1), Saygılı (1), Sosyal İlişki (1), Sosyalleşme (1), Temsil Etme (1), Uluslararası İlişki (1), Temel İhtiyaç (1), Kültürel Bağ (1), Kültürel Farklılık (1), Kültürel Simge (1), Milli Kültür (1), Kültürel Yakınlık (1)	41	18,1
Toplam		227	100

Tablo 2 incelendiğinde ünitelerin sahip olduğu toplam soyut kavram sayısı 227 olarak tespit edilmiştir. Tablo 2’de yer alan İlkokul Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitabında yer alan soyut kavramların ünitelere göre dağılımına bakıldığında ise en çok Ben Bir Vatandaşım ünitesiyken bunu Dünya Ailesi ünitesi, Farklıyız, Arkadaşız ve Geçmişte “Biz” ünitesi, Ekonomik Faaliyetler ünitesi ve Zaman İçinde Teknoloji ünitesi takip etmektedir. En az soyut kavramı içeren ünite ise Sosyal ve Doğal Çevremiz ünitesi olmuştur.

Tablo 3. Coğrafya Ders Alanına Ait Soyut Kavramların Ünitelere Göre Dağılımı

Üniteler	Coğrafyaya Ait Soyut Kavramlar (f)	n	%
1. Ünite Farklıyız, Arkadaşız	-	0	0
2. Ünite Geçmişte “Biz”	Saat (2)	1	11,1
3. Ünite Sosyal ve Doğal Çevremiz	Yer Çekimi (2)	1	11,1
4. Ünite Zaman İçinde Teknoloji	-	0	0
5. Ünite Ekonomik Faaliyetler	Ay (2), Ekonomik Ağ (1), Uzay (1), Yatırım (1)	4	44,4
6. Ünite Ben Bir Vatandaşım	-	0	0
7. Ünite Dünya Ailesi	Ticari İlişki (7), İş Birliği (6), Küreselleşme (3)	3	33,3
Toplam		9	100

Tablo 3 incelendiğinde ünitelerde Coğrafya ’ya ait toplam soyut kavram sayısı 9 olarak tespit edilmiştir. Tablo 3’te yer alan İlkokul Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitabında yer alan Coğrafya ders alanına ait soyut kavramların ünitelere göre dağılımına bakıldığında en çok kavram Ekonomik Faaliyetler ünitesindeyken bunu Dünya Ailesi ünitesi, Sosyal ve Doğal Çevremiz ve Geçmişte “Biz” üniteleri takip etmektedir. Farklıyız, Arkadaşız, Zaman İçinde Teknoloji ve Ben Bir Vatandaşım ünitelerinde ise herhangi soyut Coğrafya kavramı yer almamaktadır.

Tablo 4. Tarih Ders Alanına Ait Soyut Kavramların Ünitelere Göre Dağılımı

Üniteler	Tarihe Ait Soyut Kavramlar (f)	n	%
1. Ünite Farklıyız, Arkadaşız	Zaman (13), Kronoloji (10), Demokrasi (3), Mücadele (2), Barış (1), Milli Bayram (1), Savunma (1)	7	9,9
2. Ünite Geçmişte “Biz”	Geçmiş (30), Tarih (29), Milli Kültür (21), Yerel Tarih (16), Geleneksel (15), Dönem (12), Mücadele (12), Sözlü Tarih (9), Gelenek (7), Zaman (7), Görenek (3), Cumhuriyet (2), Önderlik (2), Kronolojik (2), Barış (1), Barış Antlaşması (1), Savunma (1), Uygarlık (1),	18	25,4
3. Ünite Sosyal ve Doğal Çevremiz	Zaman (13), Tarih (2), Geçmiş (1)	3	4,2
4. Ünite Zaman İçinde Teknoloji	Zaman (19), Geçmiş (14), Tarih (8), Bugün (2), Dönem (3), Gelecek (1)	6	8,5

5. Ünite Ekonomik Faaliyetler	Zaman (23), Tarih (8), Geçmiş (3), Mücadele (1), Çağ (1)	5	7
6. Ünite Ben Bir Vatandaşım	Özgürlük (25), Bağımsızlık (12), Tarih (6), Zaman (6), Gelecek (3), Cumhuriyet (3), Millî Mücadele (3), Mücadele (2), Demokrasi (1), Hakimiyet (1), Kültürel Miras (1), Millî Bayram (1), Millî Birlik (1), Millî Değer (1), Millî Egemenlik (1), Millî İrade (1)	16	22,5
7. Ünite Dünya Ailesi	Kültür (51), Geleneksel (22), Kültürel Özellik (7), Tarih (6), Kültürel Unsur (4), Buluş (2), Cumhuriyet (2), Gelenek (2), Kültürel İlişki (2), Tarihi Doku (2), Zaman (2), Kültürel Bağ (1), Kültürel Farklılık (1), Kültürel Simge (1), Millî Kültür (1), Kültürel Yakınlık (1)	16	22,5
Toplam		71	100

Tablo 4 incelendiğinde ünitelerde Tarih'e ait toplam soyut kavram sayısı 71 olarak tespit edilmiştir. Tablo 4'te yer alan İlkokul Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitabında yer alan Tarih ders alanına ait soyut kavramların ünitelere göre dağılımına bakıldığında en çok soyut kavram içeren ünite Geçmişte "Biz" ünitesiyken bunu Ben Bir Vatandaşım ve Dünya Ailesi üniteleri, Farklıyız, Arkadaşız ünitesi, Zaman İçinde Teknoloji ünitesi ve Ekonomik Faaliyetler ünitesi takip etmektedir. En az Tarih soyut kavramına sahip ünite ise Sosyal ve Doğal Çevremiz ünitesi olmuştur.

Tablo 5. Vatandaşlık Bilgisi Ders Alanına Ait Soyut Kavramların Ünitelere Göre Dağılımı

Üniteler	Vatandaşlık Bilgisine Ait Soyut Kavramlar (f)	n	%
1. Ünite Farklıyız, Arkadaşız	Yetenek (40), İhtiyaç (16), Saygı (13), Empati (9), Sorumluluk (5), Demokrasi (3), Beceri (2), Erdem (2), Kimlik (2), Sevgi (2), Vatandaşlık (2), Bağımlılık (1), Barış (1), Haksızlık (1), Hoşgörü (1), Karakter (1), Kişilik (1), Yardımlaşma (1), Yeterlilik (1)	19	19
2. Ünite Geçmişte "Biz"	Fedakârlık (4), Empati (2), Vatansever (2), Toplumsal (1), Etkileşim (1), Hafıza (1), Yardımlaşma (1)	7	7
3. Ünite Sosyal ve Doğal Çevremiz	İhtiyaç (12), İdari (1), Sosyal Çevre (1)	3	3
4. Ünite Zaman İçinde Teknoloji	İhtiyaç (13), Bağımlılık (4), Başarı (2), Sorumluluk (2), Düşünce Özgürlüğü (1), İstek (1), Sosyal Ağ (1), Sosyal Etkileşim (1), Tasarruf (1), Vatandaş (1), Verimlilik (1)	11	11

5. Ünite Ekonomik Faaliyetler	İhtiyaç (48), İsraf (33), İstek (26), Bilinçli Tüketici (10), Tasarruf (7), Temel İhtiyaç (5), Değer (3), Enerji Tasarrufu (2), Hak (2), Geri Dönüşüm (1), İnsan Hakları (1), Sorumluluk Sahibi (1), Tüketici Hakları (1)	13	13
6. Ünite Ben Bir Vatandaşım	Hak (43), Sorumluluk (30), Çocuk Hakları (11), İnsan Hakları (9), Yetenek (9), Saygı (7), Ulusal Egemenlik (6), Barış (4), Değer (4), İhtiyaç (4), Yasa (4), Yaşama Hakkı (4), Eğitim Hakkı (3), Sağlık Hakkı (3), Sosyalleşme (3), Temel Hak (3), Adalet (2), Sevgi (2), Çalışma Hakkı (1), Demokrasi (1), Eşitlik (1), Güvenlik (1), Katılma Hakkı (1), Kişilik (1), Oyun Hakkı (1), Saygı Görme Hakkı (1), Sosyal Çevre (1), Uygarlık (1), Vatansever (1), Yardımlaşma (1), Yönetim Şekli (1)	31	31
7. Ünite Dünya Ailesi	Saygı (13), Resmi Dil (4), Barış (3), İnsan Hakları (3), Yaşam Biçimi (3), Değer (2), Misafirperverlik (2), Uygarlık (2), Yönetim Şekli (2), Anadil (1), Saygılı (1), Sosyal İlişki (1), Sosyalleşme (1), Temsil Etme (1), Uluslararası İlişki (1), Temel İhtiyaç (1)	16	16
Toplam		100	100

Tablo 5 incelendiğinde ünitelerde Vatandaşlık Bilgisi'ne ait toplam soyut kavram sayısı 100 olarak tespit edilmiştir. Tablo 5'te yer alan İlkokul Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitabında yer alan Vatandaşlık Bilgisi ders alanına ait soyut kavramların ünitelere göre dağılımına bakıldığında en çok Ben Bir Vatandaşım ünitesiyken bunu Farklıyız, Arkadaşız ünitesi, Dünya Ailesi ünitesi, Ekonomik Faaliyetler ünitesi, Zaman İçinde Teknoloji ünitesi ve Geçmişte "Biz" ünitesi takip etmektedir. En az Vatandaşlık Bilgisi soyut kavramına sahip ünite ise Sosyal ve Doğal Çevremiz ünitesi olmuştur.

Tablo 6. Diğer Ders Alanlarına Ait Soyut Kavramların Ünitelere Göre Dağılımı

Üniteler	Diğer Alanlara Ait Soyut Kavramlar (f)	n	%
1. Ünite Farklıyız, Arkadaşız	Yaşam (33), Düşünce (10), Duygu (7), Hayat (6), Gelecek (2), İyilik (1), Rekabet (1)	7	14,3
2. Ünite Geçmişte "Biz"	Yaşam (14), Hayat (5), Amı (2), Duygu (1), Düşünce (1), Eleştiri (1), Görüş (1), Hedef (1)	8	16,3
3. Ünite Sosyal ve Doğal Çevremiz	Yaşam (9), Gelişme (2), Tahmin (2), Ulusal (2), Uluslararası (1), Olgü (1)	6	12,2

4. Ünite Zaman İçinde Teknoloji	Yaşam (17), Gelişme (6), Hayat (5), Bilim (4), Görüş (4), Güvenlik (4), Kavram (2), Çevrim İçi (1), Sanal Gerçeklik (1)	9	18,4
5. Ünite Ekonomik Faaliyetler	Yaşam (8), Hayat (4), Kavram (4), Nitelik (1), Düşünce (1), Emek (1), Gelişme (1)	7	14,3
6. Ünite Ben Bir Vatandaşım	Yaşam (4), Düşünce (3), Kazanım (3), Anı (1), Doğa Sevgisi (1) Yaşam (1), Duygu (1)	7	12,2
7. Ünite Dünya Ailesi	Yaşam (4), Kavram (3), Din (2), Görüş (2), Düşünce (1), Girişim (1)	6	12,2
Toplam		50	100

Tablo 6 incelendiğinde ünitelerde Diğer Alanlar kategorisine ait toplam soyut kavram sayısı 50 olarak tespit edilmiştir. Tablo 5'te yer alan İlkokul Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitabında yer alan diğer ders alanlarına ait soyut kavramların ünitelere göre dağılımına bakıldığında en çok soyut kavram Zaman İçinde Teknoloji ünitesiyken bunu Geçmişte "Biz" ünitesi, Farklıyz, Arkadaşız ve Ekonomik Faaliyetler üniteleri takip etmektedir. En az Diğer Ders Alanları soyut kavramına sahip ünite ise Sosyal ve Doğal Çevremiz, Ben Bir Vatandaşım ve Dünya Ailesi üniteleri olmuştur.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada amaç 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan soyut kavramları belirlemek ve kategorileştirmektir. Bu amaç doğrultusunda 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan soyut kavramlar Coğrafya, Tarih, Vatandaşlık Bilgisi ve Diğer Alanlar olmak üzere dört kategori altında toplanmıştır. Elde edilen bu kavramlar ders alanlarına, ünitelerine, Coğrafya alanına göre, Tarih alanına göre, Vatandaşlık alanına göre ve diğer alanlara göre olmak üzere altı tablo oluşturulmuş ve bulgular kısmında ayrıntılı şekilde yer verilmiştir. Bu tablolar incelendiğinde ünitelerin sahip olduğu toplam soyut kavram sayısı 227 olarak tespit edilmiş, İlkokul Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitabında yer alan toplam soyut kavram sayısı ise 143 olarak tespit edilmiştir. Ünitelerin ders alanlarına göre soyut kavramlarına bakıldığında 100 Vatandaşlık Bilgisi, 71 Tarih, 9 Coğrafya ve 50 Diğer Alanlar ders alanında kavram tespit edilmiştir.

Elde edilen sonuçlar incelendiğinde soyut kavramların yoğunluğunun dağılımının ünite içeriklerine ve ünite alanlarına göre farklılaştığı görülmektedir. Özellikle Sosyal Bilgiler dersi yapısı gereği vatandaşlık, tarih ve coğrafya gibi disiplinler kavram açısından en yoğun olan alanlardır. Bundan dolayı çalışmada kategoriler de bu üç disiplin üzerinden belirlenmiştir. Diğer disiplinler ise tek bir kategori altında toplanmıştır.

Elde edilen veriler İlkokul Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan ünitelerin içerdiği soyut kavramlar açısından incelendiğinde 6. Ünite olan Ben Bir Vatandaşım ünitesi en çok kavram içeren üniteyken 3. Ünite olan Sosyal ve Doğal Çevremiz ünitesi en az kavram içeren ünite olmuştur. Ben Bir Vatandaşım ünitesinin en çok soyut kavram içeren ünite olmasının sebebi olarak konu içerisinde vatandaşlık konusunun yoğunluk olarak işlenmesi gösterilebilir. Sosyal ve Doğal Çevremiz ünitesinin en az soyut kavram içeren ünite olma sebebi olarak ise ünite içerisinde işlenen konuların fiziki özellikleri içeren çevreyi tanımakla ilgili olduğu sebep olarak gösterilebilir.

Elde edilen veriler İlkokul Sosyal Bilgiler 4. sınıf ders kitabında yer alan soyut kavramların ders alanları açısından incelendiğinde en çok Vatandaşlık ders alanında soyut kavramın çok olduğu belirlenmiştir. Bu durum Vatandaşlık konu alanının soyut kavramlar açısından zengin olması sebep gösterilebilir. En az ise Coğrafya ders alanının soyut kavram içeren ders olmuştur. Bunun sebebi olarak ise Coğrafya alanının daha çok somut kavramlar içeren bir alan olması sebep olarak gösterilebilir.

Tünkler, Tarman ve Güven (2016) hak, özgürlük, hoşgörü, sorumluluk, eşitlik, onur, dayanışma, sevgi, adil olma, uzlaş, barış ve vatanseverlik gibi soyut kavramların metafora dayalı eğitim etkinlikleri ile öğretilmesi konusunu incelemiş ve metafora dayalı eğitimin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Polat ve Çalış (2019) tarafından 6. Sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde bulunan bazı kavramlara ilişkin algı ve yanlışlarını tespit etmeyi amaçladığı çalışmada öğrencilerin cumhuriyet, saltanat, küresel sorunlar gibi kavramları tek başına algılamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Alkar ve Yılmaz Derin (2023) tarafından 4. Sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki temel kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışlarını belirlemeyi amaçladığı çalışmada öğrencilerin soyut ve örneklemeyle daha az elverişli kavramlarda daha fazla kavram yanlışlarının olduğunu tespit etmiştir. Bal ve Akış (2010) tarafından Sosyal Bilgiler dersi 4. sınıf programında yer alan İnsanlar ve Yönetim ünitesinde yer alan kavramlar yanlışları hakkında yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin milli egemenlik, yurttaşlık, bağımsızlık ve kamuoyu kavramlarında yanlışlara sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu durum yanlışlığa neden olan kavramların soyut olmasından kaynaklı olduğunu çıkarımında bulunulabilir. Kaçar ve Bulut (2020) tarafından Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan Coğrafya kavramları ile ilgili yapılan çalışmada Coğrafya kavramlarının tüm kavramlara oranını 29,7% olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada yer alan soyut coğrafi kavram oranı ise 6,3% olması çalışmaların benzer sonuçlar elde edildiği noktasında yorumlar yapılabilir.

Kavramlar ve kavram öğretimi süreci her zaman önemli bir konu olmuştur. Özellikle ders kitaplarında yer alan kavramların sınıf düzeyine uygun olması, bireylerin hali hazırda bulundukları ön öğrenmeleri ve fiziki şartlar gibi birçok etmen kavram öğrenimi sürecini zorlaştırmaktadır. Sürecin zorlaşması ise soyut kavramlarının öğretimini özel bir konu haline getirmektedir. Bu durum ise kavram ile ilgili çalışmaların artmasına ve önem kazanmasına neden olmaktadır. Bu açıdan çalışmanın Sosyal Bilgiler 4. Sınıf ders kitabında yer alan soyut kavramların tablolaştırılması oldukça önem arz etmektedir.

5. Öneriler

İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında 227 soyut kavram tespit edilmiştir. İlkokul 4. Sınıf düzeyindeki öğrenciler somut dönemde olmasından dolayı bu durumun öğrenmeyi zorlaştıracak hatta kavram yanlışlığına sebep olacağı düşüncesiyle soyut kavram sayısının azaltılması önerilebilir.

Konu bütünlüğü açısından soyut kavramların sayısında azaltılmaya gidilemediği durumda ise soyut kavram öğretim tekniği ile desteklenmesi önerilebilir.

Soyut kavramların doğru ve kalıcı öğrenilmesinin sağlanabilmesi için uygun somut kavramlarla desteklenmesi önerilebilir.

Diğer sınıf düzeyindeki Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan soyut kavramların incelenmesi önerilebilir.

Bu çalışmada soyut kavramlar bilim alanına göre kategorize edilmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda farklı kategorize yöntemlerinin kullanılması önerilebilir.

Kaynakça

- Ada, S. ve Sözen, E. (2021). Sosyal bilgiler dersinde kavram karikatürü kullanımının öğrenci başarısına etkisi. *International Journal of Geography and Geography Education*, (44), 161-175. DOI: <https://doi.org/10.32003/igge.908348>
- Akkus, Z. ve Aslan, H. (2013). Sosyal bilgiler dersinde oyunlarla kavram öğretimi. *International Journal of Social Science Research*, 2(2), 61-77.
- Alkar, E. ve Yalçın, A. (2023). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler programında yer alan coğrafi soyut kavramlara yönelik bilişsel yapılarını keşfetmek. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(3), 557-567. DOI: <https://dx.doi.org/10.30703/cije.1216057>
- Alkar, E. ve Yılmaz Derin, S. (2023). 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki temel kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(87), 1240-1256. DOI: <https://doi.org/10.17755/esosder.1276117>
- Alkış, S. (2005). İlköğretim birinci kademe sosyal bilgiler ders kitaplarında coğrafya konularıyla ilgili kavramların belirlenmesi (2004 programına göre). *Marmara Coğrafya Dergisi* (11), 83-92.
- Altıntaş, G. ve Altıntaş, S. (2008). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde “kavram haritası” kullanımının öğrenci akademik başarısı üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 61-66.
- Bal, M. S. ve Akış, A. (2010). Sosyal bilgiler dersi “insanlar ve yönetim” ünitesinde karşılaşılan kavram yanlışları. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(4), 2061-2070.
- Berg, B. L. ve Lune H. (2016). Giriş. A. Arı (Çev. Ed.) ve M. Koçyiğit (Çev.). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Orijinal eserin yayın tarihi 5. Baskı, s. 11-31) içinde. Eğitim Yayınevi (2016, 9. Baskı).
- Çal Pektaş, Ü. T. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin literatürdeki sosyal bilgiler dersi kavram yanlışlarına ilişkin görüşleri. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 4(2), 102-120. DOI: <https://doi.org/10.47503/jirss.1015043>
- Çamurcu, H., Toygur, H. ve Atmaca, D. (2022). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve sosyal bilgiler ders kitaplarında coğrafi konum kavramının değerlendirilmesi. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-7.
- Çelik, M. E. ve Yıldırım G. (2022). Sosyal bilgiler 5., 6. ve 7. sınıf ders kitaplarının kavram haritaları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2022(18), 208-221. DOI: <https://doi.org/10.46778/goputeb.969291>
- Çelikkaya, T. (2021). Sosyal bilgiler öğretiminde araç-gereç ve materyal kullanımının önemi. R. Sever ve E. Koçoğlu (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde eğitim teknolojileri ve materyal tasarımı* (s. 37-65) içinde. Pegem Akademi.

- Demirkaya, H. ve Karacan, H. (2016). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki bazı coğrafi kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışları. *International Journal of Field Education*, 2(2), 38-57.
- Dündar, H. (2011). Sosyal bilgilerde kavram öğretimi. B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (s. 309-342) içinde. Pegem Akademi.
- Kaçar, T. ve Bulut, B. (2020). Sosyal bilgiler öğretim programı ve 4-7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının coğrafya kavramları bağlamında değerlendirilmesi. *Kabramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 652-679. DOI: 10.33437/ksusbd.738637
- Kaya, K. (2019). Yeni sosyal bilgiler programı ve ders kitaplarında turizm kavramı. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (43), 173-194.
- Martorella, P. H. (1986). Teaching concepts. In James, M.C. (Ed.), *Classroom Teaching Skills*. Healy and Company.
- MEB, (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6, 7. sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2021). Giriş. S. Akbaba Altun & A. Ersoy (Çev. Ed.) ve A. Ç. Kılınc (Çev.). Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi (4. baskı, s. 1-15) içinde. Pegem Akademi. (Orijinal eserin yayın tarihi 1994, 2. baskı).
- Pala, F. (2018). 7. Sınıf sosyal bilgiler dersi yaşayan demokrasi ünitesinde geçen kavramların anlaşılma düzeyi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(1), 22-36.
- Patton, M. Q. (2018). Nitel araştırmada stratejik temalar. M. Bütün & S. B. Demir (Çev. Ed.) ve Y. Dede & F. I. Bilican (Çev.). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (2. baskı, s. 37-74) içinde. Pegem Akademi. (Orijinal eserin yayın tarihi 2001, 3. baskı).
- Polat, S. ve Çalış, A. (2019). 6. sınıf sosyal bilgiler dersindeki bazı kavramların algılanışları ve kavram yanlışları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(4), 2057-2072.
- Safran, M. (2011). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (s. 1-18) içinde. Pegem Akademi.
- Tokcan, H. (2015). *Sosyal bilgilerde kavram öğretimi*. Pegem Akademi.
- Tokcan, H. ve Alkan, G. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi. *Abi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 1-19.
- Tokcan, H. ve Yesari, B. (2019). Kavram bulmacalarının 6. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler başarısına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(2), 523-534.

- Ulu Kalın, Ö. ve Şahin, İ. F. (2017). Sosyal bilgiler dersi 4. sınıf için tasarlanan 'insanlar ve yönetim' ünitesinde geçen kavramlara yönelik öğrenci algıları. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 48-69.
- Ünal, F. ve Er, H. (2017). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde öğretimi zor olan soyut kavramlara ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 6-24.
- Üstündağ Şener, N. ve Başkan, Z. (2021). Sosyal bilgiler dersinde geçen kavramlara yönelik mülteci öğrencilerin algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 595-612.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okumayı Tercih Ettikleri Çocuk Edebiyatı Türleri¹

Nermin Bölük²

Serdarhan Musa Taşkaya³

Ayşegül Avşar Tuncay⁴

Özet

Farklı düşünme becerilerini geliştiren, hayal dünyasının sınırlarını genişleten, okudukça ve anlattıkça kişisel hazzı arttıran edebiyat ürünleri ile çocuğun tanışması oldukça önemlidir. Çocuklar, ilkokula başladıklarında merak uyandıran ve ilgisini çeken çocuk edebiyatı türlerine yönelerek okuma dünyasını oluşturmaya başlamaktadır. Bu araştırmanın amacı ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumayı tercih ettikleri çocuk edebiyatı türlerini belirlemektir. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen anket ile toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Mersin il merkezinde yer alan ilkokullarda 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 764 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma nicel araştırma türünde ve betimsel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin en çok masal türünü tercih ettikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin cinsiyetleri ile okumayı tercih ettikleri türler arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin %60'ının en fazla yedi türü okumayı tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bilgilendirici ve şiir metinlerinden çok hikâye edici metinleri okumayı tercih ettikleri görülmüştür. Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin farklı türlerle tanıştırılması önerilmiştir.

- 1 Bu çalışma, 2022 yılında Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde ikinci ve üçüncü yazarların danışmanlığında tamamlanan aynı isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.
- 2 Sınıf Öğr., Barbaros İlkokulu, Mersin, Türkiye.
E-posta:nrmnboluk@gmail.com, 5379621431, ORCID ID: 0000-0003-0013-9822
- 3 Prof. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi ABD, Mersin, Türkiye.
E-posta:serdarhan@mersin.edu.tr, 5056408243, ORCID ID: 0000-0003-0618-0084
- 4 Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Zihin Engelliler Eğitimi ABD, Mersin, Türkiye. aysegulaat@mersin.edu.tr, 5301471183, ORCID ID: 0000-0002-0520-1747

1. Giriş

Çocuklara verilecek temel eğitim, çocukların ileriki yaşlarda yaşantılarını büyük ölçüde etkileyeceğinden sağlıklı ve güvenilir temeller üzerine oturtulmalıdır. Çocuk bu dönemde eğitim ve öğretim zamanını sadece sınıf içinde değil yaşamının her anında ve alanında sürdürülebilir yatkinlikta kullanmalıdır (MEB, 2018). Çocuğun sınıf dışında keyifle zaman geçireceği ve eğitim öğretimine katkıda bulunacağı, yeni ufuklar keşfetmesine olanak sağlayacağı çocuk edebiyatı eserleri çocuğun hayatında önemli bir yol göstericidir. Eğitim öğretim dönemleri sonunda başarı durumunu gösteren karnelerde çocuğun okuduğu kitap sayısının da yer alması MEB'in çocuk edebiyatı ürünlerine verdiği önemi göstermektedir. Bu durum MEB'in hedeflerinden birinin de çocuk ile edebiyat arasındaki bağı güçlendirmek olduğunu düşündürmektedir.

Çocukluk döneminde edebiyatla buluşan çocuk için edebiyatın anlamı ve önemi farklı boyut kazanmaktadır. Çocukluk döneminde edebiyatın asıl amacı, çocuğu eğlendirmek iken aynı zamanda ona ileriki yaşlarında karşılaştacağı kitap, eğitim, okuma ve edebiyat alanlarında sağlam bir temel oluşturmaktır.

Bireyin gelişimi ve değişimi bütünsel olarak göz önünde bulundurulduğunda çocuk edebiyatı çocukluk döneminde çocuğun hayatında olması gereken bir alandır. Zihinsel, toplumsal ve ruhsal gelişimin de ötesinde; bireyin güzellik anlayışına, sanatsal bakış açısına karşılaştığı durum ve olayları alışlagelmışin dışında yorumlayıp yeni pencerelerden bakabilme süreçlerine katkı sağlar. Çocuk edebiyatının çocuğun hayatında var olma nedenlerinden biri ise çocuğu nitelikli okur olarak ileriki hayatına hazırlamaktır (Şirin, 2016). Ayrıca çocuk edebiyatının çocuğa okuma alışkanlığı kazandırma, çocuğun kelime hazinesini ve düşünme becerisini geliştirme, hayal dünyasının sınırlarını genişletme gibi birçok amacı vardır. Bu süreçte çocuk, okuduğu kitaplarda kendi dünyasının parçasını bulduka edebiyatla hayatın iç içe olduğunu anlamaktadır.

Çocuk edebiyatı; çocuğun kendine özgü karakteristik özelliklerini geliştirdiği ve varoluşunu keşfetmeye başladığı çocukluk döneminden yetişkinliğe geçişini sağlayan köprü görevi görmektedir. Çocuk, okuduğu çocuk edebiyatı türlerinde toplumun kültürel özelliklerine de aşina olacağından sosyal kimliğini oluşturma konusunda çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanmaktadır. Tüm bunlar göz önüne alındığında çocuk edebiyatı türleri çocuğun hayatında önemli bir yere sahiptir (Dilidüzgün, 2018). Oyun çağında olan çocuğu edebiyatla buluşturmanın en kolay yolu

onu eğlendirecek eserlerle tanıştırmaktır. İşte bu noktada çocuk edebiyatının ürünlerinden yararlanılmaktadır.

Çocuklar, farklı edebiyat türlerini okumaya ve öğrenmeye istekli olurlar. Bu türleri okuyarak deneyim yaşayan çocuk; görmediğı, bilmediğı, alışkın olmadığı yaşam şekillerini de tanımış olur (Sever, 2019). Farklı yaşantıları deneyimleyen çocuğun duygu durumunda da okuduğı türe göre değışiklikler olur. Şiirle çocuğun ruhu beslenirken bilmeceyle zihni çalışır. Masalla olması mümkün olmayan dünyalarda bulurken kendini; Nasrettin Hoca fıkrasıyla eğlenirken aynı zamanda da düşünür. Bu örnekleri daha da arttırıp çocukluk dönemini 2-14 yaş arası kabul edersek çocuk edebiyatı bu yaşlar arasında çocuğun dünyasında bazen bir maniyle, bazen şiirle, bazen uyku öncesi bir masalla, bazen de bir tebessüme neden olan fikrayla yer almaktadır.

Sever'e göre, (2019: 19) "Çocuk edebiyatı ürünleri, çocukları nitelikli metinlere yöneltmeyi başarabilen, onlara zamanla okuma kültürü kazandırabilen bir sorumluluk üstlenmelidir". Çocuk edebiyatı çocukların kişisel, bilişsel, sosyal ve ruhsal gelişimleri için oldukça önemlidir. Bu durumda çocuğun ruhuna dokunmak ve hayal dünyasını zenginleştirmek için sadece masal, roman ve hikâye yeterli olup olmadığı sorusu gündeme gelmektedir. Bunun cevabı çocukları farklı edebiyat türleriyle de tanıştırmaktır. Böylece çocuk şiir, destan, ağıt, biyografi, otobiyografi, mesnevi, roman, öykü, masal, tiyatro, deneme, fıkra, makale, eleştiri, anı, gezi yazısı, fıkra vb. türleri de okuyarak zengin bir edebiyat dünyasıyla tanışır. Farklı bakış açıları ve dünyalarla tanışan çocuk, zamanla okuyacağı kitapları da kendi ilgisine göre belirleyecektir.

Erken yaşlarda oluşan alışkanlıkların daha kalıcı olduğu düşünöldüğünde okuma alışkanlığı çocuklara ilkokulun ilk yıllarında kazandırılmalıdır. Bunu yaparken de çocukların ilgi duyduğu, çocuklarda merak uyandıran türlerle onları tanıştıırıp, kitaplıklarındaki çeşitliliğı arttırmak gerekmektedir. Çocuk edebiyatı alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde doğrudan çocuğun çocuk edebiyatı türlerini tercih durumlarını belirlemeye yönelik araştırmaların yeterli olduğunu söylemek güçtür. Hâlbuki hem öğretmen hem de velilerin çocuklara kitap önerirken hangi türlerin daha çok sevildiğini ya da tercih edildiğini bilmesi kitap seçimini kolaylaştırır. Bu nedenlerden dolayı çocukların okumayı tercih ettiğı çocuk edebiyatı türlerini ve neden bu türleri tercih ettikleri hakkında derinlemesine araştırmalara ihtiyaç vardır.

2. Araştırmanın Amacı

Araştırma, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumayı tercih ettikleri çocuk edebiyatı türlerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumayı tercih ettikleri çocuk edebiyatı türleri hangileridir?
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumayı tercih ettikleri çocuk edebiyatı türleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- İlkokul 4. sınıf öğrencileri kaç çocuk edebiyatı türünü bir arada tercih etmişlerdir?
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumayı en çok tercih ettikleri çocuk edebiyatı türleri hangileridir?
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumayı en çok tercih ettikleri çocuk edebiyatı türü cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumayı en çok tercih ettikleri türle hangi türleri birlikte tercih etmişlerdir?

3. Yöntem

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar, araştırma alanına açıklık getirmek ve genellenebilir sonuçlar elde edebilmek için kullanılmıştır. Bu nedenle çalışma nicel bir araştırma türünde tarama modelinde desenlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2018), nicel araştırmalarda bilimsel gerçeklik objektiftir. Araştırmacı olay ve olgulara müdahale etmeden betimlemeye çalışır. Yapılan betimlemeler ve tanımlamalar belirli aralıklarla yapılan araştırmalarda aynı sonuçları verdiğinde; sonuçlar evrensel gerçeklikler olarak kabul edilir ve yasalaşarak genellenir. "Tarama tipi araştırmalar sosyal bilimlerde, yaygın olarak, büyük kitlelerin, (cinsiyet, yaş, görme kusuru, medeni hali, gelir düzeyi, öğrenim durumu gibi) araştırmaya konu olan özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan betimsel araştırmalardır" (Can, 2019: 8). Bu modelde amaç, var olan durumlara etki etmeden araştırmaya dâhil olan değişkenlerin ve konuların niteliklerini tespit etmek amacıyla yaşanan durumu olduğu gibi tanımlamaktır (Sönmez ve Alacapınar, 2019; Erkuş, 2021).

Bu çalışmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumayı tercih ettikleri çocuk edebiyatı türlerini ortaya çıkarmak amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çoban ve Oral'a göre (2020), betimsel tarama modelinde var olan hâlihazırdaki durumlar, şartlar ve nitelikler olduğu gibi ortaya konulmaktadır.

3.1. Evren ve Örneklem

Bu araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde Mersin il merkezinde öğrenim gören ilkokul 4. sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Araştırmanın evreni Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan sayısal veriler doğrultusunda Mersin il merkezinde eğitim öğretime devam eden 18.693, 4. sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir. Araştırmada “basit seçkisiz örnekleme” yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma örneklemini basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen 20 ilkokulda öğrenim gören ilkokul 4. sınıf 764 öğrenci oluşturmaktadır. Erkuş (2021)'a göre bu yöntemde evrende yer alan bütün alt birimler sıralanarak veya numaralandırılarak tablo haline getirilir. Hiçbir etki altında kalmadan rastgele seçimler yapılarak veya kura yöntemiyle listedeki birimler örnekleme dâhil edilir. Böylelikle listede yer alan bütün birimlerin örnekleme girme şansı aynıdır.

İlkokullar içinde 4. sınıflardan birden fazla şube olduğu durumlarda yine basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen şubelerde araştırma anketi uygulanmıştır. Araştırmalarda evren büyüklüğünden yola çıkılarak örnekleme bulmak için Gürbüz ve Şahin (2018) tarafından hazırlanan tablodan yararlanılarak örneklemin (P: 0,05 için) en az 377 olması gerektiği görülmüştür. Bu araştırmaya 394 kız, 370 erkek öğrenci olmak üzere toplam 764 öğrenci katılmıştır.

3.2. Verilerin Analizi

Araştırma verileri, ilgili veri analiz paket programı kullanılarak yapılmıştır. Kategorik değişkenlerin analizinde tanımlayıcı istatistik tekniklerinden frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır. Frekans (f), kaç kişinin belli bir kategoride yer aldığını ya da belli bir seçeneği tercih eden kişilerin sayısını gösterir. Yüzde ise, belli bir kategoriye ait frekansın toplam frekansa oranını belirtir.

Araştırmada, öğrencilerin tercih ettikleri çocuk edebiyatı türlerine ilişkin demografik değişkenlere göre dağılımı Ki-Kare Testi uygulanarak analiz edilmiştir. Analizlerde p değerinin, 05'ten küçük olması istatistiksel anlamda $p < ,05$ düzeyi anlamlılık şartı olarak belirlenmiş olup $p < ,01$ ise çok yüksek oranda istatistiksel açıdan anlamlı fark oluştuğunu belirtmektedir.

Araştırmada, değişkenlere yönelik dağılımlarda, iki kategorik verinin oluşturduğu frekans gözeneği arasındaki ilişki (farklılık olup olmadığı) parametrik olmayan Ki-Kare Testi ile belirlenmiştir. Can'a göre (2019) Ki-

Kare Testi, iki ya da daha çok kategori arasında nitel bir değişkenin frekanslar dağılımları arasında fark olup olmadığını belirlemede kullanılır.

4. Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgu ve bu bulgulara ilişkin yorumlar alt problemlere göre sıralanarak aşağıdaki verilmiştir.

4.1. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okumayı Tercih Ettikleri Çocuk Edebiyatı Türleri

Tablo 1. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Edebiyatı Türlerini Tercih Etme Durumları

Çocuk Edebiyatı Türleri	Tercih Durumları			
	Tercih Edilme Durumu		Tercih Edilmeme Durumu	
	f	%	f	%
Masal	491	64,3	273	35,7
Efsane	462	60,5	302	39,5
Bilmece	455	59,6	309	40,4
Hikâye	447	58,5	317	41,5
Şiir	420	55,0	344	45,0
Fıkra	392	51,3	372	48,7
Tiyatro	364	47,6	400	52,4
Çizgi Roman	343	44,9	421	55,1
Anı	322	42,1	442	57,9
Tekerleme	296	38,7	468	61,3
Atasözleri	294	38,5	470	61,5
Fabl	282	36,9	482	63,1
Roman	269	35,4	495	64,8
Destan	264	34,6	500	64,4

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumayı tercih ettikleri çocuk edebiyatı türlerinin tercih edilme durumlarını gösteren yüzde (%) ve frekans (f) dağılımına bakıldığında ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin %64,3'ü masalı, %60,5'i efsaneyi, %59,6'sı bilmeceyi, %58,5'i hikâyeyi, %55'i şiiri, %51,3'ü fıkrayı, %47,6'sı tiyatroyu, %44,9'u çizgi romanı, %42,1'i anıyı, %38,7'si tekerlemeyi, %38,5'i atasözlerini, %36,9'u fablı, %35,4'i romanı, %34,6'sı destanı tercih etmişlerdir. Öğrencilerin okumayı tercih ettikleri çocuk edebiyatı türlerinin yüzde (%) ve frekanslarına (f) bakıldığında en çok tercih

edilen çocuk edebiyatı türünün %64,3 ile masal olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okumayı tercih ettikleri çocuk edebiyatı türlerinin yüzde (%) ve frekanslarına (f) bakıldığında en az tercih edilen çocuk edebiyatı türünün ise %34,6 ile destan olduğu söylenebilir.

4.2. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okumayı Tercih Ettikleri Çocuk Edebiyatı Türlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Tablo 2. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Masal Türünü Seçme Durumları

Değişkenler	Cinsiyete Göre Masal Türünü Seçme Durumları					
	Tercih Edilme Durumu		Tercih Edilmeme Durumu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kız	267	67,8	127	32,2	394	100
Erkek	224	60,5	146	39,5	370	100
Toplam	491	51,6	273	48,4	764	100

$$[\chi^2=4,338, sd=1, p= ,037]$$

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile masal türünü seçme durumları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Ki-Kare testi sonuçlarına göre öğrencilerin masal türünü seçme durumları ile cinsiyetleri arasında önemli bir farklılık ($\chi^2=4,338, p<,05$) olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin %67,8'i masal türünü tercih ederken, erkek öğrencilerin %60,5'i masal türünü tercih etmiştir. Bir diğer ifadeyle kız ve erkek öğrencilerin masal türünü seçme durumlarının birbirinden farklılaştığı ve bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu söylenebilir.

Tablo 3. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Fabl Türünü Seçme Durumları

Değişkenler	Cinsiyete Göre Fabl Türünü Seçme Durumları					
	Tercih Edilme Durumu		Tercih Edilmeme Durumu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kız	160	40,6	234	59,4	394	100
Erkek	122	33,0	248	67,0	370	100
Toplam	282	51,6	482	48,4	764	100

$$[\chi^2=4,778, sd=1, p= ,029]$$

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile fabl türünü seçme durumları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Ki-Kare testi sonuçlarına göre öğrencilerin fabl türünü seçme durumları ile cinsiyetleri arasında önemli bir farklılık ($\chi^2=4,778$, $p<,05$) olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin %40,6'i fabl türünü tercih ederken, erkek öğrencilerin %33'ü fabl türünü tercih etmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin fabl türünü seçme durumlarının birbirinden farklılaştığı ve bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu söylenebilir.

Tablo 4. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Destan Türünü Seçme Durumları

Değişkenler	Cinsiyete Göre Destan Türünü Seçme Durumları					
	Tercih Edilme Durumu		Tercih Edilmeme Durumu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kız	100	25,4	294	74,6	394	100
Erkek	164	44,3	206	55,7	370	100
Toplam	264	34,6	500	65,4	764	100

$$[\chi^2=30,279, sd=1, p= ,000]$$

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile destan türünü seçme durumları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Ki-Kare testi sonuçlarına göre öğrencilerin destan türünü seçme durumları ile cinsiyetleri arasında önemli bir farklılık ($\chi^2=30,279$, $p<,05$) olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin %25,4'ü destan türünü tercih ederken, erkek öğrencilerin %44,3'ü destan türünü tercih etmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin destan türünü seçme durumlarının birbirinden farklılaştığı ve bu farklılığın erkek öğrenciler lehine olduğu söylenebilir.

Tablo 5. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Hikâye Türünü Seçme Durumları

Değişkenler	Cinsiyete Göre Hikâye Türünü Seçme Durumları					
	Tercih Edilme Durumu		Tercih Edilmeme Durumu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kız	245	62,2	149	37,8	394	100
Erkek	202	54,6	168	45,4	370	100
Toplam	447	58,5	317	41,5	764	100

$$[\chi^2=4,526, sd=1, p= ,033]$$

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile hikâye türünü seçme durumları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Ki-Kare testi sonuçlarına göre öğrencilerin hikâye türünü seçme durumları ile cinsiyetleri arasında önemli bir farklılık ($\chi^2=4,526$, $p<,05$) olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin %62,2'si hikâye türünü tercih ederken, erkek öğrencilerin %54,62'si hikâye türünü tercih etmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin hikâye türünü seçme durumlarının birbirinden farklılaştığı ve bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu söylenebilir.

Tablo 6. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Roman Türünü Seçme Durumları

Cinsiyete Göre Roman Türünü Seçme Durumları						
Değişkenler	Tercih Edilme Durumu		Tercih Edilmeme Durumu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kız	142	36,0	252	64,0	394	100
Erkek	127	34,3	243	65,7	370	100
Toplam	269	35,2	495	64,8	764	100

$$[\chi^2=0,246, \text{sd}=1, p=0,620]$$

Tablo 6'ya göre ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile roman türünü seçme durumları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Ki-Kare testi sonuçlarına göre öğrencilerin roman türünü seçme durumları ile cinsiyetleri arasında önemli bir farklılık ($\chi^2=0,246$, $p>,05$) olmadığı görülmüştür. Bir diğer ifadeyle kız ve erkek öğrencilerin roman türünü seçme durumlarının birbirinden farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 7. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Anı Türünü Seçme Durumları

Cinsiyete Göre Anı Türünü Seçme Durumları						
Değişkenler	Tercih Edilme Durumu		Tercih Edilmeme Durumu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kız	180	45,7	214	54,3	394	100
Erkek	142	38,4	228	61,6	370	100
Toplam	322	42,1	442	57,9	764	100

$$[\chi^2=4,178, \text{sd}=1, p=,041]$$

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile anı türünü seçme durumları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Ki-Kare testi sonuçlarına göre öğrencilerin anı türünü seçme durumları ile cinsiyetleri arasında önemli bir farklılık ($\chi^2=4,178$, $p<,05$) olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin %45,7'si anı türünü tercih ederken, erkek öğrencilerin %38,4'ü anı türünü tercih etmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin anı türünü seçme durumlarının birbirinden farklılaştığı ve bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu söylenebilir.

Tablo 8. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Şiir Türünü Seçme Durumları

Değişkenler	Cinsiyete Göre Şiir Türünü Seçme Durumları					
	Tercih Edilme Durumu		Tercih Edilmeme Durumu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kız	243	61,7	151	38,3	394	100
Erkek	172	47,8	193	52,2	370	100
Toplam	420	55,0	344	45,0	764	100

$$[\chi^2=14,760, sd=1, p= ,000]$$

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile şiir türünü seçme durumları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Ki-Kare testi sonuçlarına göre öğrencilerin şiir türünü seçme durumları ile cinsiyetleri arasında önemli bir farklılık ($\chi^2=14,760$, $p<,05$) olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin %61,7'si şiir türünü tercih ederken, erkek öğrencilerin %47,8'i şiir türünü tercih etmiştir. Bir diğer ifadeyle kız ve erkek öğrencilerin şiir türünü seçme durumlarının birbirinden farklılaştığı ve bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu söylenebilir.

Tablo 9. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bilmecce Türünü Seçme Durumları

Değişkenler	Cinsiyete Göre Bilmecce Türünü Seçme Durumları					
	Tercih Edilme Durumu		Tercih Edilmeme Durumu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kız	235	59,6	159	40,4	394	100
Erkek	220	59,5	150	40,5	370	100
Toplam	455	59,6	309	40,4	764	100

$$[\chi^2= ,003, sd=1, p= ,958]$$

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile bilmece türünü seçme durumları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Ki-Kare testi sonuçlarına göre öğrencilerin bilmece türünü seçme durumları ile cinsiyetleri arasında önemli bir farklılık ($\chi^2= ,003$, $p>,05$) olmadığı görülmüştür. Bir diğer ifadeyle kız öğrencilerin % 59,6'sı ve erkek öğrencilerin % 59,5'i bilmece türünü tercih etmiştir. Bu durumda öğrencilerin cinsiyete göre bilmece türünü tercih etme durumlarının birbirinden farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 10. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Tekerleme Türünü Seçme Durumları

Değişkenler	Cinsiyete Göre Tekerleme Türünü Seçme Durumları					
	Tercih Edilme Durumu		Tercih Edilmeme Durumu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kız	160	40,6	234	59,4	394	100
Erkek	136	36,8	234	63,2	370	100
Toplam	296	38,7	468	61,3	764	100

$$[\chi^2=1,193, sd=1, p= ,275]$$

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile tekerleme türünü seçme durumları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Ki-Kare testi sonuçlarına göre öğrencilerin tekerleme türünü seçme durumları ile cinsiyetleri arasında önemli bir farklılık ($\chi^2=1,193$, $p>,05$) olmadığı görülmüştür. Kız öğrencilerin %40,6'sı tekerleme türünü tercih ederken, erkek öğrencilerin %36,8' i tekerleme türünü tercih etmiştir. Bu durumda öğrencilerin cinsiyete göre tekerleme türünü tercih etme durumlarının birbirinden farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 11. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Çizgi Roman Türünü Seçme Durumları

Değişkenler	Cinsiyete Göre Çizgi Roman Türünü Seçme Durumları					
	Tercih Edilme Durumu		Tercih Edilmeme Durumu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kız	182	46,2	212	53,8	394	100
Erkek	161	56,5	209	43,5	370	100
Toplam	343	44,9	421	55,1	764	100

$$[\chi^2= ,554, sd=1, p= ,457]$$

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile çizgi roman türünü seçme durumları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Ki-Kare testi sonuçlarına göre öğrencilerin çizgi roman türünü seçme durumları ile cinsiyetleri arasında önemli bir farklılık ($\chi^2 = ,554$, $p > ,05$) olmadığı görülmüştür. Kız öğrencilerin %46,2'si çizgi roman türünü tercih ederken, erkek öğrencilerin %56,5'i çizgi roman türünü tercih etmiştir. Bu durumda öğrencilerin cinsiyete göre çizgi roman türünü tercih etme durumlarının birbirinden farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 12. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Fıkra Türünü Seçme Durumları

Değişkenler	Cinsiyete Göre Fıkra Türünü Seçme Durumları					
	Tercih Edilme Durumu		Tercih Edilmeme Durumu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kız	200	50,8	194	49,2	394	100
Erkek	192	51,9	178	48,7	370	100
Toplam	392	51,3	372	48,7	764	100

$$[\chi^2 = ,098, sd=1, p = ,755]$$

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile fıkra türünü seçme durumları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Ki-Kare testi sonuçlarına göre öğrencilerin fıkra türünü seçme durumları ile cinsiyetleri arasında önemli bir farklılık ($\chi^2 = ,098$, $p > ,05$) olmadığı görülmüştür. Kız öğrencilerin %50,8'i fıkra türünü tercih ederken, erkek öğrencilerin %51,9'u fıkra türünü tercih etmiştir. Bu durumda öğrencilerin cinsiyete göre fıkra türünü tercih etme durumlarının birbirinden farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 13. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Atasözü Türünü Seçme Durumları

Değişkenler	Cinsiyete Göre Atasözü Türünü Seçme Durumları					
	Tercih Edilme Durumu		Tercih Edilmeme Durumu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kız	142	36,0	252	64,0	394	100
Erkek	152	41,1	218	58,9	370	100
Toplam	294	38,5	470	61,5	764	100

$$[\chi^2 = 2,048, sd=1, p = ,152]$$

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile atasözü türünü seçme durumları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Ki-Kare testi sonuçlarına göre öğrencilerin atasözü türünü seçme durumları ile cinsiyetleri arasında önemli bir farklılık ($\chi^2= 2,048$, $p>,05$) olmadığı görülmüştür. Kız öğrencilerin %36 'sı atasözü türünü tercih ederken, erkek öğrencilerin %41,1'i atasözü türünü tercih etmiştir. Bu durumda öğrencilerin cinsiyete göre atasözleri türünü tercih etme durumlarının birbirinden farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 14. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Tiyatro Türünü Seçme Durumları

Değişkenler	Cinsiyete Göre Tiyatro Türünü Seçme Durumları					
	Tercih Edilme Durumu		Tercih Edilmeme Durumu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kız	218	55,3	176	44,7	394	100
Erkek	146	39,5	224	60,5	370	100
Toplam	364	47,6	400	52,4	764	100

$$[\chi^2=19,267 \text{ sd}=1, p= ,000]$$

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile tiyatro türünü seçme durumları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Ki-Kare testi sonuçlarına göre öğrencilerin tiyatro türünü seçme durumları ile cinsiyetleri arasında önemli bir farklılık ($\chi^2=19,267$, $p<,05$) olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin %55,3'ü tiyatro türünü tercih ederken, erkek öğrencilerin %47,6'sı tiyatro türünü tercih etmiştir. Bir diğer ifadeyle kız ve erkek öğrencilerin tiyatro türünü seçme durumlarının birbirinden farklılaştığı ve bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu söylenebilir.

Tablo 15. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Efsane Türünü Seçme Durumları

Değişkenler	Cinsiyete Göre Efsane Türünü Seçme Durumları					
	Tercih Edilme Durumu		Tercih Edilmeme Durumu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kız	222	56,3	172	43,7	394	100
Erkek	240	64,9	130	35,1	370	100
Toplam	462	60,5	302	39,5	764	100

$$[\chi^2=5,794, \text{sd}=1, p= ,016]$$

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile efsane türünü seçme durumları arasında farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Ki-Kare testi sonuçlarına göre öğrencilerin şiir türünü seçme durumları ile cinsiyetleri arasında önemli bir farklılık ($\chi^2=5,794$, $p<,05$) olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin %56,3'ü efsane türünü tercih ederken, erkek öğrencilerin %64,9'u efsane türünü tercih etmiştir. Bu durumda kız ve erkek öğrencilerin efsane türünü seçme durumlarının birbirinden farklılaştığı ve bu farklılığın erkek öğrenciler lehine olduğu söylenebilir.

4.3. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Edebiyatı Türlerini Birlikte Tercih Etme Durumları

Tablo 16. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Çocuk Edebiyatı Türlerini Birlikte Tercih Etme Durumları

Tercih Edilen Tür Sayısı	f	%
1 Tür	14	1,8
2 Tür	58	7,6
3 Tür	59	7,7
4 Tür	84	11,0
5 Tür	93	12,2
6 Tür	85	11,1
7 Tür	65	8,5
8 Tür	83	10,9
9 Tür	72	9,4
10 Tür	57	7,5
11 Tür	36	4,7
12 Tür	24	3,1
13 Tür	14	1,8
14 Tür	20	2,6
Toplam	764	100,0

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kaç çocuk edebiyatı türünü birlikte tercih ettiklerine ilişkin yapılan yüzde (%), ve frekans (f) dağılımlarına bakıldığında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinden %1,8'i bir türü, %7,6'sı iki türü, %7,7'si üç türü, %11,0'ı dört türü, %12,2'si beş türü, %11,1'i altı türü, %8,5'i türü yedi türü, %10,9'u sekiz türü, %9,4'ü dokuz türü, %7,5'i on türü, %4,7'si on bir türü, %3,1'i on iki türü, %1,8'i on üç türü, %2,6'sı on dört çocuk edebiyatı türünü birlikte tercih etmiştir. Öğrencilerin %12,2'sinin beş türü birlikte tercih ettiği, %1,8'inin sadece bir türü ve on üç türü birlikte tercih ettiği görülmektedir. Tablo 16 incelendiğinde öğrencilerin okuma çeşitliliğinin yeterince olmadığı söylenebilir.

4.4. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okumayı En Çok Tercih Ettikleri Çocuk Edebiyatı Türleri

Tablo 17. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okumayı En Çok Tercih Ettikleri Çocuk Edebiyatı Türleri

Türler	f	%
Masal	131	17,1
Efsane	83	10,9
Çizgi Roman	76	9,9
Şiir	74	9,7
Bilmece	64	8,4
Fıkra	64	8,4
Roman	49	6,4
Hikâye	48	6,3
Destan	41	5,4
Fabl	40	5,2
Tiyatro	34	4,5
Anı	22	2,9
Tekerleme	17	2,2
Atasözleri	12	1,6
Toplam	755	100,0

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumayı en çok tercih ettikleri çocuk edebiyatı türünü tercih edilme durumlarını gösteren yüzde (%) ve frekans (f) dağılımına bakıldığında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumayı en çok tercih ettikleri çocuk edebiyatı türü %17,1 ile masal türünün olduğu görülmektedir. %1,6 ile atasözlerinin diğer türlere oranla daha az tercih edildiği söylenebilir. Araştırmaya 764 öğrenciden 9 öğrencinin en çok tercih ettiği çocuk edebiyatı türünü belirtmediği görülmektedir.

4.5. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okumayı En Çok Tercih Ettikleri Çocuk Edebiyatı Türünün Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Tablo 18 İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Okumayı En Çok Tercih Ettikleri Çocuk Edebiyatı Türleri

Çocuk Edebiyatı Türleri	Cinsiyet					
	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Masal	80	20,4	51	14,1	131	17,4
Efsane	39	9,9	44	12,2	83	11
Çizgi Roman	33	8,4	43	11,9	76	10,1
Şiir	43	10,9	31	8,6	74	9,8
Bilmece	32	8,1	32	8,8	64	8,5
Fıkra	26	6,6	38	10,5	64	8,5
Roman	28	7,1	21	5,8	49	6,5
Hikâye	22	5,6	26	7,2	48	6,4
Destan	13	3,3	28	7,7	41	5,4
Fabl	24	6,1	16	4,4	40	5,3
Tiyatro	24	6,1	10	2,8	34	4,5
Anı	17	4,3	5	1,4	22	2,9
Tekerleme	6	1,5	11	3,0	17	2,3
Atasözleri	6	1,5	6	1,7	12	1,6
Toplam	393	100,0	362	100,0	755	100,0

$$[\chi^2= 33,218, sd=13, p= ,002]$$

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile okumayı en çok tercih ettikleri türler arasında farklılık olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmış olup Ki-Kare testi sonuçlarına göre öğrencilerin en çok okumayı tercih ettikleri çocuk edebiyatı türü cinsiyetleri arasında önemli bir farklılık ($\chi^2=33,218$, $p<,05$) olduğu görülmüştür.

Kız ve erkek öğrencilerin masal, fabl, roman, anı, şiir, tiyatro türlerini tercih etme durumlarının birbirinden farklılaştığı ve bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu söylenebilir. Kız ve erkek öğrencilerin destan, hikâye, tekerleme, çizgi roman, fıkra ve efsane türlerini tercih etme durumlarının birbirinden farklılaştığı ve bu farklılığın erkek öğrenciler lehine olduğu söylenebilir.

4.6. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okumayı En Çok Tercih Ettikleri Türle Birlikte Tercih Ettikleri Diğer Türler

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumayı en çok tercih ettikleri çocuk edebiyatı türü ile hangi türleri birlikte tercih ettiklerine ilişkin dağılımlara bakıldığında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinden en çok masal türünü tercih edenlerin diğer türleri tercihlerine yönelik dağılım; %72 hikâye, %57 bilmece, %56 tiyatro, %56 şiir, %54 efsane, %46 anı, %42 fıkra, %40 atasözleri, %40 fabl, %39 tekerleme, %34 çizgi roman, %26 roman, %25 destan şeklindedir.

En çok efsane türünü tercih edenlerin diğer türleri tercihlerine yönelik dağılım; %65 masal, %57 hikâye, %52 bilmece, %51 fıkra, %49 şiir, %46 anı, %46 tekerleme, %45 çizgi roman, %41 destan, %39 roman, %36 atasözleri, %35 fabl, %28 tiyatro şeklindedir.

En çok çizgi roman türünü tercih edenlerin diğer türleri tercihlerine yönelik dağılım; %70 efsane, %53 masal, %51 bilmece, %49 hikâye, %43 roman, %42 fıkra, %41 anı, %39 şiir, %36 tekerleme, %36 tiyatro, %34 fabl, %33 destan, %30 atasözleri şeklindedir.

En çok şiir türünü tercih edenlerin diğer türleri tercihlerine yönelik dağılım; %66 masal, %58 tiyatro, %53 hikâye, %51 efsane, %50 bilmece, %50 atasözleri, %43 tekerleme, %43 fıkra, %42 destan, %36 roman, %36 çizgi roman, %34 anı, %26 fabl şeklindedir.

En çok bilmece türünü tercih edenlerin diğer türleri tercihlerine yönelik dağılım; %56 masal, %50 tiyatro, %45 şiir, %44 fıkra, %42 efsane, %42 hikâye, %36 fabl, %33 tekerleme, %33 çizgi roman, %30 atasözleri, %27 anı, %25 destan %19 roman şeklindedir.

En çok fıkra türünü tercih edenlerin diğer türleri tercihlerine yönelik dağılım; %72 bilmece, %67 masal, %63 hikâye, %59 şiir, %52 tiyatro, %50 efsane, %44 tekerleme, %39 atasözleri, %34 destan, %34 anı, %31 çizgi roman, %28 fabl, %19 roman şeklindedir.

En çok roman türünü tercih edenlerin diğer türleri tercihlerine yönelik dağılım; %55 çizgi roman, %53 efsane, %51 bilmece, %49 tiyatro, %47 masal, %47 fıkra, %45 hikâye, %45 şiir, %45 atasözleri, %39 fabl, %39 destan, %39 anı, %37 tekerleme şeklindedir.

En çok hikâye türünü tercih edenlerin diğer türleri tercihlerine yönelik dağılım; %56 fıkra, %52 masal, %50 efsane, %48 anı, %48 tiyatro, %42 bilmece, %40 çizgi roman, %38 şiir, %35 atasözleri, %35 fabl, %29 roman, %25 destan, %21 tekerleme şeklindedir.

En çok destan türünü tercih edenlerin diğer türleri tercihlerine yönelik dağılım; %66 efsane, %49 roman, %49 bilmece, %39 atasözleri, %39 çizgi roman, %37 hikâye, %34 anı, %29 şiir, %29 masal, %29 fıkra, %20 tiyatro, %20 tekerleme, %17 fabl şeklindedir.

En çok fabl türünü tercih edenlerin diğer türleri tercihlerine yönelik dağılım; %73 fıkra, %70 efsane, % 63 hikâye, %63 masal, %60 şiir, %58 bilmece, %50 anı, %48 çizgi roman, % 40 tekerleme, %25 atasözleri, %30 tiyatro, % 28 roman, %15 destan şeklindedir.

En çok tiyatro türünü tercih edenlerin diğer türleri tercihlerine yönelik dağılım; %71 bilmece, % 71 şiir, %65 masal, % 65 efsane, %62 fıkra, %53 hikâye, %50 anı, %38 fabl, %38 çizgi roman, %32 atasözleri, %29 destan, %26 tekerleme, %9 roman şeklindedir.

En çok anı türünü tercih edenlerin diğer türleri tercihlerine yönelik dağılım; % 68 hikâye, %59 bilmece, % 55 masal, %50 şiir, %50 tiyatro, %50 efsane, %45 tekerleme, %45 çizgi roman, %41 fıkra, % 32 fabl, %27 atasözleri, %23 destan, % 18 roman şeklindedir.

En çok tekerleme türünü tercih edenlerin diğer türleri tercihlerine yönelik dağılım; % 82 bilmece, %59 şiir, %59 tiyatro, % 47 efsane, %41 fıkra, %41 masal, %41 roman, %35 hikâye, %35 atasözleri, %29 fabl, %29 anı, %29 çizgi roman, %24 destan şeklindedir.

En çok atasözleri türünü tercih edenlerin diğer türleri tercihlerine yönelik dağılım; % 75 şiir, %75 hikâye, %58 masal, %58 tekerleme, %50 roman, % 50 bilmece, % 50 fıkra, %50 efsane, %50 tiyatro, % 42 destan, % 33 fabl, %33 çizgi roman, %33 anı şeklindedir.

Bu bulgular, birlikte tercih edilen çok sayıda tür olduğu göstermektedir.

5. Sonuç ve Tartışma

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumayı tercih ettikleri çocuk edebiyatı türlerine ilişkin sonuçlara bakıldığında, öğrencilerin tercihlerinin masal, efsane, bilmece, hikâye, şiir türleri arasında yoğunlaştığı, tercih edilmeyen türün olmadığı görülmüştür. Tercih edilen türlerin tercih edilme nedenleri de çeşitlilik göstermektedir. Araştırmaya katılan çocukların gelişim özellikleri göz önünde bulundurulduğunda bu türlerin somut işlemler döneminde olan çocuğun soyut işlemler dönemine geçişte hayal ve düş dünyasına uygun türler olduğu söylenebilir. İnce Samur (2017) ve İnce Samur'un (2018) yapmış olduğu çalışmalar bu durumu destekler niteliktedir. Öğrencilerin kitap seçimlerini sınıf ve okul kitaplıklarından yararlanarak yaptığı (İşcan, Arıkan ve Küçükaydın, 2013) düşünüldüğünde bu türlerin (masal, bilmece,

hikâye, şiir) kitaplıklarda daha fazla olması öğrencilerin tercihlerini etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre; sınıf ve okul kitaplıklarında masal, bilmece, hikâye ve şiir gibi türlerin fazla olduğu görülürken efsane türüne neredeyse yer verilmediği tespit edilmiştir (Aksoy, 2014; Aksu, 2014; Memiş ve Bozkurt, 2014; Pilten ve Toğay, 2016; Aksoy ve Öztürk, 2018; Altunbay ve Uslu Üstten, 2020).

Öğrenciler buldukları yaş itibari ile kendi kitaplarını almaya gidemedikleri için ebeveynlerin kitap tercihleriyle oluşturulan kitaplıklarda masal, efsane, bilmece, hikâye ve şiir türlerine yer verilmesi bu türlerin seçilme yüzdesini arttırdığı söylenebilir (Yurtbakan, 2017). Aksoy'un (2014) yapmış olduğu çalışmada anne ve babaların çocuklarına kitap seçerken çoğunlukla masal, hikâye, bilmece, şiir türlerini tercih ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin kitap tercih ederken sınıf öğretmenlerinden görüş almaları da bu türlerin (masal, bilmece, hikâye, şiir) tercih edilme oranını arttırdığı söylenebilir. Arslan ve Kargı'nın (2021) yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrencilere kitap tavsiyesinde bulunurken hikâye, masal, şiir gibi türleri önerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buradan öğretmenlerin kitap tercihlerinin ve tavsiyelerinin çocukların tercihlerini de etkilediği sonucuna ulaşabiliriz. Veli, öğretmen ve öğrencilerin en çok basılan çocuk kitaplarına yönelmesi bu türlerin daha fazla seçilmesine neden olabilir. Çocuk Vakfı (2006) tarafından yapılan araştırmada en çok basılan yerli çocuk kitap listesine bakıldığında masal ve hikâye türünde olan kitapların ağırlıkta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Samur ve Çiftçi'nin (2019) yapmış olduğu araştırmada 2006'dan bu yana basılan çocuk kitaplarında çok büyük değişikliklerin olmadığı görülmüştür. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) bu türlerin birinci sınıftan bu yana programda yer olması daha çok tercih edilmesinin nedenleri arasında sayılabilir.

Elde edilen sonuçlara göre; ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumayı tercih ettikleri çocuk edebiyatı türlerinde masal, bilmece, şiir, fıkra türlerinin diğer türlere göre daha fazla tercih edilmesinde; öğrencilerin gelişim özellikleri, sınıf ve okul kitaplıklarında yer alan kitapların bu türler üzerinde yoğunlaşması, ebeveynlerin seçimlerinin çocuğun kitap tercihini etkilemesi, sınıf öğretmenlerinin öğrencilere kitap tavsiyesinde bulunurken bu türleri daha çok tavsiye etmeleri; veli, öğretmen ve öğrencilerin en çok basılan çocuk kitaplarına yönelmesi gibi faktörlerin etkisinin olduğu görülmektedir. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumayı tercih ettikleri çocuk edebiyatı türlerine ilişkin tercihlerinde en az destan türünü tercih ettikleri görülmektedir. Destanın diğer türlere göre az tercih edilmesinin nedeni sınıf ve okul kitaplıklarında destan türüne ait eserlerin az olması (Aksoy, 2014; Aksu, 2014; Memiş ve Bozkurt, 2014; Pilten ve Toğay, 2016; Aksoy ve Öztürk, 2018; Altunbay ve

Uslu Üstten, 2020), anne ve babaların kitap tercihinde yer almaması (Aksoy, 2014), sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine kitap tavsiyesinde bulunurken bu türe yer vermemesi (Arslan ve Kargı, 2021), en çok basılan çocuk kitaplarında destan türüne ait kitapların çok olmaması (Çocuk Vakfı, 2006; Samur ve Çiftçi, 2019) şeklinde açıklanabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre okumayı tercih ettikleri çocuk edebiyatı türlerine bakıldığında; masal, fabl, destan, hikâye, anı, şiir, efsane türlerini tercih etme durumları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülürken; roman, bilmece, tekerleme, çizgi roman, fıkra ve atasözleri türlerini tercih etme durumları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Masal, fabl, hikâye, anı, şiir türlerini tercih etme durumları kız öğrencilerde daha olumlu; destan ve efsane türlerini tercih etme durumları erkek öğrencilerde daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin kitap seçimlerinde okuduğu kitabın konusunu ön planda tutması (Kıbrıs, 2016; Oğuzkan, 2013; Yıldız, 2010) tercih edeceği çocuk edebiyatı türünü etkilemektedir. Kız ve erkek öğrencilerin buldukları yaşın getirmiş olduğu özelliklerle ilgi duydukları konuların farklılaşması (Kıbrıs, 2016; Sever, 2019; Şahin vd., 2015) tercih edeceği türleri de farklılaştırmaktadır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre şiiri daha fazla tercih etmesi bu türün özelliklerinden ve konusundan kaynaklanıyor olabilir. Şiir, içinde bulundurduğu ahenk ile hisleri ön planda tutarken (Aytekin, 2016); dostluk, güzellik, sevgi ve estetik duygusu gibi kavramları kendine özgü bir biçimde çocuğa aktarır (Erdal, 2015). Yani kız öğrenciler duygusal konulara daha fazla ağırlık verdiği için (Aytaş ve Altunbay, 2016; Bayis, 2010; Dursunoğlu, 2015; Karademir ve Gürsoy, 2018) bu türü tercih etmiş olabilirler. Aytaş ve Altunbay'ın (2016) çalışması da bu sonucu destekler niteliktedir.

Kız öğrencilerin buldukları yaş itibarı ile peri masallarını ve masallardaki karakterleri benimsemesi (Güneş, 2017) erkek öğrencilere göre masal türünü daha fazla tercih etmesini etkilemiş olabilir. Hughes-Hessell ve Rodge (2007) yapmış oldukları çalışmada çocukların okumaktan hoşlandığı konuların tanınmış kimselerin hayatı, günlük hayatta rastlanması zor olan olaylar, hayvanlar ve hayali kahramanlar olarak tespit etmiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak kız öğrencilerin anı, masal ve fabl türünü erkek öğrencilere göre daha çok tercih etmesinin nedenlerine açıklık getirilebilir. Fabl türünün özelliklerine bakıldığında hayvanlardan veya cansız varlıklardan yararlanarak okuyuculara günlük hayatta karşılaşılabileceği sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmaktadır (Kıbrıs, 2006; Arıcı, 2018). Fabl türünde hayvanlara ağırlıklı yer verilmesi kız öğrencilerin bu türe daha fazla yönelmesine neden oluşturabilir. Anı türünde üne kavuşmuş kişilerin hayatının anlatılması

(Aytekin, 2016; Hughes-Hessell ve Rodge, 2007) kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha fazla merak uyandırmış olabilir. Gülerüz'e (2013) göre, 9 yaşından 12 yaşına kadar geçen sürede çocuklar olağanüstü olayların ve kahramanların anlatıldığı masal türünden; maceraların anlatıldığı yaşanmış veya yaşanabilir olayların konu olduğu türlere geçiş döneminde. Yapılan bu çalışmada da kız öğrencilerin hikâye türünü erkek öğrencilere göre daha fazla tercih etmesi gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri olay ve durumlara duyduğu (Kıbrıs, 2016) merakla açıklanabilir. Yapılan araştırmalarda erkek öğrencilerin macera (Bayis, 2010; Dursunoğlu, 2015), polisiye (Karademir ve Gürsoy, 2018) ve kahramanlık (Aytaş ve Altunbay, 2016; Dursunoğlu, 2015; Kıbrıs, 2016) konularını ele alan okuyucusuna heyecan veren eserlerden daha çok hoşlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları da bu sonucu destekler niteliktedir. Ergenlik dönemine geçişin başladığı bu dönemde çocuklar macera ve geçmiş tarihi anlatan efsane ve destanlara ilgi duymaktadır. Aynı zamanda bu geçiş aşamasında kendilerine rol model alabilecekleri kahramanlara ve tarihi kişilere ilgi gösterdiklerinden (Erdal, 2015) kız öğrencilere göre efsane ve destan türlerini daha fazla tercih ettikleri söylenebilir. Aytaş ve Altunbay'ın (2016) yaptığı çalışmada da erkek öğrencilerin daha fazla destan türünü tercih ettiği görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kaç çocuk edebiyatı türünü birlikte tercih ettiklerine ilişkin bulgulara bakıldığında; araştırmada yer alan on dört türden en fazla beş türün birlikte tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Oysaki çocukların okuduğu türlerin daha çeşitli olması okuma alışkanlığı kazanmasında (İnce Samur, 2017), kendisi dışında var olan hayatları tanımada, olay ve durumlara farklı bakış açısıyla bakabilen kahramanlarla tanışmasında, diğer toplumların yaşam biçimlerini ve alışkanlıklarını öğrenmesinde (Akyol, 2017) olumlu bir etkiye sahiptir. Yapılan çalışma sonucunda öğrencilerden 1-3 türü tercih edenlerin oranı %17,1; 4-6 türü tercih edenlerin oranı %34,3; 7-9 türü tercih edenlerin oranı 28,8; 10 ve daha fazla türü tercih edenlerin oranının %19,8 olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu sonucunda öğrencilerin yeterince okuma çeşitliliğinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin belli başlı türlere yoğunlaşması; diğer türlerde zevk alabileceği, sözcüklerin anlamlarını daha derin hissedebileceği, zihinsel olarak daha farklı aktiveler yapabileceği okumaların önüne geçmektedir (Aytaş ve Altunbay, 2016). Bu olumsuz durumların oluşmasını engellemek için öğrencilerin daha farklı türlerde de okuma alışkanlıkları kazanmaları gerekmektedir. Öztürk ve Aksoy (2016) çocukların ilgi alanları ve merakları doğrultusunda istedikleri çeşitli türdeki kitaplara ve konulara erişimin öncelikle ailede başladığını daha sonra bu alışkanlığı kazanmaları; okulların, diğer resmi kurum ve kuruluşların, kitapçıların ve çevresindeki diğer

insanların etkisiyle oluştuğunu ifade etmişlerdir. Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin okuma dünyalarında daha farklı türlerin olmamasında ailenin, okul ortamının, kitapçıların ve yakın çevresindeki insanların etkileri olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, araştırmaya katılan öğrencilerin en çok masal türünü tercih ettikleri görülmüştür. Araştırmanın bu sonucunu Duran ve Sezgin'in (2012) çalışması destekler niteliktedir. Bazı çalışmalarda (Acat, Demiral ve Arın, 2008; Aksoy, 2014; Belet ve Suna, 2007; Gökçe, 2012; Karakuş, 2006) öğrencilerin en fazla hikâye türünü tercih ettikleri yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırmada diğer araştırmaların aksine en fazla masal türünün tercih edilmesinin çeşitli nedenleri olabilir. 2012 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerini yeniden belirlediği 4+4+4 sistemine geçiş ile birlikte çocuğun ilkokula başlama yaşının 66 aya kadar indirilmesi öğrencilerin ilkokuldaki yaş ortalamasını da düşürmektedir. Bununla birlikte "Masal Çağı" denilen dönemin sonlarının (Kıbrıs, 2016) ilkokul 4. sınıf düzeyine denk gelmesi masal türünün en çok tercih edilen tür olmasının nedenleri arasında sayılabilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin okumayı en çok tercih ettikleri türü masal olarak belirtmelerinin bir diğer nedeni, ailelerin çocuklara erken çocukluk dönemlerinde en çok masal türünde olan kitapları alması (Samur ve Çiftçi, 2019) çocuklarda bu türe olan okuma alışkanlığını devam ettirmiş olabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin en çok tercih ettikleri türle hangi türleri birlikte tercih ettiklerine bakıldığında; en çok masal türünü tercih eden öğrencilerin çoğunlukla hikâye, bilmece, tiyatro, şiir ve efsane; en çok fabl türünü tercih eden öğrencilerin çoğunlukla fıkra, efsane, hikâye, masal, şiir ve bilmece; en çok destan türünü tercih eden öğrencilerin çoğunlukla efsane; en çok hikâye türünü tercih eden öğrencilerin çoğunlukla fıkra, masal ve efsane; en çok roman türünü tercih eden öğrencilerin çoğunlukla çizgi roman, efsane ve bilmece; en çok anı türünü tercih eden öğrencilerin çoğunlukla hikâye, bilmece ve masal; en çok şiir türünü tercih eden öğrencilerin çoğunlukla masal, tiyatro, hikâye ve efsane; en çok bilmece türünü tercih eden öğrencilerin çoğunlukla masal türünü; en çok tekerleme türünü tercih eden öğrencilerin çoğunlukla bilmece, şiir ve tiyatro; en çok çizgi roman türünü tercih eden öğrencilerin çoğunlukla efsane, masal ve bilmece; en çok fıkra türünü tercih eden öğrencilerin çoğunlukla bilmece, masal, hikâye, şiir ve tiyatro; en çok atasözleri türünü tercih eden öğrencilerin çoğunlukla şiir, hikâye, masal ve tekerleme; en çok tiyatro türünü tercih eden öğrencilerin çoğunlukla bilmece, şiir, masal, efsane, fıkra ve hikâye; en çok efsane türünü tercih eden öğrencilerin çoğunlukla masal, hikâye, bilmece ve fıkra türünü tercih ettikleri görülmüştür. Bu sonuca dayanarak ilkokul 4.

sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin türlerini; bilgilendirici metin türleri ve şiir metin türlerine göre daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Bunun nedeni ise Yekeler Gökmen ve Aktaş'a (2021) göre öğrencilerin okul öncesi dönemlerden itibaren hikâye edici metinlerle bilgilendirici metinlerden daha fazla karşılaşmaları olabilir. Bu araştırma sonucunda da öğrencilerin okumayı en çok tercih ettikleri hikâye edici metin türlerini diğer metin türlerine göre çoğunlukla birlikte tercih ettikleri görülmüştür.

6. Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayanarak aşağıda yer alan öneriler geliştirilmiştir:

- Sınıf öğretmenleri eğitim öğretim yılı başında Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan metin türlerini inceleyerek bu metin türlerine ait kitapların tanıtımlarını yapabilirler.
- Sınıf kitaplıkları oluşturulurken kitaplıklarında sınıf düzeyine uygun kitap türlerinde çocukların seviyesine uygun çeşitlilik sağlanabilir.
- Sınıf öğretmenleri öğrencilere kitap tavsiyelerinde bulunurken farklı edebi türleri önerebilirler.
- Öğretmenler sene başı zümre öğretmenler kurulunda eğitim öğretim dönemi boyunca Türkçe dersinde öğrencilere tanıtacakları kitap türlerini ortak olarak belirleyebilir. Böylelikle öğrencilerden aylık olarak belirlenen kitap türlerine ilişkin portfolyolar hazırlamaları istenerek bu çalışmaları okul geneline sergilemeleri sağlanabilir. Yapılan çalışmalar sonucunda okulda öğrenim gören öğrenciler de farklı edebi türler hakkında bilgi edinirler.
- Öğretmenler ve ebeveynler çocuklara en çok basılan ve satılan kitapları almak yerine çocukların hayal dünyalarına farklı katkılar sunacak edebi türleri tercih etmelidir.
- Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür dağılımının eşit oranda olmasına özen gösterilebilir.
- Yayınevleri çocukların gelişimlerine destek olacak edebi ürünleri zenginliğini sağlayabilir.

Kaynakça

- Acat, B., Demiral, H. & Arın, A. (2008). Okuma alışkanlığı göstergelerine göre ilköğretim öğrencilerinin durumları. *Türkçe Öğretimi Kongresi (18-20 Mayıs)*. Erişim Adresi: <https://www.academia.edu>
- Aksoy, E. (2014). *İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin veli öğretmen ve öğrenci görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Aksoy, E. & Öztürk, D. S. (2018). Öğrencilerdeki okuma alışkanlığının öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(1), 143-184.
- Aksu, D. (2014). İlkokullardaki sınıf kütüphanelerinin oluşturulması ve kullanımına yönelik öğretmen görüşleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 27-45.
- Akyol, H. (2014). *Okuma*. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.). *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (4. Baskı) içinde (s. 15-48). Pegem A Yayıncılık.
- Altunbay, M. & Uslu Üstten, A. (2020). Okuma kültürünün bir göstergesi olarak kitaplık ve kütüphane kullanımı üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 916-930.
- Arıcı, A. F. (2018). *Çocuk edebiyatı ve kültürü* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Arslan, G., & Kargı, T. (2021). Öğretmenlerin kitap önerisinde kullandıkları ölçütlerin çocuk edebiyatının temel ilkelerine göre incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 35(4), 567-588.
- Bayis, S. (2010). *4., 5., 6., 7. Sınıf öğrencilerinin kitap okuma ve kütüphane kullanım alışkanlıklarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Belet, Ş. D. & Suna, Ç. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin çoklu zekâ alanları ile okuma ilgi alışkanlık düzeyleri arasındaki ilişki*. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu içinde (211-218). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (7. Baskı). Pegem Akademi.
- Çoban, A. & Oral, B. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri ile ilgili temel kavramlar. B. Oral ve A. Çoban (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (1. Baskı) içinde (ss. 1-27). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çocuk Vakfı (2006). *Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi*. Erişim adresi: <https://www.cocukvakfi.org.tr/> Erişim tarihi: 10/07/2022
- Dilidüzgün, S. (2018). *Çağdaş çocuk yazını yazın eğitimine atılan ilk adım*. Tudem Yayıncılık.

- Duran, E., & Sezgin, B. (2012). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının ve ilgilerinin belirlenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Türkic*, 2(4),1649-1662.
- Dursunoğlu, H. (2015). Çocuk- edebiyat ve çocuk edebiyatı. Ö. Yılar ve L. Turan (Ed.), *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı* içinde (5. Baskı) (ss. 1-33). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erdal, K. (2015). Çocuk edebiyatının kaynakları. Ö. Yılar ve L. Turan (Ed.), *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı* (5. Baskı) içinde (ss. 69-200). Pegem Akademi.
- Erkuş, A. (2021). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Seçkin Yayıncılık.
- Gökçe, E. (2012). İlköğretim öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu içinde (ss. 825-833). Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi.
- Gülyüz, H. (2013). *Yaratıcı çocuk edebiyatı* (4. Baskı). Edge Akademi.
- Güneş, F. (2017). Okuma ilgisi ve gücü. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 119-128.
- Hughes-Hassell, S. & Rodge, P. (2007). The leisure reading habits of urban adolescents. *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, September, 51(1), 22-33.
- İnce Samur, A. Ö. (2017). Okuma kültürü edinme sürecinde “İlkokul dönemi (6-10Yaş)”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(50), 209-230.
- İnce Samur, A. Ö. (2018). Okuma kültürü edinme sürecinde hangi kitaplardan nasıl yararlanılmalıdır? *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(4), 343-363.
- İşcan, A., Arıkan, İ. B. & Küçükaydın M. A. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve okumaya ilişkin tutumları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 1-16.
- Karademir, M. & Gürsoy, B. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), (247-282).
- Karakuş, I. Ş. (2006). *Çocuk edebiyatı ürünlerinin okuma gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kıbrıs, İ. (2006). *Çocuk edebiyatı* (3. Baskı). Tekağaç Eylül Yayınları.
- Kıbrıs, İ. (2016). *Çocuk edebiyatı* (7. Baskı). Kök Yayıncılık.
- MEB. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018). https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf Erişim tarihi: 26/06/2022

- Memiş, A. & Bozkurt M. (2014). İlköğretim okulu 4.sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik algıları. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 2, 193-203.
- Oğuzkan, A. F. (2013). *Çocuk edebiyatı* (10. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Öztürk, S. D. & Aksoy, E. (2016). İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin veli görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 562-591.
- Pilten, G. & Tolğay, N. (2016). Sınıf kütüphanelerinin yeterliliklerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(2), 344-366.
- Samur, A. Ö. & Çiftçi, Y. (2019). Ailelerin nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme yetkinlikleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 237-354.
- Sever, S. (2019). *Çocuk ve edebiyat* (10. Baskı). Tudem Yayınları.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Şahin, A., Turan, L., Dursunoğlu, H. & Celepoğlu, A. (2015). Çocuk-edebiyat ev çocuk edebiyatı. Ö. Yılar ve L. Turan (Ed.), *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı* (5. Baskı) içinde (ss. 3-33). Pegem Akademi.
- Şirin, M. R. (2016). Edebiyat ve çocuk edebiyatı edebiyatın amacı ve işlevi. *Türk Dili Dergisi*, 780, 12-31.
- Yekeler Gökmen, A. D. & Aktaş, N. (2021). İlkokul öğrencilerinin farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 726-739.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yurtbakan, E. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

Türkiye’de Öğretmen Sendikalarının Öncüsü: Türkiye Öğretmenler Sendikası(TÖS)

Yunus Emre Tansü¹

Gamze Tunçay²

Özet

Bu çalışmanın kaleme alınmasındaki temel amaç, Türkiye’de 1961 Anayasası’nın kabulü sonrasında tanımlanan haklar çerçevesinde faaliyetlerine başlayan ve alanında ilk olma özelliğine haiz bulunan Türkiye Öğretmen Sendikası (TÖS) ve etkin bulunduğu 1965 ila 1975 yılları arasındaki söylem, eylem ve etkilerinin analiz edilmesidir. Fakir Baykurt öncülüğünde bir dernek olarak hayata geçip sendikalaşma yolunda adımlar atan Türkiye Öğretmen Sendikası da memur sendikaları arasında döneminde en çok üyeyi barındırma unvanına sahip olmanın yanı sıra siyasi açıdan çalkantılı dönemlerinde faaliyetlerini sürdürmüştür. Bu faaliyetleri sürdürürken yalnızca eğitim camiasının sorunlarına değil dönemin getirdiği buhranlara da etki etmiştir. 1961 yılında kabul edilen ve diğer anayasalarla kıyaslandığında görece daha özgürlükçü bir anlayışa sahip olan yeni anayasa ile birlikte başlayan bu serüven 12 Mart 1971’in Muhtırasının ardından kapatılmıştır. Fakat alanında ilk olmasının da bir getirisi olarak söz konusu sendikanın fikirleri ve benimsediği ilkeleri kendinden sonra kurulacak olan farklı sendikal hareketler için örnek teşkil etmiştir. Özellikle eğitim sendikacılığında başat rol oynayan bu sendika hakkında yapılan çalışma kapsamında; Türkiye’de sendikal hareketlerin ortaya çıkışına dair genel bir çerçeve oluşturulmuştur. Ardından sendikanın kurucu genel başkanı olan Fakir Baykurt ve Türkiye Öğretmenler Sendikası ve sendikanın örgütlenme biçimi hakkında bilgi verilmiştir. Akabinde ise 1965-1971 yılları arasında sendikanın çalışmaları, boykotları, talep ve kazanımları değerlendirilmiştir. Son olarak 12 Mart 1971 Muhtırası ve ardından TÖS davaları kapsamında sendikanın kapatılma süreci

1 Doç.Dr, Gaziantep Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, (<https://orcid.org/0000-0002-6183-5306>), ytansu@gmail.com.

2 Gamze Tunçay, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Bölümü, Yüksek Lisans Öğrencisi, (<https://orcid.org/0009-0002-8582-4473>), gamzeetuncay@gmail.com.

işlenerek, genel bir değerlendirme ile çalışmaya nihayet verilmiştir. Bu makale dâhilinde, Türkiye Öğretmen Sendikası’nın faaliyet yılları hakkında ilgili kaynaklar ışığında bir analiz gerçekleştirilmiştir. Çalışma konusu kapsamında dönemin, resmi yayınlar, süreli yayınlar, sendikanın yayınları, akademik çalışmalar ve ikincil kaynaklar çalışmanın kaleme alınmasında kullanılmıştır.

A. TÜRKİYE’DE MEMUR SENDİKACILIĞININ ORTAYA ÇIKIŞI

19.yy’ın ortalarından itibaren dünya iktisadi anlamda büyük bir dönüşüme girmişti. Özellikle 1848 devrimlerinden sonra çeşitli iş kollarında istihdam sağlayan insanlar çalıştıkları süre zarfında bazı hak ve hürriyetlerin yoksunluğundan şikâyetçiydi. Şikâyetler sonraki süreçte işçilerin örgütlenmelerini beraberinde getirdi ve sendikal faaliyetlere adım atmalarına sebep oldu. İşçiler sendikacılık konusunda memurlardan daha imtiyazlıydı. Çünkü bu yüzyıla bakıldığında zaman memurlar ülkedeki sarsılmaz olgunun yani devletin neferi olarak görülürdü. Bu nedenle sendikacılık gibi bir hak arama hareketinin içinde bulunulması anlamsızdı.³ Memur sendikacılığı hareketi 1840’da Almanya’da başlasa da bu hareket resmi olarak 2.Dünya Savaşı’ndan sonra tanınmaya başlandı. 1960-1980 yılları arasında sendikalaşma kamu görevlileri arasında da artış gösterdi.⁴ Dünya genelinde çok daha erken yıllarda başlayan sendikacılık hareketinin Türkiye’de ivme kazanması, oldukça ‘geç’ olarak nitelendirilebilir. 1923 yılı itibarıyla Türkiye Cumhuriyeti bünyesinde oluşturulan sivil toplum kuruluşları, dernekler ve benzeri yapılar, devrim sürecini sekteye uğratabilme potansiyelleri dolayısıyla öncelikle kısıtlanmış ve ardından pasifize edilmiştir. Yeni rejim varlığını sürdürmek ve inkılaplar dizisini devam ettirebilmek amacıyla, kendisine karşı oluşturulan her türlü birliği bir yere kadar tehlike olarak gördüğünden; Cumhuriyet’in ilk yıllarında sendikacılığa karşı duruş oldukça sertti. Çünkü yeni rejimin kurucu kadrosu olarak sayabileceğimiz isimler İttihat Terakki geleneğinden gelmekteydi. II. Meşrutiyet’e giden süreçte İttihatçı kadrolar gerek örgütlenmek gerek güç devşirmek gerek saklanmak amacıyla Mevlevilik, Masonluk ve benzeri birçok cemiyet ve hareket içinde bulunarak Sultan Abdulhamid’e karşı faaliyet yürütmüştü. Dolayısıyla yeni rejim kendisine karşı oluşturulabilecek tehlikeleri peşinen bertaraf etmiştir. Billhassa 1930 yılı itibarıyla devletçiliğin ve merkezi otoritenin devlet yönetiminde güç kazanması ile beraber birçok farklı alanda hareket özgürlüğü kısıtlanmıştı. Devrimlerin yerleştirilmesi

3 Abdülhakim Bahadır Darı, *Türkiye’de Memur Sendikacılığı Kamu-Sen Örneği*, Marmara Üniversitesi SBE Çalışma Ekonomisi Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul,2012.

4 Mesut Gülmez, *Dünya’da Memurlar ve Sendikal Haklar*, Ankara,1996,s.11’den aktaran Darı, s.49.

amacıyla atılan bu adımlarda ideolojik bir ayırım gözetilmemişti. Hatta öyle ki 1938-1964 yılları arasında çeşitli dernek kurma faaliyetleri kısıtlanmış ve bu kısıtlama Cemiyetler Kanunu'nun 12. Maddesi ile güvenceye alınmıştı.⁵ Bu kısıt sebebiyle memurlar özellikle 1960 yılına kadar mesleki anlamda birlikteliği sağlayamadı ve bu da örgütlenme kabiliyetlerinin; işçi, sivil toplum ve diğer topluluklardan daha zayıf olmasına yol açmıştı. 1960 darbesinden sonra yeni anayasa üzerinde çalışılırken, birçok alanda olduğu gibi sendikacılık faaliyetleri konusunda da değişen dünya algısı göz ardı edilmedi. Bu devinime ayak uydurabilmek için ve memur kimliği anlayışının başkalaşması sonucu 1961 Anayasası'nda bir yeniliğe gidildi. Yeni anayasada memurların sendikalaşmasının önündeki engellerin kalkması gerekiyordu ve engeli kaldırmak için öncelikle Cemiyetler Kanunu'nun ilgili maddesi iptal edildi. Uyumun sağlanması ve bürokrasinin getirdiği zorlukla 1961 Anayasası'nda yürürlüğe girmesi planlanan hak; 1965 yılında memurlara verildi. Fakat meslek grupları bahsi geçtiği üzere örgütlenme konusunda o kadar yetersizdi ki bu yıldan sonra kurulan dernek, cemiyet ve sendikaların sayısı da oldukça sınırlıydı. Tüm bunlara rağmen 624 sayılı Devlet Personelleri Kanunu ile 1965 yılının haziran ayında Türkiye'nin ilk memur sendikası kurulmuş oldu. Geç başlayan ve yavaş ilerleyen sendikalaşma oranı 1971'e gelindiğinde fikir hareketinin 10.yılında başarıyı yakaladı ve ülkede ki sendika sayısı 500'ü aştı. Fakat bu durum kurulan sendikaların yalnızca nicelik bakımından mı artış gösterdiği ya da örgütlü sendikacılığın yaygınlaştığını ve yerleştiğini mi gösterir sorusunu akıllara getirir. Elbette ki bu sorunun cevabı ayrı bir çalışmanın konusudur. Bu bağlamda 10.yıl bir kırılma noktasıydı. Çünkü ortada bir muhtıra vardı ve Nihat Erim Hükümeti'nin istifası sonrası gelen 'teknokratlar' toplum huzurunun devamını sağlamak ve 1970'e varan süreçteki gerginliği azaltmak amacıyla Sendika Kanunu'nda söylem değişikliğine gitti.⁶ Yasada yer alan hükmün ikilem yaratması üzerine ise 1971 tarihli 1488 Sayılı Kanun'un geçici olarak kullanılan 16. Maddesi uyarınca sendikalar tasfiye edildi. Faaliyet gösteren sendikalardan üye sayısı en fazla olan sendikalardan biri de 70.000'i aşkın üye ile Türkiye Öğretmen Sendikası (TÖS)'dir.

5 İlhan Akın, "Dernek Kurma Özgürlüğü", *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, Cilt:32,Sayı: 2- 4, Ocak 1966,ss.474-486.

6 Adnan Mahiroğulları, "Gelişim Süreci ve Yasal Çerçevesiyle Türkiye'de Memur Sendikacılığı", *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, Cilt:55,Sayı:1, Ocak 2005,ss.143-189.

B. TÜRKİYE ÖĞRETMEN SENDİKASI

1.FAKİR BAYKURT VE TÖS’ÜN KURULUŞU

TÖS ‘ten bahsetmeden önce kurucusu ve ilk genel başkanı Fakir Baykurt’un hayatına bir göz atmakta fayda vardır. Fakir Baykurt’suz bir TÖS düşünülmemektedir. Fakir Baykurt 15 Haziran 1929 yılında Burdur Yeşilova’da dünyaya geldi. İlkokulu bitirdikten sonra Isparta’daki Gönen Köy Enstitüsü’nde eğitimine devam etti. Bu dönemde edebiyata ve şiire olan ilgisi arttı, bu durum ilerde önemli edebiyatçılarımızdan biri olacağına kanıtıydı. Bu dönemde köy enstitüleri üzerindeki baskılar arttı ve enstitülere baskıcı yönetimler atandı. Bu baskıcı yönetime alışık olmayan Fakir Baykurt müdürlerle sorunlar yaşamasına rağmen, 1947 yılında köy enstitüsünü başarıyla bitirip Yeşilova’nın Kavacık Köyü’ne öğretmen olarak atandı. Köy Enstitüsü Fakir Baykurt’un yaşamında bir dönüm noktası oldu. Onun politik ve ideolojik kimliğini ortaya çıkaran Köy Enstitüsü’dür. Böylece Baykurt, TÖS ‘ün kuruluşunda yer alarak öğretmenlerin sesi oldu.⁷ 1945 sonrası yıllarda Türkiye’deki öğretmen örgütlenmelerinde önemli gelişmeler yaşandı. 1946’da Cemiyetler Kanunu’nda değişikliğe gidildi ve bu değişiklik sayesinde öğretmenler bir dernek altında örgütlenebilir kılındı.⁸ 1947’den sonra birçok yerel öğretmen dernekleri kuruldu. Siyasi faaliyetlerde bulunulmayacağı tüzüklerinde belirtilen, amaçlarını yardımlaşma ve dayanışma ekseninde buluşturan bu dernekler birleştirildi ve bir üst birlik oluşturuldu. Bu birliğe, 1954’te “Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu (TÖDMF)” adı verildi.⁹ Daha sonraki dönemde ise 1961 anayasası ile verilmiş olan sendikalaşma hakkının kullanılmasıyla birlikte “Türkiye Öğretmenler Sendikası(TÖS)” kuruldu.⁸ Temmuz 1965’te resmi olarak kurulan TÖSheim ilk memur sendikası hem de ilk öğretmen sendikası özelliği taşımaktadır.¹⁰ TÖS ‘ü kuran kurucu ekip, TÖDMF içindeki bir grup öğretmendi.¹¹ Bu bir grup öğretmenin arasında Fakir Baykurt da yer almaktaydı. Kurucu üyelerin yaptığı ilk görüşmede Fakir Baykurt, genel başkan olarak seçildi.

7 Cumhuriyet İnsanları Portreleri-Fakir Baykurt, <https://portreler.fisek.org.tr/fakir-baykurt/>, (Son Erişim Tarihi: 29.12.2023).

8 Halil Buyruk, “Profesyonizm Ve Sendikacılık İlişkisi Ekseninde Türkiye Öğretmen Örgütlenmesi Üzerine Bir Değerlendirme”, *Çalışma Ve Toplum Dergisi*, sayı:47,2015, ss.163-164.

9 Niyazi Altunya, *Türkiye’de Öğretmen Örgütlenmesi 1908-1998*, Ürün Yay. 1998, s.57.

10 Yusuf Gemici, “Eğitimde Sendika-Yönetim İlişkileri”, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İzmir,2008, s.93.

11 Mustafa Aydın Başar, Şengül Büyükboy, “Adalet Partisinin İktidarda Olduğu Dönemde (1965-1971) Öğretmen Sendikalarının Faaliyetlerinin Türk Basınındaki Yansımaları”, *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, Mart, 2019, s.241.

92 üye ile sendika hayatına başlayan TÖS hızlı bir şekilde yayılma göstererek öğretmenler arasında etkili bir sendika olmayı başardı. 1961 anayasası ile ortaya çıkan görece özgürlükçü ortam TÖS'ü güçlendirdi. Yıldırım Koç, Türkiye Öğretmenler Sendikası (1965-1971) isimli çalışmasında bu durumun "TÖS'ü Türkiye Demokratik Devrimi'nin karşısında olan güçlerin de hedefi konumuna getirdi." şeklinde değerlendirmektedir.¹²

TÖS'ün kurulurken öğretmenlerin haklarının genişletilmesi ve korunması amaçlanmaktaydı. TÖS'ün üyelerinin çoğu ve Genel Başkan Baykurt'un da Köy Enstitüsü mezunu olması, TÖS'ün neden sosyalist görüşe sahip olduğunu açıklar. TÖS milli eğitim alanında sosyalist düşüncüyü hâkim kılmayı amaç edinmiştir. Öğretmenlerin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik sıkıntıları ve eğitim sistemindeki bozuklukları etkin bir şekilde kullanan TÖS, öğretmenleri kendi çatısı altında örgütlemeyi hedeflemiştir. TÖS ülkede gerçekleştirilmesi amaçlanan sosyalist devrimin itici gücü olarak öğretmenleri görmekteydi.¹³

2. TÖS'ün Örgütlenmesi

TÖS, bugünkü anlamda bir örgütlenme çalışması yapmadı. Çünkü sendikanın bu faaliyetlerini yürüten yine temsilcileriydi. Örnek verecek olursak temsilci sayısı 23 kişiydi ve bu temsilcilerin 20'si genel yönetim kurulu üyesiydi. Türkiye Öğretmen Sendikası üyelerinin toplu sözleşme hakkı yoktu. Bununla birlikte grev hakkı da verilmemiştir. Bu özellikleri onu diğer sendikalardan ayrı tutar. Bu farklılığa rağmen, kuruluşundan itibaren etkili olmuş ve bu etkiyi bugüne kadar taşımıştır. Hidayet Yıldırım çalışmasında o yıllarda toplam öğretmen sayısını 120 bin olarak vermiş 92 üye ile kurulan sendikanın üye sayısının 1970 yılına gelindiğinde 72 bine ulaştığını söylemiştir.¹⁴

"TÖS'ün örgütlenme etkinliklerine ilişkin olarak ilk dönem yapılması düşünülen faaliyetler şunlardır:

- Örgütün taşınır taşınmaz mal ihtiyaçlarının karşılanması,
- Yardımlaşma kooperatiflerinin kurulması,
- Ders araçlarının yapımı ve satışı ile uğraşarak, ekonomik güce destek sağlamak,

12 Yıldırım Koç, *Türkiye Öğretmenler Sendikası (1965-1971)*, Kuzgun Kitap, Bursa, 2015, s.29.

13 M. A. Başar, Ş. Büyükboş, s.241.

14 Hidayet Yıldırım, *Türkiye'de Öğretmen Örgütlenmeleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi SBE Tarih Anabilim Dalı, İzmir, 2013, ss.49-52.

-Dinlenme tesisleri açılması, öğretmen çocuklarına burs verilmesi

-Personel hukuku ile ilgili bilimsel araştırmalar üzerine çalışmaların yapılması”¹⁵

Toplumsal etki yaratma amacı güdülse de büyük şehirlerdeki (Ankara, İstanbul, Bursa ve Adana) örgütlenme konusunda yapılan çalışmalar istenen düzeyde değildi. Bu çalışmalar etkin yürütülmeliydi çünkü dönemin siyasi gerginliğinde öğretmenlere yönelik saldırılar mevcuttu ve öğretmenler kendilerini savunabilmek için bir örgüte gereksinim duyuyordu. Fakat bu nedenlerle oluşan örgütlenmeler genelde şehir dışına kaydı. TÖS ‘ün üye sayısının daha da artmasının önündeki en önemli engel, sendika yöneticilerinin işyerinde çalışmaya devam etme zorunluluğuydu. TÖS, bu engeli aşabilmek için, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından görevinden uzaklaştırılan üyelerden yararlanmaya çalıştı. Üyeleri özellikle Doğuda bulunan şehirlere göndererek ve oralarda şube açtırdı. TÖS kuruluşunda amaçladığı düşünceleri gerek seminerler, gerek toplantılar gerek ise halk buluşmalarında anlatarak bunu yaparken aynı zamanda pedagojik yöntemleri açıkladı ve bu sendika ile halk arasında bir köprü kuracaktı.

Öğretmen dernekleri 1950’li yıllarda lokaller açtı. Memleketinden farklı yerde görev yapan öğretmenleri bu lokallerde çay/kahve içmeyi, sohbet etmeyi ve kâğıt oynamayı tercih ediyorlardı. Birçok öğretmenin yaşamı, okul-lokal-ev üçlüsünde dönüyordu. TÖS, öğretmenin birinci görevi halkı aydınlatmak olduğu için alışlagelmiş bu anlayışı değiştirmeye çalıştı. Çünkü öğretmenlerin kendilerini lokallere hapsetmesi ve halktan kaçması, bu önemli görevin yerine getirilmesinde çok büyük bir engeldi. Ya lokaller halka açık hale getirilmeliydi ya da öğretmenler yöre halkının gittiği kahvelere gitmeli, halkla doğrudan açık bir şekilde ilişki kurmalıydı. Halkın genel olarak eğitim düzeyi çok düşüktü, yerellik, dar bakışlılık ve yabancılara karşı oluşmuş önyargılar yaygındı. 1967 yılında yapılan olağanüstü genel kurul alınan kararlara göre; Lokalcilik kaldırılacak, kapılardaki “üye olmayanlar giremez” levhaları inecek,¹⁶ bölge toplantılarında her üye kendisiyle birlikte köylü ya da işçi getirecek ve sorunlar halka mal edilerek çözülecekti. TÖS, temsil ettiği üyelerinin çalışma yaşamına dair haklarını koruma ve geliştirmenin yanı sıra, ülkenin ve hatta diğer ezilen ülkelerdeki halkların çıkarlarını korumak içinde mücadele verdi. Üyeleri saldırıya uğradığında sendikanın onları koruması da önemli bir amaçtı. Öğretmenlerin hakları savunulurken, halkın da kalkınmasını isteniyordu. TÖS, üyelerinin sağlık giderlerinin devlet tarafından karşıladığı için sadece üyenin bakmak zorunda olduğu kimselere

15 Yıldırım, s.49.

16 Yıldırım, s.52.

yardımında bulundu.¹⁷ 1969 yılında TÖDMF ile birleşen TÖS ‘ün üye sayısı artmaya başladı. Bu artış TÖS ‘ün eylemlerini gerçekleştirmesine büyük katkı sağlamıştı. 1965-1971 yılları arasında sol konjonktürün etkisinin hissedildiği en geniş katılımlı programları gerçekleştiren sendikal örgüt TÖS’tür.¹⁸ Tüm bu başarılar TÖS’ü zirveye çıkarmayı başardı.

3. TÖS ‘ün Örgütlü Eylemleri

TÖS, üyelerini eylemlere götürebilmeye Türkiye tarihi açısından hiçbir sendikandan gerçekleştiremediği bir başarı elde etti. TÖS tarihindeki iki büyük eylem 1969 yılında gerçekleştirildi.

3.1 Büyük Eğitim Yürüyüşü: TÖS ve TÖDMF 15 Şubat 1969’da Ankara’da ortak bir sendikal faaliyet gerçekleştirdi. “Büyük Eğitim Yürüyüşü” adı verilen bu yürüyüşe on binlerce öğretmen katıldı. TÖS ‘ün yaptığı bu eyleme yalnızca TÖDMF destek vermedi. TÖS üyesi olmayan çok sayıda öğretmen de destek vererek yürüyüşe katıldı. Meslekte bütünlük ve tek sendika ilkesinden hareketle mitinge katılmaları için öğretmen örgütlerine çağrıda bulunuldu. Fakat sadece İLKSEN yürüyüşe katılma kararı verdi. Yürüyüşte hiçbir öğretmen kuruluşunun özel adı bulunmayacağı ilkesinde birleşildi. Mitingde Anıtkabir ziyaret edildi, İstiklal Marşı okundu ve TÖS kurucuları konuşmalar yaptı. Ant içerek mitinge son verildi. Bu yürüyüşün asıl amacı öğretmenlerin yaşadığı sorunların hükümete iletilmesi ve farkındalık yaratmasıyken Büyük Eğitim Yürüyüşü bir sendika eylemi olmaktan çıktı ve bu yürüyüş amacı dışına çıkarak siyasi mesajlar taşıdı. Meslekte bütünlük ve tek sendika ilkesinden hareketle mitinge katılmaları için öğretmen örgütlerine çağrıda bulunuldu. Fakat sadece İLKSEN yürüyüşe katılma kararı verdi.¹⁹ Bu büyük miting sonrası Millî Eğitim Bakanı Şevket Raşit Hatipoğlu görevinden istifa etti. Yürüyüş sonrasında “Eğitim Yürüyüşü Yürütme Kurulu” adını alacak olan bir danışma kurulu oluşturulması kararını aldı.²⁰ TÖS ve TÖDMF yöneticileri, yasağa uymak zorunda oldukları için bu riske girmeyip, yürüyüşü tertip heyetine devrettiler. Ancak

17 Örneğin: Hasan Bozyokuş’un İsveç’te beyin ameliyatı olmasını TÖS sağladı. Rahmi Özer’e Londra’da “modern cihazlarla protez ayak” taktırdı. Kanser hastası olan Ramazan Sezer’in Londra’da tedavi olmasına aracılık edildi. Ayrıca Ankara hastanelerinde ölen üye ve yakınlarının defin hazırlıklarını yaparak, özel bir araç ile defnedilmek üzere memleketlerine de göndermiştir.

18 Yıldırım Koç, “TÖS ‘ün Başarıları”, *Aydınlık Dergisi*, 1 Ekim 2006, <http://www.yildirimkoc.com.tr/usrfile/1329151723a.pdf>. (06.11.2023)

19 Koç, *Sendika*, ss:234-237.

20 <https://sendika.org/2010/05/tos-tarihinden-bir-yaprak-buyuk-egitim-yuruyusu-15-subat-1969-can-safak-43223> (Son Erişim Tarih: 12.01.2024)

TÖS ve TÖDMF eylemi her yönden desteklemeye devam etti. Bu örgütlerin yaklaşması, Türkiye demokratik öğretmen hareketinin başlamasını sağladı.

3.2 Büyük Öğretmen Boykotu: TÖS ‘ün İLKSEN ile beraber gerçekleştirdiği 15 Aralık 1969 boykotuna bakıldığı zaman öğretmenler ve kamu görevlilerinin o zaman grev yapması yasaktı. Söylemin etrafından dolaşarak bu harekete “boykot” adı koyuldu fakat yapılan aslında genel grevdi. “Büyük Öğretmen Boykotu” eğitim fertlerinin artan ve hala çözüme ulaştırmak için adım atılmayan sorunlarına, öğretmenlere yapılan saldırılara ve Kayseri’de TÖS’lülere yakma girişimine yanıt olarak meydana geldi.²¹ Bu boykot uzun vadede gerçekleşti. Fakat bu eylemlerden sonra birçok TÖS üyesinin görev yerleri değiştirildi. Bu dönemde öğretmenler üzerindeki baskı arttı ve bu dönem “öğretmen kıyımı” olarak adlandırıldı.²² Eyleme katılan 50 bin civarındaki öğretmen hakkında kovuşturmaya gidildiyse de bu kovuşturmaların çoğu takipsizlikle sonuçlandı.12 Mart 1971 Muhtırası sonrası pek çok hak ortadan kaldırıldı. Buna sendikal örgütlenme de dâhildi. Sendikal örgütlenme de dâhil pek çok hakkın ortadan kaldırılmasına neden oldu. Bu süreç, TÖS’ü kapatma davasına sürükledi.

C.TÖS DAVASI

1. İddianame

Sanıkların kim olduğu, suçları ve hangi cezaları aldıkları kısmına geçmeden önce TÖS Davası’nı irdelemek ve daha yakından tanımak adına iddianameden bahsetmek gerekir. 1960’lı yılların sonlarına doğru ülkemizde yükselen siyasi gerilim sendikal faaliyetlere de yansımıştı. Sıkıyönetimin başladığı dönemde de faaliyet gösteren TÖS’e karşı, yargı unsurları siyasi faaliyette bulunan sendika üyelerini tek tek tespit etti. Ankara 2 Numaralı Sıkıyönetim Mahkemesi’nce açılan davanın iddianamesinde savcı, öğretmenlerin meslekleri dışında siyasi faaliyetlere yöneldiğini ve bunun toplum için kötü bir örnek olduğunu uzun uzun dile getirmiş, tüm ikazlara rağmen faaliyetlerine son vermediklerinden bahsetmiş ve iyi öğretmen olmak varken, siyasi faaliyet yürüten öğretmenleri kötü öğretmen olmakla itham etmiştir.²³ Mahkeme, topladığı deliller hakkında örnek belge teşkil etti.

21 Koç, Tös ‘ün Genel Grevi: Büyük Öğretmen Boykotu (1969), <https://www.yildirimkoc.com.tr/usrfile/1614062187b.pdf> (12.12.2023)

22 Muammer Aksoy, *Devrimci Öğretmenin Kıyımı ve Mücadelesi -1*, Gündoğan Yay., 1974, Ankara,s.200.

23 *TÖS Dosyası: Uçurumun Kenarındaki Türkiye Cilt 1*, Töre-Devlet Yay., Ankara, 1973, ss.51-59.

Bunlardan biri, Malazgirt Ortaokulu öğretmeni Kemal Kırlangıç'ın yazmış olduğu mektupta sarf edilen şu sözlerdir;

“Ben de burada sessiz bir savaşçı olarak çalışıyorum... Tunceli bölgesinde burjuva devrimci çok, sosyalist devrimci pek az. Buralar halkını iğdiş etmişler. Başkan İğdiş Buray ile görüştim. Sınıfları değil, halkları karşı karşıya getirici olarak anladığım görüşleri var. Sınıflar arası savaş, halklar arası barış sloganına uymuyor. Yalnız bu toprak ham ve tavında, sözlerim derin izler açıyor. Buna çok seviniyorum, önce Sümerbank işçileri arasına iyice girmeliyim. Bir sömürge ve de işbirlikçi burjuvazinin gölgesinde yaşamak olanağı varsa, gereksiz şeyler bayramınızı kutlarım.”²⁴

2 Yargılamalar

Bir önceki bölümde bahsi geçen gibi delillere dayanarak yargılamalara başlandı. 12 Mart 1971 Muhtırası öncesinde ki süreçte de TÖS üyeleri hakkında soruşturmalar vardı.²⁵ Muhtıradan sonraki süreçte yaklaşık 3.500 TÖS üyesi gözaltına alındı. Koç, çalışmasında TÖS davasında 151 kişinin suçlandığını ama suçlanan bu kişilerin birbirleri ile alakaları olmadığını belirtmiştir.²⁶ Fakir Baykurt 17 Mayıs 1971'den 27 Aralık 1971 tarihine kadar tutuklu kaldı. Ankara Sıkıyönetim Komutanlığı 2 No'lu Askeri Mahkemesi, TÖS Davası süresince, 151 sanıktan 92'sinin beraatına, diğer sanıkların ise Türk Ceza Kanunu'nun 141. maddesi gereğince cezalandırılmalarına karar verdi. Türk Ceza Kanunu 141. maddesi gereğince, “Genel Başkan Fakir Baykurt, Başkan Yardımcısı Dursun Akçam, Genel Sekreter Osman K. Akol, Yürütme Kurulu Üyesi Veli Kasımoğlu 8 yıl 10 ay 20 gün hapis cezasına çarptırıldı.”²⁷ Muhtıra sonrasında TÖS 'ün kapanma riski olduğu için 3 Eylül 1971 tarihinde Türkiye Öğretmenler Birliği kuruldu (Adı daha sonra Tüm Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneği olarak değiştirildi) ve TÖS 'ün tüm malvarlığı TÖB-DER'e nakledildi. Anayasanın 46 ve 119. maddeleri gereği memurlara verilen sendikalaşma hakkı kaldırıldı. TÖS askeri mahkemeden sivil mahkemeye taşınan davasında amlandı. İlegal bir örgüt kurdukları iddiası doğrultusunda açılan dava, delil yetersizliğinden dolayı düştü.

24 Tös Dosyası, s.93.

25 Devrimci Eğitim Şurası sebebiyle Ankara 4.Asliye Ceza Mahkemesi'nde E.1969/37 nolu dava açıldı, bu dava K.1971/12 sayılı kararla düştü. 15 Şubat 1969'da faaliyete geçirilen Büyük Eğitim Yürüyüşü sebebiyle Ankara 2.Asliye Ceza Mahkemesinde açılan E.1969.196 nolu dava beraat ve kapatma reddi ile sonuçlandı.

26 Koç, *Sendika*, s.486.

27 Yıldırım Koç, “TÖS Niçin Hedef Yapıldı?”, *Aydınlık Dergisi*, 15.10.2006, <http://www.yildirimkoc.com.tr/usrfile/1329151106a.pdf>, s.1 (22.10.2023)

3. Davaların Basındaki Yansımaları

1965-1971 arası dönemde, Türk basınında TÖS ‘ten sıklıkla bahsedildi. Gerek yaptıkları eylemlerle gerek Fakir Baykurt’un demeçleriyle gündemi meşgul eden TÖS ‘ün, geçirdiği yargılamalar ile de gazete manşetlerinde kendi yer bulduğunu görmekteyiz. Gazete başlıkları farklılık gösterse de haberlerde genel olarak komünist düzen, dava süreci ve Fakir Baykurt’un demeçlerine yer verilmiştir.

8 Kasım 1971 tarihinde yayımlanan Türkiye Öğretmenler Birliği Haber Bülteni’nde “*Fakir Baykurt Eğitim Sorunlarını Yargıçlara Açıkladı ve Resmî Programları Uygulayan Atatürkçü Öğretmenleri Övdü*” başlıklı haberde, Fakir Baykurt; davanın lideri, örgütün başı olarak anıldığını belirtmiştir. Bu süreçte dava ile muhatap olmayan birçok sanığında içinde buldukları buhranı anlatmış ve bunlara pek anlam veremediğini izah etmiştir.²⁸

TÖS Davası’nı konu edinen diğer bir gazete haberi de Milliyet Gazetesi’ne aittir. “*143 Sanıklı TÖS Davası Başladı*” başlıklı haberde, TÖS sanıkları hakkında bilgi verilmiş, duruşma yargıcı İsmet Onur hakkında Marksist ve Leninistlere işkence yapıldığına dair suçlamalarda bulunulduğu ve yargıcın bu iddiaları yalanladığına da yer verilmiştir.²⁹

SONUÇ

TÖS ‘ün Türkiye’nin ilk öğretmen sendikası olması, onu bu yolda öncü yapmıştır ve diğer sendikaların istemsiz de olsa ondan etkilenmesine sebep olmuştur. TÖS ‘ün TÖDMF (Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu) ile birleşip sola kayması bazı kişilerin huzursuz olmasına sebep oldu ve bir kez daha memur sendikalarında çeşitliliğe gidildi.³⁰ TÖDMF içinden ayrılan kitleler kendi ideolojilerine göre yeni sendikalar oluşturdu. Temelde hepsinin amacı aynıydı fakat kendilerini kendi yöntem ve şekilleri ile ifade etmek istiyorlardı. Sendika kurarken de gücü TÖS ‘ten aldıklarını söylemek mümkün olabilir. TÖS yaptığı eylemlerle, 624 sayılı Devlet Personeli Sendikaları Kanunu’nun 14. fıkrasının Anayasa Mahkemesi tarafından iptalini sağladı.³¹ Anayasa Mahkemesi, mezkûr fıkranın, Anayasa’nın 28.

28 İsmail Aydın, *TÖB-DER Tarihi*, Eğitim Sen Yayınları, Ankara, 2016, s.36.

29 “143 Sanıklı TÖS Davası Başladı”, Milliyet, 26.10.1971, http://gazetearsivi.milliyet.com.tr/GununYayinlari/Rf6Y9gjQENov1eCaXb3w_x3D_x3D_, (30.11.2023), ss. 1,9.

30 Levent Eraslan, “Günümüz Öğretmen Sendikacılığının Değerlendirilmesi”, *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, c:1, sayı1, 2012, s.62.

31 17 Aralık 1970 tarihli Resmi Gazete, <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/13697.pdf>, sayı 13697, ss.7- 9.(5.12.2023)

ve 46. maddelerine aykırı olduğunu belirterek, feshini onayladı.³² Böylece yürüyüş düzenlemek ve grev yapmak, kamu sendikalarına da tanınan bir hak haline geldi ve bugünkü modern memur sendikacılığının temelini atılıp, önünün açılması sağlandı.

Türkiye Cumhuriyeti tarihinde memur sendikalarının gelişimi genellikle TÖS'ten başlatılır. 1971'den sonra kurulan sendikalar, tarihçesinde genel olarak TÖS'ten bahseder ve onun mirasını devraldıklarını dile getirdikleri görülmektedir. Bu hususta Türkiye Öğretmen Sendikası başta sol eğilimli eğitim sendikaları olmak üzere tüm öğretmen sendikalarını etkilemiştir.³³

32 1961 Anayasası, <https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa61.htm> , (13.12.2023) 28. Madde: Herkes, önceden izin almaksızın silâhsız ve saldırsız toplanma ve gösteri yürüyüşü yapma hakkına sahiptir. Bu hak, ancak kamu düzenini korumak için kanunla sınırlanabilir. / 46. Madde.

33 Eğitim-Sen, "Türkiye Öğretmenler Sendikası'nın (Tös) 54. Yılı Kutlu Olsun", 8.7.2019, <https://egitimsen.org.tr/turkiye-ogretmenler-sendikasinin-tos-54-yili-kutlu-olsun/> (22.12.2023)

KAYNAKÇA

- Anayasa Mahkemesi Kararları, **Resmi Gazete**, 17 Aralık 1970, <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/13697.pdf> .(5.12.2023)
- Aksoy, Muammer (1974), **Devrimci Öğretmenin Kıyımı ve Mücadelesi -1,**, Ankara: Gündoğan Yay.
- Altunya, Niyazi (1998), Türkiye’de **Öğretmen Örgütlenmesi 1908-1998**, Ankara: Ürün Yay.
- Aydın, İsmail (2016), **TÖB-DER Tarihi**, Ankara: Eğitim Sen Yay.
- Koç, Yıldırım (2015), **Türkiye Öğretmenler Sendikası (1965-1971)**, Bursa: Kuzgun Kitap.
- TÖS Dosyası: Uçurumun Kenarındaki Türkiye Cilt 1**, Ankara: Töre-Devlet Yayınları, 1973.
- Akın, İlhan (1966), “Dernek Kurma Özgürlüğü”, İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası, C.32, S. 2-4, Ocak 1966, s.474-486.
- Başar, Mustafa; Aydın. Şengül Büyükbay (2019), “Adalet Partisinin İktidarda Olduğu Dönemde (1965-1971) Öğretmen Sendikalarının Faaliyetlerinin Türk Basınındaki Yansımaları” Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi, S.34 s.239-251.
- Buyruk, Halil (2015), “Profesyonizm ve Sendikacılık İkiliği Ekseninde Türkiye Öğretmen Örgütlenmesi Üzerine Bir Değerlendirme”, Çalışma ve Toplum Dergisi, S.47, s.151-182.
- Eraslan, Levent (2012), “Günümüz Öğretmen Sendikacılığının Değerlendirilmesi”, 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi, C.1, S.1, s.59-72.
- Mahiroğulları, Adnan (2005), “Gelişim Süreci ve Yasal Çerçevesiyle Türkiye’de Memur Sendikacılığı”, İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası, C.55, S.1, s.143-189.
- Darı, Abdülhakim Bahadır (2012), Türkiye’de Memur Sendikacılığı Kamu-Sen Örneği, Marmara Üniversitesi SBE Çalışma Ekonomisi Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Gemici, Yusuf (2008), Eğitimde Sendika-Yönetim İlişkileri, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir.
- Yıldırım, Hidayet (2013), Türkiye’de Öğretmen Örgütlenmeleri, Dokuz Eylül Üniversitesi SBE Tarih Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- “143 Sanıklı TÖS Davası Başladı”, Milliyet, 26.10.1971, http://gazetearsivi.milliyet.com.tr/GununYayinlari/Rf6Y9gjQENov1eCaXb3w_x3_Dx3D_, (30.11.2023), ss. 1-9.
- 1961 Anayasası, <https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa61.htm>

- Aydınlık, “TÖS ‘ün Büyük Öğretmen Boykotu ve Dersler”, <https://www.aydinlik.com.tr/tos-un-buyuk-ogretmen-boykotu-ve-dersler-ozgurluk-meydani-aralik-2019>.
- Can Şafak, “Tös Tarihinden Bir Yaprak: Büyük Eğitim Yürüyüşü (15Şubat 1969)”, 20 Mayıs 2010, <https://sendika63.org/2010/05/tos-tarihinden-bir-yaprak-buyuk-egitim-yuruyusu-15-subat-1969-can-safak-43223/>
- Cumhuriyet İnsanları Portreleri-Fakir Baykurt, <https://portreler.fisek.org.tr/fakir-baykurt/>
- Eğitim-Sen, “Türkiye Öğretmenler Sendikası’nın (Tös) 54. Yılı Kutlu Olsun”, (22.03.2023)<https://www.google.com.tr/amp/s/www.birgun.net/amp/haber/buyuk-egitim-yuruyus-nun-51-yili-288083>
- Tahsin Doğan, “Türkiye’de Öğretmen Örgütlülüğü ve TÖB-DER”, <http://www.anafikir.gen.tr/turkiyede-ogretmen-orgutlulugu-ve-tob-der-tahsin-dogan/>
- TÖS Gazetesi, 20 Şubat 1968, sayı 1, ss.1-3. <https://yadi.sk/d/P1QfOecK3T6NHZ>
- Yıldırım Koç, Tös ‘ün Genel Grevi: Büyük Öğretmen Boykotu (1969), <https://www.yildirimkoc.com.tr/usrfile/1614062187b.pdf>
- Yıldırım Koç, “TÖS Niçin Hedef Yapıldı?”, *Aydınlık Dergisi*, 15.10.2006, <http://www.yildirimkoc.com.tr/usrfile/1329151106a.pdf>,
- Yıldırım Koç, “TÖS ‘ün Başarıları”, *Aydınlık Dergisi*, 1 Ekim 2006, <http://www.yildirimkoc.com.tr/usrfile/1329151723a.pdf>.

Bitkisel Üretim Lisans Eğitiminde Pedagojik Yaklaşım

Kadir Akan¹

Ümit Demiral²

Kander Koç³

Ahmet Şahin⁴

Özet

Yaşanan küresel iklim değişiklikleri, kontrolsüz göç dalgaları ve Covid-19 pandemisi gibi küresel sorunlar, bitkisel ürün üretimini ve tedarikini önemli ölçüde etkilemiştir. Bu sorunları minimize etmek için, bitkisel üretimin planlanması, yapılması, pazarlanması ve ekonomik değere dönüştürülmesinde yükseköğretim kurumları, geleceğin bitkisel üretim profesyonellerini ve araştırmacılarının yetiştirilmesinde, önemli bir sorumluluk taşımaktadır. Bu nedenle bitkisel üretim lisans eğitiminde teorik ve pratik bilgi ve becerilerin öğrenciye etkin bir şekilde aktarılması kritik öneme sahiptir. Ancak, bu eğitimin verilmesinde pedagojik yaklaşımlara gereksinim duyulmaktadır. Pedagoji ilminin bitkisel üretim lisans eğitiminde kullanılması ile öğrencilerin dersleri daha iyi anlamları, bilgi ve becerilerini artırarak mesleki yeterliliklerini sağlamaları yanında mesleklerine olan aidiyet duygusunun kazanılmasına yardımcı olabileceği açıktır. Bu çalışmada, pedagojik yaklaşımların bitkisel üretim lisans eğitiminde, geleceğin tarım profesyonellerini daha iyi nasıl şekillendirebileceği değerlendirilmiştir. Ayrıca, öğrenci merkezli eğitim-öğretim uygulamalarının sürdürülebilirliği ve akabinde mezun kalitesine olası etkileri değerlendirilmiştir.

Çalışma ile yükseköğretimde bitkisel üretim eğitiminde pedagojik yaklaşımların analitik düşünme yeteneği olan öğrencilerden daha donanımlı ziraat mühendisi yetiştirilmesiyle bitkisel üretimde sürdürülebilirlik ve gıda güvenliğine olası katkıları yanında geleceğin tarımına yön verecek nitelikli insan kaynaklarının yetiştirilmesinin önemi vurgulanmıştır.

1 Doç. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, kadir.akan@ahievran.edu.tr, 0000-0002-1612-859X

2 Doç. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, udemiraltr@gmail.com, 0000-0003-3873-7019

3 Bilim Uzmanı, Hekagro Solutions A.Ş., Mersin, kanderkoc33@gmail.com, 0000-0002-6784-8423

4 Prof. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, ahmet.sahin@ahievran.edu.tr, 0000-0002-0192-3961

1. Giriş

Bitkisel ve hayvansal ürünlerin üretilmesi, kalite ve verimlerinin yükseltilmesi, uygun koşullarda korunması, işlenip değerlendirilmesi ve pazarlanması “ziraat, kültür, tarım” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2024). İklim değişikliği, doğal kaynakların sınırlı olması, toprak erozyonu ve sürdürülebilir gıda güvenliği gibi problemler günümüz tarım sektörünün hızla çözüm üretmesi gereken öncelikli ve karmaşık problemleri arasında ön sıralarda yer almaktadır. Diğer taraftan geleceğin dünyasını da kısmen tarımın şekillendireceği de asla unutulmalıdır.

John Dewey tarafından “Dün öğrettiğimiz gibi bugün öğretiyorsak, çocuklarımızın yarınlarını çalıyoruz demektir” ifadesinde bildirildiği gibi, öğretmenin güncel yaklaşımlarla, kesintisiz bir gelişimin içerisinde olmasının yanı sıra öğretme sürecinin sürekli revize edilmesi eğitimin önemli faktörleri arasında yer aldığı bildirilmiştir (Çakır, 2013). Yükseköğretim bitkisel eğitim kurumlarının, geleceğin bitkisel üretim profesyonellerinin ve araştırmacılarının yetiştirilmesinde önemli görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Yükseköğretim eğitimi, bu alandaki teorik bilgi ve pratik becerilerin aktarılmasında kritik bir rol oynamaktadır. Ancak, bu eğitim verilirken ve bilgi transferi sağlanırken “hangi pedagojik yaklaşımların kullanılması” gerektiği öncelikli ve önemli bir soru işaretidir. Bitkisel üretim eğitiminde pedagojik yaklaşımın doğru ve çağın gereklerine uygun bir şekilde uygulanması, öğrencilerin üretim alanlarında karşılaşabilecekleri probleme çözüm üretebilmesi için gerekli ve yeterli bilgi ve becerileri daha iyi anlamalarına, benimsemelerine ve uygulamalarına yardımcı olacaktır.

Diğer taraftan bitkisel üretim Marc Prensky tarafından bildirilen “Öğrencilerimiz kökten değişti. Bugünün öğrencileri artık eğitim sistemimizin öğretmek için tasarlandığı insanlar değil”. (Prensky, 2001) ifadesi de dikkate alınarak güncellenmesi değerlendirilmelidir. Geleceğin tarım profesyonellerinin yetiştirilmesinde günümüz yaklaşımı daha çok öğrenci merkezli öğretim, öğrenme teorileri ve sürdürülebilirlik gibi temalar üzerine kurgulanmakta olup bitkisel üretim eğitimini daha verimli ve etkili bir hale getirmek için güncel pedagoji teorileri ve yaklaşımları ile günümüz teknolojisi kullanılarak tekrar incelenmeli ve belirli periyotta revize edilmesi bir gereklidir.

Yükseköğretim bitkisel üretim eğitim kalitesinin artırılması, sektör sürdürülebilirliğine katkı sağlanması amacıyla eğitim sürecinde pedagojik yaklaşımlar önemli ve güncel olmalıdır. Bitkisel üretim eğitiminin tamamında teorik bilgi ve pratik becerilerin aktarılması sadece teknik bilgiyi değil, aynı zamanda öğrencilerin düşünme yetkinlikleri ile problem çözümüne yaklaşım

ve becerilerini geliştirilmesi de amaçlamalıdır. Bu nedenle, eğitim sürecinde doğru pedagojik yaklaşımın seçilmesi ve bu yaklaşımla eğitimin sürdürülmesi bitkisel üretim sektörünün geleceğini şekillendiren önemli bir faktör olarak düşünülmelidir. Beceri yaklaşımı uygulamalarında eğitimin amaçları arasında öğrenci grubuna hedef ve verilmek istenen bilgilerin aktarılması değil, tam tersine öğrenme sürecinde olan kişinin hedeflenen herhangi bir işi yapabilme yeterliliğine ulaşmasının sağlanmasıdır (Güneş, 2012).

2. Pedagojinin Temel Kavramları

Pedagoji “Eğitim bilimi” olarak tanımlanmakla (TDK, 2024) birlikte “belirli kuramsal (teoriler) sınırlar çerçevesinde yürütülen ve bazı ahlaki ve felsefi amaçların gerçekleştirilmesini hedef alan eğitim faaliyetlerinin incelenmesi, seçilmesi ve uygulanması” (Çiltaş & Akıllı, 2011) veya “eğitim süreçlerini inceleyen ve eğitimde etkili yöntemlerin geliştirilmesine yardımcı olan bir disiplin” olarak tanımlanabilmektedir. Pedagoji öğretici ile öğrenen arasındaki var olan öğrenme ilişkinin bütün etkileşimleri olarak özetlenebilir. Pedagoji “öğrenme ve öğretmenin temelini oluşturmakta” öğrenmenin gerçekleşmesini ve bilgi, beceri, tutum ve eğilimlerin kazanılmasını sağlayan “öğretim teknikleri ve stratejileri” bütünüdür (Siraj-Blatchford ve ark., 2002). “Pedagoji” eğitimin merkezinde eğiticinin olduğu bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Eğitim sürecinde teorik bilgi ve pratik becerilerin aktarılması ile nasıl öğretileceğine eğitmenler karar vermektedirler. Eğiticiler eğitim ortamlarında bilgi, fikir ve yaşamış olduğu bazı veya tüm öğrenilmiş tecrübelerini kullanarak eğitim verilen grubun ihtiyaçlarını da dikkate alan öğretme faaliyetlerinden oluşturulmaktadır (Çiltaş & Akıllı, 2011). Pedagoji, eğitim alanların öğrenme süreçlerinin anlaşılması ve iyileştirilmesi için bilimsel bir temel sunmaktadır. Yükseköğretim bitkisel üretim eğitimi planlanırken ve eğitim sürecinde, pedagojik ilkelerin anlaşılması ve uygulanması ile gerektiğinde günün şartlarına göre güncellenmesi önemlidir.

Pedagojik yaklaşım, bir veya birden fazla pedagojik uygulamanın veya tekniğin planlanması ve uygulanması için kullanılabilen perspektif anlamı şeklinde yorumlanabilmektedir. Ek olarak, eğiticilerin (öğretmenlerin) rollerini, eğitim öncesinde, sırasında ve sonrasında kullanılacak materyallerin ve mekânsal alanın uygun pedagojiyi (uygulamaları) ve farklı senaryolar için öğrenme hedeflerini açıklamaktadır (Tedmem, 2024). Bitkisel üretim eğitiminde pedagojik yaklaşımın temelini öğrenme teorileri oluşturmaktadır. “Öğrenmenin nasıl meydana geldiğinin açıklaması” için farklı teoriler bulunmakla birlikte bitkisel üretimde kısmen ilişkilendirebileceği fen öğretiminde daha fazla kullanılan teoriler Jean Piaget, Jerome Bruner, Robert Gagné ve David Ausubel tarafından geliştirilmiş teoriler olarak

değerlendirebilir. Bu teorilere ek olarak son dönem de “Öğrenme Döngüsü (Learning Cycle)” ve “Yapılandırmacı Öğrenme (The Generative or Constructivist Model)” modellerde bildirilmektedir (Özmen, 2004). Öğrenme teorileri, eğitim alanların veya öğrencilerin bilgiyi nasıl edindikleri ve öğrendiklerini açıklamaya çalışmaktadır. Öğrenmenin gerçekleşmesi, bilişsel ve davranışçı öğrenme teorileri ile açıklanmaya çalışılmaktadır (Özmen, 2004). Bilişsel öğrenme teorileri, düşünme, anlama ve problem çözme süreçlerine odaklanırken, davranışçı öğrenme teorileri, öğrenmeyi gözlemlenebilir davranışlarla ilişkilendirmektedir. Yapılandırmacı öğrenme teorileri ise, öğrenmenin aktif bir süreç olduğunu ve öğrencilerin bilgiyi inşa ettiğini vurgulamaktadır. Bitkisel üretim eğitiminde kullanılan öğretim yöntemleri, pedagojik yaklaşımın uygulanmasında kritik bir rol oynar. Geleneksel olarak sürdürülen ders anlatımları, öğrencilere temel bilgilerin verilmesi veya sunulmasında yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Diğer taraftan, pratik bitkisel üretim çalışmaları, arazi çalışmaları, grup çalışmaları, projeler ve güncel teknoloji destekli öğrenme gibi çeşitli öğretim stratejileri de kullanılabilir. En uygun, doğru olarak bildirilen, öne çıkan veya güncel öğretim yöntemi, eğitim alanların veya öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha iyi anlamalarına ve daha etkili bir şekilde eğitime katılmalarına yardımcı olabilir.

Günümüz Türk öğretim programlarında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı dikkate alınarak bu yaklaşımdan esinlenilmiş ve öğrencinin merkezde olduğu öğretim modeli benimsenmiştir. Öğretim süreçlerinde öğrencilerin ilgilerine ve ihtiyaçlarına göre düzenlenen bu öğretim ortamlarına “öğrenci merkezli öğretim” olarak bildirilmektedir. Bu öğretim programını uygulamakta olan eğitici veya öğretmenlerin öğretim süreçlerini öğrenci istek ve ilgilerini dikkate alan düzenlemelerin yapılması gerektiği bildirilmiştir (Fazlı, 2023). Öğrenci merkezli öğretim, pedagojik yaklaşımın önemli bir bileşenidir. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde yönlendirmelerini ve kendi öğrenme ihtiyaçlarına odaklanmalarını teşvik etmektedir. Öğrenci merkezli öğretim, öğrencilerin derinlemesine anlayabilme, eleştirel düşünebilme, problem çözebilme ve iletişim becerilerinin geliştirmelerine yardımcı olabilecek ve sağlayabilecektir. Bu nedenle, bitkisel üretim eğitiminde öğrenci merkezli öğretim stratejilerinin kullanılması kritik derecede önemlidir.

3. Öğrenme Teorileri ve Bitkisel Üretim Eğitimi

Yapılandırmacı yaklaşımın dikkate alındığı öğretimde, eğitimin önceliklerinde eğitim alanların veya öğrencilerin öğrenmesine dayandırılması gerektiği bildirilmiştir. Bu yaklaşımda; yeni karşılaşılan bilgiler ile daha

önce öğrenilen bilgiler kısmen veya tamamen ilişkilendirerek öğrenilmesi ve bu şekilde daha önce öğrenilen veya bilinen konulara bağlı olarak yeni öğrenmeler oluşturulmaktadır (Sherman & Kurshan, 2005).

3.1. Davranışçı Öğrenme Teorileri

Davranışçı öğrenme teorisinde öğrenmen daha önce kabul edilen bilgilerin olduğu gibi aktarılmasıyla veya eğitim alan ve öğrenciler tarafından pasif olarak alınmasıyla gerçekleştiği görüşünü savunmakta olup zekanın kalıtsal teorisi de sadece belirli özellikleri olan bireylerin öğrenebileceği görüşü olarak bildirilmektedir (Shepard, 2000). Bu teoride, öğrencilerin veya eğitim alanların davranışlarını belirli uyarıcılara yanıt olarak şekillendirdiğini vurgulamaktadır. Teori, bitkisel üretim eğitiminde öğrencilerin temel becerileri kazanmasına değişen düzeylerde katkı sağlayabilmektedir. Öğrencilere belirli bitkisel üretim uygulamalarını tekrarlayarak öğrenmelerine olanak tanır. Örneğin, toprağın nasıl işleneceği veya işlenmesi gerektiği veya nasıl ve ne zaman tohum ekilmesi gerektiği veya meyve ağaçlarında nasıl ve ne zaman budama yapılması gerektiği gibi temel beceriler bu teoriye dayalı olarak öğretilir. Ancak, sadece davranışsal öğrenme yaklaşımıyla sınırlı kalınması, eğitim alanların veya öğrencilerin derinlemesine anlama ve bağlamı anlama yeteneklerini geliştirmede yetersiz kalabilmektedir.

3.2. Bilişsel Öğrenme Teorileri

Bilişsel öğrenme teorisine göre; öğrenme zihinsel süreç olup zihne ulaşan bilgilerin anlamlandırılması ve daha sonra gerçekleştirilmesi olarak bildirilmiştir. Bilgeye anlam verilmesinde öğrenci veya eğitim alanların yaşadıkları veya farklı yöntemlerle kazandıkları deneyimlerine, yetişmiş oldukları kültüre, içinde öğrenme sürecinin olduğu etkileşimin doğasıyla ve öğrencilerin bu süreçler de rolüne göre değişebilmektedir (Nakiboğlu, 1999). Bu teoride öğrencilerin bilgiyi anlama, düşünme ve problem çözme süreçlerine odaklanmaktadır. Teori, bitkisel üretim eğitiminde sadece bilgileri ezberlemek yerine anlamayı ve analiz etmeyi vurgulamaktadır. Öğrencilere bitki büyüme süreçleri veya büyüme evrelerini, bitki zararlılarını ve hastalıklarını ayrı ayrı ve birlikte tanımlamasını, hasadın ne zaman ve nasıl yapılması gerektiği gibi karmaşık konuları anlamalarında yardımcı olabilir. Bu teoriye dayalı öğrenme de öğrencilerin bağımsız düşünme becerilerini geliştirmelerini teşvik edebilecek formasyondadır.

3.3. Yapılandırmacı Öğrenme Teorileri

Yapılandırmacı yaklaşımın dikkate alındığı öğretimde, eğitimin önceliklerinde eğitim alanların veya öğrencilerin öğrenmesine dayandırılması

gerektiği bildirilmiştir. Bu yaklaşımda; yeni karşılaşılan bilgiler ile daha önce öğrenilen bilgiler kısmen veya tamamen ilişkilendirilerek öğrenilmesi ile bu şekilde daha önce öğrenilen veya bilinen konulara bağlı olarak yeni öğrenmeler oluşturulmaktadır (Sherman & Kurshan, 2005). Bu teoride, eğitim alan veya öğrencilerin bilgiyi aktif bir şekilde inşa ettiğini ve öğrenme sürecinin sosyal etkileşimler ve bağlamlarla şekillendiği savunulmaktadır. Bu teoriye dayalı olarak, bitkisel üretim eğitimi, öğrencilerin grup projeleri, arazi çalışmaları ve tartışmalar gibi etkileşimli aktiviteler aracılığıyla bilgiyi paylaşmalarını ve inşa etmelerini teşvik edebilmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin farklı bakış açılarını öğrenmeleri, tartışması, karşı fikri sunması veya karşı fikirlerle maruz kalmalarına ve çeşitli deneyimlerle konu(ları) öğrenmelerine olanak tanımaktadır.

3.4. Hümanist Öğrenme Teorileri

Hümanist teoriler, öğrencilerin motivasyonunu ve öznel deneyimlerini vurgulamaktadır. Bitkisel üretim eğitiminde, eğitim alanların veya öğrencilerin kişisel bağlamda neden bitki yetiştirme ile ilgilendikleri ve bu konuda nasıl daha başarılı olabilecekleri konularında düşünmeleri teşvik edilebilir. Aynı zamanda, öğretmenler öğrencilerin ilgi alanlarını ve öğrenme stillerini anlamak için kişiselleştirilmiş yaklaşımlar kullanabilirler.

3.5. Bağlamsal Öğrenme Teorileri

Bağlam teorileri, öğrenmeyi bağlam içinde anlamlandırmanın önemini vurgular. Bitkisel üretim eğitiminde, öğrencilere bitkisel üretimin ekolojik, ekonomik ve sosyal bağlamlarını anlamaları öğretilir. Bu, sadece bitkisel üretimi değil, aynı zamanda çevresel ve toplumsal etkilerini de anlamalarına yardımcı olabilir.

3.6. Bitkisel Üretim Eğitiminde Öğrenme Teorilerinin Rolü

Bitkisel üretim eğitimi, bitkisel üretim teknikleri ve süreçleri konularında teorik bilgi ve pratik becerilerin aktarılması için verilen eğitimidir. Bitkisel üretim eğitimleri ve eğitim süreçlerinde günümüzde daha çok tercih edilen öğrenme teorileri, eğitim alan veya öğrencilerin daha etkili bir şekilde bilgi ve beceriyi öğrenmelerini ve uygulamalarını geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir. Bitkisel üretim eğitiminde, farklı öğrenme teorilerinin farklı düzeylerde birleştirilmesi genel olarak en etkili yaklaşım olarak kabul edilmektedir. Konuya bir örnek vermek gerekirse, davranışçı yaklaşımlar temel bilgi ve pratik becerilerin öğretilmesi sırasında kullanılabilirken, bilişsel yaklaşımlar öğrencilerin bu temel bilgi ve pratik becerileri neden ve nasıl kullanacaklarını anlamalarına yardımcı olabilmektedir. Eş zamanlı

uygulanan, yapılandırmacı yaklaşımlar öğrencilerin birlikte çalışarak ve deneyimlerini paylaşarak teorik veya pratik bilgiyi daha derin bir şekilde kavrama ve anlamalarına imkân sağlayabilmektedir.

Bitkisel üretim eğitimi sürecinde bildirilen öğrenme teorilerini dikkate alarak eğitimin planlanması, sürdürülmesi ve gerektiğinde revize edilmesi, öğrenciler de daha yüksek veya daha fazla aidiyet duygusu sağlanarak etkin şekilde bitkisel üretim bilgi ve becerilerini öğrenmelerine ve mezuniyet sonrası çalışma hayatları sürecinde üretim uygulamalarını geliştirmelerine yardımcı olabilecektir. Unutulmamalıdır ki farklı öğrenme tekniklerinin kullanılarak öğrenciye yaklaşılması ve bu tekniklerden biri veya birkaçının birleşimi ile öğrenci eğitimlerinin desteklemesi için çeşitli öğretim yöntemlerinin bir araya getirilmesi önemlidir.

4. Öğretim Yöntemleri ve Bitkisel Üretim Eğitimi

4.1. Geleneksel Ders Anlatımı

Geleneksel ders anlatımı, temel bilgilerin öğrencilere aktarıldığı yaygın bir öğretim yöntemidir. Geleneksel eğitimde eğitmenin veya öğretmenin liderliğinde anlatım, soru sorulması ve cevap verilme, değişen düzeylerde öğretim temasının tartışılması benzeri öğretim metodoloji ve tekniklerin kullanıldığı, eğitmen veya öğretmen tarafından ders akışının ve ölçme-değerlendirme yöntemlerinin belirlendiği eğitim şeklidir. Öğretmen, öğrenciye teorik ve pratik bilgi ile becerinin aktarılmasından her anlamda sorumlu olup öğrencinin anlatılan konuyu sorgulayabilmesi, araştırma yapabilmesi ve bilgi üretebilmesi sınırlı ve söz konusu olmayan bir tekniktir. Geleneksel ders anlatımı eğitiminde daha çok “sınıf olarak öğrenilmesi esası” alınmaktadır. Anlatılan konunun öğrenilmesi için eğitim alan her öğrencinin eşit niteliklere sahip olduğu, eşit öğrenme sürelerinde, aynı bireysel özelliklere sahip oldukları varsayılmakta olup aynı konunun planlanan süre veya periyot içerisinde öğrenilebileceği düşünülmektedir (Balaman, 2018). Bu yöntemde derslerin verildiği dersliklerde genel olarak öğrencilerin pratik yapabilmeleri mümkün olamamaktadır. Yaşanan bu durum öğrencinin hem öğretim sürecini hem de mezuniyet sonrası öğrenme ve çalışma hayatını az veya çok olumsuz etkilemektedir (Balaman, 2018). Bu teknikte eğitmen veya öğretmen ile eğitilen veya öğrenci eş zamanlı ve eş mekânlı olarak birlikte olmak zorundadır. Yaşayan ve öngörülemeyen Covid-19 süreci ile 6 Şubat 2023 tarihinde yaşanan Kahramanmaraş merkezli iki deprem sonrası uzaktan eğitimle eğitim ve öğretim sürdürülmeye çalışılmış ve yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajları test edilmiş olup yaşanan olumsuzlukların giderilmesi için daha fazla çözüm önerisi getirilmeye

çalışılmıştır. Özellikle depremin daha şiddetli hissedildiği lokasyonlarda bina varlığı ile eğitim öğretim için gerekli araç gereç yeterliliği ile derslerin yürütülmesi için yeter sayıda öğretmen varlığının bulunup bulunmaması da geleneksel ders anlatım yöntemini yaklaşımına olan eleştiriyi arttırmıştır. Bununla birlikte gerek artan nüfus gerekse farklı gerekçelerle bilgiye olan aşırı talep, geleneksel ders eğitimiyle hedeflenen eğitimin karşılanmasının mümkün olamayacağı da açıktır. Uzaktan eğitimde öğrencilerin derslere katılımın ve sınav güvenliğinin sağlanmasındaki endişeler veya suistimaller her geçen gün artmakta ve öğrencilerin ders yeterlilikleri de başlı başına ayrı tartışma konusu olmaktadır.

Bitkisel üretim eğitimi alanında geleneksel ders anlatım tarzıyla hazırlanacak eğitim programında ana tema başlıkları şu şekilde olabilir. 1) Bitki yetiştirme teması altında; Öğrencilere temel bitki morfolojisi, fizyolojisi ve temel biyolojisi ile büyüme evreleri, ekim-dikim, sulama, gübreleme ve hasadın nasıl ve ne zaman yapılacağı gibi temel bitkisel üretim konuları öğretilir. 2) Bitki besleme ve toprak bilimi teması altında; Bitkilerin besin maddeleri ihtiyaçları, toprak özellikleri ve toprak gübre interaksiyonları gibi konuları öğretilir. 3) Bitki koruma teması altında; Bitkisel üretimde kayıplara neden olan abiyotik ve biyotik stres faktörlerinin tanınması ve kontrolü gibi konular, sınıf içi derslerde öğrencilere öğretilir. 4) Tarım işletmeciliği teması altında; Bitkisel üretim işletmelerinin planlanması, yönetimi, işletme ve maliyet analizi gibi konular, geleneksel ders anlatımıyla öğrencilere öğretilir. 5) Bitki genetiği ve ıslahı teması altında; Temel düzeyde bitki genetiği, bitkilerin genetik özelliklerini anlatılması ve bitki ıslahı için kullanılan yöntemleri içermekte olup öğrencilere bu bilgiler temel düzeyde teorik olarak anlatılabilir. 6) Hasat ve depolama teması altında; Bitkisel ürünlerin zamanında ve tekniğe uygun olarak hasat edilmesi, depolanması ve pazarlanmasıyla ilgili iş ve işlemler geleneksel derslerde öğrencilere öğretilir. 7) Tarım politikaları ve pazarlama teması altında; Temel düzeyde tarım politikaları, tarım ürünlerinin pazarlanması ve fiyatlandırılması gibi konular, ders anlatımı yoluyla öğrencilere açıklanabilir.

Temel bitkisel üretim teorik bilgilerin aktarılması için geleneksel ders anlatımı etkili bir yöntem olabilir, ancak bu sadece teknik kullanılarak yapılan eğitim yaklaşımı ile, pratik deneyim ve uygulama gerektiren konularda eksik kalabilmektedir. Bu nedenle, bitkisel üretim eğitiminde geleneksel ders anlatımı, laboratuvar çalışmaları, üretim alanları ziyaretleri ve diğer pratik uygulama çalışmaları ile mutlaka desteklenmelidir. Uygun zaman ve teknikle yapılacak pratik uygulamalarla öğrencilerin teorik bilgilerini pratik becerilere dönüştürebilmesi mümkündür.

4.2. Uygulamalı Çalışmalar ve Pratik Uygulamalar

Bitkisel üretim eğitiminde uygulamalı çalışmalar ve pratik uygulamalar, öğrencilerin teorik olarak öğrendikleri bilgileri uygulamaya dönüştürme ve somutlaştırma imkânı sunmaktadır. Eğitim alanlara veya öğrencilere temel düzeydeki teorik tarımsal bilgiler ve beceriler, mümkün olabilecek en iyi uygulamaları öğretmeyi hedef ve amaçlayan kapsamlı bir program olarak kurgulanmalıdır. Bu düşünce tarzıyla hazırlanacak eğitim programının bazı temel unsurları “1) Temel düzeyde tarım bilgisi, 2) Yetiştiricilik yapılan bölgeye adapte olmuş ve ekonomik getirisi fazla olabilecek bitki(ler) seçimi ve yetiştirilmesi, 3) Seçilen bitki için en uygun toprak hazırlığı ve sonraki yıllarda toprağın sürdürülebilirliğinin nasıl sağlanacağı ile bitki ekildikten veya dikildikten sonra bitki besleme uygulamalarının nasıl yapılacağı, 4) Farklı sulama yöntemlerinin (damla sulama, yer altı sulama, yağmur sulama vb.) hangisinin tercih edileceği ve ne zaman uygulanacağını ile su gereksinimlerini nasıl yönetecekleri, 5) Abiyotik stres (iklim, bitki besleme stresleri vb.) ile biyotik streslerin (zararlı, hastalık, yabancı ot) teşhisi ve kontrol stratejileri, 6) Hasat zamanı ve doğru hasat tekniği ile hasat sonrası uygun depolama ve depolama şartları, 7) Sürdürülebilir tarım ilkeleri, organik tarım ve doğa dostu uygulamalar, 8) Hasat edilen veya depolanan ürünlerin nasıl pazarlanacağı ve işletme yönetiminin nasıl yapılacağı, 9) Mezuniyet sonrası destekler (İleri düzey eğitim ve yeni tarım teknik teknolojileri hakkında güncel bilgilerin paylaşılması) şeklinde ifade edilebilir. Tüm eğitim programlarında, eğitim alanların veya öğrencilerin deneyim seviyeleri ve ihtiyaçları mutlaka dikkate alınmalı ve günümüz ihtiyaçlarına göre revize edilmelidir. Unutulmamalıdır ki, hedefe yönelik bitkisel üretim eğitimi, eğitim alanların veya öğrencilerin sürdürülebilir, verimli ve ekonomik karlılığı olacak şekilde bitkisel üretim yapabilmeye konusunda yetkin olabilecektir.

4.3. Arazi Çalışmaları ve Üretim Alanları Ziyaretleri

Arazi çalışmaları ve üretim alanları ziyaretleriyle, eğitim alanlar ve öğrenciler mezuniyet sonrası karşılaşılabilecekleri gerçek bitkisel üretim dünyası uygulamalarını gözlemlene ve deneyimleme fırsatı sunulabilmektedir. Bitkisel üretim işletmeleri ve bitkisel üretim Ar-Ge çalışmalarının yürütüldüğü araştırma kurum ve kuruluşlarında yapılan bu tür etkinlikler, öğrencilere bitkisel üretim sektörü veya Ar-Ge sektörünün nasıl çalıştığı, işleme mekanizmaları, problem çözme stratejileri ve gelecek çözüm önerileri gibi uygulamalarını yüz yüze deneyimleme fırsatı sağlayabilecektir. Bu deneyimler, öğrencilerin teorik bilgilerini uygulamayla birleştirmelerine

önemli katkılar sağlayabilecektir. Öğrenciler bu uygulama süreçlerinde üretici, Ar-Ge personeli ve sektörün diğer aktörlerini tanıyarak, gelecek için çalışma hayatında kullanılabilecekleri çalışma stratejilerini yerinde ve eş zamanlı öğrenerek kendilerine ilham olabilecek rol modellerini belirleyerek, empati yönlerini de fazlaca geliştirme imkânı bulabilmektedirler.

“Arazi çalışmaları”, katılımcıların gerçek bitkisel üretim alanlarında belirli bitkisel üretim uygulamalarını veya gözlemlmelerini içermektedir. Üretim alanları ziyaret ve bu alanlarda çalışarak bitkinin nasıl yetiştirileceği, sulama zamanı ve tekniği, gübreleme zamanı ve tekniği, abiyotik ve biyotik stres faktörlerinin kontrolü gibi temel tarımsal uygulamalarını deneyimleyerek deneme yanılma yoluyla öğrenerek çalışma hayatı stratejisi ve planlaması için yol haritası hazırlayabilecek tecrübeyi kazanabilir. Çalışma hayatında ise arazi çalışmaları sürecince kazandığı deneyimi uygulayarak rakiplerinin önüne geçerek, kurgulayacağı organizasyon yapısı ile işletmesinin hedeflerini aşan bir yöne doğru evrilmesini sağlayabilir. Sürdürülebilir tarım için temel bileşen topraktır. Öğrencilerin topraktan nasıl örnek alınacağını bilmesi çalışma hayatınca başkasına ihtiyaç duymadan örnek alabilecek kapasiteliyi yakalamasına katkı sağlayacaktır. Toprak analizi yapan rutin bir laboratuvarında veya Ar-Ge laboratuvarında çalışması ve toprak analizi değerlendirecek düzeyde bilgi donanımına sahip olması durumunda çalışma hayatınca analizleri kendi değerlendirebilir, yorumlayabilir ve gereğini yaparak hem çalıştığı işletmesinin ekonomisine hem de sürdürülebilir toprak yönetimine katkı sağlayabilecektir. Kazanılan hasat deneyimleriyle hasat zamanının belirlenmesi ve hasadın tekniğine uygun bir şekilde yapılarak hasat sırası ve sonrası kayıpları en aza indirilebilmesine katkı sağlayarak işletmesinin karlılık düzeyini artırabilmesi mümkündür.

Üretim alanlarının ziyaretleri, eğitime katılanların veya öğrencilerin farklı bitkisel üretim işletmeleri ve diğer tarımsal işletmeleri ziyaret etmelerini içermektedir. Bu işletmeler açık alan, seralar, süt işleme tesisleri, tarla, bahçe, üzüm bağı, büyükbaş, küçükbaş ve kanatlı yetiştiriciliği yapılan hayvancılık işletmeler ile benzer veya farklı daha fazla işletmeyi içerebilir. Belirli bir model üretimin test edildiği veya yürütüldüğü model çiftliklerin ziyaretleri ile başarılı bir şekilde yönetilen modern çiftlikler, öğrencilere iyi tarım veya önerilen uygulamaları model üzerinden yerinde görebilme ve deneyimleyebilme fırsatı sunabilmektedir. Bu ziyaretler öğrencilere çalışma hayatlarında ilham alabilecekleri model olarak değerlendirilebilir. Organik üretim yapan işletmelerin ziyaret edilmesi ve yerinde yapılan ziyaretler hem üretim metodoloji hakkında hem de gelecek uygulamaları hakkında ilham verebilir.

Arazi çalışmaları ve üretim alanları ziyaretleri, öğrencilere hem teorik bilginin tekrarlanması ve pekiştirilmesine hem de yeni güncel veya yeni teknolojik bitkisel üretim tekniklerinin ve uygulamalarının öğrenilmesi için pratik deneyimler sunmaktadır. Bu tür etkinlikler aynı zamanda bitkisel üretim sektörünün uygulama yönlerini anlamak ve çalışma hayatında model olarak veya ilham alınarak irdelenmesi daha isabetli ve stratejik kararların alınması için değerli birer kaynak niteliğindedir.

4.4. Grup Çalışmaları ve Proje Tabanlı Öğrenme

Grup çalışmaları ve proje tabanlı öğrenme, öğrencilere iş birliği yapma veya zorunlu olarak birlikte çalışma ile karşılıklı empati ve tahammül etmeyi farklı becerilerin belirlenmesini ve geliştirilmesi fırsatını sunmaktadır. Öğrenciler, bitkisel üretim temalı yürütülmüş ve sonuçlandırılmış projeleri tekrar ederek veya ortaya konulmuş veya kendileri tarafından özgün olarak projeler oluşturarak, problem çözümüne yaklaşım ve problem çözme yeteneklerini geliştirebilirler. Bu yöntemlerin kullanıldığı süreç de öğrencilere grupla veya gruplar arası çalışmayı ve grup içi veya gruplar arası iletişim grubu liderlik yapma veya gruptan lider olabilme için taşınması gereken özelliklerin izlenmesi ve grup içinde baskın duruma geçebilme veya lider olabilme becerilerini de kazandırabilir.

“Grupla Çalışma Yöntemi, Grup Çalışması, Küme Çalışması, Akran Öğretimi, İşbirlikçi Öğrenme, Takım Temelli Öğrenme” olarak literatür bilgisine rastlanan bu öğretim yöntemlerinin, az veya çok birbirlerinden farklı kısımları olmakla birlikte genel kabul olarak “Grup Çalışması” şemsiye başlığı altında değerlendirilebildiği ve eğitim evreninde yıllardan beri kullanılagelen en etkili öğretim yöntemlerinden biri olduğu bildirilmiştir (Yasul & Samancı, 2015). Grup çalışmaları, eğitime katılan veya öğrencilerin görüşlerini serbest olarak açıklayabildiği, kendi düşünce ve bakış açılarından farklı düşünce ve bakış açıları öğrenmeleri ve diğer öğrencilerle birlikte ortak anlamlar çıkartma ve ortaya koyabilmelerine yardımcı olabilen dikkat çeken öğretim yönteminden birisi olduğu bildirilmiştir (Erdamar & Demirel, 2010). Grup çalışmaları, en az iki en çok da sekiz ila on kişinin fiziksel veya sanal ortamda bir araya gelerek aynı konu üzerinde ortak amaçlarla beyin fırtınası yapması olarak değerlendirilebilir. Grup çalışmalarında temel amaçlar arasında, katılımcıların ortak akılla birlikte düşünmeleri, karşılıklı olarak fikir alışverişinde bulunmaları ve bu çalışmaları konforlu ve güvenli ortamda yaparak çalışmalarına imkân sağlanmasıdır (Demirel, 2014). Grup çalışmalarına dahil olan öğrenciler grup çalışmaları sırasında aktif ve sabırlı olmayı öğrenirken birlikte nasıl çalışması gerektiğini de öğrenirler. Grup çalışması sürecinde diğer katılımcıların fikirlerine ve zaaflarına saygı

duyabilme öğrenilmektedir. Benzer şekilde çalışma sırasında farkında olduğu veya olmadığı yetenekleri, bilgileri ve deneyimlerini gösterebilmeye veya ortaya koyabilme imkânı bulabilmektedir. Bu yöntemle herhangi bir öğretmen veya yöneticiye sürekli olarak bağlı kalınmadan bağımsız ve yeterli süreli ortak hareketle çalışma alışkanlığı edinilebilmektedir. Öğrenciler bireysel olarak çalışmadığı için daha sosyal olmaları beklenilmektedir. Ek olarak öğrencilerin grup içinde düşüncelerini ortaya koyabilme fırsatı bulabildiği için öz güvenlerinin ve motivasyonların artması beklenmektedir.

Proje tabanlı öğrenme yöntemi felsefesinin esası, genel anlam da bilginin dönüştürülmesi ve inşa edilme sürecini kapsamakta olup, eğiticinin öğrenciyi “çünkü öğrenmen gerek” ifadesini kullanması yerine öğrencinin “öğrenmem gerek” temel anlayışı çevresinde şekillendirilmektedir (Lenz ve ark., 2015). Etkili bir öğretimin yapılabilmesi ve öğrencinin hedeflenen düzeyde gelişiminin sağlanması konularında yapılandırmacı öğrenme teorileri yaklaşımın benimsenmesiyle daha dikkat çeken öğretim yöntemlerinden birisi de “proje tabanlı öğrenme” yöntemi olduğu bildirilmiştir (Koç, 2023). John Dewey, Kilpatrick ve Bruner’in öğrenmeyle ilgili görüşleri değerlendirilerek ortaya çıktığı bildirilen proje tabanlı öğrenme yaklaşımı (Koç, 2023), yapılandırmacı öğrenme teorileri yaklaşımının ilkeleriyle uyumlu olarak, öğrenme süreçlerinde öğrencileri merkeze alan ve günlük hayattaki konu(lar) ile uygulamalardan yola çıkılarak gerçekleştirilen öğrenme ve öğretme yaklaşımı olarak bildirilmiştir (Tarhan & Gülmez, 2021). Proje tabanlı öğrenme yöntemi yeni bir öğretim yaklaşımı olmayıp, 21. yüzyıl öncesi farklı eğitimciler tarafından ele alınmış bir yaklaşım olarak değerlendirilmiştir. Bu yöntemde öğrenme süreçlerinde öğrenciler aktif olarak görev alabildikleri veya aldıkları proje(ler) çevresinde gelişmektedir (Koç, 2023). Bu eğitim sistemleri yaklaşımlarını tam anlamıyla özümseyen ve uygulayan ülkelerin PISA ve TIMSS ve benzeri uluslararası kabul gören değerlendirme sınavlarında ön sıralarda yer aldığı bildirilmiştir (Tarhan & Gülmez, 2021).

Grup çalışması için genel olarak şu aşamalardan oluşturulmaktadır. 1) Grup(ların) oluşturma; Eğitime katılanların veya öğrencilerin ilgi alanlarına, bilgi birikimlerine, yaşamış olduğu tecrübelere, yeteneklerine veya çalışma hedefleri vb. özellikler dikkate alınarak uygun ve homojen gruplara ayrılmasıdır. Bitkisel üretim sektöründen bir örnek vermek gerekirse her gruba, belirli bir bitki türü veya bu türün üretim yöntem veya yöntemleri incelemesi veya bir projeyi tamamlaması için çalışabilir. 2) Proje(lerin) seçimi: Her gruba, üzerinde çalışabilecekleri bir proje veya problemin verildiği evredir. Örneğin, projeye konu olan bitki türünün yetiştirilmesi, ürün verim ve kalitesini artırılabilmesi güncel teknik veya teknolojiler

kullanılarak yeni veya inovatif yöntemler veya yaklaşımlar geliştirilmesi veya bir biyotik stresin kontrolü için, entegre zararlı kontrol stratejileri veya bir ürünün sağlıklı yetiştirilmesi için entegre zararlı yönetimi gibi projeler proje seçimine örnek olabilir. 3) Proje konusunun araştırması ve çalışmanın planlaması; Proje verilen grup, araştırmayı yürütmek için araştırma yapmalı ve çalışmanın yürütülmesi için iş paketlerinin önerilmesi ve bu paketlerin ne zaman yürütüleceğinin tahmini olarak belirlenmesi, risklerin belirlenmesi, B planlarının oluşturulması, projenin yürütülmesi için gerekli alt yapı, sarf malzemesi, finansman vb. konular da grup içi beyin fırtınası yaparak bir proje planı hazırlamalıdır. Bu, projenin amacını, hedeflerini ve yöntemlerini içermelidir. 4) Proje uygulama süreci ve projenin izlenmesi; Grup tüm taahhüt ettiği iş paketlerini taahhüt ettiği zaman aralığında gerçekleştirmeli veya B planına göre hareket etmelidir. Örneğin verim veya kalite ile ilgili bir proje sürecinde bitki yetiştirme, sulama, gübreleme, biyotik stres faktörlerinin kontrolü iş paketleri uygun olarak ve bildirilen veya taahhüt edilen zamanda yapılmalıdır 5) Veri toplama ve analizi; Grup, projenin yürütülmesi sırasında proje taahhütlerine uygun olarak gerekli veri toplamalı ve bu verileri teknikliğine uygun olarak analiz ederek yorumlanmaya uygun hale getirmelidir. Bu aşama projenin yürütülmesi kadar kritik bir evre olup projenin başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi için önemlidir. 6) Proje raporunun hazırlanması ve ilgisine takdimi; Her grup, projesini bildirilen yazım formatına uygun olarak yazılı rapor haline getirir ve ilgisine sunuma uygun olarak hazırlar. Bu, öğrencilerin diğer grup(lara) veya katılımcılara proje bulgularını ve proje sırası ve sonrası öğrenme çıktılarını ve deneyimlerini aktarmaları sağlar. 7) Projenin değerlendirilmesi; Proje raporunun kabulü için veya proje sonuçlandırıldığında, proje sonuçları ve grup çalışmaları grubun tamamı ile birlikte değerlendirilmelidir. Bu yaklaşım, öğrencilerin projelerindeki başarılarını ve hatalardan ders çıkarmaları konusunda ne kadar başarılı olduklarını ve neler öğrendiklerini anlamalarına katkı sağlamaktadır.

Proje tabanlı öğrenme genel olarak şu aşamalardan oluşturulmaktadır. 1) Proje Seçimi; Öğrencilere yürütmek istedikleri projeleri seçme fırsatı verilir veya belirli bir problem ortaya konularak öğrencilerin proje önermeleri için teşvik edilir. Proje önerilerine “grup çalışması, proje(lerin) seçimi” temaları örnek verilebilir. 2) Proje konusunun araştırması ve çalışmanın planlaması, 3) Proje uygulama süreci ve projenin izlenmesi, 4) Veri toplama ve analizi, 5) Proje raporunun hazırlanması ve ilgisine takdimi, 6) Projenin değerlendirilmesi şeklindedir.

Grup çalışmaları ve proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin etkileşimli ve eleştirel bir yaklaşımla öğrenmelerine ve kendi projelerini geliştirerek pratik beceriler ve gelecekte uygulamaya koyabilecekleri tecrübeleri kazanmalarına

imkân tanımaktadır. Grup içi ve gruplar arası iş birliği yapılması veya geliştirilmesi, problem çözebilme ve iletişim becerilerini geliştirme fırsatı sunmaktadır (Gödek, 2004). Bu tür öğrenme yöntemleri, bitkisel üretim alanında daha yetenekli ve bilinçli tarım profesyonellerinin yetiştirilmesine katkı sağlayacaktır.

4.5. Teknoloji Destekli Öğrenme

Teknoloji destekli öğrenme, geleneksel öğrenme yöntemlerinin yanı sıra teknolojik araçların ve dijital platformların kullanıldığı bir öğrenme yaklaşımı olup öğrencilere daha etkili ve kişiselleştirilmiş öğrenme ve interaktif deneyimleri sunmayı hedeflemektedir. Son dönemde yaşanan gelişmelere de bağlı olarak bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı her yaşta bireyin özel, eğitim ve iş hayatının vazgeçilmez bir parçası olmuştur. Bu alanda yaşanan gelişmelere paralel olarak bilgi ve iletişim kullanımı akademik kurumları ve paydaşlarını az veya çok etkileyerek öğretim, öğrenme ve araştırma alanlarında (Hamidi & Chavoshi, 2018) zaman, performans, maliyet ve verimlilik yönleri ile önemli faydalar sağladığı bildirilmiştir (Baş ve ark., 2021). Eğitim konusunda araştırma yapanlar ve eğitim uygulayıcıları dijital temelli öğrenme ve bu öğrenmeye yönelik olacak şekilde eğitim yöntemleri ve modelleri geliştirmeye başladıkları bildirilmiştir (Joo ve ark., 2016). Özellikle yükseköğretim eğitiminde öğrencilerin iş hayatı rekabetine hazırlanabilmesi için güncel bilgi teknolojilerini öğrenmesi, geleceğin tarım profesyonellerine çalışma hayatları süresince geniş bir vizyon ve yeni uygulama fırsatları sunabileceği açıktır. Yüksek öğretimde akademik, yönetsel verimliliğin artırılması için bilgi ve iletişim teknolojilerinin sunduğu karma öğrenme, mobil öğrenme ve sanal gerçeklik uygulamaları olan yöntemlerden her geçen gün daha fazla yararlanılmaktadır (Madathil ve ark., 2017). Eğitim kurumunun mali yapısına da bağlı olarak günümüz eğitiminde teknoloji destekli öğrenmede, sanal laboratuvarlar, bilgisayar yazılımları ve çevrimiçi kaynaklar gibi teknolojik araçların kullanımını içermektedir.

Bitkisel üretim eğitimi alanında teknoloji destekli öğrenme şu şekilde mümkün olabilir. 1) Bitki ve bitkisel üretim simülasyonları; Bilgisayar tabanlı tarım simülasyonlarla, öğrencilere bitki yetiştirme süreçlerini sanal olarak deneyimleme fırsatı sunabilmektedir. Bu simülasyonlar, farklı bitki türlerini yetiştirmeyi, abiyotik ve biyotik stresleri tanımayı ve bitki besleme uygulama kullanımlarını öğretebilir. 2) Çevrimiçi eğitim kursları; Bitkisel üretim temalı çevrimiçi eğitim platformları, öğrencilere video dersler, interaktif sınavlarla ve diğer dijital materyaller kullanılarak bitkisel üretim becerilerinin geliştirilmesi fırsatı sunulabilir. 3) Mobil uygulamalar; Özellikle bitki de strese neden olan biyotik stresler ve bitki besleme eksikleri veya

fazlalıkları ile uygulama zamanı ve tekniği ile rehberlik edebilme ve takip sistemi uygulamaları, üretici ve geleceğin tarım profesyonelleri için bitkisel üretimde pratik bilgiler sunabilir. 4) Sensör teknolojileri; Bitkisel üretimde kullanılacak sensörler, bitki sağlığını izlemesinde ve bu konuda veri toplanması ile toplanan verilerin analiz etmesinde kullanılabilir. Elde edilen verilerin ışığında yapılan yorumlarla bitki üretiminin optimize edilmesi ve verimliliğin artırılması için kullanılabilir. 5) Uzaktan eğitim ve danışmanlık; Bitkisel üretim danışmanları, üreticilere uzaktan eğitim ve danışmanlık hizmetleri sunabilirler. Bu eğitimlerde güncel teknoloji, yükselen trendler ve sıklıkla tercih edilen bitkisel üretim uygulamaları öğretilir veya üreticinin karşılaştığı sorunları çözmelerine kabul edilebilir süre içinde yardımcı olabilirler. 6) Sanal gerçeklik (VR) ve artırılmış gerçeklik (AR); VR ve AR teknolojileri, bitki yetiştirme süreçlerinin interaktif bir şekilde deneyimlenerek öğretilmesi için kullanılabilir. Örneğin, sanal bir bitkisel üretim alanında öğrenciler bitki yetiştirebilir veya AR ile bitki de görülen anomalileri tanımak için gerçek dünyada ekranlarını kullanabilirler. 7) Veri analizi araçları; Bitkisel üretim verilerini analiz edilerek veya büyük veri analizinin yapılması ile karar destek sistemlerini kullanarak daha doğru ve ideale yakın önerilerde bulunarak verimliliği artırılmasına katkı sağlayabilir. Öğrenciler, bu araçları kısmen veya tamamen kullanarak bitkisel üretim verilerini anlama ve yorumlama becerilerini geliştirebilirler.

4.6. Öğretim Yöntemlerinin Uygun Kullanımı

Bitkisel üretim eğitiminde, öğretim yöntemlerinin uygun bir şekilde ve dengeli olarak kullanılması önemlidir. Her bir yöntemin avantajları ve sınırlamaları bulunduğu gibi öğrencilerin veya sektörün özel gereksinimlerine, konu içeriğine ve öğrenme hedeflerine göre uygun yöntem seçilmelidir. Örneğin, temel bilgi aktarımı için ders anlatımı kullanımı, beceri geliştirmek için uygulamalı çalışmalar tercih edilebilmesi öne çıkmaktadır. Yapılan uygun seçimler öğrencilerin bitkisel üretim sektörüne daha hazır ve yetkin bir şekilde hazırlanmasını sağlayacaktır.

5. Öğrenci Merkezli Öğretim ve Bitkisel Üretim Eğitimi

5.1. Öğrenci Merkezli Öğretim Nedir?

Bologna süreciyle birlikte öne çıkan öğrenci merkezli öğretimde, öğrencilerin yalnız bilgi düzeylerinde değil aynı zamanda analiz ve sentez ile değerlendirme gibi daha üst düzeylerde de eğitim sürecine aktif katılımı hedeflenmiştir. Farklı bir yaklaşımla öğrencinin, kendine verilen bir içeriği analiz etmesi, yeniden yapılandırması, problem çözmesi, yeni ve özgün

düşünceler üretme gibi üst düzey becerilere de sahip olabilmesi amaçlanır. Tüm eğitim seviyelerinde öğrenci merkezli eğitimin veya dersin yapılması (Özür, 2019) bildirilen bu hedeflere kısa süre içinde varılmasının mümkün olduğu bildirilmiştir. Bu nedenle yükseköğretim bitkisel üretim eğitimi kapsamında verilen derslerin öğrenci merkezli uygulamalar içermesi, güncel eğitimi tamamlanmış tarım profesyonellerinin yetiştirilmesi için gereklidir. Bu nedenle yüksek öğretim bitkisel üretiminde öğrenci merkezli dersler ve uygulamaları ile hayat boyu öğrenmenin geliştirilmesi temel beceriler kazandırılabilir şekilde kurgulanarak ulusal ve küresel işgücü piyasasında uygun yetiştirilen öğrencilere avantaj sağlanması bir gereklilikten çok artık bir zorunluluktur.

Öğrenci merkezli öğretimde, pedagojik yaklaşım olarak, öğrencilerin daha aktif ve bağımsız öğrenenler olmalarını teşvik edilmektedir. Yüksek öğretim bitkisel üretim eğitiminde öğrenci merkezli öğretim, öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirlemelerine, kendi sorularını sormalarına ve kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmelerine imkan tanımaktadır.

5.2. Öğrenci Merkezli Öğretim ve Yükseköğretim Bitkisel Üretim Eğitimi

Geleceğin tarım profesyonellerinin yetiştirildiği, yükseköğretim bitkisel üretim eğitiminde öğrenci merkezli öğretimin öne çıkan avantajları kısaca şu şekilde değerlendirilebilir.

- *Öğrenci motivasyonunu artırma*: Öğrenciler, kendi ilgi veya hedef alanlarına ve öğrenme veya öğrenebilme tarzlarına uygun öğrenme deneyimleri yaşadıklarında daha fazla motive olabilmektedir.

- *Öğrenci katılımını artırma*: Öğrenciler öğrenme süreçlerine öğrenci merkezli öğretim de daha aktif olarak katılmaya teşvik edilir. Farklı amaçlara yönelik olarak sorular sorma, tartışma veya tartışmalı konulara katılarak fikir beyan edilmesi ile projeler hazırlanması gibi etkinlikler öğrencilerin eğitime katılımını artırabilir.

- *Bağımsız öğrenme becerilerini geliştirme*: Öğrenci merkezli öğretimle, öğrencilere bağımsız öğrenme becerilerinin geliştirmesi için farklı fırsatların sunulması mümkündür. Bu beceriler, öğrencilerin mezuniyet sonrası iş hayatı sürecinde öğrenme ve öğrenmeyi sürdürmelerine yardımcı olabilir.

- *Derinlemesine anlama ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirme*: Bu öğretim de öğrenciler bilginin ezberlenmesi yerine anlamaları ve eleştirel yaklaşımla düşünmeleri için fırsat sunmaktadır. Oluşturan bu öğrenme ortamı, bitkisel üretim konularını daha derinlemesine anlamalarına yardımcı olabilir.

5.3. Uygulama Örnekleri

Yükseköğretim bitkisel üretim eğitiminde öğrenci merkezli öğretimin desteklenmesi için farklı uygulama örnekleri bulunmaktadır. Bu uygulamalar ve beklenen çıktılar şu şekilde olabilir.

Proje Tabanlı Öğrenme: Öğrencilere güncel sorunların çözülmesine yönelik olarak bitkisel üretim projeleri oluşturma ve bu projeleri bağımsız olarak yönetme fırsatı sunulmaktadır. Öğrenciler, üretim materyalinden (tohum, fide vb.) hasat ve v son tüketiciye kadar ulaştırılması ile ilgili tüm süreçleri planlayabilir ve uygulayabilirler.

Problem Çözme Görevleri: Öğrencilere bitkisel üretiminin klasik ve güncel problemlerini ele alabilecekleri bitkisel üretim temalı görevler verilebilir. Örneğin, bir hastalık veya zararlı epidemisi ve bunun kontrol edilmesi veya toprak verimliliği ve sürdürülebilirliği ile ilgili güncel problemlere çözüm önerisi getirebilme stratejilerinin geliştirilmesi görevleri verilebilir.

Üretim Alanları Çalışmaları ve Ziyaretleri: Öğrenciler, çeşitli tarım işletmelerini ziyaret ederek ve arazi çalışmalarına katılarak öğrenme deneyimlerini zenginleştirebilirler. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin teorik bilgisini pratik uygulamalarla birleştirmelerine yardımcı olabilir.

6. Sürdürülebilirlik ve Bitkisel Üretim Eğitimi

6.1. Sürdürülebilir Tarımın Önemi

Bütüncül bir kavram olan sürdürülebilir tarım da asıl amacın, doğal kaynak tüketiminin azaltılması, ekolojiye zarar verilmeden güvenli gıda üretiminin yapılması, üreticilerin ekonomik refah düzeyinin ve yaşam kalitesi ile standartlarını arttırmak olduğu bildirilmiştir (Kayışoğlu & Türksöy, 2023). Sürdürülebilirlik, günümüz modern tarımsal üretimin merkezinde yer almaktadır. Tarımın ve bitkisel üretimin sürdürülebilir olması, başta doğal kaynaklar olmak üzere tüm kaynakların verimli kullanılması, çevresel olumsuz etkilerinin azaltılması ve toplumsal barış ve huzurun sağlanması için toplumun tüm gereksinimlerinin karşılanması anlamına gelmektedir. Sürdürülebilir bitkisel üretim uygulamaları, üreticilerin orta ve uzun dönemli üretim planları yapabilmelerini ve doğal kaynakları korumalarını teşvik etmektedir.

6.2. Sürdürülebilirlik ve Bitkisel Üretim Eğitimi

Bitkisel üretim eğitiminde sürdürülebilirlik, öğrencilerin bitkisel üretimin ekolojik, ekonomik ve sosyal boyutlarını anlamalarını öğretebilme fırsatı sunmaktadır. Sürdürülebilirlik, bitkisel üretimde verimliliği artırma veya

optimum üretimin yanı sıra doğal kaynakların korunması ve toplumsal fayda sağlanması amacını taşımaktadır. Bu bağlamda, bitkisel üretim eğitiminde sürdürülebilirlik kavramının önemi, gerekliliği ve uygulanmaması durumunda kaybedileceklerin özellikle vurgulanması gereklidir.

Sürdürülebilirlik ve bitkisel üretim eğitiminin temel unsurları olarak dikkat çekilmesi gereken temalar şu şekilde özetlenebilir. 1) Çevresel sürdürülebilirlik; Bitkisel üretim eğitimi, toprak, su, biyoçeşitlilik vb. doğal kaynakların korunması ve sürdürülebilir kullanımı konularında öğrencilere bilgiler vermektedir. Örneğin sürdürülebilir tarım uygulamalarıyla erozyonun önlenmesi, toprak verimliliğinin korunması veya artırılması ve su kaynaklarının korunması gibi çevresel hedeflere katkı sağlayabilmesi mümkündür. 2) Ekonomik sürdürülebilirlik; Eğitimle, öğrencilere maliyet-etkin bitkisel üretim uygulamaları açıklanarak ekonomik sürdürülebilirliğin önemi vurgulanmalıdır. Bu şekilde finansal kaynakların etkin kullanılması, gelir veya karlılığın artırılması ve bitkisel üretim işletmelerinin orta ve uzun dönemli başarıya ulaştırılması yönüyle önemlidir. 3) Sosyal sürdürülebilirlik; Bitkisel üretim eğitimi, üreticilerin ve sektör çalışanlarının sağlık, güvenlik ve iş koşullarını iyileştirmesi geliştirilmesini hedeflemektedir. 4) Organik bitkisel üretim ve sentetik bitki besleme ürün kullanımının azaltılması; Sürdürülebilirlik, sentetik olarak üretilen bitki besleme ürünleri ve pestisitlerin azaltılması, organik bitkisel üretim uygulamalarının teşvik edilmesi ve toprak sağlığının korunması vb. odaklanılmaktadır. 5) İklim değişikliği ve olası riskler; Eğitimle iklim değişikliği ile güncel iklim krizlerinden ders çıkarma ve çok geç kalınmadan yapılması gerekenler ve kriz yönetim strateji yaklaşımları ve stratejilerini içerebilir. Örneğin, temel düzeyde kuraklık veya sellerin oluşmasının engellenmesi, yaşanması durumunda kontrolü ve felaket sonrası kriz yönetim stratejilerinin neler olacağına odaklanılabilir. 6) Biyotik ve abiyotik streslerin genetik dayanıklılığın kullanımı ile kontrolü; Bitkisel üretimde biyotik ve abiyotik stresler verim ve kaliteyi olumsuz yönde etkilemektedir. Stres faktörlerinin olumsuz etkilerinin azaltılması için dayanıklı bitki yetiştirilmesi sürdürülebilir gıda güvenliği için önemli bir alternatif olup dayanıklı bitkilerin daha geniş alanlarda nasıl yetiştiriciliğinin yapılabileceğine odaklanılabilir. 7) Yenilikçi teknolojiler ve güncel uygulamalar; Öğrencilere, bitkisel üretimde yenilikçi teknolojileri ve güncel bitkisel üretim hakkında bilgi verilerek, sürdürülebilir bitkisel üretimin teşvik edilmesi amaçlanabilir. Oluşturulan senaryo, verimliliği artırmak, kalite de istenen düzeye ulaşmak, doğal kaynakları daha etkili kullanmak ve bitkisel üretimin çevresel olumsuz etkilerini azaltmak için güncel veya klasik teknolojiyi kullanmayı içerebilir. Sürdürülebilirlik ve bitkisel üretim eğitimi, öğrencilere sadece temel bitkisel üretim bilgisi değil, aynı zamanda çevre,

ekonomi ve sosyal sürdürülebilirlik ilkelerini de öğretir. Bu yöntemle bitkisel üretimin gelecek nesiller için daha sürdürülebilir ve çevre dostu bir şekilde yapılmasına katkı sağlanabilir.

6.3. Sürdürülebilir Bitkisel Üretim İlkeleri

Aşağıda bildirilen ilkeler çerçevesinde bitkisel üretim eğitiminde sürdürülebilirliğin şekillendirilmesi mümkündür.

- Toprak yapısı ve verimliliğinin korunması; Öğrencilere toprak yapısı ve verimliliğinin bitkisel üretimin temel bileşeni olduğu bu nedenle bu yapının korunması ve geliştirilmesinin kritik düzeyde önemli olduğu vurgulanmalıdır. Yapılacak olan toprak ve yaprak analizlerine göre, bitki besleme stratejileri ve organik tarım stratejileri ile üretim uygulamaları gibi konular öğrencilere öğretilir.

- Su kaynaklarının etkin kullanımı: Tüm tarımsal üretimde olduğu gibi bitkisel üretimde de su temel bileşendir. Suyun etkin kullanımı, sürdürülebilirlik yönüyle kritik düzeyde önemlidir. Kısıtlı su kullanımı senaryosunun öngörüldüğü öngörüldüğü teknolojik sulama yöntemleri kullanılarak su tasarrufunun yapıldığı stratejiler öğrencilere aktarılmalıdır.

- Karasal ve sucül yaşamın korunması; Bitkisel üretimin, çevreye olan olumsuz etkileri dikkate alınarak üretim yapılması bir zorunluluktur. Bitkisel üretimde verim ve kalite kayıplarına neden olabilen hastalık, zararlı ve yabancı otların kontrolünde özellikle kimyasal savaşımın azaltılması, biyolojik kontrol yaklaşım ve stratejileri ile ekolojik dengenin korunması veya ekosisteme en az veren yaklaşımların öğrencilere öğretilmesi gerekmektedir.

- Sosyal sorumluluk ve mezuniyet sonrası yaklaşımlar: Bitkisel üretim, üretim yapılan lokasyonlarındaki insanların yaşamlarını az veya çok etkilediği gibi çalışanların üzerinde az veya çok olumsuz etkisinin olabileceği bir sektördür. Öğrencilerin sosyal sorumluluk bilinçlerinin ve bilinç düzeylerinin geliştirmeleri ile adil ve mevzuata uygun iş ve çalışma hayatı uygulamalarına dikkat etmeleri teşvik edilmelidir.

6.4. Uygulama ve Örnekler

Güncel bitkisel üretim yaklaşımı, doğal kaynakları en verimli şekilde kullanarak bitkisel üretimin yapılması sürecini ifade etmektedir. Bitkisel üretim, gıda üretimi, ilaç sanayisi, kozmetik ürünler ve daha birçok farklı sektör için hammadde üreten temel sektörlerden birisidir. Bitkisel üretim eğitiminde sürdürülebilirlik kavramının desteklenmesi noktasında güncel pratik uygulamalar ve örnekler kullanılabilir. Öğrencilere, güncel uygulamalar

ışığında örnek sürdürülebilir bitkisel üretim planları oluşturabilir, çevre daha az olumsuz etkisi olan teknikleri deneyimleyebilir ve yerel üreticilere yönelik sürdürülebilir bitkisel üretim tavsiyeleri hazırlayabilirler. Güncel ve yakın gelecek de uygulanabilir uygulamalar ve örnekler senaryolar üzerinde öğrenciye aktarılarak, bitkisel üretim yöntemlerinin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi, gelecekte daha sağlıklı ve sürdürülebilir bir dünya için kritik bir konudur.

7. Sonuç

Yükseköğretimde bitkisel üretim eğitimine pedagojik yaklaşım önemli bir öğretim sürecidir. Bitkisel üretim eğitimi, tarımsal üretim sektörünün temel bileşenlerinden birisi olup, bu alandaki eğitimin kalitesi ve etkisi sektör için önemlidir. Bu kapsamda aşağıda kısaca bildirilen temalar önemli olup eğitim sırasında mutlaka dikkate alınmalıdır.

- Pedagojinin temel kavramları:* Bitkisel üretim eğitiminde pedagojik yaklaşım ve temel kavramları, eğitim ve eğitimin yürütülmesi için etkili ve güncel stratejilerin geliştirilmesi için kritik düzeyde önemlidir. Bitkisel üretim eğitiminde geliştirilmiş, popüler ve bu konuda öncü veya model öğrenme teorileri, öğrenci merkezli öğretim ve öğretim yöntemleri, eğitiminde başarılı bir pedagojik yaklaşımın temelini oluşturduğu yaygın bir düşüncedir.

- Bitkisel üretim eğitimi ve öğrenme teorileri:* Bitkisel üretim eğitimi için öğrenme teorileri, nasıl uygulanabileceğini ve öğrencilerin bilgiyi nasıl kavrayabileceği, anlayabileceğini, yorumlayabileceğini açıklar. Bu teoriler ve uygulama örneklerinde çıkarılan dersler, öğrencilerin aktarılan bilgiyi anlaması, düşünmesi ve problem çözebilmeye yeteneklerinin geliştirmelerine katkı sağlayabilir veya yardımcı olabilir.

- Bitkisel üretim eğitimi ve öğretim yöntemleri:* Bitkisel üretim eğitiminde kullanılan öğretim yöntemleri, öğrencilere becerilerin kazandırılması, öğrenmeye ve mesleğe olan motivasyonlarının artırılması ve derin bir kavrama ile anlamının sağlanması için çeşitlilik göstermelidir. Tercih edilen veya uygulanan her bir öğretim yönteminin ve birlikte uygulanmaları durumunda bilinen ve öngörülen veya görülmeyen avantajları ve sınırlamaları olduğu unutulmamalıdır. Güncel ve popüler yaklaşımlarla öğretim yöntemlerinin revize edilmesi bir zorunluluktur.

- Bitkisel üretim eğitimi ve öğrenci merkezli öğretim:* Öğrenci merkezli öğretim, halen eğitim sisteminde bildirildiği veya tasarlandığı gibi değil öğrencinin her şeyin üstünde olduğu ve her konudan önce olduğu şekilde algılanabilmektedir. Oysa öğrenci merkezi öğretim, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmelerine ve bağımsız öğrenme becerilerini

geliştirmelerine yardımcı olma şeklinde algılanmalı ve bu ifadeye uygun olarak öğrencilerin eğitim ve öğretime katılması beklenilmektedir. Bitkisel üretim eğitiminde öğrenci merkezli öğretim, öğrencilerin daha etkili ve motive bir şekilde öğrenmelerine katkı sağlayabileceği açıktır.

•*Bitkisel Üretim Eğitimi ve Sürdürülebilirlik*: Sürdürülebilirlik, modern tarımın temel bir ilkesidir ve bitkisel üretim eğitiminde vurgulanmalıdır. Öğrencilere sürdürülebilir tarım ilkeleri öğretilmeli ve çevresel, ekonomik ve sosyal boyutlarını anlamaları teşvik edilmelidir.

Bitkisel üretim eğitimi, geleceğin tarım profesyonellerinin ve araştırmacılarının yetiştirilmesinin önemli bir parçasıdır. Pedagojik yaklaşımın önerilen şekilde uygulanması veya yorumlanması, öğrencilerin alan veya sektör bilgi ve becerilerini istenilen veya hedeflenen düzeyde anlamalarına ve uygulamalarına katkı sağlayabilir veya yardımcı olabilir. Bitkisel üretim eğitimi, mutlaka teknik bilginin aktarmanın ötesine geçmeli ve öğrencilere düşünme yetkinliği, problem çözme veya çözme yaklaşım becerileri ve sürdürülebilirlik anlayışı ve daha da önemlisi konu ne olursa olsun rutin dışı kriz senaryolarını çözebilme veya çözüm önerisi üretebilme yaklaşımı kazandırmalıdır. Önerilen yaklaşım hem tarım hem de bitkisel üretim sektörünün sürdürülebilirliği ve güncel gelişmelere eş zamanlı reaksiyonlar göstererek gelişimi için hayati öneme sahiptir.

Sonuç olarak, bitkisel üretim eğitimine pedagojik yaklaşım, sadece bitkisel üretimin değil tarım sektörünün de geleceğini şekillendiren önemli bir faktördür. Bildirilen yaklaşım, öneriler ve tartışılan veya tartışmaya açılan konular, bitkisel üretim eğitimini mevcutla karşılaştırıldığında daha verimli ve etkili hale getirilebilmesi için rehberlik edebileceği öngörülmektedir. Geleceğin bitkisel üretim profesyonelleri, güncel yaklaşımlarla yapılan eğitimle donatılmış olarak, sürdürülebilir tarım uygulamalarını benimseyerek ve sektörün gelişimine değişen düzeylerde katkı sağlayarak tarımın geleceğini şekillendireceğine şüphe yoktur.

Kaynaklar

- Balaman, F. (2018). Web tabanlı uzaktan eğitim ile geleneksel eğitimin internet programcılığı 2 dersi kapsamında karşılaştırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 1173-1200.
- Baş M., Balaman, F., & Balcı, S. (2021). Üniversite öğrencilerinin teknoloji destekli öğrenme ortamında teknostres düzeyleri ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik-güvenirlik çalışması. *EKEV Akademi Dergisi*, (87), 451-470.
- Çakır, İ. (2013). Mesleki gelişim etkinliklerinin İngilizce öğretmenlerine olan katkısı. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ÖYGE Özel Sayısı), 122-130.
- Çıltaş, A., & Akıllı, M. (2011). Öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (4), 64-72.
- Demirel, Ö. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*, Ankara: PEGEM Akademi, 20. Baskı, 70, 202-210.
- Erdamar, G. & Demirel, H. (2010). Öğretmen adaylarının grup çalışmalarına ilişkin algıları. *Abi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 205-223.
- Fazlı, B. (2023). Gelişen teknolojinin öğretmen rolleri ve öğrenci merkezli öğretime etkisine ilişkin öğretmen görüşleri: Durum çalışması. *Journal of Sustainable Education Studies*, (Özel Sayı (Ö2)), 10-24.
- Gödek, Y. (2004). Research on group work and collaborative work and its implications for primary school teachers. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 5(2), 27-34.
- Güneş, F. (2012). Bologna süreci ile yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 1-9.
- Hamidi, H. & Chavoshi, A. (2018). Analysis of the essential factors for the adoption of mobile learning in higher education: A case study of students of the University of Technology. *Telematics and Informatics*, 35(4), 1053-1070.
- Joo, Y.J., Lim, K. Y. & Kim, N. H. (2016). The effects of secondary teachers' technostress on the intention to use technology in South Korea. *Computers & Education*, 95, 114-122. doi:10.1016/j.compedu.2015.12.004.
- Kayıoğlu, Ç. & Türksoy, S. (2023). Tarımda sürdürülebilirlik ve gıda güvenliği. *Bursa Uludağ Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi* 37(1), 289-303.
- Koç, A. (2023). Proje tabanlı öğrenme üzerine gerçekleştirilen bilimsel çalışmaların bibliyometrik analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 884-905.

- Lenz, B., Wells, J., & Kingston, S. (2015). *Transforming schools using project-based learning, performance assessment, and common core standards*. John Wiley & Sons.
- Madathil, K. C., Frady, K., Hartley, R., Bertrand, J., Alfred, M., & Gramopadhye, A. (2017). An empirical study investigating the effectiveness of integrating virtual reality-based case studies into an online asynchronous learning environment. *Computers in Education Journal*, 8(3), 1-10
- Nakiboğlu, C. (1999). Kimya öğretmeni eğitiminde bütünlleştirici (constructivist) öğrenme modelinin öğrenci başarısına etkisi. *DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı*, 11, 271-280.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 100-111.
- Özür, N. (2019). Yüksek öğretim coğrafya eğitiminde öğrenci merkezli ders uygulaması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-24.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently?. *On the Horizon*, 9(6), 1-6.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational researcher*, 29(7), 4-14.
- Sherman, T. M., & Kurshan, B. L. (2005). Constructing learning: Using technology to support teaching for understanding. *Learning & leading with technology*, 32(5), 10.
- Siraj-Blatchford, I., Muttock, S., Sylva, K., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years* (Vol. 356). London: Department for Education and Skills.
- Tarhan, M., & Gülmez, A. (2021). Girişimcilik becerisinin kazandırılmasında proje tabanlı öğrenme yaklaşımı: Japonya örneği. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 5(1), 175-188.
- TDK (2024). Kelime anlamları. Türk Dil Kurumu Sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi 15.02.2024)
- Tedmem 2024. Erken Çocuklukta Pedagojik Yaklaşım ve Uygulamalar. Mem Notları/Değerlendirme/Erken Çocuklukta Pedagojik Yaklaşım ve Uygulamalar kısmı <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/erken-cocuklukta-pedagojik-yaklasim-ve-uygulamalar> (Erişim tarihi 15.02.2024)
- Yasul, A. F., & Samancı, O. (2015). Sınıf öğretmenlerinin 'grup çalışmalarına' ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (7), 131-156.

Eğitim Bilimlerinde Güncel Araştırmalar

Editör
Doç. Dr. Önder Baltacı

 ÖZGÜR
YAYINLARI

ISBN 978-975-447-878-5

9 789754 478785