

CİLT/VOLUME 7 - SAYI/NUMBER 2 - ARALIK 2022



TÜRKİYE EĞİTİM DERGİSİ

ISSN 2587-1390 | TÜRKİYE TÜRKİYE'DEN BÜYÜKTÜR

www.turkiyeegitimdergisi.com



Cilt : 7

Sayı : 2

Yıl : 2022

Yayın Tarihi : 29/12/2022

Dergi Kurulları

Genel Yayın Yönetmeni

Ali Fuat Arıcı, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Yayın Yönetmenleri

Suat Ungan, Trabzon Üniversitesi, Türkiye

Bayram Arıcı, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Yayın ve Danışma Kurulu

Adem Peker, Atatürk Üniversitesi, Türkiye

Ali Göçer, Erciyes Üniversitesi, Türkiye

Alpaslan Okur, Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Celile Ökten, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Ednan Aslan, Viyana Üniversitesi, Avusturya

Elif Aydoğdu, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Elmira Adilbekova, Ahmet Yesevi Üniversitesi, Kazakistan

Erdoğan Köse, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Erol Duran, Uşak Üniversitesi, Türkiye

Esra Karakuş Tayşi, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Hayati Akyol, Gazi Üniversitesi, Türkiye

İbrahim Kocabaş, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Türkiye

İhsan Kalenderoğlu, Gazi Üniversitesi, Türkiye

İlhan Erdem, İnönü Üniversitesi, Türkiye

Metin Özkan, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

M. Eyyüp Sallabaş, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Mumtaz Akhter, University of Punjab, Pakistan

Mustafa Gündüz, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Nursel Topkaya, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Oğuzhan Yılmaz, University of Florida, USA

Özkan Sapsağlam, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Oqtay Kamiloğlu Alxasov, Devlet Pedagoji Üniversitesi, Azerbaycan

Ramazan Cansoy, Karabük Üniversitesi, Türkiye

Selahattin Turan, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Tacettin Şimşek, Atatürk Üniversitesi, Türkiye

Tak Cheung Chan, Kennesaw State University, USA

Talat Aytan, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Timothy Rasinski, Kent State University, USA

Yahya Altınkurt, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Yusuf Günaydın, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye

Bölüm Editörleri

Eğitim Programları ve Öğretim

Adnan Küçüköğlü, Atatürk Üniversitesi, Türkiye

Türkçe Eğitimi

Banu Özdemir, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Ömer Tuğrul Kara, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Eğitim Yönetimi

Kürşad Yılmaz, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

R. Şamil Tatık, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi

M. Abdullah Aslan, Erzincan Üniversitesi, Türkiye

Murat Ateş, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Okul Öncesi Eğitimi

Neslihan D. Bay, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Murat Bartan, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Sınıf Eğitimi

Mustafa Başaran, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Muhammet Baştuğ, İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa, Türkiye

Matematik Eğitimi

Mustafa Doğan, Selçuk Üniversitesi, Türkiye

Fen Bilgisi Eğitimi

Elif Benzer, Marmara Üniversitesi, Türkiye

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Yeşim Özer Özkan, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

Yayın Yönetmeni Yardımcıları

Faruk Arıcı - E-posta: turkiyeegitimdergisi@gmail.com

Cilt: 7

Sayı: 2

29.12.2022

YIL: 2022

Makaleler

Araştırma Makalesi

Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Hayat Boyu Öğrenme Çerçevesinde Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Emine ARUĞASLAN -Hanife ÇİVRİL

Sayfa: 335-344 - PDF

Araştırma Makalesi

Öğretmen Adaylarının Akademik Okuryazarlık, Dijital Okuryazarlık ve Eleştirel Okuryazarlık Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Tuncay TÜRK BEN - Sinem SATILMIŞ

Sayfa: 345-364- PDF

Araştırma Makalesi

Vizyoner Bir Lider Olarak Gaspıralı İsmail Bey

Kürşad YILMAZ

Sayfa: 365-379- PDF

Araştırma Makalesi

Avusturya'da Türkçe Öğretimi Üzerine Nitel Bir Araştırma: Sorunlar ve Beklentiler

Pakize KEPENEK Ali Fuat ARICI

Sayfa: 380-397- PDF

Araştırma Makalesi

Bilim ve Sanat Merkezleri Üzerine Yapılan Akademik Çalışmaların Değerlendirilmesi

Şahin ORUÇ Sibel ÇAĞIR

Sayfa: 398-412- PDF

Araştırma Makalesi

Bloom Taksonomisinin Öğretim Sürecinde Kullanılmasıyla İlgili Lisansüstü Tezlerin Eğilimleri: Bir İçerik Analizi

Sedat MADEN Şemsinur ARICI

Sayfa: 413-426- PDF

Araştırma Makalesi

Ortaöğretim Osmanlı Türkçesi Dersi Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Kız Anadolu İmam Hatip Liseleri Örneği

Hayrullah KAHYA

Sayfa: 427-444- PDF

Araştırma Makalesi

Pedagojik Sınıftan Sosyolojik Sınıfa: Toplumun ve Toplumsallığın Yapay İnşası

Büşra TOMBAK İLHAN Mustafa GÜNDÜZ

Sayfa: 445-458- PDF

Araştırma Makalesi

Okuma Eğitimi ile İlgili Lisansüstü Tezlerin Eğilimleri: Bir İçerik Analizi

Yakup TOPAL Aylin ONGUN Bayram ARICI

Sayfa: 459-471- PDF

Araştırma Makalesi

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisine (TPAB) Bir Bakış

Enes BIÇAK Mustafa ŞEKER

Sayfa: 472-487- PDF

Kitap İncelemesi

İlkokul 1-4. Sınıflar Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri

Kübra ARSLAN Yalçın BAY

Sayfa: 488-504- PDF

Araştırma Makalesi

60-72 Aylık Çocuklar İçin Hazırlanan İşitsel Eğitim Materyallerine Dayanan İşitsel İşleme Programının İşitsel İşleme Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Özgül POLAT Tosun YALÇINKAYA Serhat ÇAKABAY

Sayfa: 505-516- PDF

Araştırma Makalesi

Pandemi Sürecinin Öğrencilerin Üniversiteye Uyum Durumlarına Etkisi

Betül ÖZAYDIN ÖZKARA Orkun ÖZKARA

Sayfa: 517-527- PDF

Araştırma Makalesi

Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Tarafından 5E Modeline Göre Hazırlanan Ders Planlarının İncelenmesi

Bilal GEZER Şahin ORUÇ

Sayfa: 528-561- PDF

Araştırma Makalesi

Ana Dili Olarak Türkçe Öğretiminde Ölçme Değerlendirme Temalı Bilimsel Araştırmalar: Bir İçerik Analizi Çalışması

Suat UNGAN Ömür DİNCEL

Sayfa: 562-576- PDF

Araştırma Makalesi

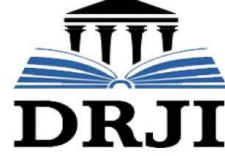
Türkçe Öğretiminde Akademik Başarı Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Eğilimleri

Aslı MADEN Emrullah BANAZ Deniz GÜLEN

Sayfa: 577-589- PDF



türk eğitim indeksi



Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Hayat Boyu Öğrenme Çerçevesinde Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Emine ARUĞASLAN¹

Hanife ÇİVRİL²

Özet

Bu çalışmada önlisans eğitimlerinin tamamını uzaktan eğitim yöntemi ile alan öğrencilerin mevcut uzaktan eğitim deneyimleri göz önünde bulundurularak hayat boyu öğrenme çerçevesinde uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın çalışma grubu, bir devlet üniversitesinde 2021-2022 eğitim-öğretim akademik yılında bahar döneminde önlisans uzaktan eğitim programlarına kayıtlı olan uzaktan eğitim öğrencilerinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Hayat Boyu Öğrenmede Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmaya 102 uzaktan eğitim öğrencisi katılmıştır. Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin hayat boyu öğrenme çerçevesinde uzaktan eğitime yönelik geliştirdikleri tutumlarının olumlu olduğunu göstermektedir. Çalışmada ayrıca, uzaktan eğitim öğrencilerinin hayat boyu öğrenme çerçevesinde uzaktan eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet, yaş, medeni durum ve çalışma durumu açısından farklılıkların anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Ölçeğin tamamında ve Tercih ve Öğreticilik alt boyutlarında sadece yaşa göre anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılaşmaların 23 yaş ve üzeri öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler

Hayat boyu öğrenme
Açık ve uzaktan öğrenme
Uzaktan Eğitim
Tutum

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 05.08.2022

Kabul Tarihi: 24.10.2022

Elektronik Yayın Tarihi: 29.12.2022

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1158390

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, eminearugaslan@isparta.edu.tr, 0000-0002-8153-9117

² Dr. Öğr. Üyesi, Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, hanifecivril@isparta.edu.tr, 0000-0003-2925-3688

Investigation of distance education students' attitudes towards distance education in the framework of lifelong learning

Abstract

In this study, it is aimed to examine the attitudes of distance education students towards distance education within the framework of lifelong learning. In the study, the survey model, which is one of the quantitative research methods, was used. The study group of the study consists of distance education students enrolled in associate degree distance education programs in the spring semester of the 2021-2022 academic year at a state university. Distance Education Attitude Scale in Lifelong Learning was used as a data collection tool. 102 distance education students participated in the study. The results of the study show that students' attitudes towards distance education within the framework of lifelong learning are positive. The results of the study revealed that students' attitudes towards distance education within the framework of lifelong learning were positive. In the study, it was also examined whether there were significant differences in the attitudes of distance education students towards distance education within the framework of lifelong learning in terms of gender, age, marital status and working status. It was observed that there was only a significant difference according to age in the whole scale and in the sub-dimensions of Preference and Teaching, and these differences were in favor of students aged 23 and over.

Keywords

Lifelong Learning
Open and Distance Learning
Distance Education
Attitude

About Article

Sending Date: 05.08.2022
Acceptance Date: 24.10.2022
Electronic Issue Date: 29.12.2022

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1158390

GİRİŞ

Hayat boyu öğrenme, insanların belirli bir alandaki bilgi, beceri ve yeterliliklerini geliştirmek için yaşamları boyunca gerçekleştirdikleri öğrenme olarak tanımlanabilir. Günümüz bilgi toplumunun iş dünyasında değişen taleplerin karşılanabilmesi için çalışanların yüksek kalitede üretkenlik ve verimliliği sürdürmek için bilgi ve becerilerini güncellemeleri gerekmektedir. Dolayısıyla mesleki gelişim talepleri de sürekli artmaktadır (Inoue, 2007). Bunun yanı sıra hayat boyu öğrenme yalnızca çalışan kesime yönelik olarak düşünülmemelidir. Hayat boyu öğrenme çocukluktan itibaren genç-yaşlı, çalışan-çalışmayan, evli-bekâr gözetmeksizin bireylerin öğrenim düzeyinin yükseltilmesini sağlayan bir süreçtir (Eurydice, 2000). Hayat boyu öğrenme, örgün eğitim sisteminin içinde veya dışında gerçekleşen bütün öğrenmeleri kapsamaktadır. Özellikle yükseköğretim kurumlarının hayat boyu öğrenme sisteminin geliştirilmesine ve uygulanmasına yardımcı olmada önemli bir rolü ve misyonu olduğu söylenebilir (Inoue, 2007).

Yükseköğretim kurumlarında açılan örgün önlisans, lisans ve lisansüstü programlara, geleneksel yaş aralığında bulunan öğrencilerin yanı sıra yetişkin öğrencilerin de öğrenim gördükleri bilinmektedir. Ancak yetişkin öğrenciler eğitimleri esnasında ev-iş sorumlulukları, derslere devam zorunluluğunun olması, zaman kısıtlarının bulunması gibi çeşitli engellerle

karşılaşabilmektedir (Aruğaslan ve Uysal, 2021). Bu nedenle yetişkinlerin daha fazla esneklik ve erişilebilirlik sunan sistemlere ihtiyaç duydukları söylenebilir. Ayrıca yeni nesil öğrenenlerin de beklenti ve gereksinimleri değişmekte ve eğitim sistemlerinin daha esnek yapıda olması noktasında talepleri bulunmaktadır (Kışla, 2016). Açık ve uzaktan öğrenme tam da bu noktada ön plana çıkmaktadır. Açık ve uzaktan öğrenme, zaman ve mekân engelini ortadan kaldırarak esnek ve erişilebilir bir eğitim sağlayan ve geçmişten günümüze teknolojik olarak sürekli gelişen bir eğitim sistemidir. Günümüzdeki bilgi ve iletişim teknolojileri, açık ve uzaktan öğrenmenin giderek daha fazla yaygınlaşmasının ve tercih edilmesinin önünü açmıştır. Yükseköğretim kurumlarında da açık ve uzaktan öğrenmeye yönelik hizmetler sunulmaktadır. Dolayısıyla açık ve uzaktan öğrenmenin, her yaşta bireyin öğrenme sürecinde sağladığı esneklik ve erişilebilirlik sayesinde sürekli eğitim ve hayat boyu öğrenme için önemli fırsatlar sunduğu söylenebilir.

Bireylerin uzaktan eğitime yönelik tutumları, onların uzaktan eğitim faaliyetlerine katılmaları noktasında önemli bilgiler sağlamaktadır (Aykiş, 2021). Bu yüzden öğrencilerin tutumlarının incelenmesi önemlidir. Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını inceleyen çok sayıda çalışma olduğu görülmüştür (Alharthi, 2020; Drennan, Kennedy ve Pisarski, 2005; Sarıkaya ve Şakiroğlu, 2021; Yenilmez, Balbağ ve Turgut, 2017). Bu çalışmalarda öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının olumlu veya olumsuz yönde bulunması yapılan çalışmaların bağlamına göre değişmektedir. Son yıllarda yapılan çalışmaların çoğunlukla pandemi sürecinde zorunlu olarak geçilen uzaktan eğitime yönelik tutumlarını ölçmeye yönelik araştırmalar olduğu saptanmıştır (Benhima, 2021; Kaban, 2021; Karaca ve İklim, 2021; Marjerison, Rahman ve Li, 2020; Öneri Uzun, Çakıcı Eş ve Evram, 2020; Yakar ve Yıldırım Yakar, 2021). Alanyazında hayat boyu öğrenme çerçevesinde uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını inceleyen çalışmaların olmadığı görülmüştür. Bu çalışmada eğitimlerinin tamamını uzaktan eğitim yöntemi ile alan öğrencilerin mevcut uzaktan eğitim deneyimleri göz önünde bulundurularak hayat boyu öğrenme çerçevesinde uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorusuna cevap aranmıştır:

1. Hayat boyu öğrenme bağlamında uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, medeni durum ve çalışma durumu) göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, önceden ya da halen var olan bir durumu betimlemek için kullanılan bir araştırma modelidir (Karasar, 2013). Tarama modeli ile uzaktan eğitim öğrencilerinin hayat boyu öğrenmede uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, bir devlet üniversitesinde 2021-2022 eğitim-öğretim akademik yılında bahar döneminde önlisans uzaktan eğitim programlarına kayıtlı olan uzaktan eğitim öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmaya, toplam 102 uzaktan eğitim öğrencisi

katılmıştır. Tablo 1’de çalışmaya katılan öğrencilerinin demografik özelliklerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	63	61,8
	Erkek	39	38,2
	Toplam	102	100,0
Yaş	18-22 yaş	58	56,9
	23 yaş ve üzeri	44	43,1
	Toplam	102	100,0
Medeni Durumu	Bekar	86	84,3
	Evli	16	15,7
	Toplam	102	100,0
Çalışma Durumu	Çalışıyorum	41	40,2
	Çalışmıyorum	61	59,8
	Toplam	102	100,0

Toplamda 102 öğrencinin katıldığı çalışmada katılımcı profilleri incelendiğinde %61,8’inin kadın, %56,9’unun 18-22 yaş aralığında, % 84,3’ünün bekar ve %59,8’inin herhangi bir işte çalışmadığı görülmüştür. Katılımcıların yaşları 18-40 yaş arasında değişmekte olup katılımcıların yaş ortalaması 23,44 olarak bulunmuştur.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak Aykış (2021) tarafından geliştirilen “Hayat Boyu Öğrenmede Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 5’li Likert yapıya sahip olup toplamda 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte maddelerinin seçenekleri “1: Kesinlikle katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle katılıyorum” şeklindedir. İlgili ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğine dair yapılan analizler sonucunda Cronbach Alpha değeri .946; KMO değeri ise .944 olarak bulunmuştur. Ayrıca veri toplama aracında uzaktan eğitim öğrencilerinin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik maddeler de bulunmaktadır. Ölçeğin ve ölçeğe ait alt boyutlarının Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları Tablo 2’de görüldüğü gibi 0,70’ten büyüktür. Bu değerlerin ölçeklerin içsel güvenilirlikleri için kabul edilen sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2008).

Tablo 2. Ölçeğin Cronbach Alfa Değerleri

Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach’s Alpha
Tercih	3	0,883
Öğreticilik	6	0,846
Karşılaştırma	9	0,804
Katılım	4	0,945
Ölçeğin Tamamı	22	0,948

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın verileri, çevrimiçi veri toplama araçlarından olan Google Form ile 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi içerisinde uzaktan eğitime kayıtlı önlisans öğrencilerinden toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ve bağımsız gruplar arası t-testi

yöntemleri kullanılmıştır. Veriler normal dağıldığı için analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

Etik Kurul

Verilerin toplanması için araştırmanın yapıldığı kurumun Etik Kurul Başkanlığından, 24.05.2022 tarih ve 107/03 sayılı etik kurul kararı ile gerekli izinler alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorusu temel alınarak, toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenmede Uzaktan Eğitim Tutumları ölçeğinde yer alan alt boyutlara (tercih, öğreticilik, karşılaştırma, katılım) ve ölçeğin tamamına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Ölçeğe Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	N	\bar{x}	SS
Tercih	102	3,869	1,259
Öğreticilik	102	3,724	1,034
Karşılaştırma	102	3,516	,856
Katılım	102	3,804	1,270
Ölçeğin Tamamı	102	3,673	,949

Öğrencilerin aldıkları puan ortalamasının Tercih alt boyutunda 3,869, Öğreticilik alt boyutunda 3,724, Karşılaştırma alt boyutunda 3,516, Katılım alt boyutunda 3,804 ve ölçeğin tamamında ise 3,673 olduğu görülmüştür. Öğrencilerin Hayat Boyu Öğrenmede Uzaktan Eğitim Tutumları ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının "Katılıyorum" düzeyinde olduğu söylenebilir. Bu durum uzaktan eğitim öğrencilerinin, hayat boyu öğrenme anlayışı içerisinde uzaktan eğitime karşı tutumlarının olumlu olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan uzaktan eğitim öğrencilerinin hayat boyu öğrenmede uzaktan eğitime yönelik tutumlarının demografik özelliklerine (cinsiyete, yaşa, medeni duruma, çalışma durumuna) göre karşılaştırılması amacıyla gruplar arası t-testi analizi yapılmıştır. Uzaktan eğitim öğrencilerinin cinsiyete göre hayat boyu öğrenmede uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan t-testi analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	t testi	
					t	p
Ölçeğin Tamamı	Kadın	63	3,661	0,903	-,168	,867
	Erkek	39	3,694	1,032		
Tercih	Kadın	63	3,831	1,164	-,392	,696
	Erkek	39	3,932	1,415		
Öğreticilik	Kadın	63	3,738	0,990	,176	,861
	Erkek	39	3,701	1,114		
Karşılaştırma	Kadın	63	3,489	0,837	-,415	,679
	Erkek	39	3,561	0,897		
Katılım	Kadın	63	3,806	1,169	,016	,987
	Erkek	39	3,801	1,435		

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde cinsiyete göre öğrencilerin tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı ($p > .05$), kadın ve erkek öğrencilerin hayat boyu öğrenme bağlamında uzaktan eğitime karşı tutumlarının benzer olduğu sonucuna ulaşılabılır. Uzaktan eğitim öğrencilerinin yaşa göre hayat boyu öğrenmede uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan t-testi analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Yaşa Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	\bar{x}	SS	t testi	
					t	p
Ölçeğin Tamamı	18-22 yaş	58	3,499	0,938	-2,165	,033*
	23 yaş ve üzeri	44	3,903	0,925		
Tercih	18-22 yaş	58	3,609	1,280	-2,453	,016*
	23 yaş ve üzeri	44	4,212	1,159		
Öğreticilik	18-22 yaş	58	3,523	1,032	-2,300	,024*
	23 yaş ve üzeri	44	3,989	0,987		
Karşılaştırma	18-22 yaş	58	3,399	0,809	-1,609	,111
	23 yaş ve üzeri	44	3,672	0,901		
Katılım	18-22 yaş	58	3,608	1,309	-1,811	,073
	23 yaş ve üzeri	44	4,063	1,183		

* $p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin yaşına göre Hayat Boyu Öğrenmede Uzaktan Eğitim Tutumları ölçeğinin tamamında ($t = -2,165$; $p < .05$), Tercih alt boyutunda ($t = -2,453$; $p < .05$) ve Öğreticilik alt boyutunda ($t = -2,300$; $p < .05$) anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. 23 yaş ve üzeri öğrencilerin ölçeğe verdikleri puan ortalamalarının hayat boyu öğrenme çerçevesinde uzaktan eğitime yönelik tutumlarının 18-22 yaş aralığındaki öğrencilere göre daha fazla olduğu, dolayısıyla daha olumlu tutumlara sahip olduğu görülmektedir. Bu yüzden geleneksel yaş aralığı dışındaki 23 yaş ve üzeri öğrencilerin uzaktan eğitimi bilinçli olarak tercih ettiği ve dolayısıyla uzaktan eğitime yönelik tutumlarının da daha olumlu olduğu söylenebilir. Uzaktan eğitim öğrencilerinin medeni duruma göre hayat boyu öğrenmede uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan t-testi analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Medeni Duruma Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	N	\bar{x}	SS	t testi	
					t	p
Ölçeğin Tamamı	Bekâr	86	3,645	0,933	-,689	,493
	Evli	16	3,824	1,052		
Tercih	Bekâr	86	3,810	1,244	-1,102	,273
	Evli	16	4,188	1,339		
Öğreticilik	Bekâr	86	3,680	1,005	-,988	,326
	Evli	16	3,958	1,187		
Karşılaştırma	Bekâr	86	3,500	0,830	-,445	,657
	Evli	16	3,604	1,013		
Katılım	Bekâr	86	3,797	1,273	-,136	,892
	Evli	16	3,844	1,297		

* $p < .05$

Tablo 6 incelendiğinde, ölçeğin tamamında ve alt boyutlarında evli öğrencilerin bekâr öğrencilere göre daha yüksek ortalama puana sahip olduğu görülmüş; ancak ölçeğin tamamı

ve alt boyutları incelendiğinde anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($p>.05$). Uzaktan eğitim öğrencilerinin çalışma durumuna göre hayat boyu öğrenmede uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan t-testi analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Çalışma Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Çalışma Durumu	N	\bar{x}	SS	t testi	
					t	p
Ölçeğin Tamamı	Çalışıyorum	41	3,804	0,985	1,139	,257
	Çalışmıyorum	61	3,586	0,923		
Tercih	Çalışıyorum	41	4,049	1,301	1,182	,240
	Çalışmıyorum	61	3,749	1,227		
Öğreticilik	Çalışıyorum	41	3,907	1,056	1,471	,144
	Çalışmıyorum	61	3,601	1,009		
Karşılaştırma	Çalışıyorum	41	3,613	0,933	,929	,355
	Çalışmıyorum	61	3,452	0,802		
Katılım	Çalışıyorum	41	3,896	1,330	,601	,550
	Çalışmıyorum	61	3,742	1,236		

* $p<.05$

Tablo 7 incelendiğinde, ölçeğin tamamında ve alt boyutlarında çalışan öğrencilerin çalışmayan öğrencilere göre daha yüksek ortalama puana sahip olduğu görülmüş; ancak ölçeğin tamamı ve alt boyutları incelendiğinde anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($p>.05$).

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, uzaktan eğitim öğrencilerinin hayat boyu öğrenme çerçevesinde uzaktan eğitime yönelik tutumları incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre hem geleneksel yaş aralığında olan hem de yetişkin öğrencilerin uzaktan eğitim programlarını tercih ettiği ve bu programlara katılım gösterdiği söylenebilir. Aynı zamanda çalışan öğrencilerin de uzaktan eğitimi tercih ettiği ve bu sistemde öğrenci profilinin demografik olarak heterojen bir yapıya sahip olduğu ifade edilebilir. Yapılan çalışmalar açık ve uzaktan öğrenmeyi çoğunlukla çalışan yetişkin öğrenenlere hitap ettiğini göstermektedir (Demiray, 2013; Gümüş ve Fırat, 2016). Uzaktan eğitimi deneyimleme imkânı bulan ve çalışmanın katılımcılarını oluşturan öğrencilerin hayat boyu öğrenme çerçevesinde uzaktan eğitime yönelik geliştirdikleri genel tutumları ve tercih, öğreticilik, karşılaştırma ve katılım alt boyutları özelinde incelenmiştir. Çalışmanın bulguları, kullanılan ölçeğin tamamında ve bu dört alt boyutunda öğrencilerin hayat boyu öğrenme çerçevesinde uzaktan eğitime yönelik geliştirdikleri tutumlarının olumlu olduğunu göstermektedir. Uzaktan eğitimin bireylerin kendi yaşam tarzlarına uygun olması, kendi hızında öğrenme imkânı sunması gibi avantajları sayesinde öğrencilerin uzaktan eğitimi tercih etme noktasında tutumlarının olumlu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin, deneyim sahibi oldukları için uzaktan eğitime karşı olumlu bir bakış açısına sahip olduğu ve uzaktan eğitimi öğrenme için önemli bir fırsat olarak değerlendirdiği görülmektedir. Ayrıca öğrenciler, uzaktan eğitimin hayat boyu öğrenme etkinliklerinin kalitesini artırdığını ve kişisel gelişimlerine katkı sağladığını düşünmektedir. Bu nedenlerle öğrencilerin uzaktan eğitimi öğretici bulduklarını söylemek mümkündür. Yüz yüze eğitimlerle ve diğer etkinliklerle karşılaştırıldığında öğrenciler uzaktan eğitimi daha ilgi çekici, güvenilir ve etkin bir sistem olarak görmektedir. Ayrıca öğrencilerin uzaktan eğitime katılım konusunda da olumlu

tutumlarına sahip olduğu söylenebilir. Çalışma kapsamında elde edilen bu sonuç Marjerison vd. (2020)'nin ve Tekinarslan (2008)'in öğrencilerin uzaktan eğitime karşı genel olarak olumlu bir tutum içinde olduklarını öne süren araştırmaları ile tutarlıdır. Aynı zamanda Çocuk ve Çekici (2020), üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını ortalamanın biraz üzerinde; Yıldız (2016) formasyon eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarını orta düzeyde; Yenilmez vd. (2017) ise öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin tutumlarını da orta düzeyde bulmuştur. Bunun yanı sıra Sarıkaya ve Şakiroğlu (2021) Türkçe öğretmeni adaylarının web tabanlı eğitime yönelik tutumlarını ve Yakar ve Yıldırım Yakar (2021) ise eğitim fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarını kararsız düzeyde bulmuştur. Ayrıca uzaktan eğitime yönelik olumsuz tutumların belirlendiği çalışmalar da mevcuttur (Barış, 2015; Kaban, 2021). Bu çalışmalar daha çok örgün öğretim kapsamında yüz yüze öğrenim gören öğrenciler ile yapılmıştır. Ancak uzaktan eğitim yapısı gereği geleneksel eğitimden oldukça farklıdır. Örgün eğitim öğrencileri, yükseköğretim kademesine gelene kadar eğitimlerinin neredeyse tamamını geleneksel yüz yüze eğitimle almakta ve yükseköğretimde ise mevcut müfredatları kapsamında belirli dersleri uzaktan eğitim yöntemiyle almaktadır. Ancak uzaktan eğitim ile ders alma konusunda hazırbulunuşluklarının olmaması veya içsel motivasyonlarının düşük olması öğrencilerin tutumlarını da olumsuz etkileyebilmektedir. Uzaktan eğitim öğrencileri açısından ele alındığında ise bilinçli bir tercih ile uzaktan eğitim programlarına yerleştikleri için tutumlarının olumlu olması beklenen bir sonuçtur.

Çalışmada ayrıca, uzaktan eğitim öğrencilerinin hayat boyu öğrenme çerçevesinde uzaktan eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet, yaş, medeni durum ve çalışma durumu açısından farklılıkların anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Ölçeğin tamamında ve Tercih ve Öğreticilik alt boyutlarında sadece yaşa göre anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılaşmaların 23 yaş ve üzeri öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalar, yetişkin öğrencilerin ev-iş-aile gibi çeşitli sorumluluklarının olması nedeniyle uzaktan eğitimi tercih ettiklerini göstermektedir (Baturay ve Bay, 2009; Çivril, Aruğaslan ve Özaydın Özkara, 2018; Gümüş ve Fırat, 2016). Çalışmanın bulguları, Öneri Uzun vd. (2020)'nin üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmanın sonuçları ile tutarlıdır. Araştırmacılar çalışmalarında 25 yaş ve üzeri üniversite öğrencilerinin, uzaktan eğitime yönelik tutumlarının diğer yaş gruplarındaki öğrencilere göre daha olumlu olduğu sonucunu bulmuşlardır. Benzer şekilde Tekinarslan (2008), 26 yaş üzeri öğrenenlerin genç öğrencilere göre internet tabanlı öğrenmeyi daha olumlu değerlendirdiğini ifade etmiştir. Yıldız (2016) ise öğrencilerin genel uzaktan eğitim tutumları açısından 20-25 yaş ile 31-35 yaş grupları arasında 20-25 yaş lehinde anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla değişmesi, bilginin genişlemesi ve yayılması gibi nedenlerle bireylerin sahip olduğu kişisel veya mesleki bilgiler bir süre sonra yetersiz kalmakta ve bu yüzden bireyler bilgilerini sürekli güncelleme ihtiyacı duymaktadır. Bu durum bireylerin yetişkinlik dönemindeki yaşlarda da yükseköğretime katılmalarını önemli ölçüde etkilemektedir. Dolayısıyla bu çalışmada 23 yaş ve üzeri yaş grubuna dâhil olan yetişkin öğrencilerin ek sorumlulukları da olduğu düşünüldüğünde eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak esnek ve erişilebilir bir eğitim fırsatı sunması nedeniyle uzaktan eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olması beklenen bir durumdur.

Bu çalışmada, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında cinsiyet, medeni durum ve çalışma durumuna göre ölçeğin tamamında ve alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu sonuçla uyumlu olarak cinsiyet açısından incelendiğinde; Barış (2015),

Yıldız (2016), Öneri Uzun vd. (2020) ve Yakar ve Yıldırım Yakar (2021) üniversite öğrencileri ile yaptıkları araştırmada cinsiyet ile uzaktan eğitim tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca erkeklerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının kızlara göre daha yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Kaban, 2021; Sarıkaya ve Şakiroğlu, 2021; Tekinarslan, 2008; Yenilmez vd., 2017). Çalışma durumu açısından incelendiğinde ise Benhima (2021), yarı zamanlı öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının, hem eğitim alma hem de çalışma olanağı sağlaması sebebiyle daha olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Tekinarslan (2008), çalışan uzaktan öğrenenlerin, çalışmayan öğrenenlere göre internet tabanlı öğrenmeye yönelik çok daha olumlu tutum düzeylerine sahip olduğunu ve medeni duruma göre de evli öğrenenlerin bekâr öğrenenlere göre benzer tutumlara sahip olduğunu bulmuştur. Bu çalışma uzaktan eğitimde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Hayat boyu öğrenme kapsamındaki çalışmaların, farklı eğitim kademelerindeki öğrencilere, çalışan gruplara yapılması uzaktan eğitim literatürüne katkı sağlayacaktır. Ayrıca nitel araştırma yöntemleri ile uzaktan eğitim öğrencilerinin tutumlarını incelemenin daha derinlemesine bulguları ortaya koyacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Alharthi, M. (2020). Students' attitudes toward the use of technology in online courses. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 3(1), 14-23.
- Aykış, F. (2021). Hayat boyu öğrenmede uzaktan eğitim tutum ölçeği geliştirme (Tıpta uzmanlık tezi). Sağlık Bilimleri Üniversitesi Tepecik Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezi Aile Hekimliği Kliniği, İzmir.
- Aruğaslan, E. ve Uysal, M. (2021). Participation profiles of adult undergraduate students in Turkey. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11, 313-327.
- Barış, M. (2015). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 36-46.
- Baturay, M. ve Bay, Ö. F. (2009). Uzaktan öğretimi tercih eden öğrencilerin demografik özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 17-26.
- Benhima, M. (2021). Moroccan english department student attitudes towards the use of distance education during COVID-19: Moulay Ismail University as a case study. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 17(3), 105-122.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Veri analizi el kitabı* (9.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çivril, H. , Aruğaslan, E. ve Özyaydın Özkara, B. (2018). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algıları: bir metafor analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 39-59.
- Çocuk, H. E. ve Çekici, Y. E. (2020). Investigation of attitudes of university students towards Turkish language course and distance education. *Asian Journal of Education and Training*, 6(2), 261-266.
- Demiray, E. (2013). Uzaktan eğitim ve kadın eğitiminde uzaktan eğitimin önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 155-168.
- Drennan, J., Kennedy, J. ve Pisarski, A. (2005). Factors affecting student attitudes toward flexible online learning in management education. *Journal of Educational Research*, 98(6), 331-338.

- Eurydice. (2000). Lifelong learning: The contribution of education systems in the Member States of the European Union. Brussels.
- Gümüş, M. ve Fırat, M. (2016). Açık ve uzaktan öğrenmenin tercih edilme nedenlerinin belirlenmesi. *AUAd*, 2(4), 158-168.
- Inoue, Y. (2007). *Online education for lifelong learning*. Hershey, PA: Information Science Publishing.
- Kaban, A. (2021). University students' attitudes towards distance education. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 5(3), 311-322.
- Karaca, Y. ve Ilkim, M. (2021). Investigation of the attitudes distance education of the faculty of sport science students in the covid-19 period. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(4), 114-129.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Kışla, T. (2016). Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 258 - 271.
- Marjerison, R. K., Rahman, J. M. ve Li, Z. (2020). Students' attitudes towards distance education: A comparative study between Sino-foreign cooperative universities and typical universities in China. *Journal of Instructional Pedagogies*, 25.
- Öneri Uzun, G., Çakıcı Eş, A. ve Evram, G. (2020). Examination of attitudes of university students in distance education according to some variables. *Near East University Online Journal of Education*, 3(2), 104-115.
- Sarikaya, B. ve Şakiroğlu, Y. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının web tabanlı öğretime yönelik tutumları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51, 89-108.
- Tekinarslan, E. (2008). Attitudes of Turkish distance learners toward internet based learning: An investigation depending on demographical characteristics. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9(1), 67-84.
- Yakar, L. ve Yıldırım Yakar, Z. (2021). Eğitim fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının ve e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1-21.
- Yenilmez, K., Balbağ, M. Z. ve Turgut, M. (2017). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 91-107.
- Yıldız, S. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 301-329.

Öğretmen Adaylarının Akademik Okuryazarlık, Dijital Okuryazarlık ve Eleştirel Okuryazarlık Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Tuncay TÜRK BEN¹
Sinem SATILMIŞ²

Özet

Bu çalışmada öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık, dijital okuryazarlık ve eleştirel okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı programlarında öğrenim gören 69 erkek ve 192 kız öğretmen adayı olmak üzere toplam 261 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında "Akademik Okuryazarlık Ölçeği", "İnternet İçin Eleştirel Okuryazarlık Ölçeği" ve "Dijital Okuryazarlık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeklerden alınan ortalama puanların değişkenlere göre karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ve bağımsız örneklem T-testinden yararlanılmıştır. Akademik okuryazarlık becerisi ile dijital okuryazarlık ve eleştirel okuryazarlık becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesinde ise Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık, internete yönelik eleştirel okuryazarlık ve dijital okuryazarlık düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı ilişki içinde oldukları tespit edilmiştir. Bu bulgunun yanı sıra bu okuryazarlık becerileri ile cinsiyet, internet kullanım süresi, internet kullanma amacı, bölüm, akademik not ortalaması, lisansüstü eğitim alma isteği ve sınıf düzeyi değişkenleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığı da araştırma kapsamında incelenmiştir. Araştırmanın sonunda akademik okuryazarlık, internete yönelik eleştirel okuryazarlık ve dijital okuryazarlık düzeyleriyle cinsiyet, sınıf, akademik ortalama ve internet kullanım süresi değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilirken eleştirel okuryazarlık ve dijital okuryazarlık düzeylerinin bölüm değişkenine, eleştirel okuryazarlık düzeyinin internet kullanım amacı değişkenine göre ve akademik okuryazarlık ve eleştirel okuryazarlık düzeylerinin lisansüstü eğitim alma isteği değişkenine göre anlamlı farklılaştığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler

Akademik Okuryazarlık
Dijital Okuryazarlık
Eleştirel Okuryazarlık
Öğretmen Adayları
Değişken

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 08.08.2022
Kabul Tarihi: 21.10.2022
Elektronik Yayın Tarihi: 29.12.2022

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1159184

¹ Doç. Dr.- Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi, tuncayturkben57@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0167-4173

² Arş. Gör.- Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi, sinemstlm.8@gmail.com, Orcid: 0000-0001-8054-2069

Examination of Pre-Service Teachers' Academic Literacy, Digital Literacy and Critical Literacy Skills in Terms of Various Variables

Abstract

In this study, it was aimed to examine the relationship between pre-service teachers' academic literacy, digital literacy and critical literacy skills according to some variables. The study group of the research consists of 261 people, 69 male and 192 female teacher candidates, studying in different programs of Aksaray University Faculty of Education. Relational screening model was used in the research. "Academic Literacy Scale", "Critical Literacy Scale for the Internet" and "Digital Literacy Scale" were used to collect data. One-way analysis of variance (ANOVA) test and independent sample t-test were used to compare the mean scores obtained from the scales according to the variables. Pearson Correlation analysis was used to examine the relationship between academic literacy skills and digital literacy and critical literacy skills. According to the findings, it was determined that the academic literacy, internet-oriented critical literacy and digital literacy levels of the teacher candidates were statistically significant. In addition to this finding, whether there is a significant relationship between these literacy skills and the variables of gender, duration of internet use, purpose of internet use, department, academic grade point average, desire for graduate education and grade level were also examined within the scope of the research. At the end of the study, it was determined that there was no significant relationship between academic literacy, internet-oriented critical literacy and digital literacy levels and the variables of gender, class, academic average and duration of internet use. It was seen that literacy and critical literacy levels differed significantly according to the variable of desire to receive graduate education.

Keywords

Academic literacy
Digital literacy
Critical literacy
Teacher candidates
Variable

About Article

Sending Date: 08.08.2022
Acceptance Date: 21.10.2022
Electronic Issue Date: 29.12.2022

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1159184

GİRİŞ

Bireylerin okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri, bireyleri toplumda ayrıcalıklı kılmaktadır ve okuryazarlık becerileri gelişmiş bireyler; çağdaş toplumun fonksiyonel bir parçası olabilme, kendi iş ve yaşam koşullarını düzenleyebilme; özgür, bağımsız ve katılımcı bir kişilik oluşturabilme, hepsinden de öte çağdaş bir bakış açısı kazanabilme gibi birçok özelliği bünyesinde barındırır (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Günümüz dünyasında okuryazarlık, yazı sembollerini kullanarak gerçekleştirilen bir eylem olmanın çok ötesinde, birden çok zihinsel beceriyi, dili kullanarak ortaya koyulan iletişim becerilerini ve tutumlarını dile getiren bir eğitim terimi olarak kullanılmaktadır (Aşıcı, 2009). Günümüzde okuryazarlık kavramı, yalnızca okuma-yazma becerisinin kazanılması olarak algılanmamaktadır. Coşkun'a

(2021) göre okuma- yazma “satırları” oluşturma ve “satırları” idrak etmek iken okuryazarlık “satır aralarını” oluşturma ve “satır aralarını” anlamaktır. Değişip dönüşerek sürekli gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri beraberinde bu teknolojilere erişimin kolaylaşmasını getirmektedir. Bu ilerlemeler okuryazarlık olgusunu etkilemekte ve okuryazarlık becerilerinin de sürekli gelişim içerisinde olmasını sağlarken aynı zamanda farklı okuryazarlık türlerinin ortaya çıkmasına da yol açmaktadır (Genç-Ersoy, 2021, s.264). Eğitim ortamlarında öğrencilerimizi geleceğe hazırlayacak öğretmenlerimizin de akademik yazarlık, dijital okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık vb. farklı okuryazarlık becerilerine sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda, hizmet öncesi öğretmen eğitimi üzerinde önemle durulmalıdır.

Bilimsel çalışmaların yaygın duruma gelerek artış göstermesi ile meydana çıkan akademik okuryazarlık, öğrencilerin ve özellikle öğrenenlerin gerekli gördüğü okuryazarlık türlerinden biridir (Tunagür, 2021). Holschuh’a (2019) göre akademik okuryazarlık görevleri, okuma ve yazmayı içeren ve daha geniş kültürel uygulamalara dayanan tüm akademik görevleri içermektedir. Akademik okuryazarlık, üniversite öğrencilerinin bu metinlere dayalı yazılı entelektüel çalışmalar üretmek için metinler üzerinde çalıştığı, metinleri analiz ettiği ve yorumladığı yollar olarak görülmektedir (Livingston, 2021). Ekmekçi’ye (2017) göre akademik okuryazarlık; okuma, yazma konuşma, dinleme, akademik düşünce-eleştirel düşünme ve teknoloji okuryazarlığı öğrenme alanlarını içermektedir. Akademik okuryazarlık kavramı üzerine farklı tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Akademik okuryazarlık, akademik bir söylem topluluğunda yetkin bir şekilde iletişim kurma yeteneği (Calvo, Celini, Morales, Martínez ve Utrilla, 2020), “bireyin bilginin farkında olarak ve bilgiyi kavrayarak hayatında kullanabilmesi, karşılaştığı problemlere bilimsel düşünme penceresinden bakabilmesi, çözüm üretebilmesi ve elde ettiği bilimsel bilgiyi etkili şekilde aktarabilmesidir” (Demir ve Deniz, 2020, s. 1366) şeklinde tanımlanmaktadır. Yapılan tanımlamalardan hareketle akademik okuryazarlığın farklı öğrenme alanlarını içerdiği, okuma ve yazma becerilerinde yetkin olmayı gerektirdiği, üst düzey zihinsel işlemlerin kullanımını gerektiren bir beceri olduğu, bilgi edinme, bilgiyi yönetme ve bilgi yaratma yollarını içeren karmaşık bir yeteneği içerdiği söylenebilir. Bu bağlamda akademik okuryazarlığın öğretmen adaylarının sahip olması gereken temel becerilerden biri olduğu anlaşılmaktadır.

Dijitalleşmenin hâkim olduğu günümüz dünyasında, öğretmen adaylarının sahip olması gereken okuryazarlık becerilerinden biri de dijital okuryazarlıktır. Bireylerin sosyal ağları etkin şekilde kullanması ya da dijital teknolojilerden çeşitli şekillerde yararlanması, dijital okuryazarlık becerisini günümüzde artık zorunlu bir öğrenme yeterliliğine dönmüştür (Pala ve Başbüyük, 2020). Dijital okuryazarlık; “dijital/elektronik ortamda verilen bilgiyi özümseme, değerlendirme ve iletme yetisi” (Hull, Mikulecky, Clair ve Kerka, 2003; akt. Akgün ve Akgün, 2020, s. 1007), “bilgiyi bulmak, kullanmak ve dağıtmak için teknolojiden yararlanma becerisi” (Göldağ, 2021, s. 87), “teknolojik aygıtları kullanarak iletişim kurma, iş birliği yapma ve enformasyonu bulma ve eleştirel olarak değerlendirebilme becerisi” (Kinzer, 2010, s.52) olarak tanımlanmaktadır. Dijital okuryazarlık, kullanıcıların dijital ortamda etkin şekilde çalışabilmeleri için gerekli olan karmaşık, bilişsel, sosyolojik ve duygusal becerileri içermektedir (Karabacak ve Sezgin, 2019). Hamutoğlu, Canan Güngören, Kaya Uyanık ve Gür Erdoğan’a (2017) göre dijital okuryazarlık, çeşitli teknolojilerin eksiksiz bir biçimde kullanılabilmesinin ardından doğru ve nitelikli bilgiye ulaşma, bilgiyi oluşturma, paylaşmada bulunabilme ve öğrenme-öğretme süreçlerinde teknolojiyi kullanabilme becerilerini elinde bulundurmayı gerektirmektedir. Aksoy, Karabay ve Aksoy’a (2021) göre gelecek nesillerin dijital araçlar ile bilgiye erişimde uzman durumuna gelebilmesi için

öncelikle öğretmenlerin bu becerilere vâkıf olması gerekmektedir. Eğitim-öğretimin önemli bir bileşeni olarak öğretmenlerin teknolojik donanımı ve beceri düzeylerinin yüksek olması son derece önemlidir.

21.yy.da öğretmen ve öğretmen adaylarında bulunması gereken okuryazarlıklardan biri de eleştirel okuryazarlıktır. Eleştirel okuryazarlığa göre okuryazar olmak, sadece harfleri bilip ayırmak değil, sözcükleri ve dünyayı kavramaktır (Freire ve Macedo, 1998; akt. Kılınç ve Potur, 2014, s.319). Potur'a (2014) göre sorgulayan, yeni ve değişik fikirler üreten, adalet ve eşitlik mefhumlarını önceleyen, sosyal hayata yönelik işe girişen bireyler yetiştirmek için eleştirel okuryazarlık eğitimine önem verilmelidir. Özellikle günümüz dünyasında yaşanan teknolojik gelişme ve değişimler göz önüne alındığında, kişilerin çevrimiçi olanaklardan yararlanırken, çevrim içi risklere karşı da bilgili, donanımlı olması gerekmektedir. Teknolojinin bireylere takdim ettiği bir takım üstünlük ve kolaylığının yanı sıra teknolojinin dezavantajları da bulunmaktadır. Bu sebeple bireylerin medya içeriklerinin sakıncalı durumlarından korunabilmesi, mesajları analiz etmesi için onlara eleştirel bir bakış açısının kazandırılmalıdır (Çiftçi, 2019). Bircan'a (2022) göre eleştirel bir okuryazar olmak için okuyucular, metinleri yalnızca kendi bakış açılarından değil, aynı zamanda başkalarının bakış açılarından da anlamaya çalışmalıdır. Bilgi ve iletişim teknolojisinin eğitim ortamlarında yoğun bir şekilde kullanıldığı günümüz dünyasında öğretmen ve öğretmen adaylarının internete yönelik eleştirel okuryazarlık becerilerine sahip olmaları oldukça önemlidir.

Teknolojik ve dijital değişimlerin okuryazarlık uygulamaları üzerinde büyük etkisi olduğu görülmektedir. Bu noktada ilkökul düzeyinden üniversite düzeyine kadar öğrencilerin sahip olması gereken okuryazarlık yeterlik düzeyleri sorgulanması gereken bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Alan yazında akademik okuryazarlık (Dokumacı Sütçü, 2021; Elkıran, 2021; Tunagür, 2021), dijital okuryazarlık (Akgün ve Akgün, 2020; Aksoy, Karabay ve Aksoy, 2021; Çetin, 2016; Gökbulut, 2021; Göldağ, 2021; Kaya, Balay ve Adıgüzel, 2014; Ocak ve Karakuş, 2019; Özoğlu ve Kaya, 2021; Sarıkaya, 2019; Sever ve Çatı, 2021; Üstündağ, Güneş ve Bahçivan, 2017; Yontar, 2019) ve eleştirel okuryazarlık (Çiftçi, 2019; Dal, 2012; Kayabaşı, Kana ve Akgün, 2020; Sezgin Tufan, 2021) becerileri üzerine çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Ancak öğretmen adayları ilgili olarak akademik okuryazarlık becerisi ile dijital okuryazarlık ve eleştirel okuryazarlık arasındaki ilişkiyi farklı değişkenler üzerinden incelemeye dönük yapılmış bir çalışma tespit edilmemiştir. Dolayısıyla, mevcut çalışmada öğretmen adaylarının akademik, dijital ve eleştirel okuryazarlık düzeylerinin birlikte incelenmesi ve bu değişkenlerin birbirleri arasındaki istatistiksel ilişkilerin değerlendirilecek olması çalışmayı önemli kılmaktadır. Bu nedenle mevcut çalışmadan elde edilecek bulguların alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık becerisi ile dijital okuryazarlık ve eleştirel okuryazarlık becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğretmen adaylarının eleştirel okuryazarlık düzeyleri nedir ve çeşitli değişkenlerden (cinsiyet, sınıf, akademik ortalama, bölüm, internet kullanım süresi, internet kullanım amacı, lisansüstü eğitim alma isteği) ne derece etkilenmektedir?
2. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri nedir ve çeşitli değişkenlerden (cinsiyet, sınıf, akademik ortalama, bölüm, internet kullanım

- süresi, internet kullanım amacı, lisansüstü eğitim alma isteği) ne derece etkilenmektedir?
3. Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık düzeyleri nedir ve çeşitli değişkenlerden (cinsiyet, sınıf, akademik ortalama, bölüm, internet kullanım süresi, internet kullanım amacı, lisansüstü eğitim alma isteği) ne derece etkilenmektedir?
 4. Öğretmen adaylarının eleştirel, dijital ve akademik okuryazarlıkları arasında nasıl bir ilişki vardır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına ve verilerin nasıl analiz edildiğine değinilmiştir.

Araştırma Deseni

Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık becerisi ile dijital okuryazarlık ve eleştirel okuryazarlık becerisi arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırma, nicel yöntem kapsamında ilişki tarama modeli kullanılarak yürütülen betimsel bir çalışmadır. “İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya derecesini amaçlayan” araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2019:114). İlişkisel tarama modeli ise kendi içinde açıklayıcı ve tahmin modeli olarak iki gruba ayrılmaktadır. Bu iki model incelendiğinde araştırmanın iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin gücünü ortaya koymak için kullanılan açıklayıcı model tercih edilecektir. Açıklayıcı model değişkenler arasındaki korelasyon katsayısının hesaplanmasıyla oluşturulmaktadır ve bir değişkendeki değişimin diğer değişkendeki yansıması gözlenmeye çalışılmaktadır. Tercih edilen modelde bulunması gereken özellikler ise şu şekilde sıralanmaktadır:

- Açıklayıcı modelle yürütülen çalışmalarda iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişki esas alınmaktadır. Esas alınan değişkenler arasındaki ilişkiler ise korelasyon analiziyle belirlenmektedir. Belirlenen bu korelasyon analizi ise istatistiksel olarak sunulur.
- Katılımcı olarak belirlenen gruptan en az iki farklı değişkene ilişkin puanlar elde edilmektedir.
- İncelenen değişkenlere ilişkin verilerin eş zamanlı olarak toplanması gerekmektedir.
- Tüm katılımcılar tek bir grup olarak analiz edilir ve katılımcılardan elde edilen puanlar, düşük, orta ve yüksek gibi süreksiz hale getirilmekten kaçınılır.
- Araştırmacılar yaptıkları istatistiksel analizin ardından elde ettikleri bulguları yorumlamakta ve sonuçlar çıkarmaktadır (Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019:164-165).

Evren-Örnekleme

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, İngilizce Eğitimi, Sınıf Eğitimi, Fen Eğitimi, Matematik Eğitimi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümleri 3 ve 4. sınıfta eğitim gören 261 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme kullanılmıştır. “Uygun (kolay ulaşılabilir) örnekleme yönteminde zaman, para, konum gibi koşullara bağlı olarak elverişlilik durumlarına uygun olacak şekilde örneklem seçilmektedir” (Özmen ve

Karamustafaoğlu, 2019). Katılımcı öğretmen adaylarına ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcı Öğretmen Adaylarına İlişkin Demografik Bilgiler

	<i>Değişkenler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	<i>Kız</i>	192	73,5
	<i>Erkek</i>	69	26,5
Sınıf	<i>3. Sınıf</i>	160	61,3
	<i>4. Sınıf</i>	101	38,6
Akademik Ortalama	<i>2.00-2.50</i>	15	5,7
	<i>2.51- 3.00</i>	81	31,0
	<i>3.01- 3.50</i>	129	49,4
	<i>3.51- 4.00</i>	36	13,7
Bölüm	<i>Türkçe Eğitimi</i>	59	22,6
	<i>İngilizce Eğitimi</i>	34	13,0
	<i>Sosyal Bilgiler Eğitimi</i>	37	14,1
	<i>Sınıf Eğitimi</i>	47	18,0
	<i>Matematik Eğitimi</i>	38	14,5
	<i>Fen eğitimi</i>	16	6,1
	<i>Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık</i>	30	11,4
İnternet Kullanım Amacı	<i>Bilgi edinmek</i>	52	19,9
	<i>Araştırma Yapmak</i>	18	6,9
	<i>Sosyal Medyada Gezinmek</i>	146	55,9
	<i>Müzik Dinlemek</i>	24	9,1
	<i>Diğer</i>	21	8,0
İnternet Kullanım Süresi	<i>5 saat ve altı</i>	132	50,5
	<i>5-10 arası</i>	100	38,3
	<i>10 saat ve üzeri</i>	19	7,2
	<i>Diğer</i>	10	3,8
Lisansüstü Eğitim Alma Durumu	<i>Evet</i>	136	52,1
	<i>Hayır</i>	115	44,0
	<i>Kararsızım</i>	10	3,8
Toplam		261	100

Veri Toplama Aracı

1. Kişisel Bilgi Formu:

Araştırmaya etki edebilecek değişkenleri tespit edebilmek adına “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Kullanılan “Kişisel Bilgi Formu” araştırmacılar tarafından Türkçe Eğitimi alanında uzman 4 öğretim üyesinin görüşü alınarak oluşturulmuş ve ölçekler önce öğretmen adaylarına sunulmuştur. Kişisel bilgi formunda cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm, akademik başarı düzeyi, internet kullanım süresi, interneti en sık kullandıkları amaç, lisansüstü eğitim alma isteği değişkenleri belirlenerek katılımcılardan çeşitli verilerin toplanması amaçlanmıştır.

2. Akademik Okuryazarlık Ölçeği:

Beşli likert tipi ölçek olan “Akademik Okuryazarlık Ölçeği” Demir ve Deniz (2020) tarafından geliştirilmiş ve akademik okuryazarlık becerisi düzeyini tespit etmek amacıyla kullanılmıştır. Geliştirilen ölçek bir ile beş arasında likert türünde puanlamayı gerektirmektedir. Üç boyuttan oluşan ölçeğin madde sayısı yirmi üçtür ve üç adet (17., 18. ve 20.) ters madde içermektedir. Ölçme aracı, “Akademik Eğilim”, “Araştırma Süreci” ve “Bilgi Kullanımı” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Genel olarak tüm öğretmenler için tasarlanmış olsa da ölçme aracının geliştirilmesi Türkçe öğretmeni adayları ile hazırlanmıştır. Kullanılan ölçeğin tutarlılığının ve devamlılığının test edilebilmesi için Deniz ve Demir (2020) tarafından ayrı bir örneklem üzerinde test-tekrar test işlemi uygulanmış ve ölçeğin yeterli düzeyde devamlılığa ve tutarlılığa sahip olduğu tespit edilmiştir. Ardından ölçeğin model uyumunun doğrulanması için açımlayıcı faktör analizi ve test-tekrar test işlemlerinin gerçekleştirildiği örneklemelerden farklı 500 Türkçe öğretmeni adayından oluşan örneklem üzerinden bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Tüm bu uygulamaların ve testlerin ardından Türkçe öğretmeni adaylarının akademik okuryazarlıklarını ölçebilen geçerli ve güvenilir 23 maddelik 3 faktörlü bir Akademik Okuryazarlık Ölçeği alanyazına kazandırılmıştır. (Deniz ve Demir, 2020).

3. Dijital Okuryazarlık Ölçeği:

Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık beceri düzeylerini tespit etmek adına ise “Dijital Okuryazarlık Ölçeği (DOYÖ)” kullanılmıştır. Kullanılacak ölçek Ng (2012) tarafından geliştirilmiş olup 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, tutum (1-7. madde), teknik (8-13. madde), bilişsel (14. ve 15. madde) ve sosyal (16.ve 17. madde) olmak üzere 4 alt boyutu içinde barındırmaktadır. Ölçekte 5’li likert tipi derecelendirme (“kesinlikle katılmıyorum, katılıyorum” aralığında) ile puanlama yapılmıştır. Ng (2012) tarafından geliştirilen DOYÖ 2017 yılında Hamutoğlu, Kaya-Uyanık, Canan-Güngören ve Gür-Erdoğan tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi (AFA), doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve güvenilirlik analizleri araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Test tekrar test yöntemi ve iç tutarlılık katsayısı (Cronbach-Alpha) ile ölçeğin güvenilirliğini tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini dört gruba bölünen toplamda 485 kişi oluşturmuştur. Birinci grup dilsel eşdeğerlik çalışmasının gerçekleştirildiği 37 akademisyenden oluşurken ikinci grup 185 kişiden oluşmuş ve bu grupla AFA ile iç tutarlılık çalışması yapılmıştır. Üçüncü grup DFA sonuçlarından hareketle 210 kişiden meydana gelirken test tekrar test analizlerinin yapıldığı dördüncü grup ise toplamda 53 kişiden oluşmuştur. Araştırmada Cronbach-Alpha iç tutarlılık değeri .93 olarak hesaplanırken ölçeğin Cronbach-Alpha iç tutarlılık değerleri “tutum” alt boyutu için .88, “teknik” alt boyutu için .89, “bilişsel” alt boyutu için .70 ve “sosyal” alt boyutu için .72 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca 53 öğrenciye test tekrar test yöntemi ile ölçeğin güvenilirliğini ölçmek amacıyla 3 haftanın ardından test yeniden uygulanmıştır. Yapılan uygulama sonucunda ölçek için Cronbach-Alpha iç tutarlılık değeri .98 bulunurken, “tutum” alt boyutu için .89, “teknik” alt boyutu için .90, “bilişsel” alt boyut için .87 ve “sosyal” alt boyut için .79 olarak bulunmuştur. Araştırmanın verilerinden elde edilen bulgulardan hareketle de ölçeğin Türkçe’ye uyarlanmış şeklinin geçerli ve güvenilir bir yapıda olduğu tespit edilmiştir (Buzkurt, 2021).

4. İnternet İçin Eleştirel Okuryazarlık Ölçeği:

Araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel okuryazarlık beceri düzeylerini tespit etmek amacıyla da “İnternet İçin Eleştirel Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. 27 maddeden ve tek alt boyuttan oluşan ölçek, üniversite öğrencilerinin internet için eleştirel okuryazarlığı

ölçebilmek amacıyla üzere Dal ve Aktay (2015) tarafından geliştirilmiş (Dal ve Aktay, 2016). Kullanılan ölçeğin ve alt boyutlarında yer alan maddelerin güvenilirlik analizleri için Alpha modeli ile maddeler arası korelasyona bağlı uyum değerleri hesaplanmıştır. Bu hesaplamaların ardından İnternet için eleştirel okuryazarlık ölçeği ($\alpha=0,960$) için hesaplanan güvenilirlik katsayısı, yüksek derecede güvenilirdir (Çiftçi, 2019:1350).

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık becerisi ile dijital okuryazarlık ve eleştirel okuryazarlık becerisi arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmadan elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 programında analiz edilmiştir. Sayısal değişkenlerin normallik dağılımlarını incelemek amacıyla Shapiro-wilk testi kullanılmış ve normal dağılım elde edilmiştir. Bu sebepten veri setinde parametrik testler tercih edilmiştir. Tanımlayıcı istatistiklerin analiz edilmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerlerden yararlanılmıştır. Ölçekler normallik dağılımına uygun olduğundan, bağımsız grubun ortalama karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t testi, 2'den fazla bağımsız grubun karşılaştırılmasında ise One-Way ANOVA (Varyans Analizi) testi, gruplar arasındaki farklılıklarda ise Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Sonuçlar %95'lik güven aralığında, 0,05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Akademik okuryazarlık becerisi ile dijital okuryazarlık ve eleştirel okuryazarlık becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesinde ise Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma problemlerine sırasıyla yanıt verilmiştir.

Tablo 2. Akademik Okuryazarlık, Dijital Okuryazarlık ile Eleştirel Okuryazarlık Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

		N	\bar{x}	S	t	p
<i>Akademik Okuryazarlık</i>	Kız	192	3,75	,434	259	,078
	Erkek	69	3,86	,451		
<i>Eleştirel Okuryazarlık</i>		N	\bar{x}	S	t	p
	Kız	192	3,50	,606	259	,197
Erkek	69	3,62	,649			
<i>Dijital Okuryazarlık</i>		N	\bar{x}	S	t	p
	Kız	192	3,80	,546	99,158	,141
Erkek	39	3,94	,701			

Tablo 2 incelendiğinde erkek öğrencilerin Akademik Okuryazarlık Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının ($\bar{x}=3,86$), kız öğrencilere göre ($\bar{x}=3,75$) daha üstün olduğu tespit edilmiştir. Bağımsız örneklem T-testi sonucunda öğretmen adaylarının Akademik Okuryazarlık Ölçeği'nden aldıkları puanların cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür [$t(259)=-1,767$, $p>.05$]. Erkek öğrencilerin İnternet İçin Eleştirel Okuryazarlık Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının ($\bar{x}=3,62$), kız öğrencilere göre ($\bar{x}=3,50$) daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Bağımsız örneklem T-testi sonucunda öğretmen adaylarının İnternet İçin Eleştirel Okuryazarlık Ölçeği'nden aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür [$t(259)=-1,293$, $p>.05$]. Erkek öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının ($\bar{x}=3,94$), kız öğrencilere göre ($\bar{x}=3,80$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bağımsız örneklem T-testi

sonucunda öğretmen adaylarının Dijital Okuryazarlık Ölçeği'nden aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür [$t(990,158) = -10,486, p > .05$].

Tablo 3. Akademik Okuryazarlık, Dijital Okuryazarlık ile Eleştirel Okuryazarlık Becerilerinin Sınıf Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

<i>Akademik</i>		<i>N</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Okuryazarlık</i>	3. Sınıf	160	3,74	,395	259	,089
	4.Sınıf	101	3,83	,500		
<i>Eleştirel</i>		<i>N</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Okuryazarlık</i>	3. Sınıf	160	3,46	,663	246,9	,020
	4.Sınıf	101	3,65	,520		
<i>Dijital</i>		<i>N</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Okuryazarlık</i>	3. Sınıf	160	3,74	,585	259	,001
	4.Sınıf	101	3,99	,574		

Tablo 3'e bakıldığında 4. Sınıf öğrencilerin Akademik Okuryazarlık Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının ($\bar{x}=3,83$), 3. Sınıf öğrencilerine göre ($\bar{x}=3,74$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bağımsız örneklem T-testi sonucunda öğretmen adaylarının Akademik Okuryazarlık Ölçeği'nden aldıkları puanların sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$t(259) = -1,709, p > .05$]. 4. Sınıf öğrencilerin İnternet İçin Eleştirel Okuryazarlık Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının ($\bar{x}=3,65$), 3. Sınıf öğrencilerine göre ($\bar{x}=3,46$) daha üstün olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bağımsız örneklem T-testi sonucunda öğretmen adaylarının İnternet İçin Eleştirel Okuryazarlık Ölçeği'nden aldıkları puanların da sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$t(246,9) = -2,674, p < .05$]. 4. Sınıf öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının ($\bar{x}=3,99$), 3. Sınıf öğrencilerinden ($\bar{x}=3,74$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bağımsız örneklem T-testi sonucunda öğretmen adaylarının Dijital Okuryazarlık Ölçeği'nden aldıkları puanların sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$t(259) = -3,387, p < .05$].

Tablo 4. Akademik Okuryazarlık, Dijital Okuryazarlık ile Eleştirel Okuryazarlık Becerilerinin Akademik Ortalama Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANAVO) Sonuçları

		<i>N</i>	\bar{x}	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Akademik</i>	2.00- 2.50 arası	15	3,57	1,557	,200
	2.51-3.00 arası	81	3,77		
	3.01-3.50 arası	129	3,81		
	3.51-4.00 arası	36	3,74		
<i>Eleştirel</i>		<i>N</i>	\bar{x}	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Okuryazarlık</i>	2.00- 2.50 arası	15	3,44	1,372	,252
	2.51-3.00 arası	81	3,43		
	3.01-3.50 arası	129	3,59		
	3.51-4.00 arası	36	3,60		
<i>Dijital</i>		<i>N</i>	\bar{x}	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Okuryazarlık</i>	2.00- 2.50 arası	15	3,88	1,072	,362
	2.51-3.00 arası	81	3,75		
	3.01-3.50 arası	129	3,89		
	3.51-4.00 arası	36	3,79		

Tablo 4 incelendiğinde tek yönlü varyans analizi sonucuna göre akademik okuryazarlığın akademik ortalama değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

göstermediği ortaya çıkmaktadır ($F= 1,557$; $p>.05$). Akademik Okuryazarlık Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamaya sahip 3.00-3.50 arası ($\bar{x}= 3,81$) olduğu görülürken en düşük ortalamaya sahip olan grubun 2.00- 2.50 arası ($\bar{x}=3,57$) olduğu görülmektedir. Eleştirel Okuryazarlığın da akademik ortalama değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır ($F= 1,372$; $p>.05$). İnternet İçin Eleştirel Okuryazarlık Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamaya sahip 3.50- 4.00 arası ($\bar{x}= 3,60$) olduğu görülürken en düşük ortalamaya sahip olan grubun 2.50-3.00 arası ($\bar{x}= 3,43$) olduğu görülmektedir. Dijital Okuryazarlığın da akademik ortalama değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmaktadır ($F= 1,072$; $p>.05$). Dijital Okuryazarlık Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamaya sahip 3.00-3.50 arası ($\bar{x}= 3,89$) olduğu görülürken en düşük ortalamaya sahip olan grubun 2.50- 3.00 arası ($\bar{x}=3,75$) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5. Akademik Okuryazarlık, Dijital Okuryazarlık ile Eleştirel Okuryazarlık Becerilerinin Bölüm Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANAVO) Sonuçları

		<i>N</i>	\bar{x}	<i>F</i>	<i>p</i>	
<i>Akademik Okuryazarlık</i>	Türkçe Eğitimi	59	3,84	1,692	,123	
	İngilizce Eğitimi	34	3,87			
	Sosyal Bilgiler Eğitimi	37	3,73			
	Sınıf Eğitimi	47	3,73			
	Matematik Eğitimi	38	3,61			
	Fen Bilgisi Eğitimi	16	3,83			
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	30	3,85			
		<i>N</i>	\bar{x}	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı Farklılık
<i>Eleştirel Okuryazarlık</i>	Türkçe Eğitimi	59	3,78	3,242	,004	Türkçe Eğitimi /Matematik Eğitimi
	İngilizce Eğitimi	34	3,61			
	Sosyal Bilgiler Eğitimi	37	3,41			
	Sınıf Eğitimi	47	3,54			
	Matematik Eğitimi	38	3,33			
	Fen Bilgisi Eğitimi	16	3,59			
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	30	3,34			Türkçe Eğitimi/Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
		<i>N</i>	\bar{x}	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı Farklılık
<i>Dijital Okuryazarlık</i>	Türkçe Eğitimi	59	3,94	4,030	,001	İngilizce Eğitimi/Sosyal Bilgiler Eğitimi
	İngilizce Eğitimi	34	4,19			
	Sosyal Bilgiler Eğitimi	37	3,69			
	Sınıf Eğitimi	47	3,79			
	Matematik Eğitimi	38	3,63			
Fen Bilgisi Eğitimi	16	3,83	İngilizce Eğitimi/Sınıf Eğitimi			

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	30	3,72	İngilizce Eğitimi/ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
---	----	------	--

Tablo 5'e göre akademik okuryazarlığın bölüm değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmaktadır ($F=1,692$; $p>.05$). Akademik Okuryazarlık Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamaya sahip grubun İngilizce Eğitimi ($\bar{x}=3,87$) olduğu görülürken en düşük ortalamaya sahip olan grubun Matematik Eğitimi ($\bar{x}=3,61$) olduğu görülmektedir. Eleştirel Okuryazarlığın ise bölüm değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır ($F=3,242$; $p<.05$). İnternet İçin Eleştirel Okuryazarlık Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamaya sahip grubun Türkçe Eğitimi ($\bar{x}=3,78$) görülürken en düşük ortalamaya sahip olan grubun Matematik Eğitimi ($\bar{x}=3,33$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dijital Okuryazarlığın da bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır ($F=4,030$; $p<.05$). Dijital Okuryazarlık Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamaya sahip grubun İngilizce Eğitimi ($\bar{x}=4,19$) olduğu görülürken en düşük ortalamaya sahip olan grubun Matematik Eğitimi ($\bar{x}=3,63$) olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Akademik Okuryazarlık, Dijital Okuryazarlık ile Eleştirel Okuryazarlık Becerilerinin İnternet Kullanım Amacı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANAVO) Sonuçları

		<i>N</i>	\bar{x}	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Akademik Okuryazarlık</i>	Bilgi Edinmek	52	3,87	,896	,467
	Araştırma Yapmak	18	3,80		
	Sosyal Medyada Gezinmek	146	3,75		
	Müzik Dinlemek	24	3,78		
	Diğer	21	3,68		
			<i>N</i>	\bar{x}	<i>F</i>
<i>Eleştirel Okuryazarlık</i>	Bilgi Edinmek	52	3,73	2,334	,056
	Araştırma Yapmak	18	3,60		
	Sosyal Medyada Gezinmek	146	3,50		
	Müzik Dinlemek	24	3,46		
	Diğer	21	3,30		
			<i>N</i>	\bar{x}	<i>F</i>
<i>Dijital Okuryazarlık</i>	Bilgi Edinmek	52	3,94	,720	,579
	Araştırma Yapmak	18	3,76		
	Sosyal Medyada Gezinmek	146	3,83		

Anlamlı Farklılık:
Bilgi Edinmek/
Diğer

Müzik	24	3,83
Dinlemek		
Diğer	21	3,70

Tablo 6 incelendiğinde akademik okuryazarlığın internet kullanım amacı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmaktadır ($F=,896$ $p>.05$). Akademik Okuryazarlık Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamaya sahip grubun bilgi edinmek ($\bar{x}=3,87$) olduğu görülürken en düşük ortalamaya sahip olan grubun diğer ($\bar{x}=3,68$) olduğu görülmektedir. Eleştirel Okuryazarlığın ise internet kullanım amacı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır ($F=2,334$; $p<.05$). İnternet İçin Eleştirel Okuryazarlık Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamaya sahip grubun bilgi edinmek ($\bar{x}=3,73$) olduğu görülürken en düşük ortalamaya sahip olan grubun diğer ($\bar{x}=3,30$) olduğu görülmüştür. Dijital Okuryazarlığın da internet kullanım süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmaktadır ($F=,720$; $p>.05$). Dijital Okuryazarlık Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamaya sahip grubun bilgi edinmek ($\bar{x}=3,94$) olduğu görülürken en düşük ortalamaya sahip olan grubun diğer ($\bar{x}=3,70$) olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Akademik Okuryazarlık, Dijital Okuryazarlık ile Eleştirel Okuryazarlık Becerilerinin İnternet Kullanım Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANAVO) Sonuçları

<i>Akademik Okuryazarlık</i>				
	<i>N</i>	\bar{x}	<i>F</i>	<i>p</i>
5 saat ve altı	132	,433	,897	,443
5-10 arası	100	,415		
10 saat ve üzeri	19	,611		
Diğer	10	,413		
<i>Eleştirel Okuryazarlık</i>				
	<i>N</i>	\bar{x}	<i>F</i>	<i>p</i>
5 saat ve altı	132	,622	1,894	,131
5-10 arası	100	,565		
10 saat ve üzeri	19	,815		
Diğer	10	,566		
<i>Dijital Okuryazarlık</i>				
	<i>N</i>	\bar{x}	<i>F</i>	<i>p</i>
5 saat ve altı	132	,574	1,217	,304
5-10 arası	100	,574		
10 saat ve üzeri	19	,802		
Diğer	10	,533		

Tablo 7'ye göre akademik okuryazarlığın internet kullanım süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmaktadır ($F=,897$ $p>.05$). Akademik Okuryazarlık Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamaya sahip 10 saat ve üzeri ($\bar{x}=,611$) olduğu görülürken en düşük ortalamaya sahip olan grubun diğer ($\bar{x}=,413$) olduğu görülmektedir. Eleştirel Okuryazarlığın da internet kullanım süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmaktadır ($F= 1,894$; $p>.05$). İnternet İçin Eleştirel Okuryazarlık Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamaya sahip 10 saat ve üzeri ($\bar{x}=,815$) olduğu görülürken en düşük ortalamaya sahip olan grubun 5-10 arası ($\bar{x}=,565$) olduğu görülmektedir. Dijital Okuryazarlığın da internet kullanım süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmaktadır ($F= 1,217$; $p>.05$). Dijital

Okuryazarlık Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamaya sahip 10 saat ve üzeri ($\bar{x} = ,802$) olduğu görülürken en düşük ortalamaya sahip olan grubun diğer ($\bar{x} = ,533$) olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Akademik Okuryazarlık, Dijital Okuryazarlık ile Eleştirel Okuryazarlık Becerilerinin Lisansüstü Eğitim Alma İsteği Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANAVO) Sonuçları

<i>Akademik Okuryazarlık</i>				
	<i>N</i>	\bar{x}	<i>F</i>	<i>p</i>
Evet	136	3,88	8,338	,000
Hayır	115	3,66		
Kararsızım	10	3,67	<i>Anlamlı Farklılık:</i>	<i>Evet/Hayır</i>
<i>Eleştirel Okuryazarlık</i>				
	<i>N</i>	\bar{x}	<i>F</i>	<i>p</i>
Evet	136	3,65	6,627	,002
Hayır	115	3,38		
Kararsızım	10	3,64	<i>Anlamlı Farklılık:</i>	<i>Evet/Hayır</i>
<i>Dijital Okuryazarlık</i>				
	<i>N</i>	\bar{x}	<i>F</i>	<i>p</i>
Evet	136	3,87	1,040	,355
Hayır	115	3,78		
Kararsızım	10	3,95		

Tablo 8 ele alındığında akademik okuryazarlığın lisansüstü eğitim alma isteği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır ($F=8,338$; $p < .05$). Akademik Okuryazarlık Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamaya sahip grubun evet ($\bar{x} = 3,88$) olduğu görülürken en düşük ortalamaya sahip olan grubun hayır ($\bar{x} = 3,66$) olduğu görülmektedir. Eleştirel Okuryazarlığın da lisansüstü eğitim alma isteği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmaktadır ($F=6,627$; $p < .05$). İnternet İçin Eleştirel Okuryazarlık Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamaya sahip grubun evet ($\bar{x} = 3,65$) görülürken en düşük ortalamaya sahip olan grubun hayır ($\bar{x} = 3,38$) olduğu görülmektedir. Dijital Okuryazarlığın ise lisansüstü eğitim alma isteği değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmaktadır ($F= 1,040$; $p > .05$). Dijital Okuryazarlık Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek ortalamaya sahip grubun diğer ($\bar{x} = 3,95$) olduğu görülürken en düşük ortalamaya sahip olan grubun hayır ($\bar{x} = 3,78$) olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Akademik Okuryazarlık, Eleştirel Okuryazarlık ve Dijital Okuryazarlık Becerileri Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Akademik Okuryazarlık	Dijital Okuryazarlık	İnternet İçin Eleştirel Okuryazarlık
Akademik Okuryazarlık	Pearson Correlation	1	,463**	,424**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	261	261	261

Dijital Okuryazarlık	Pearson Correlation	,463**	1	,627**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
	N	261	261	261
İnternet İçin Eleştirel Okuryazarlık	Pearson Correlation	,424**	,627**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	261	261	261
** önemlilik derecesi ,001				

Tablo 9 incelendiği zaman öğretmen adaylarının Akademik Okuryazarlık Ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları $\bar{x} = 3,78$, İnternet İçin Eleştirel Okuryazarlık Ölçeği puan ortalamaları $\bar{x} = 3,53$ ve Dijital Okuryazarlık Ölçeği puan ortalamaları $\bar{x} = 3,83$ olarak bulunmuştur. Akademik okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık ve dijital okuryazarlık arasındaki ilişkiye Pearson Korelasyon Katsayısı ile bakılmıştır. Akademik okuryazarlık ile internet için eleştirel okuryazarlık arasındaki korelasyon katsayısı $r = ,424$ bulunmuştur. ($p < ,05$). Bulunan bu ilişki katsayısı anlamlı ve ,424'lik korelasyon katsayısı akademik okuryazarlık ile internet için eleştirel okuryazarlık arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Akademik okuryazarlık ile dijital okuryazarlık arasındaki korelasyon katsayısı ise $r = ,463$ bulunmuştur. ($p < ,05$). Bulunan bu ilişki katsayısı anlamlı ve ,463'lük korelasyon katsayısı akademik okuryazarlık ile dijital okuryazarlık arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu sonucunu işaret etmektedir. Dijital okuryazarlık ve internet için eleştirel okuryazarlık arasındaki korelasyon katsayısı bakıldığında da korelasyon katsayısı $r = ,627$ bulunmuştur. ($p < ,05$). Bulunan bu ilişki katsayısı anlamlı ve ,627'lik korelasyon katsayısı dijital okuryazarlık ve internet için eleştirel okuryazarlık arasında da pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık, dijital okuryazarlık ve eleştirel okuryazarlık becerisi arasındaki ilişki ve bu becerilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı düzeyi, bölüm, internet kullanma süresi, interneti kullanma amacı, lisansüstü eğitim alma isteği açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuca göre erkek öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık, dijital okuryazarlık ile eleştirel okuryazarlık beceri düzeylerinin kadın öğretmen adaylarına göre yüksek olduğu ancak bu beceri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında bu becerilerin farklı değişkenler bağlamında incelendiği araştırmalar bulunmaktadır. Tunagür (2021) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç mevcut araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bu bulguların aksine Elkıran (2021) tarafından yapılan çalışmada erkek öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık düzeyi, kadın öğretmen adaylarından daha yüksek bulunmuştur. Alan yazın incelendiğinde yapılmış bazı çalışmalarda kadın ve erkeklerin dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Aksoy, Karabay ve Aksoy, 2021; Arslan, 2019; Gökbulut, 2021; Kara, 2021; Ocak ve Karakuş, 2019; Sarıkaya, 2019). Bu araştırmaların bulguları mevcut araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Bununla birlikte yapılan bazı çalışmalarda erkeklerin dijital okuryazarlık düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Akgün ve Akgün, 2020; Özerbaş ve Kuralbeyava, 2018; Çetin, 2016; Göldağ, 2021; Yazıcıoğlu, Yaylak ve

Genç, 2020; Yontar, 2019; Boyacı, 2019; Özoğlu ve Kaya, 2021). Kayabaşı, Kana ve Akgün (2020) tarafından yapılan araştırma bulguları cinsiyet değişkeninin katılımcıların eleştirel internet okuryazarlığına ilişkin görüşlerini etkilemediğini göstermektedir. Bircan (2022) ve Çiftçi (2019) tarafından yapılan çalışmalarda da araştırma bulgusunu destekler yönde katılımcıların internete yönelik eleştirel okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık, dijital okuryazarlık ile eleştirel okuryazarlık beceri düzeylerinin internet kullanma süresi değişkenine göre de anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak her beceri düzeyinde en yüksek ortalamaya sahip grup, 10 saat ve üzeri internet kullanan öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Dijital okuryazarlık ile internet kullanım süresi arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını inceleyen bazı çalışmalarda da benzer bir şekilde anlamlı bir ilişkinin olmadığı ortaya konmuştur (Akgün ve Akgün, 2020; Aksoy, Karabay ve Aksoy, 2021; Kara, 2021). Bu bulgulara göre az ya da çok internet kullanan öğretmenler benzer düzeyde dijital okuryazarlık puanına sahiptir. Bu bulguların aksine Sarıkaya (2019) tarafından yapılan çalışmada, günlük internet kullanım süresi ile öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erol ve Aydın'ın (2021) Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği çalışmasında da internet kullanım süresi arttıkça dijital okuryazarlık düzeyinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Görüldüğü üzere alan yazında farklı bulgularla karşılaşmak mümkündür. Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık düzeylerini inceleyen Elkıran (2021) yapmış olduğu çalışmada, internette günde ortalama 4-6 saat geçiren öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık düzeyleri internette günde ortalama 2-3 saat ve 7 ve üzeri vakit geçiren öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunulmuştur. Üniversite öğrencilerinin eleştirel okuryazarlık düzeylerini farklı değişkenler bağlamında inceleyen Çiftçi'nin (2019) çalışmasında da internette geçirilen süre ile eleştirel okuryazarlık düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Teknolojinin yayılım alanının genişlemesi ve akıllı telefonların bireylerin ceplerine kadar sokulması, internet kullanıcı sayısı ve internet kullanım süresiyle doğrudan ilişkilidir. Bu sebepten gelişen ve değişen dijital ortamlarda rol almaya başlayan bireylerin karşılaştıkları platformlarda sunulan içeriği analiz edebilmesi adına gerek akademik gerek eleştirel gerekse dijital okuryazarlık becerilerine vakıf olmasını gerekmektedir. Erol ve Aydın'ın (2021) dijital okuryazarlık düzeylerini farklı değişkenlere göre incelediği çalışmasında yaş ortalaması arttıkça dijital okuryazarlık düzeyinin düştüğü sonucu da sıralanan becerilerin, gelişen teknolojinin beraberinde geldiğinin en büyük kanıtıdır.

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık ve eleştirel okuryazarlık beceri düzeyleri ile lisansüstü eğitim alma isteği arasında pozitif yönlü anlamlı bir farklılık bulunurken dijital okuryazarlık beceri düzeyi ile lisansüstü eğitim alma isteği arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Sütçü (2021) tarafından yapılan çalışmada da lisansüstü eğitim alma isteği olan öğretmen adaylarının akademik not ortalamalarının lisansüstü eğitim almak istemeyen ve kararsız olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, yürütülen çalışmanın akademik okuryazarlık ile lisansüstü eğitim alma isteği arasındaki pozitif yönlü anlamlı farklılıkla aynı doğrultuda olduğunu göstermektedir. Lisansüstü eğitim, lisans eğitimine göre daha kapsamlı bilimsel araştırmalar yapılmasını ve üst düzeyde karmaşık sorunları çözme, meslek alanlarında uzmanlaşma, bilgi üretme, analiz ve sentez yapma gibi birçok becerinin kazandırılmasını sağlamaktadır

(Karakuş, 2009). Araştırma bulgularına öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık ve dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin ile akademik ortalama değişkeni ile anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Kara (2021) tarafından yapılan çalışma bulguları da bu sonuçları desteklemekte, dijital okuryazarlık düzeyi ile akademik not ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırmadan elde edilen bir başka bulguya göre akademik okuryazarlık düzeyinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği yönündedir. Tunagür'ün (2021) Türkçe öğretmenlerinin akademik okuryazarlık düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelediği çalışmasında ve Elkıran (2021) tarafından Türkçe öğretmeni adaylarının akademik okuryazarlık düzeyleri ile teknoloji yeterliği öz-değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin ortaya konulması amacıyla gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık düzeyi ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Mevcut araştırmanın bulgularına göre internet için eleştirel okuryazarlık ve dijital okuryazarlık düzeyinin ise sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farklılık 4.sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin lehinedir. Akgün ve Akgün (2020) tarafından yapılan çalışmada sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu fark üçüncü sınıf öğrencilerinin lehinedir. Bu bulguların yanında, dijital okuryazarlık düzeyi ile sınıf düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı yönünde çeşitli araştırma bulguları da alan yazında yer almaktadır (Kara, 2021; Sarıkaya, 2019; Yontar, 2019).

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları bölümün akademik okuryazarlık, dijital okuryazarlık ve eleştirel okuryazarlık düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı da incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre eleştirel okuryazarlık ve dijital okuryazarlık düzeyinin bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği, akademik okuryazarlık düzeyi ile bölüm değişkeni arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yapılan alan yazın taramasında ülkemizde öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık ve internet için eleştirel okuryazarlıklarının bölüm değişkeni bağlamında incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda mevcut araştırmanın bulguları önemli görülmektedir. Ocak ve Karakuş (2019) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları bölüm türüne göre dijital okuryazarlık öz-yeterliklerinin ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma gösterdiği, bu farklılığın Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmenliği lehine olduğu görülmektedir. Boyacı (2019) tarafından yapılan çalışmada ise Fen Bilgisi Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının PDR bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre dijital okuryazarlık düzeyleri daha yüksek bulunulmuştur. Bu bulguların yanında Özoğlu ve Kaya (2021) ve Yontar (2019) tarafından yapılan çalışmalarda ise öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri, bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre öğretmen adaylarının eleştirel okuryazarlık düzeyleri ile internet kullanma amacı arasında anlamlı bir farklılık görülürken akademik okuryazarlık ve dijital okuryazarlık düzeyi ile internet kullanma amacı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Akademik okuryazarlık, dijital okuryazarlık ile eleştirel okuryazarlık beceri düzeyleri puan ortalamaları açısından bakıldığında en yüksek ortalamaya sahip grubun "bilgi edinmek" olduğu görülmektedir. Kara (2021) tarafından yapılan çalışmaya göre ise interneti sosyal medya amacıyla kullanan öğretmen adayların interneti araştırma yapma amacıyla kullanan öğretmen adaylarına göre dijital okuryazarlık düzeyleri daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Akademik okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık ve dijital okuryazarlık becerileri arasındaki Pearson korelasyon analizi sonuçlarına bakıldığında akademik okuryazarlık ile internet için eleştirel okuryazarlık arasında, akademik okuryazarlık ile dijital okuryazarlık arasında dijital okuryazarlık ve internet için eleştirel okuryazarlık arasında da pozitif yönlü bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Elkıran (2021) tarafından yapılan araştırmada da Türkçe öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık düzeyleri ile teknoloji yeterliği arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, Bircan (2022) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin internete yönelik eleştirel okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlık becerilerinin düşük düzeyde ve pozitif yönlü biçimde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akman'ın (2021) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının öğrencilerin akademik isteklilikleri üzerinde etki gösteren önemli birer değişken oldukları belirlenmiştir. Bayat'ın (2014) gerçekleştirdiği çalışmada ise öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

En genel anlamda bulgulardan hareketle öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık düzeyleri üzerinde cinsiyet, internet kullanım süresi, internet kullanma amacı, bölüm, akademik not ortalaması ve sınıf düzeyi değişkenlerinin etkili olmadığı; lisansüstü eğitim alma isteğinin etkili olduğu, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri üzerinde cinsiyet, akademik not ortalaması, internet kullanım süresi, internet kullanma amacı ve lisansüstü eğitim alma isteği değişkeninin etkili olmadığı; sınıf düzeyinin ve okunan bölümün etkili olduğu ve öğretmen adaylarının eleştirel okuryazarlık düzeyleri üzerinde cinsiyet, akademik not ortalaması ve internet kullanım süresi değişkeninin etkili olmadığı; internet kullanma amacı, lisansüstü eğitim alma isteği, bölüm ve sınıf düzeyinin etkili olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık, internete yönelik eleştirel okuryazarlık ve dijital okuryazarlık düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı ilişki içinde oldukları tespit edilmiştir. Akademik okuryazarlık becerisinin arttıkça dijital okuryazarlık ve eleştirel okuryazarlık becerilerinin de arttığı görülmüştür. Günümüzde bireylerin akademik bilgilere çoğunlukla dijital araçlar üzerinden ulaştığı göz önüne alındığında eğitim-öğretimin önemli bileşenlerinden olan öğretmenlerin akademik okuryazarlık, dijital okuryazarlık ve eleştirel okuryazarlık becerisine sahip olmalarının önemli olduğu görülmektedir. Çalışmanın sonucunda akademik okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık ve dijital okuryazarlık arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edildiğinden öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık ve dijital okuryazarlık becerilerinin bir bütün olarak geliştirilmesi gerektiği unutulmamalıdır. Öğretmen eğitiminde teknoloji tabanlı uygulamaların artırılması ve kullanılması üzerinde durulmalıdır. Yürütülen bu çalışma çeşitli örneklem gruplarına uygulanabilir ya da akademik okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık ve dijital okuryazarlık becerileri farklı bağımsız değişkenlere göre ele alınabilir.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu 25/04/2022 tarihinde bu araştırmanın etik kurallara uygun oluşuna oy birliği ile karar vermiştir. Aksaray Üniversitesi Rektörlüğü tarafından 05/05/2022 tarihli 712428 sayılı evrak ile etik kurul onayı bildirilmiştir.

KAYNAKÇA

- Akgün, İ. H. & Akgün, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 1006- 1024.
- Akman, Y. (2021). Dijital okuryazarlık, çevrim içi öğrenme ve akademik isteklilik arasındaki ilişkinin incelenmesi. *TEBD*, 19(2), 1012-1036. <https://doi.org/10.37217/tebd.982846>
- Aksoy, N. C., Karabay, E. ve Aksoy, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk İletişim Dergisi*, 14(2), 859-894.
- Arslan, S. (2019). İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.*
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26)
- Bayat, N. (2014). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 155-168.
- Bircan, A. (2022). Öğretmenlerin internete yönelik eleştirel okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesinde bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.*
- Boyacı, Z. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki: Düzce Üniversitesi örneği. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.*
- Buzkurt, L. (2021). Okul öncesi öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.*
- Coşkun, İ. (2021). 21'inci yüzyılda okuma yazma ve yeni okuryazarlıklar. 22.05.2022 <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/21inci-yuzyilda-okuma-yazma-ve-yeni-okuryazarliklar-41826867> tarihinde sayfasından erişilmiştir.
- Çetin, O. (2016). Pedagojik formasyon programı ile lisans eğitimi fen bilimleri öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 658-685.
- Çiftçi, H. (2019). Üniversite öğrencilerinin internet için eleştirel okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırılması. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6(2), 1341-1358. DOI: 10.17680/erciyesiletisim.501027
- Dal, S. (2012). İlkokul 5.sınıf Türkçe dersinde eleştirel okuryazarlık uygulamaları: bir eylem araştırması. *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.*
- Demir, S., & Deniz, H. (2020). Akademik okuryazarlık ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1366-1379. doi: 10.24106/kefdergi.4008
- Dokumacı Sütçü, N. (2021). Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarını açıklayan değişkenlerin sınıflandırma ve regresyon ağacı ile belirlenmesi, *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 12(45), 592-611. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.2943>
- Elkıran, Y. M. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının akademik okuryazarlık düzeyleri ile teknoloji yeterliği öz-değerlendirmeleri arasındaki ilişki. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 325-343.
- Erol, S., & Aydın, E. (2021). Digital literacy status of Turkish teachers , *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(2), 620-633.

- Genç-Ersoy, B. (2021). Erken okuryazarlığın ve okuma yazmanın okul öncesi dönemde kazandırılmasına ilişkin paydaş görüşleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 263-294. doi: 10.14689/enad.25.11
- Gökbulut B., (2021). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile hayat boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(3), 469-479. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.466>
- Göldağ, B. (2021). Investigation of the relationship between digital literacy levels and digital data security awareness levels of university students, *E-International Journal of Educational Research*, 12(3) 82-100. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.950635>
- Hamutoğlu, N. B., Canan Güngören, Ö., Kaya Uyanık, G. ve Gür Erdoğan, D. (2017). Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Türkçe 'ye Uyarlama Çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, (18)1, 408-429.
- Holschuh, J. P. (2019). College Reading and Studying: The Complexity of Academic Literacy Task Demands. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(6), 599-604.
- Kara, S. (2021). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karabacak, Z. İ. ve Sezgin, A. A. (2019). Türkiyede dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi*, 488, 319-343.
- Karakuş, M. (2009, Ekim). Yüksek lisans öğrencilerinin lisansüstü eğitime ve öğretmenlik mesleğine yönelik görüşleri. XVIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Karasar, N. (2019). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, A., Balay, R. ve Adıgüzel, A. (2014). Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım becerileri ile bilgi edinme becerileri arasındaki ilişki düzeyi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(Özel Sayı 1), 83-99.
- Kayabaşı, B., Kana, F. and Akgün, M. A. (2020). A Multivariate Analysis of Pre-Service Teachers' Critical Internet Literacy. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(3), 186-206.
- Kinzer, C. K. (2010). Considering Literacy and Policy in the Context of Digital Environments. *Language Arts*, 88, 1, 51-61.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21.yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *TÜBAR-XXVIII*, 283-298.
- Livingston, S. (2021). Academic Literacy for Deaf Postsecondary Students through Integrated Reading and Writing Instruction. *English Language Teaching*, 14(6), 1-11.
- Ocak, G. ve Karakuş, G. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 129-147.
- Özerbaş, M.A. & Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25.
- Özmen, H. ve Karamustafaoğlu, O. (2019). Eğitimde araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Özoğlu, C. ve Kaya, E. (2021). Z kuşağı öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeleri ve dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 415-437. DOI:10.18039/ajesi.824040

- Pala, Ş. M. ve Başbüyük, A. (2020). 10-12 yaş grubu öğrencileri için dijital okuryazarlık ölçeği geliştirme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(33), 542-565. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.272.25>
- Sarıkaya, B. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık durumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(62), 1098-1107. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3122>
- Sever S., & Çatı K., (2021). The mediating role of attitude towards distance education in the effect of digital literacy level on satisfaction with distance education. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(3), 559-574. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.475>
- Sezgin Tufan, B. (2021). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.
- Sütçü, N. D. (2021). Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlıklarını açıklayan değişkenlerin sınıflandırma ve regresyon ağacı ile belirlenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*,12(45), 592-611.
- Tunagür, M. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının akademik okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 25(87), 435-450.
- Üstündağ, M. T., Güneş, E. and Bahçivan, E. (2017). Turkish Adaptation of Digital Literacy Scale and Investigating Pre-service Science Teachers' Digital Literacy, *Journal of Education and Future*, 12, 19-29.
- Yazıcıoğlu, A., Yaylak, E. & Genç, G. (2020). Okulöncesi ve sınıf öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10 (2), 274-286.
- Yontar, A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 815-824.

Türkiye Eğitim Dergisi

(2022) Cilt 7, Sayı 2, s. 365-379

Vizyoner Bir Lider Olarak Gaspıralı İsmail Bey

Kürşad YILMAZ¹

Özet

Yakın Türk tarihindeki sosyal ve kültürel hareketler arasında belki de en önemlisi olan Ceditçilik hareketinin en önemli uygulayıcısı Gaspıralı İsmail Bey'dir. Gaspıralı, okullar kuran, kitaplar yazan, gazete ve dergiler çıkaran, hayır cemiyetleri kuran, belediye başkanlığı yapan, fikirlerini yaymak için seyahatler yapan, kongreler düzenleyen, panayırlara katılan, akşam mektepleri açan, sadece görüş bildirmeyen fikirlerini bizzat uygulayan bir aydındır. Türk Dünyasındaki aydınlanma hareketlerinin hem kuramcısı hem de uygulayıcısı olan Gaspıralı'nın faaliyetleri ile büyük bir sosyal dönüşümün temelleri atılmıştır. Gaspıralı, eğitimci, gazeteci ve yazar kimliklerinin yanı sıra büyük bir fikir insanı, aydın, idealist ve vizyoner bir liderdir. Çünkü Gaspıralı, yaptıkları ile sadece yaşadığı dönemde değil, çok daha uzun sürecek bir dönemde etkiye sahip olmuştur. Bu makalede Gaspıralı'nın faaliyetleri vizyoner liderliğin üç önemli özelliği olan "yolu görmek, yolda yürümek ve yol olmak" davranışları temelinde değerlendirilmiştir. Değerlendirmelere göre Gaspıralı, etkileri günümüzde de devam eden büyük bir idealist ve vizyoner bir liderdir.

Anahtar Kelimeler

Vizyoner Liderlik
İsmail Gaspıralı
Usul-i Cedit
Ceditcilik

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 10.08.2022

Kabul Tarihi: 09.11.2022

Elektronik Yayım Tarihi: 29.12.2022

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1160114

¹ Prof. Dr. - Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, kursad.yilmaz@manas.edu.kg ORCID: 0000-0002-3705-5094

Gaspıralı İsmail Bey as a Visionary Leader

Abstract

The most important practitioner of the Jadidism movement, which is perhaps the most important among the social and cultural movements in recent Turkish history, is Gaspıralı İsmail Bey. Gaspıralı is an intellectual who founded schools, wrote books, published newspapers and magazines, founded charitable societies, acted as mayor, traveled to spread his ideas, organized congresses, attended fairs, opened evening schools, and as a result, did not just express his opinion, but applied his ideas himself. The foundations of a great social transformation were laid with the activities of Gaspıralı, who is both the theorist and practitioner of the enlightenment movements in the Turkish World. Gaspıralı is a great scholar, intellectual, idealist and visionary leader as well as being an educator, journalist, and writer. Gaspıralı is a leader who has had an impact not only in his lifetime but also in a much longer period with his actions. In this article, Gaspıralı's activities are evaluated in terms of the three important characteristics of visionary leaders, "seeing the way, walking on the road, and being the way" behaviors. According to the evaluations, it was concluded that Gaspıralı was a great idealist and a visionary leader whose influence continues to this day.

Keywords

Leadership
İsmail Gasprinsky
Usul-i Cedid
Jadidism

About Article

Sending Date: 10.08.2022
Acceptance Date: 09.11.2022
Electronic Issue Date: 29.12.2022

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1160114

GİRİŞ

Osmanlı'da Tanzimat ile birlikte başlayan dönemde kurulan Batı tipi sivil okullarda dersler, eğitim ortamları, öğretim yöntemleri yenilenmiş ve eğitim-öğretim yeni öğretmenlerle yapılmaya başlanmıştır. Yeni bakış açısına göre oluşturulan bu ortamlara Osmanlı'da kısmen, Türkistan coğrafyasındaki (bugünkü Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Tacikistan ve Türkmenistan) Türk toplulukları arasında ise genel olarak "Usul-i Cedid" (Ergün ve Çiftçi, 2006) harekete de Ceditçilik ya da Cedit Hareketi denilmiştir. Cedit, yeni (TDK, 2022) demektir ve eskinin bozulmuş, zamanı geçmiş yönlerinin yerine yeni bir şeyler getirme, eskinin belirli özelliklerini tekrar yerine koyma veya eskiyi canlandırma gibi anlamlar taşımaktadır (Kılıhoğlu, 2019). Ceditçilik ise yenilikçilik, reformizm gibi anlamlara gelmektedir.

Cedit Hareketi, bir Türk aydınlanma hareketi olarak Avrupa'da yaşanan Reform ve Rönesans hareketlerine benzemektedir. İlk önce okullarda bazı yenilikler getirmeyi amaçlayan Cedit Hareketi yeni bir okuma metodunun benimsenmesi tartışmalarıyla başlamış ve bu görüşü savunanlara "Ceditçiler" eski yöntemi savunanlara ise "Kadimciler" denilmiştir. Bu yeni yöntemi savunan hareket de bu nedenden dolayı "Usul-i Cedid" adını almıştır. Ceditçiler ile Kadimciler arasındaki rekabetin ceditçiler yani yenilikçiler lehine sonuçlanması, Cedit Hareketinin yeni bir ivme kazanmasına yol açmıştır (Temizyürek, 2014).

Eğitim alanındaki çalışmalara basın ve edebiyat alanındaki çalışmaların da eşlik ettiği cedit hareketi, benzer reform ve değişim çabalarından ayrılmaktadır. Cedit Hareketinin en belirgin özelliği, bu hareketin halkın arasından çıkan aydınların liderliğinde ortaya çıkması ve yükselmesidir. Oysa genelde Doğu medeniyetlerindeki (Tekcan, 2012) özeldir ise Türk devletlerindeki reform çabaları genellikle yukarıdan başlamıştır. Yukarıdan başlayan reform çabaları gibi ayrımcı ve dışlayıcı bir entelektüel hareket olarak görülmemeyen Ceditçilik, önce topluma nüfuz etmiş daha sonra da merkezden çevreye doğru dalgalar halinde yayılmıştır (Kılıhoğlu, 2019). Bu bağlamda Ceditçilik aynı zamanda fikri bir uyanışın, sosyal bir dönüşümün ve toplumu kucaklayıcı bir değişim hareketinin de sembolüdür. Ceditçilik hareketi Rusya Müslümanları arasındaki kültür, dil, din ve ideal birliğinden dolayı hızla yayılmış (Akyol, 2012); özellikle siyasal, eğitimsel ve kültürel alanda etkili olmuş ve sosyal hayatın bütün alanlarını kapsamış (Kasimov, 2009) ve eğitim başta olmak üzere fen bilimleri, din, basın, sanat gibi birçok alanda Türk Dünyasını derinden etkilemiştir (Soyuçok, 2019).

Usul-i Cedit Okulları

Ceditçiler eğitimi, toplumun değişim ve dönüşümündeki en önemli araç olarak gördükleri için onu toplum hayatında önemli bir yere getirmeye çalışmışlardır. Usul-i Cedit okullarının ceditçilerin planlarındaki merkezi konumu bundan kaynaklanmaktadır (Khalid, 2014). Bu bağlamda Ceditçilik Hareketinin temel çıkış noktası, bilginin aktarılmasına dayalı olan eski okulların iyileştirilmesi ve bu yolla okulların yeni gelişmelere uyumunu sağlamaktır. Ceditçiler bu yolla Çarlık Rusya'sındaki Türk halklarının milli değerlerinin yok edilerek Ruslaştırılmasını durdurmayı amaçlamışlardır (Gül, 2020). Bu amaca ulaşmak için seçilen yol ise Rusya Müslümanlarının hepsini eğitmek, güçlerinin farkına varmalarını sağlamak, Rus İmparatorluğunda bir statü edinmelerine yardımcı olmak (Roy, 2000) ve Türklerin Rusya siyasetinde daha aktif rol oynamasını sağlamaktır.

Usul-i Cedit hareketinin, sınıflardaki öğrenci sayısının belirli bir düzeyde tutulması, okulların belirli bir açılma ve kapanma zamanı olması, öğretmenlerin branşlara göre yetiştirilmesi, öğretmenlerin belirli bir maaş alması gibi konularda da önemli görüşleri vardı. Ceditçiler ilk iş olarak okuma-yazma yönteminden başlamış, daha sonra araç-gereçlerin yenilenmesi, okullarda yeni yöntem ve tekniklerin kullanılması, bunun için yeni öğretmenlerin yetiştirilmesi ve derslerin yenilenmesi gibi çalışmalar yürütmüşlerdir. Usul-i Cedit hareketi medrese derslerinin yanı sıra tarih, coğrafya, fen bilimleri, matematik, Türkçe ve Rusça gibi dersler koymuştur. Bunu uygulamak için de medreselerden ayrı okullar kurmuş, buradaki okuma öğretme yöntemini değiştirmiş, sadece okumayı değil Türkçe yazmayı da öğretmeye başlamışlardır. Hareket ayrıca derslerde harita başta olmak üzere çeşitli ders araç-gereç ve malzemelerinin kullanılması düşüncesini gündeme getirdiği gibi, gerek yayınevleri gerekse kitapçılar vasıtasıyla okurlarına da aydın bir dünya sunmuştur (Ergün ve Çiftçi, 2006).

Aslında Türk kökenli Müslümanlarda güçlü bir eğitim geleneği vardı, ancak geleneksel eğitim anlayışı modernleşen dünyada ihtiyaç duyulan bilgi ve becerileri sağlayamamış, bilakis bir durgunluk içinde bırakmış (Tuna, 2002) ve belirli bir geri kalmışlığa sebep olmuştur. Cedit Hareketi, Türk dünyasının eğitim, bilim ve teknolojideki geri kalmışlığına bir başkaldırı olarak ortaya çıkmıştır. Cedit Hareketi, toplumlarının hastalıklarını teşhis ederken ve reçete önerirken, yerleşik dini-kültürel seçkinlerin ahlaki ve kültürel otoritesini sarsmıştır. Reform reçeteleri, toplumun ve içindeki çeşitli grupların rollerinin radikal bir şekilde yeniden gözden geçirilmesini ve ayrıca Türk kültürünün ve

onun içinde değerli olanın yeniden tanımlanmasını içermiştir (Khalid, 1998). Bu bağlamda yakın Türk tarihindeki sosyal ve kültürel hareketler arasında Ceditçilik kadar önemli rol oynayan, aynı zamanda onun gibi farklı şekillerde izah edilen ve değerlendirilen ikinci bir hadiseyi bulmak zordur (Kasimov, 2009).

Gaspıralı İsmail Bey

Bir kültür hareketi olarak başlayan ve zamanla çok büyük bir ideale dönüşen Ceditçilik hareketinin ilk temsilcisi ve en önemli uygulayıcısı Gaspıralı İsmail Bey'dir. Gaspıralı'ya göre geri kalmışlıktan kurtulmanın yolu eğitimidir ancak eğitimde de mutlaka gerekli yenileşmeler ve reformlar yapılmalıdır. Gaspıralı, Türkler arasında birliği sağlayabilmek için öncelikle cemaat olma fikrinden kurtulmak, millet olma fikrine sahip olmak, millet olabilmek için de ortak bir edebî dil oluşturmak gerektiğini düşüncesine sahiptir. Çünkü millet olabilmenin önündeki engellerden biri, Türklerin ayrı ayrı lehçeler kullanmalarıdır. Gaspıralı'nın bu konudaki çalışmaları, birliğe giden yolda gösterdiği gayretin açık bir göstergesidir (Toker, 2004).

Gaspıralı, çok yönlü ve kapsamlı bir modernleşme programına sahiptir ve bu modernleşme programı içinde eğitim alanıyla ilgili olan görüş ve uygulamalar vardır (Türkyılmaz, 2013). Gaspıralı'ya göre halkın içinde bulunduğu gerilikten kurtulması eğitim ve kültüre önem verilmesine bağlıdır. Bundan dolayı ıslah çalışmaları ilkokullardan başlatılmalı (Devlet, 2011), bu okullarda uygulanan Usul-i Kadim yöntemi terkedilmeli, yerine Usul-i Cedit yöntemi yerleştirilmeli, okullar medreselerden ayrılmalı, ilkokulların özel öğretmenleri olmalı ve öğretmenler maaş almalıdırlar (Akyol, 2012).

Bu ilkeler ve hedefler doğrultusunda hareket eden Gaspıralı 1884'te Bahçesaray'da bir okul açmış ve yeni yöntemi burada bizzat kendisi uygulamaya çalışmıştır. Daha sonra bu okul örnek alınarak yeni okullar açılmış ve bu okullara "Usul-i Cedit Okulları" denilmiştir. Gaspıralı, Rusya işgali altındaki Türk topraklarında Usul-i Cedit okullarını kısa sürede yaygınlaştırmış ve bu topraklarda büyük bir aydınlanma hareketi başlatmıştır. Gaspıralı, eğitimci, gazeteci ve yazar kimliklerinin yanı sıra büyük bir fikir insanı, aydın, vizyoner ve dönüşümcü bir liderdir. Bu çalışmada İsmail Gaspıralı Bey'in çalışmaları vizyoner ve dönüşümcü liderlik perspektifinden değerlendirilmeye çalışılmıştır. Daha önce yapılan çalışmalarda Gaspıralı'nın hayatı, eğitim anlayışı, fikirleri, faaliyetleri, idealleri gibi birçok konuda birçok çalışma yapılmıştır. Gaspıralı'nın çok büyük etkiye sahip olan çalışmaları vizyoner ve dönüşümcü liderlik özelliği göstermesine rağmen bu konuda bir inceleme veya değerlendirme yapılmamıştır. Gaspıralı ve benzeri aydınların çalışmalarının bu bağlamda değerlendirilmesi, yaptıkları çalışmaların öneminin ve yüzyıllar boyunca sürecektiklerinin ortaya konulması açısından son derece önemlidir. Bu amaçla ilk önce vizyoner liderlik kavramı tanımlanmış, daha sonra Gaspıralı'nın çalışmaları bu perspektiften değerlendirilmiştir.

Vizyoner Bir Lider Olarak Gaspıralı İsmail Bey

Vizyon genellikle zihinsel bir resim olarak görülmekte (Altınkurt ve Yılmaz, 2011) ve sahip olunan değerleri anlatan ve yansıtan zihinsel bir tablo (Özden, 2002) olarak tanımlanmaktadır. Vizyon, gelecekte ulaşılması hedeflenen noktanın sadece sözel olarak ifade edilmesini değil, bu ifadenin zihinsel olarak resmedilmesini de içermektedir (Demir, 2004). Bu yüzden vizyon, ulaşılması gereken nihai bir nokta değildir, ulaşıldıkça yenilenen bir idealdir. Vizyon, kavram olarak örgütsel bir içeriğe sahip gibi görünse de devletlerin ya

da toplumların da vizyonlarından bahsedilebilir. Devletler ya da toplumlar sözkonusu olduğunda ise vizyon kavramından daha çok “ülkü, ideal, mefkûre” gibi kavramların kullanıldığı görülmektedir. Buna örnek olarak Türk Cihân Hâkimiyeti Mefkûresi (Turan, 2003) ya da Türk mitolojisindeki Kızıl Elma ülküsü verilebilir. Kızıl Elma ülküsü üzerinde düşünüldükçe uzaklaşan ancak uzaklaştığı oranda da cazibesi artan idealleri, düşünceleri veya düşleri anlatan bir ifadedir ve tam bir vizyon ifadesidir.

Liderlik bir yönüyle bir vizyon etrafında geleceği bugünden kurmak ve tasarlamaktır ve “vizyonsuz lider, lidersiz vizyon olmaz” ifadesi pek yanlış değildir (Turan, 2020). Vizyon, liderliğin belki de en önemli parçasıdır. Çünkü etkili liderler vizyon sahibi kişilerdir. Vizyoner liderlik ise, insanları topluca etkileyebilecek ve harekete geçirebilecek vizyonlar oluşturabilme ve iletebilme yeteneği ile ilgilidir (Çelik, 2003). Ancak bazı vizyonlar gelişmeden ölebilirler. Bu bağlamda bir vizyonun paylaşılan vizyon olması ve izleyen diğer kişilerce benimsenmesi son derece önemlidir. Gaspıralı buna en güzel örneklerden biridir. Çünkü Gaspıralı'nın vizyonu öyle etkili olmuş ve yayılmıştır ki 1914'te sadece Rusya dâhilinde açılan Usûl-i Cedit okulunun sayısı beş bini bulmuştur (Devlet, 1988; Htdıraliyev, 1997; Ortaylı, 1991; Saray, 1987). Yaklaşık olarak 20 yıl içerisinde Rusya bulunan okulların ve medreselerin hemen hemen tamamında Usul-i Cedide göre eğitim yapılmaya başlanmıştır (Temizyürek, 2014).

Ceditçiler ve Gaspıralı, Usul-i Kadim olarak adlandırılan yönteme karşı çıkmış ve bunun yerine Usul-i Cedit denilen yöntemi önermişlerdir. Batı'daki eğitim sisteminden etkilenen bu karşı çıkış basit bir karşı çıkış değildir. Pedagojik, felsefi, kültürel temelleri olan köklü bir karşı çıkıştır. Usul-i Kadim, medreselerde ya da okullarda okuma yazma ve ilmihal bilgisinin sadece geleneksel yöntemlerle öğretilmesi ve Kur'an'dan bazı surelerin ezberletilmesi esasına dayanan bir yöntemdir. Gaspıralı, Usul-i Kadim olarak bilinen bu ezberci eğitim anlayışına karşı çıkmış ve önemli bir dönüşümün mimarı olmuştur. Usul-i Cedit okulları, geleneksel medrese eğitimine önemli eleştiriler getirmiş ve köklü değişimlere sebep olmuştur. Bu köklü değişimler sosyal, kültürel ve dini yenileşme hareketlerine de etki etmiştir.

Vizyoner liderler, gelecekteki amaçlar ve sonuçlarla ilgili konuşurken felsefi söylemleri olan, risk alan ve eylem odaklı kişilerdir. Vizyoner liderler, kişileri isteklendirmek için duygularını harekete geçirmekte ve manevi motivasyon kullanmaktadırlar (Endeman, 1990). Gaspıralı 1881 yılında yayınladığı Terakki Risalesi adlı kitabında "Usul-i Cedit" hareketinin lüzumunu anlatırken “insanoğlunun hakikati ve saadeti hiç bulamadığını, ancak bu hakikat ve saadet yolunda yürüyene maarif ve bilginin yardımcı olacağını” belirtmiştir (Akt: Hablemitoğlu, 2006; Devlet, 2011). Gaspıralı maarif ve bilgiyi karanlıktaki fenere benzemiş, maarifin insanın fikrini ve zekâsını artıracığını, aklı ve zekâsı artan insanın da kuvvetinin ve servetinin artacağını ileri sürmüştür. Gaspıralı'nın bilgi ve eğitim ile ilgili düşünceleri felsefi bir temele ve kişilerin duygularını harekete geçirecek bir içeriğe sahiptir.

“Bizler gelir geçeriz lâkin millî maarif yaşayacaktır” düşüncesi de Gaspıralı'nın vizyonunun ilericiğini ve genişliğini göstermektedir. Gaspıralı, eğitim faaliyetlerini sadece bugünü kurtaracak bir araç olarak değil, geleceği şekillendirecek; dilde, fikirde, işte birliğe götüreceği bir ülkü olarak görmüştür. Gaspıralı'ya göre Usul-i Cedit denilince yeni bir usul, yeni usul denilince de oldukça geri kalmış bir hale düşen okulların ve medreselerin idaresinin, talim ve tedrisin durumunun iyileştirilmesi akla gelmelidir. Yeni usul, usulde, itikatta ve amelde yenilik demek değildir.

Vizyoner liderlikte “vizyon oluşturma, vizyonu başaracak örgüt kültürü ve yapıyı ortaya koyan temel felsefeyi belirleme ve liderin kendine özgü ve öncelerle tutarlı ve örnek alınacak davranış modeli sergileme” olmak üzere üç önemli özellik mevcuttur (Sashkin, 1995). Çelik (2003) bu üç önemli özelliği “yolu görmek, yolda yürümek ve yol olmak” şeklinde sıralamıştır. Vizyonerlik aynı zamanda bir dönüşümcü liderlik özelliğidir (Kouzes ve Posner, 2017; Tichy ve Devanna, 1986) ve dönüşümcü liderlerin “yol göstermek, paylaşılan bir vizyon oluşturmak, mevcut duruma meydan okumak, başkalarının harekete geçmesini sağlamak ve kalbi teşvik etmek” gibi rolleri vardır (Kouzes ve Posner, 2017).

Yolu Görmek

Vizyonun gelecekteki görüntüsü olarak yol, ulaşılması gereken bir hedeftir. Vizyoner lider, geleceğe yönelik bir projeye ve ya tasarıma sahip, yolu görme kaygısı ve arayışı olan, en uygun yolu farklı yollardan görebilen, entelektüel ve duygusal yönden geleceğin ufku açan kişidir. Kişinin yolu görmesi, bilgi, düşünce ve sezgiye dayalı bir güç gerektirmektedir. Vizyoner lider ancak böyle bir güç ile geleceğin gizemli dünyasının perdesini aralayabilir ve geleceğe ışık tutabilir (Çelik, 2003). Gaspıralı, içinde bulunduğu geri kalmışlığın Türk dünyasının yazgısı olmadığına yürekte inanmıştır. Bu inançla uyuşukluk, tembellik, karanlık, geri kalmışlık ve cehalete karşı mücadelesinde, uyanışı, aydınlanmayı, yenileşmeyi, ilerlemeyi, birleşmeyi ve dayanışmayı önermiştir (Gündoğdu, 2012). Gaspıralı’yı bir aydın, eğitimci, gazeteci veya toplum sözcüsü olarak kamu yaşamına aktif olarak katılmaya yönlendiren temel motivasyon kaynağı, dindaşlarının kaderi için hissettiği endişedir (Lazzerini, 1973).

Gaspıralı’nın topluma yönelik eleştirilerinde ya da algıladığı zayıflıkları düzeltme tekliflerinde acelecilik ve kibir yoktu. Yüzyıllardır süregelen köklü ve kökleşmiş alışkanlıkları, gelenekleri ve tutumları değiştirmenin uzun süreceğini biliyordu (Lazzerini, 1973). Gaspıralı, Müslüman toplumlarının geri kalma sebebinin her şeyden önce cehalet olarak belirlemiştir. Eğitim olmadan, Rusların uyguladığı eritme politikasını anlayamayacaklarının ve önleyemeyeceklerinin farkındaydı. Gaspıralı, Rusya’daki Türk toplumunun geleceği açısından en önemli konunun eğitim meselesi olduğunu görmüş ve buna göre hareket etmiştir. Gaspıralı’ya (1913: 9 Ekim) göre temel mesele okul, eğitim-öğretim ve bunların geleceği meselesidir. Gaspıralı eğitim meselesine kayıtsız kalmanın, bu konuda emek sarf etmemenin ya da yanılmanın sosyal ve milli bir ölüm veya intihar olacağı düşüncesindedir. Yani Gaspıralı eğitim meselesini bir beka sorunu, bir milli güvenlik meselesi olduğunu düşünmekte, hatta toplumun bu konudaki kayıtsızlığının kendi kendini imha etmek olacağını iddia etmektedir.

Yenilik talepleri ilk önce eğitim alanında çıkmıştır. Çünkü Türkistan medreseleri gündelik ihtiyaçları karşılamaktan uzaktır ve sadece dini eğitim vermektedir (Kılıoğlu, 2019). Fen ve akli ilimlerden tamamıyla uzaklaşmış olan Türkistan medreselerinde sadece dini eğitim yapılmakta idi. Bu ise, cemiyetin maddeten daha iyi imkânlarla kavuşmasına yetmiyordu. Ezbere dayalı bir eğitim yapılan medreselerde öğrenciler öğrendikleri Arapça ve Farsça sözcüklerin Türkçe karşılığını dahi bilmezlerdi. Dönemin okullarında ve medreselerde verilen eğitiminin tek faydalı yönü İslamiyet’in öğretilmesi ve bu yolla Türk-İslâm geleneklerinin ve uygulamalarının yaşamasını sağlamaktı (Saray, 1987). Gaspıralı, Rusya Türkleri için kendi milli kültür ve geleneklerini korumak şartıyla Avrupa kültür ve medeniyetinin olumlu tarafları benimsenerek milli bir kültür rönesansı yapılmasının şart olduğunu savunuyordu (Hablemitoğlu, 2006). Gaspıralı, 1881 yılında Tavrida Gazetesinde

Rusça olarak bir makale yayınlamış ve bu makalede ilan ettiği programına ölene kadar sadık kalmıştır. Bu yazıda Gaspıralı şunları talep etmiştir (Gündoğdu, 2012; Hablemitoğlu, 2006):

1. Milli okulların geliştirilmesi ve eğitimde reform yapılması.
2. Milli bir basın faaliyete geçirilmelidir. Bu basın bütün Türklere ortak dilde hitap etmelidir.
3. Müslüman-Türk hayat tarzı modernleştirilmelidir.
4. Müslüman-Türk kadını hürriyete kavuşturulmalıdır.
5. Milli bir aydın zümresi yetiştirilmelidir. Bu zümre halkın "yaratıcı kudret ve düşüncesini" temsil edebilmelidir.
6. Milli eğitim müesseselerinin desteklenmesi için "Cemiyet-i Hayriye" kurulmalıdır.

Gaspıralı'nın yukarıdaki talepleri ne kadar geniş ve ilerici bir vizyona sahip olduğunun göstergesidir. Gaspıralı'nın yukarıda sıralanan hedefleri belirli bir felsefi ve pedagojik temele dayanmaktadır ve bu durumu Gaspıralı'nın ortaya koyduğu "Usul-i Cedit" hareketinin ilkeleri ve amaçlarında da görmek mümkündür (Devlet, 2011; Hablemitoğlu, 2006):

1. Okullar medreselerden ayrılmalı.
2. İlkokulların kendisine özgü öğretmenleri olmalıdır.
3. Öğretmenlere "sadaka" değil, maaş verilmelidir.
4. Okuma yazma öğretimi, yeni elifba kitaplarında gösterilen "usul-i savtiye" veya "usul-i meddiye" ile başlayıp, kolayca yoluna devam etmelidir.
5. Sadece okumayı değil, yazmayı öğretmeye de önem verilmelidir.
6. Kız çocukları için de ilkokullar olmalı ve kızlara da okuma-yazma öğretilmelidir.
7. Öğretim belirli bir programa göre yapılmalı, her yaşın özelliklerine uygun ders kitapları kullanılmalıdır.

Gaspıralı, her şeyden evvel medreselerin eğitim ve öğretim şeklinin ve orada yapılan derslerin ıslah edilmesi gerektiğine inanıyordu. Zira mekteplerden mezun olan gençlerin bilgi yönünden son derece yetersiz kaldıklarını ve bu bilgi ile mekteplere iyi öğretmen olamadıklarını görüyor ve bunun mutlaka düzeltilmesi gerektiğini söylüyordu (Saray, 1987). Gaspıralı, Usul-i Cedit okullarındaki eğitim-öğretim yöntemini Rehber-i Muallimin (1898) adında bir risale haline getirmiş ve bu risalede okullarla ilgili kuralları 10 madde halinde sıralamıştır (Akt: Temizyürek, 2003):

1. Çocuklar yedi yaşına gelmeden okula kabul edilmez.
2. Çocuklar okula aynı zamanda başlarlar ve yılsonunda yapılan imtihanında başarılı olanlar bir üst sınıfa geçebilir, başarısız olanlar sınıf tekrarı yaparlar.
3. Bir sınıf en fazla kırk öğrenciden oluşur.
4. Öğrencinin okula kabulü yılda iki kez yapılır, her zaman okula öğrenci kabul edilmez. Okulun başlama ve bitiş zamanı da vilayetin durumuna göre belirlenir.
5. Günde beş ders ve dersler arası on dakika teneffüs olmalıdır.
6. Okul, Cuma günleri ve ayrıca bayramlarda birer hafta tatil edilmelidir.
7. Senede 10 ay ders yapılmalı, yazın 2 ay tatil olmalıdır.
8. Öğrencileri sıkmadan ve yormadan ders yapılmalıdır. Bunun için dersler 45 dakika ile sınırlı tutulmalıdır.
9. Öğrencileri azarlamaya, dövmeye gerek yoktur. Gerektiğinde sözlü nasihat edilebilir.

10. Okulun fiziki şartlarına özen gösterilmeli, okul pencereleri büyük olmalı ve sınıflar aydınlık olmalıdır.

Eğitimle ya da toplumsal hayatla ilgili bir reformun uygulanabilmesi için gerekli olan temel ölçütlerden belki de en önemlisi “dildir”. Dil birliği, fikirde ve işte birliğe de götürecektedir kadar önemlidir. Gaspıralı da bunu görmüş ve idealini bu şekilde formüle etmiştir. “Dilde, fikirde, işte birlik” ülküsünde dünyaya yayılmış bütün Türklerin aynı edebi dil ile konuşan, aynı siyasi amacı taşıyan, aynı teşekküller tarafından hedefe doğru götürülen, aynı yöntem ve taktiklerle çalışan bir camia halinde tasavvur olunduğu manası saklıdır (Resulzade, 1933 Akt: Hablemitoğlu, 2006). Gaspıralı’nın “Bütün Türklerin birbirlerini kolaylıkla anlayabilecekleri ortak bir Türk dili oluşturmak” şeklindeki hedefi bazı bilim insanlarınca bir ütopya olarak görülse de, bu hedef Gaspıralı’nın vizyoner bir lider olduğunun en önemli kanıtlarından biridir. Bu hedef Gaspıralı’nın geleceğe yönelik sahip olduğu düşünsel tasavvurun önemli bir sezgi, düşünce ve bilgi birikimine dayandığının önemli bir göstergesidir.

Yolda Yürümek

Vizyoner liderler, yolu görmeyen yanı sıra o yolda yürüyebilen liderlerdir. Vizyoner liderlik süreci yolu görmek ile başladığı için bu aşama çok önemlidir. Vizyoner liderin kararlılığının bir göstergesi olarak yolda yürümek, en az yolu görmek kadar önemlidir. Çünkü vizyona ancak o yolda yürünerek ulaşılabilir. Liderin gördüğü yol ile yürüdüğü yolun aynı yönde olması gereklidir. Lider çizdiği hedefe doğru yürümeyi bıraktığı anda yoldan ayrılmıştır ve hedefine ulaşması mümkün değildir (Çelik, 2003). Gaspıralı bu liderlerden değildir. Gördüğü yolu, yolu çizerek, bizzat uygulayarak, yaşayarak yürümüştür. Gaspıralı, bir milletin gelişmesinde, millet olmasında, yeni bir medeniyet tasavvuru oluşturmasında dilin ve eğitimin önemini kavramış, buna göre hareket etmiş ve bunları merkeze almış bir aydındır. Gaspıralı Rusya Türkleri başta olmak üzere bütün Türk dünyası için bütüncül bir modernleşmeye ihtiyaç olduğunu düşünmüş ve modernleşme arayışının temelinde de eğitimin olması gerektiğini dile getirmiştir (Türkyılmaz, 2013). Eğitimin önemine inanmış ve okuryazarlığı yaymak için her makalesinde eğitimin önemine yer vermiştir (Ortaylı, 1991). Eğitim Gaspıralı’nın tasavvur ettiği yeni toplumun temel taşıdır. Bu toplum, geleneklerine ve kültürüne sadık kalmakla birlikte, batının en gelişmiş toplumları arasında gururla yerini alan bir toplumdur (Kuttner, 1975). Gaspıralı’nın ve Ceditçilik hareketinin temel düşünceleri içi boş söylemlerden ya da sloganlardan ibaret değildir. Bu hareket belirli bir ülkeye, felsefeye, inanca, ideale dayalıdır. Örneğin, Gaspıralı Usul-i Cedit okullarının sistemini yurtiçi ve yurtdışı pek çok ziyarette bulunarak geliştirmiştir. Gaspıralı Moskova’da okumuş, Viyana ve Almanya üzerinden Paris’e gitmiş, oradan Londra’ya geçmiş, belli aralıklarla İstanbul’a da gelmiştir (Coşkun, 2012). Türkistan coğrafyasındaki yenileşme hareketlerini zayıf gören Gaspıralı, 1893 yılında Orta Asya’ya gitmiş (Temizyürek, 2014) ve oralarda bu okulların kurulması için propaganda yapmıştır. Okulların yaygınlaşması amacıyla yapılan bu seyahatler sonucunda okulların Azerbaycan’a, Taşkent ve Semerkant’a kadar yaygınlaştırdığı bilinmektedir (Cemiloğlu, 2014). Gaspıralı daha sonra Usul-i Cedit hareketinin Rusya Türkleri üzerindeki sonuçlarını bizzat görmek ve incelemek amacıyla da sürekli olarak seyahatler yapmıştır. Onun bu seyahatleri Usul-i Cedit hareketinin yayılmasını hızlandırmıştır (Hablemitoğlu, 2006). Bu seyahatler arasında Mısır, Hindistan, Çin ve Türkistan önemli bir yere sahiptir (Cemiloğlu, 2014). Bu çalışmaların bir sonucu olarak Türkistan’da ilk Cedit okulları Fergana’da ve Semerkant’ta açılmıştır

(Kılıoğlu, 2019). Bu yenileşme hareketlerinin bazı bölgelerde zayıf kalması üzerine Gaspıralı (1914: 13 Temmuz) *“bütün dünyada en karanlıkta kalan memleketin Buhara olduğunu söylemenin hata olmayacağını, biçare Buhara halkının bütün dünya insanlarını terbiye edip lezzetlendiren medeniyet nimetlerinden tamamıyla yoksun bir halde yaşadığını, en azından medeniyetin birinci basamağı olan mektep meselesinin burada henüz hallolmadığını”* ileri sürmüştür. Çünkü *“bütün İslam âlem-i tarafından kabul gören “Usul-i Cedit” okulları burada henüz haram görülmektedir. Bu cehalet ve bağınazlık biçare Buhara halkını o derece üzümüştür ki başını kaldırıp ilimden, marifetten, adaletten, islahattan söz söylemeye bir kimsede ne yürek ne de iktidar vardır.”*

Buhara'daki ve genel olarak Türkistan coğrafyasındaki Usul-i Cedit okullarının açılmasında yerli taleplerin yanında, Gaspıralı'nın bu seyahatlerinin de büyük etkisi olmuştur (Kılıoğlu, 2019). Başlangıçta fazla ilgi görmeyen Usul-i Cedit okullarına olan ilgi, bu okullardan mezun olan öğrencilerin başarılarının halk tarafından görülmesiyle artmıştır. Bunun üzerine Kafkasya, Kazan ve Türkistan'ın uzak bölgelerinden Usul-i Cedit'i tanımak ve öğrenmek üzere öğretmenler ve mollalar Bahçesaray'a gelmeye başlamıştır (Akyol, 2012). Gaspıralı Usul-i Cedit okullarında çalışacak öğretmenleri yetiştirmek için Bahçesaray'da kurslar açmış ve Türk dünyasından bu kurslara birçok genç katılmıştır (Devlet, 1988). Gaspıralı'nın dünyası sadece Kırım ile sınırlı değildir. Gaspıralı başta İstanbul olmak üzere bütün dünyaya ve Türk-İslam coğrafyasına ilgi duymuştur. Ziyaretleri dahi Gaspıralı'nın ufkunun genişliğinin anlaşılması için yeterlidir. Litvanya Tatarları, Kazan-Tataristan, Türkistan, Semerkant, Taşkent, Kafkasya, Batum, Tiflis, Gence, Şamahı, Bakü, Köstence (Romanya), Rusçuk (Bulgaristan), İran, Hindistan Gaspıralı'nın ziyaret ettiği yerlerden bazılarıdır. Gaspıralı bu seyahatlerde gün gelmiş çeşitli görüşmeler, edebiyat toplantıları yapmış, insanları *“Birliğe”* davet etmiş; gün gelmiş *“Türk-Tatar”* geçimsizliğine müdahale etmiştir. Gaspıralı buraların havasını koklamış, yaşadıklarını yine Tercüman gazetesi aracılığıyla bütün Türk dünyasına yaymıştır. Gaspıralı, Türk dünyasını neredeyse baştanbaya dolaşmış ve buralarda hem ticari, hem fikri, hem de siyasi kişiliklerle görüşerek davasını ve ülkülerini aktarmıştır (Coşkun, 2012). Gaspıralı'nın bu çalışmaları sayesinde Usul-i Cedit okullarının ünü Rusya sınırlarını da aşmış, Türkiye'ye, İran'a hatta Hindistan'a ulaşmıştır (Gündoğdu, 2012). Hindistan'daki Usul-i Cedit teşebbüsü sadece okul ıslahı amacının değil, daha umumi ve daha esaslı bir fikrin neticesiydi. O da, İslam âlemini harekete geçirmek arzusuydu (Kırimer, 1996). Gaspıralı kurduğu okulların, seyahatlerinin dışında kitaplar, makaleler yazmış, 1884-1914 yılları arasında Tercüman gazetesini çıkarmıştır. Gaspıralı, Tercüman aracılığıyla Türk-İslam dünyasının sorunlarını ele almış ve sorunlara somut çözüm önerileri getirmiştir. Tercüman'ın ilk amacı, ortak bir Türk dilinin oluşturulmasıdır. Gaspıralı, bunu birçok çalışmasında, konuşmasında dile getirmiştir. Gaspıralı, mümkün olduğu kadar yabancı kelimeleri Türkçeden çıkarmayı, anlaşılması zor olan Arapça-Farsça tabirleri kullanmaktan vazgeçmeyi ve yöresel tabirler yerine Osmanlı Türkçesini kullanmayı önermiştir (Devlet, 2011; Gündoğdu, 2012). Gaspıralı, işe ilk olarak yeni bir *“elif-ba”* yazmakla başlamıştır. Tercüman matbaasında basılan bu yeni elif-ba 27 Mart 1910 yılına kadar neşredilmiştir (Gül, 2020). Bu bağlamda Usul-i Cedit okullarının en önemli yönü, Arapçayı tek öğretim dili olmaktan çıkarması, onun yanında Rusçayı da öğretmesi ve Türkçeyi de öğretim dili haline getirmesidir (Ergün ve Çiftçi, 2006). Gaspıralı Müslümanların geri kalmışlığına çözüm üretebilmek için çeşitli kongreler de düzenlemiş (Duran, 2011) ya da bu tür kongrelere katılmıştır. İlk kongre için izin alınamamış ve bu kongre illegal olarak Aralık 1905'de gerçekleştirilmiştir. 1905-1906 arasında üç kongre daha yapılmıştır. Bu kongrelerde birlikte hareket ederek Rus hükümetinden Türklerin siyasi,

ekonomik ve kültürel haklarının talep edilmesi üzerinde durulmuştur. Birinci kongrede “milletin birleşmesi ve birlikte hareket etmesi, milletin maddi ve manevi olarak ilerlemesi için bilim ve eğitim araç-gereçlerinin sağlanması, umumi vatan işlerinde, en iyi ve en faydalı görülecek Rus partisiyle beraber hareket edilmesi” yönünde kararlar alınmıştır. Gaspıralı'nın diğer bir önemli faaliyeti, sonuçsuz kalmakla birlikte, Dünya Müslümanları Kongresi teşebbüsüdür. Bu teşebbüs gerçekleşmemekle birlikte, taşıdığı amaç bakımından önemlidir (Duran, 2011).

Yol Olmak

Bir başka ifade ile yol olmak, yol açmak olarak da ifade edilebilir. Vizyoner liderler, düşünce ve sezgisiyle yol olan, vizyona ulaşmayı sağlayan, vizyonlarıyla kişileri arkalarından sürükleyen ve bu vizyonla yeni ufuklar açan kişilerdir. Vizyoner liderlerin açtığı bu yoldan, izleyenler güven içinde yürüyebilmeli ve yolun sonundaki hedefe ulaşabilmelidirler. Bunun için vizyoner liderler gerektiğinde hayatını ortaya koyacak kadar fedakâr olabilmelidirler (Çelik, 2003).

“Dilde, fikirde, işte birlik” ülküsüyle gazete çıkaran, çeşitli eserler yazan, seyahatler yapan bu aydın kişi, bütün Türk dünyasını “Dilde, fikirde, işte birlik” ülküsü doğrultusunda birleştirmek istemiştir (Ergün ve Çiftçi, 2006). Gaspıralı sadece dil alanının değil, Türk tarihinin de bir bütün olarak ele alınmasını savunmuştur (Çakmak, 2014). Gaspıralı, 1883'te Tercüman gazetesini çıkararak ve 1884'te Bahçesaray'da ilk Usul-i Cedit okulunu açarak idealleri için somut adımlar atmıştır. Bu bağlamda Usul-i Cedit hareketi Gaspıralı ile somutlaşmış ve daha sonra bütün Rusya Türkleri arasında yayılmıştır. Usul-i Cedit hareketi, herkesin inandığı milli kimlikli ve karakterli bir çağdaşlaşma idealinin aracı haline gelmiştir.

Dönemine göre gayet modern bir anlayış içerisinde oluşturulan Usul-i Cedit programı, medrese usulü geleneksel eğitim verenlerin tepkisi ile karşılaşmış ve ilk başlarda halk bu okulları istememiştir. Ancak Gaspıralı, bütün bu olumsuzluklara rağmen çalışmış ve okulların başarısını bizzat yaparak, yaşayarak ispatlamıştır (Saray, 1987). Gaspıralı, Usul-i Cedit okullarına karşı çıkanların “Çabuk öğrenilen ilim çabuk unutulur ve dini mektepler bozulacak” gibi bahanelerine cevap vermek için Bahçesaray pazarındaki bir kahvehanede “Akşam Mektebi” açmış ve burada 20 kadar hamal ve bakkal çırağına 40 gün bizzat kendisi ders vererek okuma ve yazmayı öğretmiştir (Temizyürek, 2014; Tuna, 2002). Kırk günde okuma yazmayı öğretebileceğini iddia etmiş ve halk karşısında bu iddiasını ispatlamıştır (Devlet, 2011). Gaspıralı, her yıl yaklaşık bir ay devam eden bir panayıra giderek orada bulunan Müslüman tüccarlara yeni eğitim yönteminin faydaları hakkında propagandalar yapmıştır (Devlet, 2011; Temizyürek, 2014). Gaspıralı, Bahçesaray'a kadar gelerek Usul-i Cedidi öğrenmek isteyenleri kendi misafirhanesinde misafir etmiş ve 3-4 ay eğitim vermiştir. Adaylardan tek isteği, Usul-i Cedidi öğrendikten sonra mutlaka kendi kasabalarına dönmeleri ve orada hocalık yapan arkadaşlarına bu yeni metodu öğretmeleri ve birer okul açarak bunu halka göstermeleridir (Saray, 1987). Gaspıralı yetiştirdiği öğretmenleri diğer şehirlere göndererek yeni okullar açmalarını sağlamış ve bu yolla Usul-i Cedidin yaygınlaşmasını sağlamıştır. Kendini ideallerini, düşüncelerini, vizyonunu yaymaya adanmış Gaspıralı bu yolda her türlü aracı kullanmış, her türlü fedakârlığı yapmış, özetle yol olmuştur.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Ceditçilik hareketinin büyük temsilcilerinden biri, belki de en önemlisi Gaspıralı İsmail Bey'dir. Gaspıralı yakın dönem Türk aydınları arasında bilhassa kültür alanında oynadığı rol bakımından adı bilinmesi ve yaptıklarının tanınması gereken bir şahıstır (Devlet, 2011). Bu bağlamda Gaspıralı'nın hayatı, fikirleri ve çalışmaları ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Ancak Gaspıralı'nın vizyoner ve idealist kişiliğine bağlı önemi ve etkileri tam olarak ele alınmamıştır. Gaspıralı, yaptıkları ile sadece yaşadığı dönemi değil, çok daha uzun sürecek bir dönemi etkilemiş vizyoner ve idealist bir liderdir. Gaspıralı ve Ceditçilik sadece Rusyadaki Müslüman Türkleri değil, Bulgar Türkleri (Turan ve Evered, 2005), Balkanlar (Coşkun, 2012; Karčić, 2020), Hindistan ve İran (Coşkun, 2012; Gündoğdu, 2012), Mısır (Sümer, 2012) gibi geniş bir coğrafyayı etkilemiştir. Gaspıralı fikirleri, eylemleri ve üretimi ile sadece kişileri değil, toplumları, şehirleri, devletleri etkilemiş bir kişiliktir. Gaspıralı dönemini, sonrasını ve hatta günümüzü etkileme gücüne sahip bir aydındır. Bu bağlamda Gaspıralı'nın "Dilde, Fikirde, İşte Birlik" ülküsü günümüze de ışık tutmaktadır. Gaspıralı'nın görüşlerinin ve yapmış olduğu çalışmaların günümüzde dahi geçerliliğini koruması onun idealist ve ileri görüşlü bir kişilik olduğunun önemli bir göstergesidir (Selçuk ve Özçelik, 2020). Türk dünyasında önemli değişimlerin hem fikir babası hem de bazılarının ise bizzat başlatıcısı olan Gaspıralı, yenilik ve değişim fikirlerine açık bir aydındır. Gaspıralı, tespit ettiği sorunları modern yöntemleri kullanarak teşhis etmiş; dini hayattan kadına, eğitimden dil meselesine kadar birçok alanda çalışmalar yapmıştır. Çalışmalarındaki tespitler önemli bir bilgi birikimine, tecrübeye ve gözleme dayalıdır. Gaspıralı hayatı boyunca önemli bir dil ve kültür birliği mücadelesi yürütmüştür. Türk dünyasının bir bütün olmasını hedefleyen Gaspıralı "Dilde, Fikirde ve İşte Birlik" ülküsünü Tercüman gazetesi aracılığı ile yaymayı, bütün Türklerin birbirlerini kolaylıkla anlayabilecekleri ortak bir Türk dili oluşturmayı ve Türkleri birleştirebilmeyi amaçlamıştır. Gaspıralı, vizyonunu ve ideallerini hayata geçirme yollarından biri belki de en önemlisi olarak eğitimi görmüştür. Gaspıralı'nın Usul-i Cedit okullarını açmaktaki amacı, Rusya'daki Müslüman Türk toplumlarını cehaletten kurtarmak ve modernleşmesini sağlamaktır. Gaspıralı'dan daha önce de eğitim reformunun gerekliliği fikrini ortaya atan pek çok Türk aydını olmuştur. Ancak, Gaspıralı, bu düşüncüyü bizzat uygulamaya geçiren kişi olmuştur (Sümer, 2012). Usul-i Cedit okullarındaki eğitim yaklaşımı, içinde bulunduğu dönemin çok ötesinde bir anlayışla modern eğitim anlayışından izler taşımaktadır ve doğudaki geleneksel eğitim sistemlerinin oldukça ilerisindedir (Soyuçok, 2019). Gaspıralı Müslüman Türk kızlarının eğitiminde de öncülük etmiş (Sarı, 2016) kızların eğitimi konusunda da önemli çalışmalar yapmış, konunun önemini anlatmış ve bunu da bizzat uygulayarak göstermiştir. Gaspıralı kadın haklarının başlangıcını kız çocuklarının eğitiminde görmüştür. Modernleşme sürecini okullardan başlatması ve bu süreçte kadınlara verdiği önem de Gaspıralı'nın vizyoner ve idealist kişiliğinin önemli bir göstergesidir. Gaspıralı, kadınların modernleşme sürecinde çok önemli bir rol oynadığı düşüncesini okuyucularına sürekli olarak yinelemekten asla bıkmamıştır (Kuttner, 1975). Gaspıralı, ilk Usul-i Cedit Kız Okulunu ablası Pembe Hanım Bolatukova'ya 1893'te Bahçesaray'da açtırmıştır. Bu örnek diğer bölgelerde de kısa sürede uygulanmıştır (Sarı, 2016). Daha sonra büyük kızı Şefika Hanım'ın yönetiminde 1906 yılında *Alem-i Nisvan (Kadınlar Dünyası)* adlı dergiyi çıkarmaya başlamıştır. Bu dergi Rusya Türkleri tarafından çıkarılan ilk kadın dergisidir (Devlet, 2011). Türk dünyasında Usul-i Cedit okullarının faaliyetleri sonucunda, millî okullar açılmış, kız çocuklarının okutulmasına önem verilmiş, okur-yazar oranı artırılarak halkın eğitim seviyesi yükseltilmiş, fakir zümrenin

eğitim ihtiyacını karşılamak için hayır cemiyetleri kurulmuş, Türk dünyasını ortak bir dil etrafında birleştirme ideali çerçevesinde millî bir basın oluşmuş, Müslüman cemiyetin yaşayış tarzı modernleşmiş ve millî aydınlar zümresi oluşmuştur (Hablemitoğlu, 2001). Gaspıralı'nın başını çektiği bu faaliyetler sonucunda Türk dünyasındaki Müslümanlar eğitime dört elle sarılmıştır (Temizyürek, 1999). Eğitime karşı millette uyanan bu ilgi ve istek sonucunda altı bine yakın okul açılmıştır. Yeni usul ile yapılan eğitim-öğretim sonucunda özellikle Rusya Türkleri arasında okuma yazma bilmeyen genç kalmamıştır (Kırımlı, 1996). Gaspıralı sadece fikir üretmemiş ya da sloganik ifadelerle aforizmalar yazmamış, fikirlerini bizzat uygulayarak hayata geçirmiştir. Gaspıralı, düşünmüş, üretmiş, uygulamış, yol göstermiş, yolu açmış bir liderdir. Gaspıralı kökten kararlar alan ve uygulayan, felsefi bir söylem geliştiren bir kişidir, ilerici ve geniş bir vizyona sahiptir. Gaspıralı vizyoner bir liderin temel davranışlarının tamamını göstermiştir. Sadece yolu görmemiş, o yolda yürümüş, hatta kendisi yol olmuştur. Gaspıralı, entelektüel ve duygusal yönden geleceğin ufkunu açmış; açtığı ufka ulaşmak için, yolu çizerek, bizzat uygulayarak, yaşayarak o yolda yürümüştür. Açtığı ufkun ve vizyonun temeline eğitimi koyan Gaspıralı, Rusya Müslümanları için bir başöğretmen (Tekcan, 2012); Türklerin muallimi (Cemiloğlu, 2014); büyük bir terbiyecisi (İnalçık, 2014) olarak nitelendirilmiştir. Bu bağlamda Gaspıralı'nın hayatını "öğreticilik ve yol göstericilik" kavramları ile özetlemek (Arslan, 2016) mümkündür. Gaspıralı, öncelikle eğitim alanında olmak üzere çeşitli alanlarda getirdiği yeniliklerle Rusya Türklerinin modernleşme sürecini başlatan bir düşünce insanı ve muallimdir (Temizyürek, 2014). Bahçesaray'da altı yıl kadar belediye başkanlığı yapan; matbaa kurarak gazete ve dergiler çıkaran; kadın dergisi, çocuk dergisi, mizah dergisi yayımlayan; ders kitapları, kültür kitapları basıp yayın; hikâyeler, romanlar ve şiirler yazan; "Bütün Rusya Müslümanları" adı altında kongreler düzenleyen; üstelik bu çalışmalarını Kırım'ın dışına da taşıyarak büyük bir Türk Dünyası'nın var olduğu bilincini de yaymaya çalışan Gaspıralı gerçekten çok yönlü bir kültür ve sanat lideridir. Yalnız, bu çok yönlülük içerisinde onun en dikkate değer özgün yanı muhakkak ki eğitimciliğidir (Cemiloğlu, 2014). Gaspıralı, bunların dışında Usul-i Cedidi anlatmak için akşam mektebi açmış, panayrlara giderek yeni eğitim yönteminin faydalarını anlatmış, Usul-i Cedidi öğrenmek isteyenleri kendi misafirhanesinde misafir etmiş, fakir zümrenin eğitim ihtiyacını karşılamak için "Müslüman Cemiyet-i Hayriyeleri" adını verdiği sivil toplum kuruluşlarını organize etmiş bir kişidir. Cemiyet-i Hayriyeler ve bu cemiyet tarafından organize edilen okullar aracılığıyla yetimlerin, güçsüzlerin, yaşlıların ve dağılmış aile çocuklarının eğitim görmesi sağlanmıştır (Cemiloğlu, 2014). Gaspıralı, Türk ve İslam Dünyasının gecikmiş aydınlanmasının hem kuramcısı hem de uygulayıcısıdır. Lazzerini (1973) Gaspıralı'nın çabalarını, bir adamın İslam toplumunu modern dünyaya itecek bir kültürel rönesansı kendi dindaşları arasında teşvik etme çabaları, olarak tanımlamıştır. Türk Dünyasının içinde bulunduğu geri kalmışlığın, bölünmüşlüğü, mezheplere dayalı parçalanmışlığın ve ümitsizliğin temel sebebinin "eğitim" olduğunu; içinde bulunduğu çağın ise eğitim ve basın-yayın faaliyetleriyle şekilleneceğini görmüş ve bütün ömrünü bu alanda faaliyetler yürüterek geçirmiştir (Coşkun, 2012). Gaspıralı, Usul-i Cedit hareketini bütün Türk dünyasında büyük bir akım haline getiren başkomutan (Devlet, 2011); Türk dünyasının yetiştirmiş olduğu en büyük fikir insanlarından biri (Hablemitoğlu, 2006); Türk aydınlanmasının öncü ismi ve millî uyanış sembolü (Gündoğdu, 2012); Türk yenilikçilik hareketinin fikir ve eylem babası, Türk aydınlanmasının ışığı (Coşkun, 2012); Türk âlemini uyandıran büyük bir mürşit ve ıslahatçı (İnalçık, 2014); bir dava gazetecisi (Özay, 2015); Türk aydınlanmasının kurucu babası (Pınarar, 2020); Asya'nın örnek lideri (Fisher, 1998) gibi çok önemli sıfatlarla nitelendirilmiş

bir kişiliktir. Ercilasun (1991) Gaspıralı'nın fikirlerini bir bütün halinde değerlendirmiş, geniş kapsamlı bir sosyal dönüşüme dikkat çekerek üç temel maddede toplamıştır. Bunlardan birincisi, Batının yeni ve faydalı fikirlerini öğrenip Müslüman dünyasında yaymaktır. Daha sonra ise eğitimi yeni usule göre iyileştirmek ve Osmanlı Türkçesini, bütün Türk dünyasının anlayacağı müşterek bir edebi dil haline getirmektir. Bütün bunlar basit birer reform değildir. Bunlar çok önemli bir sosyal dönüşümün temelleridir. Gaspıralı'nın çalışmaları "1900'lü yılların toplumsal özelliklerine, Rusya'nın baskısı altındaki bir toplumun içinde bulunduğu şartlarına, o dönemin eğitim görüşlerine, kısaca o dönemin toplumsal, kültürel ve sosyal şartlarına göre" değerlendirilmelidir. Bu bakış açısı ile yapılacak bir değerlendirme Gaspıralı'nın ne denli büyük bir fikir ve eylem insanı olduğunu açıkça ortaya koymak için yeterli olacaktır. Çünkü Gaspıralı, toplum düzenini ve yapısını daha iyi duruma getirmek için yapılan köklü değişiklikler, iyileştirmeler ve reformlar yapmaya çalışan büyük bir inkılapçıdır. Gaspıralı, mevcut sosyal, medeni ve siyasi durumu değiştirerek insanların daha iyi koşullarda yaşaması düşüncesine sahiptir. Gaspıralı sadece okul kurmamış, gazete çıkarmamış ya da yazı yazmamıştır. Gaspıralı uzun yıllar sürececek bir etki yaratmıştır. Gaspıralı'dan etkilenen kişiler, aydın birer insan olarak kendi dönemlerinde ve toplumlarında önemli işler yapmışlardır. Bu bağlamda Gaspıralı bütün Türk dünyasını derinden etkilemiş bir aydındır. Sahip olduğu vizyonun etkileri günümüzde de devam etmektedir. Cafer Seydahmet (Kırimer, 1996) 1934 yılında kaleme aldığı kitabında Gaspıralı'nın, fikirlerini alelade kitap sayfalarında ileri süren bir ıslahatçı olmadığını, emellerini cemiyette ve hayatta uygulamaya çalışan bir inkılapçı olduğunu dile getirmiştir. Bu düşünce Gaspıralı'nın sadece düşünce üretmediğini, aynı zamanda bir hareket ve eylem insanı olduğunu da göstermektedir. Gaspıralı, aslında insan varoluşunun, varlığının temelinde bulunan harekete uygun davranmıştır. Gaspıralı, hareketsiz bir insanın ya da toplumun, tamamlanamayacağını, yarım kalacağını, eksik olacağını, hatta zamanla yok olabileceğini bildiği için tam da buna uygun hareket etmiştir. Gaspıralı bir aydın olarak sadece konuşmamış eyleme geçmiş büyük bir kişiliktir. Var olmanın hareket etmeye bağlı olduğu düşünüldüğünde, Gaspıralı'nın hareketleri sadece o dönemi değil yıllar sonrasını etkilemiş, yol göstermiştir ve göstermeye de devam etmektedir. UNESCO'nun Gaspıralı'nın vefatının 100. Yılı olan 2014 yılını Gaspıralı İsmail Bey'i Anma Yılı olarak ilan etmesi de bunun göstergelerinden biri olarak görülebilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, T. (2012). Ceditcilik. *İslam Ansiklopedisi* (ss. 211-213). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Altunkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2011). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının vizyon, misyon ve değerleri ile ilgili bir çözümleme. *Akademik Bakış*, 23. <http://www.akademikbakis.org/23/06.pdf>.
- Arslan, M. (2016). Gaspıralı İsmail Bey'in eğitim reformu ve Usûl-i Cedîd. *GAU Journal of Social and Applied Science*, 8(1), 8-21.
- Cemiloğlu, M. (2014). İsmail Gaspıralı ve eğitim anlayışı. İçinde A. Sınar Uğurlu ve S. Kırılı (Edt.), *Her yıl bir büyük Türk bilgi şölenleri 1 - İsmail Gaspıralı* (ss. 38-44.). Türk Ocakları Bursa Şubesi Yayınları.
- Coşkun, R. (2012). 20. yüzyıl Türk aydınlanması: Türkiye'deki Turan ve Turan'daki Türkiye. *Düşünce Dünyasında Türkiz*, 3(17), 43-62.
- Çakmak, C. (2014). İsmail Gaspıralı'nın Ceditçi Aydın Fatih Kerimî üzerindeki etkisi. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 11(4), 284-293. <http://dx.doi.org/10.1501/MTAD.11.2014.4.55>.

- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik* (3. Baskı). Pegem A Yayınevi.
- Demir, K. (2004). Öğrenen örgütlerde vizyon geliştirme. İçinde K. Demir ve C. Elma (Edt.), *Öğrenen örgütler* (ss. 93-117). Sandal Yayıncılık.
- Devlet, N. (1988). *İsmail bey (Gaspıralı)*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayını.
- Devlet, N. (2011). *Unutturulan, Türkçü, İslamcı, Modernist: İsmail Gaspıralı*. Başlık Yayınları.
- Duran, M. (2011). Dilde fikirde işte birlik: İsmail Gaspıralı. *21. Yüzyıl*, 34, 101-107.
- Endeman, J. L. (1990). *Visionary leadership in superintendents and its effect on organizational outcomes* (Doctoral Dissertation). University of La Verne.
- Ercilasun, A. B. (1991). İsmail Gaspıralı'nın fikirleri. *Türk Kültürü Dergisi*, 337/338, 329-337.
- Ergün, M. ve Çiftçi, B. (2006). Türk dünyasının ilk ortak eğitim reformu: Usul-ü Cedid hareketi. *I. Uluslararası Türk Dünyası Kültür Kurultayı*. 9-15 Nisan 2006, Çeşme-İzmir. Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü.
- Fisher, A. W. (1998). A model leader for Asia, Ismail Gaspıralı. In E. A. Allworth (Edt.), *The Tatars of crima: Return to the homeland* (pp. 29-47). Duke University Press.
- Gül, Y. E. (2020). Türk halkları arasında Usul-i Cedid mekteplerinin ortaya çıkışının sosyo-politik sebepleri. *Sosyal Bilimler Dergisi - SOBİDER*, 7(44), 435-447.
- Gündoğdu, A. (2012). Gaspıralı İsmail Bey ve Türk aydınlanması. *Düşünce Dünyasında Türkiz*, 3(17), 11-24.
- Hablemitoğlu, N. (2001). Dilde birlik ve Türklük bilinci. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 12(1), 369-383.
- Hablemitoğlu, N. (2006). *Gaspıralı İsmail*. Birharf Yayıncılık.
- Htdıraliyev, D. (1997). Türkistan'da "Cedit" hareketinin fikrî kaynakları ve Abay. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 2(2), 79-89.
- İnalçık, H. (2014). Cafer Seydahmet Kırimer, Kırım Türkleri ve Türkçülük (1889-4 Nisan 1960). İçinde A. S. Uğurlu ve S. Kırılı (Edt.). *Her yıl bir büyük Türk bilgi şölenleri 1 - İsmail Gaspıralı* (ss. 1-6). Türk Ocakları Bursa Şubesi Yayınları.
- Karčić, F. (2020). Jadidism - An inspiration for Bosnian Modernists. *Journal of Muslim Minority Affairs*, 40(2), 345-349. <http://dx.doi.org/10.1080/13602004.2020.1773101>.
- Kasimov, B. (2009). *Milli uyanış*. Atatürk Kültür Merkezi Yayını.
- Khalid, A. (2014). *Ceditçilik ve Orta Asya'daki Yeni Kimliklerin Ayrıntılarına Giriş*. <https://www.altayli.net/ceditcilik-ve-orta-asyadaki-yeni-kimliklerin-ayrintilarina-giris.html>.
- Khalid, A. (1998). *The politics of Muslim cultural reform: Jadidism in Central Asia*. University of California Press.
- Kıllıoğlu, M. E. (2019). Çarlık Rusyasında ceditcilik/yeni usul hareketi. *Journal of Awareness*, 4(1), 65-90.
- Kırimer, C. S. (1996). *Gaspıralı İsmail bey: Dilde, fikirde, işte birlik* (Yay. Haz: R. Bakkal). Avrasya Bir Vakfı Yayınları.
- Kırımlı, H. (1996). *Kırım Tatarlarında millî kimlik ve millî hareketler (1905-1916)*. Türk Tarih Kurumu Yayını.
- Kouzes, J. M. ve Posner, B. Z. (2017). *The leadership challenge: How to make extraordinary things happen in organizations* (6th Edition). John Wiley & Sons.
- Kuttner, T. (1975). Russian Jadidism and the Islamic World Ismail Gasprinskii in Cairo, 1908. A Call to the Arabs for the Rejuvenation of the Islamic World. *Cahiers du Monde Russe et Sovietique*, 16(3/4), 383-424.
- Lazzerini, E. J. (1973). *Ismail Bey Gasprinski and Muslim modernism in Russia, 1878-1914* (Doctoral Dissertation). University of Washington.

- Ortaylı, İ. (1991). Reports and considerations of Ismail Bey Gasprinskii in Tercüman on Central Asia. *Cahiers du Monde Russe et Sovietique*, 32(1), 43-46.
- Özay, S. (2015). Ölümünün 100. yılında bir dava gazetecisi: Gaspıralı İsmail. *İnsan & İnsan*, 3, 51-60.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler*. Pegem A.
- Pınar, A. (2020). *Türk aydınlanmasının kurucu babası: İsmail Gaspıralı*. https://books.google.kg/books?id=rLlPDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.
- Roy, O. (2000). *Yeni Orta Asya ya da ulusların imal edilişi* (Çev: M. Morali). Metis Yayınları.
- Saray, M. (1987). *Türk dünyasında eğitim reformu ve Gaspıralı İsmail Bey (1851-1914)*. Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayını.
- Sarı, İ. (2016). *Türk dünyası ve İsmail Gaspıralı: Türk dünyasının manevi şahsiyeti*. NoktaE Book.
- Sashkin, M. (1995). Visionary leadership. In T. Wren (Edt.), *The leader's companion: Insights on leadership through the ages* (pp. 402-407). The Free Press.
- Selçuk, S. ve Özçelik, M. H. (2020). Gaspıralı İsmail Bey ve modern eğitim anlayışı. *Aydın Türklük Bilgisi Dergisi (AY-TBD)*, 6(10), 71-84.
- Soyuçok, M. (2019). Usûl-i Cedit'te okuma yazma öğretimi. *Millî Kültür Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 15-22.
- Sümer, K. K. (2012). Ağır yükte uzun yol: Kırım'da Ceditçilikten milli harekete. *Düşünce Dünyasında Türkiz*, 3(17), 231-254.
- TDK-Türk Dil Kurumu (2022). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>.
- Tekcan, M. (2012). Türkistan-Özbek Ceditçiliği. *Düşünce Dünyasında Türkiz*, 3(17), 167-184.
- Temizyürek, F. (1999). *Selim Sâbit Efendi ve Usûl-i Cedîd hareketi içerisindeki yeri* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Temizyürek, F. (2003). Osmanlı mekteplerinde ceditcilik hareketi ve Türk dünyasına yansımaları. İçinde D. Karaca (Yay. Haz.). *İsmail Bey Gaspıralı ve Ziya Gökalp Sempozyumları-Bildiriler* (ss. 71-80). Türksoy Yayınları.
- Temizyürek, F. (2014). Gaspıralı İsmail Bey'in Cedit mektepleri üzerine. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 11(4), 365-381.
- Tichy, N. M. ve Devanna, M. A. (1986). The transformational leader. *Training & Development Journal*, 40, 27-32.
- Toker, M. (2004). İsmail Gaspıralı ve "dilde birlik" fikri üzerine. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 16, 31-45.
- Tuna, M. Ö. (2002). Gaspıralı v. Il'minskii: Two identity projects for the muslims of the Russian Empire. *Nationalities Papers*, 30(2), 265-289.
- Turan, O. (2003). *Türk cihân hâkimiyeti mefkûresi tarihi* (31. Basım). Ötüken.
- Turan, Ö. ve Evered, K. T. (2005). Jadidism in South-eastern Europe: The influence of Ismail Bey Gaspıralı among Bulgarian Turks. *Middle Eastern Studies*, 41(4), 481-502.
- Turan, S. (2020). Liderlik nedir? İçinde K. Yılmaz (Edt.), *Liderlik: Kuram - araştırma - uygulama* (ss. 1-5). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Türkyılmaz, S. (2013). *İsmail Gaspıralı'nın eğitim anlayışı* (Doktora Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Avusturya'da Türkçe Öğretimi Üzerine Nitel Bir Araştırma: Sorunlar ve Beklentiler¹

Pakize KEPENEK²

Ali Fuat ARICI³

Özet

Bu araştırmanın amacı, Avusturya'daki Türkçe öğretiminin hangi düzeyde olduğunu tespit etmektir. Çalışma, Avusturya'daki Türkçe öğretiminin bugünüyle ilgili bilgi verip sonrasında öğretmenlerin görüşlerinden hareketle konuyla ilgili sorunları tespit etmek ve bunlarla ilgili beklentileri ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Çalışma nitel desende tasarlanmıştır. Araştırmada veriler öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Avusturya İstatistik Kurumu 2020 raporuna göre en çok ana dili derslerine katılım sağlayan şehir olan Viyana'da, görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin genel itibarıyla eğitim fakültesi mezunu olmadıkları, farklı bölüm çıkışlı oldukları ve bunun dışında da materyal eksikliğinin olduğuna rastlanmıştır. Bu sonuçtan hareketle annelere Türkçe ana dili derslerinin önemini hatırlatacak bilinçlendirme seminerleri, iki dilliliğin çocuklarının gelişimindeki önemine vurgu yapılması önerilmiştir. Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimin artırılması, öğretmen seçiminde daha hassas davranılması gerektiği de önerilere eklenmiştir.

Anahtar Kelimeler

Avusturya'da Türkçe
İki Dillilik
Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına
Türkçe Öğretimi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 30.11.2022

Kabul Tarihi: 27.12.2022

Elektronik Yayın Tarihi: 29.12.2022

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1212402

¹ Bu makale Yıldız Teknik Üniversitesi, Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı'nda hazırlanmış aynı isimli tezden üretilmiştir

² pakizekepenek14@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-6353-6732

³ Prof.Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, aricalifuat@gmail.com, ORCID:0000-0003-0980-0824

A Qualitative Study On Teaching Turkish in Austria: Problems And Expectations

Abstract

The aim of this research is to determine the level of Turkish Education in Austria. The study was carried out in order to give information about the present day of Turkish teaching in Austria and then to consult the opinions of families and teachers. It is a qualitative study. In the study, data were collected with a semi-structured interview form consisting of questions for teachers. The study group of the research consists who send their children to heritage language classes and the teachers who work there in Vienna, which is the city with the highest number of heritage language classes according to the Austrian Statistical Institute 2020 report. In the study, it has been found that the teachers are generally not graduated from the Faculty of Education, even they are from different departments and there is a lack of materials. Based on this result, it has been suggested to raise awareness of mothers about the importance of mother tongue and to emphasize the importance of bilingualism in the development of their children. It was also added to the suggestions that the in-service training for teachers should be increased and the selection of teachers should be more sensitive.

Keywords

Turkish in Austria
Bilingualism
Teaching Turkish to Heritage
Language Learners

About Article

Sending Date: 30.11.2022
Acceptance Date: 27.12.2022
Electronic Issue Date: 29.12.2022

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1212402

GİRİŞ

Dil bireyin içinde bulunduğu topluma uyum sağlama ve kültürüne hâkim olması için önemli bir olgudur. Avrupa'da yaşayan Türk çocuklarının, ana dilini doğru biçimde öğrenmeleri kendi toplum ve çevreleriyle de iletişim ve kültürel etkileşim hâlinde kalabilmeleri için elzemdir. İki dillilik bir avantaj iken, özellikle Avrupa'da yetişen çocuklarda ana dili dezavantaj olarak görülmekte ve arka planda kalmaktadır. Ailelerin rolü burada önemli iken başka dilleri öğretmede büyük çaba sarf eden aileler, örneğin İngilizce, kendi köken dillerini daha az önemseyebilmektedir.

Viyana'da Türk çocuklarına okullarda seçmeli ders veya ders içerisine entegre edilmiş Türkçe dersleri olanağı sağlanmaktadır. Bu seçmeli derslere katılım düşük veya entegre edilmiş Türkçe derslerinde sistematik bir Türkçe ana dili işlenmemektedir. Özel kuruluşlarda, dernek, STK veya camilerin hafta sonu eğitimlerinde ayrıyeten ana dili dersi genellikle okutulmamaktadır. Ancak buradaki diğer İslami ilimler derslerinin Türkçe olması çocukların dilsel gelişimine olumlu katkı sağlamaktadır.

Türkçenin Avusturya'daki tarihî gelişimi, önce ülkelerin diplomatik yazışmaları, sonrasında ilgililer için çeşitli kurslar ve üniversitelerde okutulması ile şekillenmişken göç olgusu ile başka bir boyut kazanmıştır. Çevirmenlerin yetiştirilmesi, sonrasında yabancılar için Türkçe öğretimi ve zamanla ana dili dersinin doğurduğu ihtiyaç günümüzde tekrardan üçüncü ve dördüncü kuşakla birlikte yabancılar için Türkçe öğretimi olarak okutulması olarak

şekillenmiştir (Kepenek, 2020, 121). Bu bağlamda incelendiğinde Türkçe öğretimi Avrupa'da süreç içerisinde değişen ve sürekli yenilenmesi gereken bir eğitim programı hâline gelmiştir.

Avusturya özelinde Türkçe ana dili derslerinin mevcut durumu ile ilgili çalışma bulunmamaktadır. Yakın zamanda yapılan Aldemir'in (2022) Viyana özelindeki çalışması ise öğretmenlerle sınırlıdır. Ana dili derslerinin mevcut durumunun tespiti alan taramasının yanı sıra burada öğrenim gören öğrencilerin anneleri ve bu öğretimi veren öğretmenlerin görüşleri çift yönlü bir veri sağlayacağı için çalışmanın kapsamını genişletmektedir. Bu çalışma özelinde de Avusturya'daki güncel durumun araştırılması, Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin genel itibarıyla Avrupa'daki durumunun tespit edilmesi gerekmektedir. Araştırmada veli ve öğretmen görüşleriyle de özellikle ana dili derslerinin 'Dünü-Bugünü ve Yarını' da ortaya konulmuş olup beklentiler de açığa kavuşacaktır. Mevcut durumun tespiti alandaki sorunların çözüm önerileriyle birlikte ileride yapılacak diğer çalışmalara da ışık tutacaktır.

Avusturya'da Türkçe ve anadili dersleri

Türkçenin Almanca konuşulan ülkelerde yeniden revaç bulması Türk azınlık gruplarının varlığıyla güncellenmiştir (İleri, 2003, 578). İlk olarak 1976 yılında Avusturya Federal Eğitim ve Sanat Bakanlığı (BMUK) ile Türk uzmanları ve Eğitim Bakanlığından oluşan bir heyet Avusturya'daki göçmen çocukların eğitimleri ile ilgili görüşme yapmıştır (Çınar & Davy, 1998, 27). Amaç, bu öğrencilerin tekrar kendi ülkelerine döndüklerinde zorluk çekmemeleri ve köken ülkeleriyle bağlarını koparmamaktır. İlk başlarda bu dersler için öğretmenler ve ders programı göç edilen ülkelerin sağlaması üzerine anlaşmış, ancak ders programı Avusturya eğitim sistemi uygun bir şekilde bir revizeye uğramıştır (Çınar & Davy, 1998, 29). 80'li yılların ortalarında BMUK bu derslerin seçmeli ders olduğu ve zorunlu ders olarak sayılmadığının altını çizmiştir. Bu özellikle Türk devletiyle Avusturya devleti arasında fikir ayrılığına sebep olmuştur. Türkiye bu derslere en azından not verilmesi ve ailelerin de en azından derslere göndermede teşvik edilmesi taraftarıyken Avusturya anlaşma şartlarını değiştirmeyi düşünmemiştir. Mart 1992'de misafir işçilerin kalıcı olacağını görünmesi, bu işçilerin çocuklarının okullara gelmesi ve dil sorununun oluşması, ana dilinin yerel dil Almancayı da olumsuz etkilemesi zorunlu eğitim sürecine ana dili dersleri koyulmasına sebep olmuştur. Artık sadece döndüklerinde ana dillerini unutmamaları üzerine kurulu olan amaç, ikinci dillerini daha iyi öğrenebilmek gibi amaçlarla yer değiştirmiştir. İlk başlarda %50'lik bir katılım (1987-1990) olsa da sonradan 90'lı yılların başında bu sayı oldukça düşmüştür (Çınar & Davy, 1998, 29)

Ana dili dersleri ve göçmenlerin birinci dilleri sadece sokakta konuşulan bir dil olarak değil ikinci ve başka dilleri öğrenmede de etkili olmakta ve göçmen öğrencilerin diğer derslerde başarısını sağlamaktadır.⁴ Burada yaşayan birinci kuşağın Almanca seviyesi, günlük hayatı geçirilebilecek düzeydedir. İkinci kuşak, iki dil ve iki kültürle büyüye de onların bu iki dili de sadece gündelik yaşama yetecek kadar olup yüksek öğretim için yeterli olmamaktadır (Fischer, 2004, 69). Göçmen aileleri yerel dilin yeterli olacağı yanılgısında olup bu çocuklar 'yarım dilli' olarak büyüme durumunda kalmaktadır (Fischer, 2004, 70). Bu sebeple Türk işçi çocuklarının eğitime adaptasyon süreçleri çok sancılı başlamış, yetersiz dil seviyelerinin yanı

⁴ Mit dem muttersprachlichen Unterricht haben Schüler/innen die Chance, ihre Erstsprache auf ein Niveau zu bringen, das über die mündlich geprägte Alltagssprache hinausgeht. Das bringt Vorteile für das Lernen weiterer Sprachen, aber auch für das Lernen in anderen Unterrichtsfächern. (<https://www.schule-mehrsprachig.at/meta/mission-statement> [30.12.2021])

sıra, örneğin Almanya okul sisteminde de bocalayıp çoğu zaman okulu bırakma durumunda kalmışlardır. Tek dilli (sadece Almanca veya yoğunlukla Türkçe) eğitim modellerinin (Abadan- Unat, 2002, 53) olumlu sonuçları olmamıştır.

Ana dili derslerine katılım oranları, öğrencilerin ve ailelerin derslere ilgilerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Millî Eğitim Bakanlığının 2018/2019 yıllarının raporunda sokakta ve gündelik hayatta Almanca dışında başka dil konuşanlarının sayısının yıllık 294.532 yani genel oranla % 28 olduğu görülmektedir (Gouma, 2019, 5) (Zorunlu eğitime devam eden öğrenciler sayılmıştır.). Viyana diğer eyaletlerden büyük bir farkla ayrılarak % 55,4 oranına sahiptir (Gouma, 2019, 6). Yaklaşık 300.000 öğrenciden sadece 31.173'ü ana dili derslerine katılmaktadır. Yani sayı tüm öğrencilerin % 13,7'si kadardır. Toplamda 415 öğretmen bu dersleri okutmaktadır. Önceki senelere kıyasla öğretmen, öğrenci ve ders saatlerinde de azalma görülmektedir (Gouma, 2019, 9). Avusturya'da 26 dilde ana dili dersleri okutulmaktadır. Türkçe derslerinin öğretmenleri, tüm bu dillerin arasında en fazla öğrenci ve öğretmene sahip ana dili dersidir. Son rakamlara göre 149 Türkçe öğretmeni görev yapmaktadır (Goumai, 2019, 11).

Ana dili dersi öğretmenleri genellikle kadınlardan oluşmakta, ancak bu oran Türkçe dersi öğretmenleri için farklılık gösterip erkek Türkçe öğretmenlerinin oranı % 53'tür. (Gouma, 2019, 32) 2021/22 verilerine göre Viyana'da ilk ve ortaokul düzeyinde 130 okulda Türkçe dersleri verilmektedir. Viyana'nın en çok 16., 20. ve 21. bölgelerinde ortalama 15 okulla Türkçe dersleri imkânı bulunmaktadır.⁵ Buna karşın ise imkân olmasına rağmen sadece üç tane lise düzeyindeki okulda Türkçe dersi imkânı sunulmaktadır.⁶

Avrupa'daki köken dili dersleri üç farklı yönetmeliğe göre şekillenmektedir; İskandinav Opsiyonu, Fransız Opsiyonu ve Britanya Opsiyonu. İskandinav opsiyonunda ana dili dersi göç edilen ülkenin, bu çalışma özelinde Avusturya'nın, sorumluluğu altında bir eğitim modelidir. Bu ülke aldığı göçmenlerin ana dili eğitiminin müfredatı, işleyişi ve organizasyonu gibi her türlü plan ve programından sorumludur. Fransız opsiyonunda ise hem göç edilen ülke hem ve göç ülkesinin ortak sorumluluğu altında olup finansal boyutunu göç ülkesi karşılamakta, dersin organizasyon ve planlaması göç edilen ülkeye aittir. Üçüncüsü, Britanya opsiyonu da tamamen göçmenlerin kendi sorumluluklarına bırakılan modeldir. Bu modele göre ana dili dersi öğretmenlerinin atamaları Türkiye'den olup müfredat ve program Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri (TTK) olup MEB'e aittir (Reich, 2016, 211)⁷ Avusturya'da İskandinav örneği uygulanmakta ve ana dili dersleri (*Muttersprachlicher Unterricht, MSU*) ders programının bir parçası olarak işlenmektedir (Mehlhorn, 2016, 26). Burada görevli olan öğretmenler genellikle Türk asıllı öğretmenler olup eğitim alanları çoğu zaman farklı olmaktadır (Mehlhorn, 2016, 26). Avusturya'da uygulanan İskandinav opsiyonundan dolayı bu çalışmada Türkçe ve Türk Kültürü (TTK) yerine Türkçe Ana Dili dersleri (TAD) kavramı

⁵ Viyana'da Türkçe Ana Dili dersi veren İlkokul ve Ortaokullar: https://www.sfz-wien.at/images/sfz_img/download/mu/mu_in_wiener_schulen/Schulen-mit-muttersprachlichem-Unterricht_Turkisch.pdf [21.04.2022]

⁶ Viyana'da Türkçe Ana Dili dersi veren Liseler: https://www.sfz-wien.at/images/sfz_img/download/mu/mu-in-wiener-schulen-AHS/Turkisch_MU_2020-21-AHS.pdf [21.04.2022]

⁷ Detaylı bilgi için bkz:

https://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/30092244_TTKD_YYretim_ProgramY-TYrkYe.pdf [06.07.2022]

kullanılacaktır. Çünkü Avusturya’da Milli Eğitimin hazırladığı TTK müfredatı ve materyalleri kullanılmamaktadır.

Avusturya’da Türkçe ana dili derslerinin hukuksal çerçevesi

Avusturya okullarında ana dilleri Almanca olmayan çocuklar için ya da aile içinde iki dil konuşarak yetişen çocuklar için farklı şekillerde ana dili öğrenimi görmek mümkündür. Hukuki olarak talep olması ve personel, yani öğretmen ayarlanabilmesi durumunda her okulda her dilde ana dili dersi imkânı bulunmaktadır (Abadan- Unat, 2002, 53) Avusturya’da ana dili dersleri ‘kültürlerarası öğrenme’ prensibi üzerine kurulmuştur. Bu öğrencilerin kendi ana dillerini ve yerel dil olan Almancayla eşdeğerde öğrenip benimsemelerini amaçlamaktadır (Merdian, 1996, 86). Avusturya Eğitim Bakanlığına göre Avusturya’da okulda verilen ana dili derslerinin amacı, ana dillerini edinip kişisel gelişimlerine destek sağlama ve ailelerinin dili ve kültürlerini aidiyet hislerinin gelişimine katkıda bulunmaktır. Ana dillerine karşı olumlu tutumlarının oluşup iki dili ve iki kültürlü yetişmenin önemini kavramalarını sağlamak ve Almanca ve Türkçeyi eşit tutmalarını sağlamaktır. Çünkü Almanca bu öğrencilerin ders diliyken ana dilleri onların daha çok yaşantılarında edindikleri tecrübelerin ve sosyal çevrelerinin dilidir.⁸

Yine bakanlığın resmî sitesindeki güncel bilgiye göre⁹ ana dili dersleri iki şekilde verilmektedir. Birincisi derslere entegre edilen (*integrativ*) ikincisi de entegre edilmeyen (*nichtintegrativ*) opsiyonlardır. Birincisinde öğleden önce ders programında yer alan Türkçe derslerini kapsamaktadır. Burada sadece ayrı sınıfta yapılan bir Türkçe dersini değil, aynı zamanda diğer derslerle de entegre edilmiş bir Türkçe dersinden söz edilmektedir. Ana dili dersine giren öğretmenler matematik dersinde de örneğin aktif rol oynamakta, Türkçe veya hangi ana dil dersini veriyorsa öğretmen, kendi ana dilinde de anlatıp çift dilli ders olanağı sunmaktadır. Derste işlenen konu aynı zamanda ana dili dersinde de işlenmesi bu entegre edilen ana dili derslerinin hedeflerindedir. Bu eğitime aynı zamanda *teamteaching* adı da verilip bu derslere ayrıyeten bir kayıt şartı da bulunmamaktadır. İkinci seçenek olan entegre edilmeyen ana dili dersleri kurs şeklinde planlanmaktadır. En az 12 öğrencinin kaydolmasıyla, yani talep üzerine açılan bu gruplarda yaş aralığı gözetilmemekte ve ayrıyeten başka okullardan da buralara kayıt almak mümkün olmaktadır. Bu ikinci seçeneğe kayıt şartı bulunmaktadır. Karnede seçmeli ders adı altında öğrencilerin derse katıldığına dair ibare bulunmakta veya öğretmenleri tarafından öğrencilere katılım belgesi de verilmektedir.¹⁰ Ücretsiz olan bu eğitime katılım gönüllü olmakla beraber, çocukların bu ek öğrenim olanağından yararlanmasının sağlanması tavsiye edilmektedir. Bu şekilde evde edinilen ana dili bilgilerinin köklendirilip, iyileştirilebileceği, ana dilin iyi konuşulmasının Almanca ve diğer dersler üzerinde olumlu etkileri olabileceği vurgulanmaktadır. Ana dili derslerinin dışında Yabancı Dil olarak Türkçe ve diğer göçmenlerin köken dilleri de okutulabilmektedir. Göçmen öğrenciler bu derslere katılımda ilgili oldukları, ama bu derse katılan diğer öğrencilerin haksızlığa uğramış hissettikleri gözlemlenmiştir (Mehlhorn, 2016, 27).

⁸Çok dilli Okul’- Platformu: Ana Dili Dersleri Müfredatı, Amaç ve Hedefleri https://www.sfz-wien.at/images/sfz_img/download/mu/MU-lehrplanvolkschule.pdf , [21.04.2022]

⁹Çok dilli Okul’- Platformu: Ana Dili ders programları https://www.sfz-wien.at/images/sfz_img/download/mu/Organisationsrahmen_des_MU.pdf , [21.04.2022]

¹⁰Çok dilli Okul’- Platformu: https://www.sfz-wien.at/images/sfz_img/download/mu/Organisationsrahmen_des_MU.pdf , [21.04.2022]

Avusturya’da öğretmen adaylarının ilkokul, ortaokul ve meslek okullarında öğretmenlik yapmak için Pedagoji Yüksek Okulundan (Pädagogische Hochschule, PH) veya liselerde öğretmenlik yapmak için de üniversitede dört senelik eğitimden geçmesi ve staj dönemini tamamlaması gerekmektedir. Dil öğretmenleri ise yine seçtikleri dilde üniversitede branş eğitimi, örneğin Fransızca, İngilizce, İtalyanca, Boşnakça, Hırvatça, Sırpça (BKS) eğitim alabilmekte ancak Türkçe bunların arasında bulunmamaktadır. Dolayısıyla Türkçe öğretmeni yetiştirme gibi bir olanak Avusturya eğitim sisteminde bulunmamaktadır.¹¹

Türkçe Ana Dili (TAD) derslerinin atamaları mahallidir, dolayısıyla ücretlendirmeleri de Avusturya devletine aittir. Yukarıda belirttiği gibi atamalar, ilk başlarda Türkiye devleti tarafından organize edilmiştir. TAD öğretmeni olmanın ön şartı, Avusturya’daki veya kendi ülkesindeki herhangi bir eğitim fakültesinden mezun olmasıdır (Informationsblätter des Referats für Migration und Schule Nr- 1/ 2011, 23). Genel itibarıyla yapılan bir çalışmaya göre burada görev yapan öğretmenler iş garantilerinin olmadığını, bir yıllık sözleşmelerle görev yaptıklarını ve diğer branşlara göre ana dili öğretmenliğinin saygınlığının daha az olduğunu dile getirmektedir (Waldrauch, 1998, 148).

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Genelde Avrupa bu araştırma özelinde ise Avusturya’daki Türkçe öğretimini ve iki dilli yetişen Türk çocuklarının anneleri ve Türkçe öğretmenlerinin TAD ile ilgili görüşlerini değerlendirmeye yönelik bu çalışma, nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama yöntemlerinin görüşme, gözlem ve doküman analizinin olduğu nitel araştırma yöntemi, nitelik bir sürecinin olaylar ve algıların gerçekçi ve bütüncül bir şekilde doğal ortamında ortaya konması için yürütülen bir izlencedir. Sosyal olguların incelendiği nitel araştırmada evrensellikten söz etmek mümkün değildir. O, bir hareketliliği bir an için bile olsa yakalamaya ve anlamaya yöneliktir (Şimşek & Yıldırım, 2018, 41) Nitel araştırmada hâkim olan tümevarım ilkesi bir hipotez içermemekle birlikte bir problemin önceden belirlenen ve sonradan değişen ana temalarını anlama kavuşturma hedeflidir ve nitel araştırmada çoğu zaman “*değişkenlik ve yeniden düzenlemeye açık olma anlayışı*” söz konusudur (Şimşek & Yıldırım, 2018, 47)

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseninden faydalanılmıştır. Olgu bilim deseni, çevremizde farkında olduğumuz ancak derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız olguların araştırılmasında yardımcı olur (Şimşek & Yıldırım, 2018, 69)

Birincil olarak yapılan araştırmalar doğrultusunda Avusturya’daki Türkçe öğretiminin mevcut durumuna göz atılmış sonrasında da ise veli ve öğretmen görüşlerine başvurularak bu kişilerin deneyimleri esas alınmıştır.

Çalışma Grubu

¹¹ Avusturya’da Dil ve Dil Eğitimi Politikaları: (ÖSZ. 2009. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich. Länderprofil. Country Report. Graz/Wien: ÖSZ). <https://rm.coe.int/sprach-und-sprachunterrichtspolitik-in-osterreich-landerprofil/16807b3b9c> [07.06.2022]

Bu araştırmanın çalışma grubu, Viyana’da çift dilli yetişen ilkokullarda Türkçe dersi veren öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin belirlenmesinde gönüllülük ilk aşamayı oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken soruların kolay olması, yönlendirici olmaması, hedef odaklı olması gibi ilkelere dikkat edilmiştir. Görüşmeler yapılırken sorular kimi zaman kısaltılmış veya genişletilmiştir. Amaç, hedef kitleden cevapların detaylı ve yorumlanarak duygu, düşünce ve deneyimlerin rahatlıkla alınmasıdır. Bu görüşme formunda öğretmenlere yönelik 14 soru bulunmaktadır.

BULGULAR

Öğretmenlerin Türkçe Ana Dili Derslerinin Niteliği Hakkındaki Görüşleri

Bu başlık altında öğretmenlere hem Türkçe ana dili derslerinin niteliği, kendilerini başarılı bulup bulmadıkları ve dolayısıyla da Avusturya’da yetişen iki dilli Türk öğrencilerinin dil becerileri, okuma yazma sevgisi ve alışkanlıkları, söz varlıklarının gelişip gelişmediği, milli ve manevi değerlerinin güçlü olup olmaması gibi görüşleri soruldu.

Birincil olarak dört temel dil becerilerinin mevcut durumu ve bunların Türkçe dersleriyle herhangi bir gelişme sağlayıp sağlamadığı tespit edildi. Bu minvalde öğretmenlere dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini derecelendirmeleri istendi. Neredeyse hepsinin (n=9) ortak fikri şu şekildedir:

Tablo 6: Öğretmenlerin Dört Temel Dil Becerisinin Gelişimi ile İlgili Görüşleri

<i>Türkçe öğretimiyle öğrencilerinizin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri yeterince gelişiyor mu?</i>	f
Ders saatlerinin yetersizliğinden dolayı yeterince dört temel dil becerisi gelişemiyor	1
Gelişiyor	1
Yazmada Almanca kurallara göre yazma meyli	2
Dinleme yeterli seviyede	1
Akıcı olmayan ve okunanın anlaşılmadığı bir okuma	3
Konuşma en iyi seviyede, ancak yine şive ve Almanca ile karışık bir konuşma	10

Bir öğretmenin (n=1) ders saatlerinin yetersizliğinden dolayı dört temel dil becerisinde genel manada bir ilerleme olmadığını savunuyor, özellikle okuma ve yazma becerilerinde bu gelişmeyi ifade etmenin imkânsız olduğunu belirtiyor (Ö8). Dinleme becerisi genel itibariyle, özellikle diğer dil becerilerini göre daha iyi olduğu gözlemlenmiştir. Dinlediklerini anlamada sıkıntı çekmiyorlar, ancak örneğin hikâye anlatımında dinlerken genel olarak Ö1’in de belirttiği gibi “... dinlemede görsel temalarla daha iyi anlıyorlar, masalarda mesela, hikayeleri karikatür halinde...” görsel materyal halinde olduğunda dinlediklerini anlamada daha kolaylık sağlıyor onlar için. Ö3 “dinlediklerini her zaman anlayamadıkları bunun da kitap okuma alışkanlıklarıyla doğru orantılı” olduğunu savunuyor. Ö4 “dinlemede henüz büyük sıkıntılar olmadığı, ancak göçün özellikle Almanya’ya kıyasla sonradan başladığı Avusturya’da Türk çocuklarında da yavaş yavaş dinlemede sıkıntılar başladığını” belirtiyor. Ö5 “çocukların dil becerisindeki gelişmelerinin Türkçe ders saatlerinin

yetersizliğinden dolayı ancak ileriki yaşlarında ve uzun vadede görüldüğünü” belirtiyor. Nitekim Ö7 bunu “...Dört senedir hafta sonu derslerine girdiğim sınıfımın dinlemelerinin çok iyi geliştiğini söyleyebilirim, başlarda dersi takip etmekte zorlanan, ara sıra kelimenin hangi manaya geldiğini veya Almancasını soran talebeler, zamanla her şeyi anlar hale geldiler...” sözleriyle destekliyor. Ö9 ise “...Dinleme noktasında sıkıntı yok aslında, bazen anlamıyorlar. Kelimeleri bazen hızlı konuşulduğunda anlamıyorlar. Veya Türkçesini bilmedikleri için Almancasını soruyorlar. Kendileri konuşurken Almancaya kayıyorlar. Türkçeleri genel itibarıyla kötü diyemem. Sürekli Almanca kelime kullanan öğrenciler var, bunlar ama örneğin 10 öğrenciden ikisi böyle. Diğerleri fena değil...” diye ekliyor.

Konuşmada diller arası geçişin görünür olduğu (“*code switching*”), ama buna rağmen derslerle birlikte konuşmada ciddi geliştiklerini belirtiyorlar (n=9). Yurt dışındaki Türk çocuklarının konuşmadaki belirgin özellikleri evde ağız ile konuşulduğu için çoğu zaman sadece yörelerinin ağızıyla konuştukları (Ö1), sürekli iki dili karıştırarak konuştukları (Ö3), belirli kalıp ve terimleri Türkçe öğrenmedikleri için Almanca ifade etmeleridir. Örneğin Ö4 “...Türkçe haftanın günlerini çoğu zaman söyleyemiyorlar, buna karşın duygu ve düşüncelerini de Almanca değil Türkçe ifade ediyorlar. Atasözlerini bilmiyor veya birçoğunu da anlamıyorlar...” Ö5 bunları şu ifadelerle destekliyor, “... Almanca olmadan konuşamıyorlar veya bazı tabirleri yanlış kullanıyorlar örneğin koyu mavi yerine kapalı mavi diyebiliyorlar, devam çalıştım gibi kalıplar kullanıyorlar, ancak bu onlara tamamen Almancadan çeviri olarak geçmiş olduğunun farkında değiller. Kalıp cümleleri Almancadan alabiliyorlar diyebiliriz...”

Okumada yurt dışındaki Türk çocuklarında görülen en belirgin özellikler akıcı okuyamamaları, telaffuz hataları ve dil bilimsel eksikliklerden dolayı doğru okuyamamaktır. Nitekim Ö1 çocukların “yutarak ve ağızla birlikte okudukları, genel itibarıyla de ezberindeki cümleyle, yani gerçek telaffuzu değil akıllarındaki kelimeyle” okuduklarını gözlemlediğini belirtiyor. Ayrıca Ö1 çocukların okurken sıkıldıklarını, çünkü akıcı okuyamadıkları için okumaya konsantre olup okuduklarını anlamadıklarını ekliyor (Ö1). Ö3, öğrencilerinin ilk dersten okumaktan çekindikleri, heceleyerek okudukları, dolayısıyla da sesli okumaya istekli olmadıkları, ancak uzun vadede daha akıcı okudukları ve okuduklarını anlamaya başladıklarını kaydediyor. Ö4, “...çocukların ancak öğretmen eşliğinde okuduklarında tam anlamıyla anladıkları kendileri okuduklarında zorlandıklarını...” belirtirken Ö9 bunun çocukların her kelimeyi anlamadıkları için yalnız okumada başarılı olamadıklarını tespit ediyor. Ö5 de derslerinde ağırlığı okumaya vermesine rağmen akıcı okumanın olmadığını belirtirken aynı zamanda çocuklarla Almanca okumalar da yaptığı için Almanca okumada da aynı öğrencilerin zayıf olduğu, ancak Türkçe okumanın nispeten daha kötü olduğu dipnotunu ekliyor. Ö6 aile desteğinin okumada daha elzem olduğunu belirtip ekliyor, “... Okumada derste özel çaba ve ailelerin desteği gerekiyor. Veya bizim STK’mızda özel kitap okuma grubu var, çocukları çok teşvik ediyor. Bu ve bunun gibi faaliyetler gerekiyor.”

Dil bilimsel olarak Almancada olmayan karakterleri okumakta zorlandıkları söylenebilir, Ö1 “ş, ç” harflerini söylemede zorlandıklarını, Almancada olmayan ‘ı’ ünlüsünü telaffuz ederken ‘i’ diye okuduklarını ekliyor. Çocukların telaffuz sıkıntılarının yanı sıra vurgulamaları da Almancaya uygun olduğu için Ö10 bunun da okumada belirgin olarak duyulduğunu ekliyor.

Son olarak öğretmenlerin tamamının (n=10) son sıraya koyduğu yazma becerisi çocuklarda belirgin noksanlık olduğu gözlemlenmiştir. Aileler 4.1.3 maddesinde de belirtildiği gibi gramer ağırlıklı ve dil bilgisi kurallarının olmadığı Türkçe ana dili dersi talep ettikleri

söylenmişti. Ancak öğretmenlerin verdikleri yanıtlarda dil bilgisi kurallarını bilmeyen öğrencilerin yaptıkları hataların çok fazla olduğu görülmektedir. Ö1 öğrencilerin alfabe yi dahi bilmedikleri, konuştukları gibi yazdıkları, örneğin 'iyiyim' yerine 'iyim' veya 'geleceğim' yerine 'gelicem' yazdıklarını söylerken Ö3 de aynı örneği veriyor. Öğretmenlerden (n=4) ortak olarak gördükleri bariz hata büyük küçük yazmadadır. Almanca nesnelere, eşyalar ve tüm isimler büyük yazıldığı için öğrenci bunları Türkçe yazarken de büyük yazıyor (Ö1, Ö3, Ö4, Ö10), örneğin 'masa' kelimesini büyük yazıyor (Ö1).

Dil bilgisi kurallarında özellikle ders saatlerinin yetersizliğinden dolayı büyük sıkıntıların olduğunu belirten öğretmenlerin yanı sıra (Ö1, Ö2, Ö4, Ö8, Ö10), Ö1 öğrencilerin yazmada örneğin ünsüz benzetmesi, ünsüz sertleşmesi gibi temel kurallardan tamamen habersiz olduğunu ekliyor. Bu ders saatlerinin yetersizliğinden dolayı birçok öğretmen dil bilgisine hiç vakit ayıramadıklarını okuma ve yazmaya odaklandıklarını (Ö5), Ö3 derslerinde özel kitap okuma saati yaptıklarını, Ö5 ayrıca ilk okul öğrencilerinde dil bilgisine birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda hiç yer veremediğini, ancak ilk okul son sınıf olan dördüncü sınıfta az da olsa yer verdiğini belirtiyor. Ve yazmada öğrencilerin imla kurallarının yanı sıra noktalama işaretlerini de kullanmakta zorluk çektiklerini belirtiyor. Ö3 daha öncesinde Türkiye'de de Türkçe öğretmenliği yaptığı için aynı problemin Türkiye'deki öğrencilerde olduğunu ve bunun sosyal medya kaynaklı olduğunu gözlemlediğini ekliyor.

Tablo 7: Öğretmenlerin Söz Varlığının Gelişmesindeki Başarıları Hakkındaki Görüşleri

<i>Öğrencilerinizin söz varlığının zenginleştirilmesinde, dil zevki ve bilincinin geliştirilmesinde kendinizi başarılı buluyor musunuz?</i>	f
Gelişim uzun vadede ölçülebilir	4
Gelişim çeşitli işitsel materyallerle,	1
Kitap okuma saatleriyle	5
Geleneksel ve kültürel öğelerle	1
Çeşitli oyunlar ve diyaloglarla	1

Öğretmenlere kendilerini söz varlığının zenginleştirmede başarılı bulup bulmadıkları sorulduğunda hepsi Türkçe derslerinde (n=10) buna çok dikkat ettiklerini, kimi Ö1, 'görsel işitsel materyallerle', Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, 'kitap okuma saatleriyle', Ö5, 'geleneksel ve kültürel öğelerle', Ö10, ders saati içerisinde çeşitli oyunlar ve diyaloglarla' söz varlığına katkı sağladıklarını belirtiyorlar. Ö1, gerek çocuk gerekse ailelerin ilgisizliğinden dolayı saatlerce hazırlık yapması, çeşitli materyaller hazırlamasına rağmen kendisini %40 başarılı bulunduğunu üzüntüyle belirtiyor. Yine de öğretmenler (n=4) bu gibi gelişimlerin uzun vadede geliştiğini söyleyebileceklerinin ısrarla altını çiziyorlar.

Tablo 8: Öğretmenlerin TAD'ın Öğrencilerin Duygu, Düşünce ve Hayal Dünyasına Etkisi ile İlgili Görüşleri

<i>Bu öğretim öğrencilerinizin duygu, düşünce ve hayal dünyasının gelişimine katkı sağlıyor mu?</i>	f
Kesinlikle geliyor	3
Uzun vadede ölçülebilir	7

Ailelere çocuklarının Türkçe ana dili dersleriyle duygu düşünce ve hayal dünyaları, keşfetme ruhları, estetik ve sanatsal değerlerinde farkındalık ve araştırma becerilerinin gelişip gelişmediği sorulduğunda istenen cevaplar aileler gerekli ilgiyi vermedikleri veya gerekli gözlemi yapamadıkları için alınamamıştı. Aynı sorular öğretmenlere de soruldu. Onlar da

örneğin düşünce ve hayal dünyasının gelişmesi için bazı öğretmenler (n=3) kesinlikle geliştiğini söylese de, diğerleri (n=7) uzun vadede ölçülebileceğini, bunun için ders saatlerinin yetersiz olduğunu ve öğrencilerin düzensiz katılmalarının da etkili olduğunu eklediler. Geliştğini söyleyen öğretmenler, örneğin Ö5, Ö8, Ö9, en az iki sene aynı öğrencilerle Türkçe dersi yapan öğretmenler olduğunu eklemek gerekiyor. Ö1, "Uzun vadede olabilir, küçük bir şey mutlaka katmıştır. Yıllar sonra anlaşılabilir." Ö3 ve Ö8 kitap okuma odaklı ders işlediklerini belirterek, Ö3 ne kadar bunun tek başına yeterli olamayabileceğini eklese de, öğrencilerinin hayal dünyalarına katkı sağladıklarını düşünüyorlar, Ö8, "Elbette katıyor. Birlikte okuma günleri, saatleri hatta akşamları düzenliyoruz. Kitap okuma yarışmaları yapıp okumaya ilgilerini arttırabiliyorum. Kütüphane programlarına teşvik ediyorum. Yazma becerileri için de günlük yazma ya da bazı yarışmalara katılmaları için yönlendiriyorum. Bu platformlarda kendilerini ve hayal dünyalarını ifade edebilme fırsatı buluyorlar."

Tablo 9: Öğretmenlerin Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı ve Sevgisi ile İlgili Görüşleri

<i>Bu öğretim öğrencilerinizin okuma yazma sevgisi ve alışkanlığı kazanmasına katkı sağlıyor mu?</i>	f
Kısıtlı ders saatlerini çocuklara okuma alışkanlığı ve sevgisini aşlamak için kullanıyorum	8
Başlarda zorla okunan kitaplar zamanla öğrenciler tarafından severek okunuyor	1
TAD en azından çocuklara Türkçe kaynak sağlıyor	1

Öğrencilerin okuma yazma sevgisi kazanıp kazanmadıklarını sorulduğunda önce de belirtildiği gibi öğretmenler dersleri kitap, masal ve hikâyeye okumayla yapılandırdıklarını, kısa ders saatlerinde en azından öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlamak istediklerini belirttiler (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10). Bu öğrencilerin Ö4, 'başta gönülsüz olarak okudukları kitapları yıl içerisinde daha istekli okumaya başladıkları', gerçekleştirilen Ö8, 'kitap okuma gruplarına da severek katıldıklarını', Ö5, 'Türkçe derslerinin çocuklara en azından Türkçe kaynak sağladığını ve sayıları az da olsa bazı öğrencilerin derste işlenen konuları evde tekrar etme, hikâyenin devamını merak etme veya farklı hikayelere ulaşma isteklerinin' ortaya çıktığını söylediler.

Yine öğretmenlerin birçoğunu (n=8) Türkçe derslerinde okumanın yanı sıra en çok öğrencilerinin milli, manevi ve ahlaki değerlere yer verdiklerini belirttiler. Onlara "Bu öğretim öğrencilerinizin millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermesine, millî duygu ve düşüncesinin güçlendirilmesine katkı yapıyor mu?" diye sorulduğunda Avrupa'da yetişen iki dilli çocuklarında bu değerlerin iyi seviyede olduğunu düşünüyorlar. Türkçe dersleriyle beraber de Ö1, 'davranışlarına katkı sağlandığını, yeme içme adabının geliştiği, büyüğe saygılı davranmayı öğrendikleri, gramerden çok Türkler nasıl yaşar' gibi kültürel öğelerin geliştiğini belirtiyor. Ö5, "Çocuklar Türkçeyi neden öğrendiklerini başta anlamakta zorluk çekerken, sonrasında kültürel öğeler, vatan sevgisi doğrultusunda Türkiye'ye onlara tanıtıldığında ilgileri artıyor. Dersi verimli ve eğlenceli geçirebilmek adına bu öğeler de çok yardımcı oluyor"

Öğretmenlerin Türkçe Ana Dili Dersleri ile İlgili Beklenti ve Eleştirileri

<i>Türkçe / Türk kültürü öğretimiyle ilgili beklentiniz / eleştiriniz var mı? Nelerdir?</i>	f
---	---

Tablo 10:	Ders saatleri yetersiz	2
	Aileler ilgisiz	3
	Materyal ve müfredat eksik	4
	Niteliksiz öğretmenlerin görevde olması	2

Öğretmenlerin Türkçe Ana Dili Dersleri ile İlgili Eleştirileri

Öğretmenlerin verdiği cevaplardan sonra onların Türkçe derslerine eleştirileri dört kategoride toplanabilir; 'ders saatlerinin yetersizliği', 'ailelerin ilgisizliği', 'materyal eksikliği ve müfredat', 'niteliksiz öğretmen'. Genel çerçeve daha iyi anlaşılın diye öğretmenlerin beklenti ve eleştirileri birebir aktarılacaktır. Ö5 ve Ö6 ders saatlerinin yetersizliğinden yakınırken Ö6, "Haftalık ders saatlerinin yüksek tutulması gerektiğini düşünüyorum. Bir iki saatle yol alınamıyor" diyerek yapılan çalışmanın yetersizliğine dikkat çekiyor.

Materyal eksikliği için Ö1, "Okullardaki her öğretmen alanında uzman değil materyaller yetersiz, özellikle yabancılara yönelik Türkçe materyaller az, birçoğu kullanılmıyor veya erişilmek dahi istenmiyor. Uğraşılıyor kısacası." derken Ö2 müfredatın ve dersin içeriği ile ilgili "Dil bilgisi konularının teorik olarak yoğunlaştırılması ve o şekilde aktarılması öğrencilerin derse karşı ilgisini azaltmaktadır" diyerek değişmesi ve yenilenmesi gerektiğine vurgu yapıyor. Ö3 materyal eksikliği için "Yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalar materyaller var, ama yurtdışındaki Türk çocuklarına yok, buradaki materyaller ağır geliyor çocuklara. Var olan materyaller çok dilbilimsel. Yabancılara Türkçe öğretimindeki baştan başlayan 'merhaba' 'nasılsın' diyalogları eksik kalıyor" diyerek materyal eksikliğini dile getiriyor. Ö8 materyallerin eksikliğine ek olarak niteliğine de sorgulayıcı bakarak şu sözleri ifade ediyor, "Yetersiz materyal, estetik yönü zayıf kitaplar ve elbette ki yurtdışında doğup büyüyen genç nesli tanımayan ve beklentilerini karşılayamayan öğrenim programı ve kitaplar. Son dönemlerde önemi fark edildi, ama ulaşılan kitle henüz az."

Ailelerin ilgisizliği ile ilgili Ö3, "...Ailelerin ilgili olup olmadığı çok belli ediyor kendini. Bazıları çok iyiyken diğerleri hiç değiller. Bu da dersi ve çocukların tutumunu oldukça etkiliyor..." derken Ö1 ailelere tavsiye ve beklenti olarak şu sözleri ekliyor Ö1, "...Burada yetişen çocuklar aileden görülen kültürel öğelerle yetiniyor, Türkiye ile bağın kuvvetiyle de bu öğeler az veya çok olabiliyor çocuğun hayatında. Avusturya'da entegrasyon henüz tamamlanmadığı için buradaki Türklerin Türkiye ile bağı nispeten kuvvetli diyebiliriz, ama ilerleyen zamanlarda nasıl oluruz bilemeyiz. Bazı ailelerde, eğer özellikle Avusturya'da doğan ve burada okuyan ebeveynlerde evde konuşulan ortak dil Almanca olabiliyor. Bunun dışında aileler en azından temel Türkçe kurallarını evde öğretmeli, bunu çocuk bilinçli öğrenmek zorunda değil, gramerin ismini değil anlamını bilmeli. Ama bazı ekleri, mesela işaret ekini bilmeli çocuk, 'buradayım' derken örneğin. Böylelikle Almanca'yı da daha ayağı yere basar bir şekilde öğrenecektir. Veya neredesin sorusunda Almanca 'da Vokativ ile kurulan bu soru cümlesini kendi ana dilinde karşılığını bulan çocuk, ikinci dilini daha iyi öğrenecektir." "Ayrıca Türk devleti Avrupa'daki Türkler için gerekli desteği verdiğini düşünüyorum. Maarif Vakfı, Yunus Emre Enstitüsü, Konsolosluk ve camiler insanların faydalanması için çeşitli faaliyetler bu kurslar düzenliyor. Ancak insanlar ve bilakis aileler bunu kullanmıyorlar"

Ö6 ailelerden beklediği desteği şu sözlerle dile getiriyor: "Ailelerin desteğine çok ihtiyacımız var. Az ders saatleriyle onlara daha fazla nasıl destek olabiliriz bilemiyoruz bazen. Ama kitap okumaları konusunda özellikle annelerin daha duyarlı olmaları, Türkçe derslerine kurslarına daha düzgün göndermeleri, okuma grupları ayarlamaları, STK ve özel kuruluşların da bu tarz okuma faaliyetlerini daha sıklıkla ve düzenli yapmaları gerektiğini düşünüyorum." Ö10,

nitelikli öğretmen konusunda şikayetçi olduğunu, buralara genellikle alan dışı öğretmenlerin atandığını, Viyana’da bulunan Türkoloji bölümü dışında Türkçe bölüm bulunmamasına rağmen Avusturya devletinin bu atamaları yerel yaptığı ancak buraların dikkate alınmadığı ve atamaların titiz yapılmadığını düşündüğünü belirtti.

Bir önceki soruda belirttikleri sorunlarla ilgili çözüm önerileri olup olmadığı bu öğretmenlere sorulduğunda çeşitli cevaplar alındı. Bunlar;

Tablo 11: Öğretmenlerin TAD ile İlgili Çözüm Önerileri

<i>Türkçe / Türk kültürü öğretimiyle ilgili çözüm öneriniz var mı? Nelerdir?</i>	f
Türkçe dersleri hafta içi olmalı, ders saatleri içerisine entegre edilmeli	1
Türkçe dersleri Avusturya makamlarınca verilmeli	1
Aile Seminerleri düzenlenmeli, katılımı sağlanmalı	3
Yerel ülkede çözüm aranması, gerekli başvuruların yapılması ve öncelikle talep edilmesi gerekiyor	2
Dört temel dil becerileri üzerine derste etkin çalışmalar yapılmalı	1
Kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesi için gerekli çalışmalar yapılmalı	2

Ö1 yaptığı derslerde tecrübe ettiği üzere hafta sonu katılımın az, hafta içi ise daha çok olduğunu, çocukların hafta sonunu dinlenmek için kullanmak istedikleri için Türkçe derslerinin hafta içi olmasının daha uygun olduğunu belirtti.

Ö1, "Matura' (Lise bitirme sınavı) mutlaka Türkçe olmalı. Avusturya bu ve benzeri Türkçe uygulamaları yürürlüğe sokarken bu işi bilen kişilere yetkiyi vermesi, sembolik ders değil, sistematik bir ders müfredatı çıkaracak uzmanları istihdam etmesi gerekmektedir."

Ö4, Türkçenin STK'lardan ziyade Avusturya'nın resmi makamlarınca verilmesi ve Türkçe Maturanın yaygınlaşması gerektiğini düşündüğünü belirterek Ö1'e katıldı.

Ö4 ayrıca "Avusturya çok kültürlü bir ülke olarak dilleri koruması, Türk toplumu da Avrupa'da kendi toplumu oluşturması gerekiyor, yani güçlü diasporanın artık oluşması lazım.

Çözümün Türk devletince değil önce yerel ülkede hakların aranması, başvuruların yapılması, yani Türkiye'den yardım istemek yerine buradan çalışmaların yürütülmesi gerekiyor. Türk toplumu talep edecek ki bazı şeyler değişsinsin, talep arttıkça bazı şeyler yapılır. Daha fazla talep olması gerekiyor. Örneğin okullardaki Türkçe dersleri gittikçe azalmakta, ailelerin talepleri düşük olduğu için. Ayrıca Türkçenin okullarda yabancı dil olarak kabul edilmesi gerekiyor." Ö5, Ö4 gibi Türkçe derslerin okullarda giderek azaldığını belirterek buna yönelik çözüm önerilerini belirtiyor, "Aileler daha bilinçli olabilir, ama ne yazık ki Türkçenin geleceği resmi okullarda artık görünmüyor. Devam etmeyecek diye düşünüyorum. Buna çözüm olarak da bir şey bulamıyorum. Ama aileler en azından dil bilincini evde geliştirmeli, azami Türkçe grameri evde kendi çocuğuna verebilmelidir."

Ö6 diğer öğretmenlere ve müfredat çalışmalarına destek olacak görüş bildirerek kompozisyonun dil öğretiminde önemine dikkat çekiyor, "...Sınıf içi metodu olarak, kompozisyon ya da kurgu gibi yarışmalarının çok teşvik edici olacağını düşünüyorum." Ö7, başka bir ders içeriği çözümü belirtip yine ailenin önemine dikkat çekiyor, "Daha fazla kitap okuyarak kitap okuma ile ilgili faaliyetler yaparak fayda sağlanabileceğini düşünüyorum.

Bunun için ailelerin bu anlamda bilinçlendirilmesi gerektiğine inanıyorum. Yurt dışında ders saatlerin yetersizliği ve genel gramer odaklı Türkçe derslerine öğrencilerin ilgisizliğinden dolayı Türkçe kitap okuma alışkanlığının kazandırılması için faaliyetler artmalı, olan faaliyetler düzenli olarak devam etmeli, teşvik edilmeli ve desteklenmelidirler.

Ö8 hem nitelikli öğretmen hem de nitelikli ders programı hem de ailelerin bilinçlenmesi gerektiğini özetleyecek şu çözüm önerilerinde bulunuyor, "Donanımlı ve bu işe gönül veren nitelikli personel yetiştirip bu konuyu yerinde çözmek. Yerel olarak her ülke, her bölge birbirinden farklı ve buradaki vatandaşların, çocukların ihtiyaçları, Türkçeyi kullanma ve muhatap olma durumları farklılık gösteriyor. Bunları yine yerinde, detaylı, bölgenin uzmanları ile tespit etmek gerekiyor. Türkçe öğretimi için sosyal medyayı, dijital öğretim yöntemlerini, platformları geliştirmek gerekiyor. Okuma kültürünü arttırmak ve kitaba ulaşmayı kolaylaştırmak ve maliyeti düşürmek gerekiyor. Sanatsal ve sporsak etkinlikleri, faaliyetleri Türkçe öğretimi içine entegre etmek gerekiyor." Ö10 ise bu ailelerin bilinçlenmeleri için, "Aileler ne kadar duysalar ve hatta okullardaki sınıf hocaları ısrarla ana dilinin önemine dikkat çekse de hala ana dilinin gerekliliğinin farkına varamadıklarını düşünüyorum. Bu sebeple gerek Avusturya makamlarınca gerekse Türkiye devletinin bilinçlendirme politikaları geliştirmeleri, en azından düzenli ve önder isimlerle düzenli seminerlerin ve çalışmaların gerçekleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum."

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Avusturya'da Türkçe ana dili derslerine karşı ilgi

Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin ders içerisinde ilgili, ancak ders dışı çok fazla Türkçe dersine katkı sağlayacak etkinlik ve çalışmalarda bulunmadıkları tespit edilmiştir. Yine öğretmenlere göre ailelerin Türkçe ana dili derslerine karşı istekli olduğu, ama işlevsizlikten dolayı bu isteğin tek başına yetmediği görülmektedir. Bu görüşlerden yola çıkarak, okullarda Türkçe dersi verildiğinde ailelerin büyük bir çoğunlukla çocuklarını bu derslere gönderdikleri, ancak okulun böyle bir dersi açmaması durumunda da çok nadir talepte buldukları ve dahi böyle bir haklarının olduğundan habersiz oldukları gözlemlenmiştir. Okullardaki bu derslere gönderemeyen anneler okullarında Türkçe ana dili dersi imkânı olmadığını belirtmekten de çekinmiyorlar. Nitekim bazı göçmen aileler çocuklarının yerel dili öğrenmesinin yeterli olacağı yanılgısında olabiliyorlar. Öte yandan yukarıda Avusturya'daki yabancı kökenli öğrencilerin sadece %13,7'sinin ana dili dersi imkânından yararlandıkları belirtilmişti. Bu sayı genel manada azken, 15.337,686 Türk kökenli öğrenci için, yani yaklaşık Avusturya'da toplam 1095549 öğrencinin %1,4'ü, sadece 149 Türkçe Ana dili dersi öğretmenin bulunması, her okulda bu imkânın olmaması, yapılan bu görüşmelerden sonra ilgisizliğin yanısıra bilinçsizlik olarak da yorumlanabilir. Çünkü ailelerle yapılan görüşmeler sonucunda okulla Türkçe dersleri için görüşmek istediğini belirtenler de bulunmaktaydı. Öğretmenler ise ailelerle görüşüldüğünde istek ve memnuniyetlerini dile getirdiklerini ancak derslere düzenli getirmede veya çocuklarıyla en azından evde Türkçe kitap okumada eksik kaldıklarını belirtiyorlar. İşlevi olmayan bir istek söz konusuysen Türkçe ana dili derslerinin mevcut durumunun vaziyeti de çok değişmemektedir.

Avusturya'da Türkçe ana dili derslerinin niteliği

Yapılan görüşmelerden sonra Avusturya'daki Türkçe ana dili derslerinin en büyük probleminin ders saatlerinin yetersizliği olduğu görülmektedir. Kısıtlı sürede yapılan eğitimde hem müfredatın yetiştirilmesi hem de kısa vadede bir sonucun elde edilmesi mümkün olmamaktadır. Bu sebeple görüşme yapılan öğretmenlerin uzun süre, örneğin en az iki yıl, aynı öğrencilerle ders yaptıklarında bir gelişimden söz ettiği gözlemlenmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerden sadece %30'u böyle öğrencilere sahiptir. Başka bir problem ise Türkçe derslerindeki materyal eksikliğidir. Öğretmenler kendi çabalarıyla görsel ve işitsel materyaller bir araya getirdikleri, ancak bunların yetersiz olduğu ve dahi öncelikle sistematik bir müfredatın olmayışını ana problemlerden görmektedirler. Bazen de okullarda yapılan Türkçe ana dili dersleri için bir mekânın bulunmadığı, koridorlarda veya bir nevi eğlence odalarında Türkçe dersi yapıldığı için verimliliğin düştüğü söylenebilir.

Avusturya'daki Türk çocuklarının ana dili düzeyleri

Başlıktaki gibi bu çalışmada bir yeterlilik tespiti elbette yapılmadı ancak yine yapılan görüşmeler sonucunda Avusturya'daki Türk çocuklarının ana dilindeki gelişimleri düzenli katılımda olumlu etki ettiği, bu derslerle en azından mevcut sistemde bu çocuklarda ana dili bilincinin geliştiği, bilinçlendikleri ve bir farkındalık sağlandığı kaydedilebilir. Ancak eklenmelidir ki uzun vadede bu yeterli olmayacaktır ve gerekli düzenlemelerin yapılması elzemdir. Bunun dışında bu öğrencilerde dört temel dil becerilerinden dinleme becerisinin en iyi gelişmiş becerinin olduğu, yazmada ise çok yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Gözleme dayanan ve bireysel görüşlerin de dikkate alındığı bu çalışmada, öğretmenler Avusturya'da göçün Almanya'ya kıyasla daha geç başladığı için çocuklarda Türkçe dinleme ve konuşma becerilerinin daha iyi olduğu, ancak yavaş yavaş bozulmaların burada da başladığı için acil önlemlerin alınması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Okumada yurt dışındaki Türk çocuklarında görülen en belirgin özellikler akıcı okuyamamaları, telaffuz hataları ve dil bilimsel eksikliklerden dolayı doğru okuyamama ve anlamamalarıdır. Bu dersler ayrıca çocukların duygu gelişimlerine katkı sağladığı düşünülmekte, milli ve manevi, sosyal, ahlaki, tarihi ve kültürel değerlere önem vermeleri ise yeterli düzeyde olduğu, ana dili dersleri bazında ise yine derste seçilen konulara göre değişim gösterdiği gözlemlenmiştir. Çocukların dil, kelime hazineleri, hayal dünyasının gelişimi, kendini ifade etme becerilerinin geliştiği veya gelişeceği inancı ise yine derslere bağlı olup genel manada gerek aileler gerekse öğretmenler tarafından gelişim gösterdiği, ama uzun vadeli bir gözlem yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Öneriler

- Mevcut olan ana dili derslerinin ders saatlerinin düzenlenmesi, daha sistematik, müfredatı olan ve her okulda uyulan bir müfredatın verilmesi önemli görülmektedir. Ayrıca sembolik ders değil, sistematik bir ders müfredatı çıkaracak uzmanları istihdam edilmesi gerekmektedir.
- Türkçe'nin Avusturya'da yaşayan gerek Türk çocukları gerekse aileler için bir karşılığının olmaması, yabancı dil olarak okullarda okutulması ve dahi daha fazla

okulda lise bitirme sınavında yaşayan yabancı dil olarak seçilebilme imkanının sunulması önerilebilir.

- Okulların yanı sıra STK'larda da Türkçe dersleri verilmeye çalışılmaktadır. Ancak buralarda da bir düzen sağlanması, belki ortak müfredat veya en azından ortak amaç geliştirilmeli, bu STK'larla gerek Avusturya makamları gerekse Türkiye devleti irtibat halinde olabilmelidir. Bu düzenlemelerin bireyselden ziyade resmi makamlarca yapılması daha faydalı olacaktır.
- Okullarda bitmeye yüz tutan Türkçe ana dili dersleri için talepler veliler tarafından artmalıdır. Bu sebeple velilere bilinçlendirme seminerleri gerek yine Avusturya devleti gerekse Türkiye devleti tarafından yapılmalı, broşürler hazırlanıp dağıtılmalı, tek tek STK'larda sadece bu bilinçlendirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Ya da en azından Avusturya makamlarınca gerekse Türkiye devletinin bilinçlendirme politikaları geliştirmeleri, en azından düzenli ve önder isimlerle düzenli seminerlerin ve çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir.
- Yine iki ülke bu çalışmaları bireysel yaptıktan sonra ortak çalışmalar yürütmelidir. Çünkü her iki ülkenin de sadece bireysel çalışma yapması eksik ve yetersiz olacaktır.
- Donanımlı ve bu işe gönül veren nitelikli personel yetiştirip bu konuyu yerinde çözmelidir. Yerel olarak her ülke, her bölge birbirinden farklı ve buradaki vatandaşların, çocukların ihtiyaçları, Türkçeyi kullanma ve muhatap olma durumları farklılık gösteriyor. Bunları yine yerinde, detaylı, bölgenin uzmanları ile tespit etmek gerekiyor.
- Türkçe öğretimi için sosyal medyayı, dijital öğretim yöntemlerini, platformları geliştirmek gerekiyor. Okuma kültürünü arttırmak ve kitaba ulaşmayı kolaylaştırmak ve maliyeti düşürme üzerine çalışılabilir. Yine sanatsal veya spor etkinlikleri ve faaliyetleri Türkçe öğretimi içine entegre etmek gerekiyor.

• Öğretmen seçiminde titiz davranmalıdır. Bu çalışmada da yer verilen Avusturya devletinin ana dili dersi öğretmenlerinden beklentilerinin yerine getirilebilmesi için bu öğretmenlerin alana hâkim olmaları gerekmektedir. Örneğin bu öğretmenlerin dilbilimsel yeterlilikte, hem ana dil, hem yerel dil, yani iki dilli hatta çok dilli olmaları beklenmektedir. Dilbilimsel bilgilere sahip, bunları uygulamalı olarak sınıf ortamına uyarlama kabiliyetine sahip olmaları'' beklenmektedir. Veli görüşlerine göre büyük oranda bu eksik görülürken bu atamaların daha titizlikle yapılması gerektiği ortadadır. En azından mevcut Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitimden geçmesi, sonradan atanacak yeni öğretmenlerin de alan dışı olmamasına önem verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Abadan-Unat, N. (2002). Bitmeyen Göç, Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Ahrenholz, B. (2012). Methodische Verfahren der Zweitspracherwerbsforschung – zur Einführung. Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren. Berlin: De Gruyter, 1-26.

- Aksan, D. (2009). Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim, 5. bs. Türk Dil Yayınları.
- Baker C. (2001). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism, 3. bs. Great Britain: Biddles Ltd.
- Biffl, G. (1984). Der Strukturwandel der Ausländerbeschäftigung in Österreich. WIFO Monatsberichte (monthly reports), vol. 57, issue 12, 649-664. [Avusturya'daki Yabancı İşgücünün Yapısal Değişikliği]
- Biffl, G. (2000). Zuwanderung und Segmentierung des österreichischen Arbeitsmarktes, Ein Beitrag zur Insider- Outsider- Diskussion. Internationale Migration, Die globale Herausforderung des 21. Jahrhunderts?, ed. Karl Husa, Christof Parnreiter, Irene Stacher Frankfurt am Main: Brandes und Apsel, 207-227. [Avusturya İş gücü Piyasasının Göç ve Segmentasyonu]
- Biffl, G. (2010). Sprache und Bildung im Migrationskontext. Sprache-Bildung-Bildungsstandards-Migration, Chancen und Risiken der Neuorientierung des österreichischen Bildungssystems, ed. Muhr, Rudolf, Biffl, Gudrun. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, 125-138. [Göç Bağlamında Dil ve Eğitim]
- Curle, E. (2004). Migration in Europa, Daten und Hintergründe. Stuttgart: Lucius & Lucius. [Avrupa'da Göç, Veriler ve Arka planları]
- Çınar, D. & Davy U. (1998). Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für Kinder von Einwanderern. Forschungsbericht des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. Innsbruck, Viyana: Studienverlag. [Eşitdeğer Dilleri? Göçmen Çocukları için Ana Dili Dersleri]
- Evren, D. (2015). Demographische Entwicklung und Lebenswelt der türkischen Migranten und Migrantinnen in Österreich- 1960 bis heute“(Yüksek Lisans Tezi, Viyana Üniversitesi Kültür ve Sosyal Bilimler Fakültesi. [Avusturya'daki Göçmenlerin Demografik Gelişimi ve Yaşamları]
- Faßmann, H. & Münz, R. (1992). Einwanderungsland Österreich? Gasarbeiter- Flüchtlinge- Immigranten, ed. Bundesministerium für Unterricht und Kunst. Viyana: Dachs- Verlag. [Avusturya, Bir Göç Ülkesi mi? Misafir İşçiler, Mülteciler ve Göçmenler]
- Fischer, G. (2004). Zur Sprachsituation der Zuwanderer und der “Zweiten Generation“. Integration? Migration- Rassismus- Zweisprachigkeit, ed. Michael Sertl, Gabriele Khan Svik, Johannes Zuber. Viyana: StudienVerlag, 63-77. [İki Kuşak Göçmenlerin Dil Gelişimleri]
- Fleck, E. (2010). Migration und Sprachförderung an österreichischen Schulen. Sprache-Bildung-Bildungsstandards-Migration, Chancen und Risiken der Neuorientierung des österreichischen Bildungssystems. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang. [“Avusturya Okullarında Göç ve Dil Desteği“]
- Fleck, E. (2010). Der muttersprachliche Unterricht. Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift. Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen. Heft 9/10, Viyana, öbv/hpt., 1110-1124. [“Ana Dili Dersi“]
- Fürsetenau, S. & Gornolla, M. (2011). Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Mehrsprachigkeit (DOI: 978-3-531-92659-9_1). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien. [Göç ve Okuldaki Dönüşüm: Çok Dillilik]
- Gouma A. (2019). Der muttersprachliche Unterricht in Österreich, Statistische Auswertung für das Schuljahr 2018/2019. Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 5/2020. Viyana: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. [Avusturya'da Ana Dili Eğitimi, 2018/19 Eğitim Yılı için İstatistik Veriler]

- Grosjean, F. (2020). Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung, ed. Ingrid Gogolin ve diğ., (Hamburg: Springer Vs. [Bireysel İki- ve Çok Dillilik])
- Hahn, S. (2012). Historische Migrationsforschung. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus-Verl.[Tarihsel Göç Araştırmaları]
- İleri, E. (2003). Türkisch. Handbuch Fremdsprachenunterricht, 4. bs., ed. Karl- Richard Bausch, Herbert Christ, Hans- Jürgen Krumm (Tübingen: A. Francke Verlag Tübingen und Basel, 577-581 [“Türkçe”])
- Kepenek, P. (2020). Avusturya’da Türkoloji. Avrupa’da Türkoloji, ed. Öztürk Emiroğlu. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Klein, W. (1992). Zweitspracherwerb. Eine Einführung. 3. bs. Frankfurt am Main: Athenäum. [İkinci Dil Edinimi. Bir Giriş]
- Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2007). Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. Stuttgart: UTB. [İkinci Dil olarak Almanca. Öğretmek ve Öğrenmek]
- Knöss, K. (1987). Reintegration türkischer Migrantenkinder. BuE 40, 321-332. [Türk Göçmen Çocuklarının ‘Yeniden Entegrasyonu’]
- Krifka, M. ve diğ. (2014). Das mehrsprachige Klassenzimmer, Über die Muttersprachen unserer Schüler. Berlin: Springer-Verlag. [Çokdilli Okul Sınıfları, Bizim Öğrencilerimizin Ana Dilleri Hakkında]
- Mehlbom, G. (2020). Herkunftssprachen und ihre Sprecher/innen. Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung, ed. Ingrid Gogolin ve diğ. Hamburg: Springer Vs. [Kökendilleri ve Onların Konuşucuları]
- Merdian, G. (1996). Migrantenkinder. Lebensperspektiven in der Fremde. Augsburg: MaroVerlag. [Göçmen Çocukları. Uzaklardaki Yaşam Perspektifi]
- Münz, R. (2000). Migration im Europa des 19. und 20. Jahrhunderts. Internationale Migration, Die globale Herausforderung des 21. Jahrhunderts?, ed. Karl Husa, Christof Parnreiter, Irene Stacher. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel,177-190. [Avrupa’da 19. ve 20. yy’da Göç]
- Oksaar, E. (2003). Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. [İkinci Dil Edinimi. Çok Dilliğin Yolları ve İnterkültürel Anlaşma]
- Reich, H. H. & Krumm, H- J. (2013). Sprachbildung und Mehrsprachigkeit, Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag. [Dil Oluşumu ve Çok Dillilik, Okuldaki Dilsel Çoğunluğu Anlama ve Çözmeye Dair bir Müfredat Denemesi]
- Reich, H. H. (2016). Herkunftssprachenunterricht. Handbuch Fremdsprachenunterricht, ed. E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.- R. Bausch & H.-J. Krumm. Tübingen: A. Francke, 211–226. [Yabancılar Dil Eğitimi El Kitabı]
- Sertl, M. & Khan, G. S. & Zuber, J. (2004). Integration? Migration- Rassismus- Zweisprachigkeit. Viyana: StudienVerlag. [Entegrasyon? Göç, Irkçılık- İki Dillilik]
- Spolsky, B. (1989). Conditions for second language learning: Introduction to a general theory. Oxford: Oxford University Press.
- Stadler, A. (1980). Children of guest workers in Europe: Social and cultural needs in relation to library services. Library Trends, 29(2)
- Treibel, A. (2003) Migration in modernen Gesellschaften: Soziale Folgen von Ein-wanderung, Gastarbeit und Flucht, 5. bs. Weinheim: Juventa-Verlag. [Modern Toplumlarda Göç: Göçün, Misafir işçiliğin ve Sığınmanın Toplumsal Sonuçları]

- Waldrauch, H. Die berufliche Situation muttersprachlicher Lehrerinnen und Lehrer in Österreich: Ergebnisse einer schriftlichen Befragung. Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für Kinder von Einwanderern. Forschungsbericht des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, ed. Dilek Çınar, Ulrike Davy. Innsbruck, Viyana: Studienverlag. [Avusturya'daki Ana Dili Dersi Öğretmenlerinin Mesleklerinde Yaşadıkları Sorunlar: Yazılı Bir Anketin Sonuçları]
- Westly, E. (2011). The Bilingual Advantage. Scientific American Mind, 22 (3), 38- 41.
- Yalçın C. (2004). Göç Sosyolojisi. Ankara: Anı Yay., 13-56.
- Şimşek H. & Yıldırım A. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, 11. bs. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2012). Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almaya Örneği). Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Bakanlığı. (https://ytbweb1.blob.core.windows.net/files/resimler/kitaplar_pdf/yurtdisinda-yasayan-turkce-ogretm.pdf)

İnternet Kaynakları

- Avusturya İstatistik Kurumu: <http://www.statistik.at/>
- Federal Eğitim, Kültür ve Sanat Bakanlığı (BMUKK): <http://www.bmukk.gv.at/>
- Federal Meclis: <http://www.parlament.gv.at/>
- Avusturya İçişleri Bakanlığı (BMI): <http://www.bmi.gv.at/>
- Avusturya İçişleri Bakanlığı Entegrasyon Müstesarlığı: <http://www.migration.gv.at>
- Avusturya Entegrasyon Fonu: <http://www.integrationsfonds.at>
- Avusturya İslam Cemaati (IGGiO): <http://www.derislam.at/>
- T.C. Viyana Büyükelçiliği: <http://viyana.be.mfa.gov.tr/>
- Eğitim Bilim ve Araştırma Bakanlığı (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung): <https://www.bmbwf.gv.at/>
- http://www.mfa.gov.tr/yurtdisinda-yasayan-turkler_.tr.mfa- Yurtdışında Yaşayan Türk Vatandaşlar
- Cemal Yıldız, Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almaya Örneği), Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Bakanlığı, 2012). (https://ytbweb1.blob.core.windows.net/files/resimler/kitaplar_pdf/yurtdisinda-yasayan-turkce-ogretm.pdf)
- Uluslararası Göç Örgütü Dünya Göç Raporu 2022: World Migration Report 2022: Chapter 2- Migration and Migrants: A Global Overview: <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2022-chapter>

Bilim ve Sanat Merkezleri Üzerine Yapılan Akademik Çalışmaların Değerlendirilmesi*

Şahin ORUÇ¹

Sibel ÇAĞIR²

Özet

Her ülkede olduğu gibi Türkiye'de de üstün yetenekli çocuklar için çeşitli faaliyetler ve uygulamalar yapılmaktadır. Geçmişten günümüze bu konuda çok sayıda çalışma mevcuttur. Özellikle Cumhuriyet döneminde Üstün yeteneklilerle alakalı en dikkate değer çalışma Bilim Sanat Merkezlerinin yani BİLSEM'lerin kurulmasıdır. Türkiye'de hemen hemen her vilayette en az bir adet olmak üzere açılmış olan Bilim Sanat Merkezleri üstün yetenekli öğrencilere hizmet vermektedir. Fakat birçok alan uzmanı tarafından bu kurumların etkililiği ve başarısı tartışılmaktadır. Bu çalışmada Türkiye'de BİLSEM'ler üzerine yapılmış olan yüksek lisans ve doktora çalışmaları nitel bir araştırma yöntemi olan doküman incelenme yöntemi ile ele alınmıştır. Ulusal tez merkezinde yer alan BİLSEM'lerle alakalı tüm tezler konu içerik ve yöntem gibi kriterler açısından ele alınarak incelenmiştir. Yapılan inceleme ile BİLSEM'lere yönelik akademik bakış açısı ortaya konmaya çalışılmıştır. Buna göre 2005-2022 yılları arasında BİLSEM konulu 107 lisansüstü tez incelenmiş. 107 lisansüstü tezin yalnızca 22'si doktora tezi iken 85'i yüksek lisans tezidir. Tez konularının öğrenciler, veliler ve yönetici parametrelerinde mevcut durum tespiti üzerinde şekillendiği görülmüştür. Konunun önemi düşünülerek yeterli sayıda çalışmanın olmadığı pekçok konuda özellikle BİLSEM'leri geliştirmeye yönelik tezlerin yeterince olmadığı görülmüştür. BİLSEM'ler üzerine doktora tez çalışmaları ve genel olarak tez çalışmaları artırılabilir.

Anahtar Kelimeler

BİLSEM

Tez

Tez araştırmaları

Üstün yetenekliler

Bilimsel araştırmalar

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 10.11.2022

Kabul Tarihi: 02.12.2022

Elektronik Yayın Tarihi: 29.12.2022

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1202074

* Bu çalışma 8-11 Eylül 2022 tarihlerinde düzenlenen İstanbulda International Conference on Innovation in Basic – Higher Education'da sunulan sözlü bildiriden geniletilerek yazılmıştır.

¹ Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, sahinoruc44@hotmail.com ORCID: 0000-0001-8666-3654

² Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, cagirsibel@gmail.com ORCID: 0000-0002-8312-1152

Evaluation of Academic Studies on Science and Art Centers

Abstract

As in every country, various activities and practices are carried out for gifted children in Turkey. There are many studies on this subject from past to present. Especially in the Republican era, the most serious work related to gifted people is the establishment of Science and Art Centers, namely BİLSEMs. Science and Art Centers, which have been opened in almost every province in Turkey, serve gifted students. However, the effectiveness and success of these institutions are discussed by many field experts. In this study, master's and doctoral studies on BİLSEMs in Turkey are discussed with the document analysis method, which is a qualitative research method. All the theses related to BİLSEMs in the national thesis center were examined in terms of criteria such as subject content and method. With the study, the academic perspective towards BİLSEMs was tried to be revealed. Accordingly, 107 postgraduate theses on BİLSEM were examined between the years 2005-2022. While only 22 of the 107 graduate theses are doctoral theses, 85 are master theses. It has been seen that the thesis topics are shaped on the current situation determination in the parameters of students, parents and administrators. Considering the importance of the subject, it has been seen that there are not enough studies on many subjects, especially the theses for developing BİLSEMs. Doctoral thesis studies on BİLSEMs and thesis studies in general can be increased.

Keywords

BİLSEM
Thesis
Thesis Research
Gifted
Scientific research

About Article

Sending Date: 10.11.2022
Acceptance Date: 02.12.2022
Electronic Issue Date: 29.12.2022

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1202074

GİRİŞ

Her ülkede olduğu gibi Türkiye'de de üstün zekalı/üstün yetenekli çocuklar için çeşitli faaliyetler ve uygulamalar yapılmaktadır. Geçmişten günümüze bu konuda çok sayıda çalışma mevcuttur. Özellikle Cumhuriyet döneminde üstün yeteneklilerle alakalı dikkate değer çalışma Bilim Sanat Merkezlerinin yani BİLSEM'lerin kurulması gerçekleşmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde önemli bir katkı sağlayan BİLSEM'lerin işleyişi, sahip olduğu donanımlar, sunduğu hizmetlere ilişkin çeşitli çalışmalar son yıllarda hızlandırılmıştır. Türkiye'de hemen hemen her vilayette en az bir adet olmak üzere açılmış olan BİLSEM üstün yetenekli öğrencilere hizmet vermektedir. Böylelikle birçok alan uzmanı tarafından bu kurumların etkililiği, içeriği, kapsamı, niteliği, çalışma alanı, kapsamı ve başarısı gibi pek çok açıdan tartışılmakta ve incelenmektedir.

Üstün yeteneklilerin öneminin anlaşıldığı günümüzde bu bireyler üzerine farklı çalışmalar yürüten birçok ülke olduğu gibi Türkiye'de de tarihi süreç içerisinde bu alana yönelimler ve çalışmalar bulunmakta ve devam etmektedir. İlk kez Eflatun tarafından "*Altm Nitelikli Sınıf*" (Enç, 1979, 44) deyimini ile tarifi yapılan üstün yetenekli bireyler üzerine

Amerika, Rusya, İngiltere, İsrail, Güney Kore ve Almanya ülkelerinde üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine oldukça önem veren ülkeler arasında yer almaktadır. Türkiye tarihine bakıldığında Osmanlı Devleti döneminde Enderun Mektepleri'nin üstün yetenekli bireyler için yapılan ilk çalışmalarıdır. Üstün yetenekli bireylerin bugüne dek en iyi değerlendirildiği Osmanlı Devleti döneminde açılmış olan Enderun mektepleridir (Çamdeviren, 2014). Enderun mektepleri özellikle üstün yetenekli bireylere verilen eğitimin ilk kez bir sistem ve plan düzeyinde uygulanması sağlanmıştır (Akkutay, 1984). Günümüze yaklaştıkça 1992 yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından üstün yetenekli öğrenciler için gerçekleştirilen çalışmaların bir sonucu olarak 1995 yılında Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) hayata geçmiştir (Özgüler, 2009). Bu kurumların açılma amaçları, kapsamı ve içeriği Millî Eğitim Bakanlığı tarafından "*Bilim ve Sanat Merkezleri ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki özel yetenekli öğrencilerin örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini aksatmayacak bir şekilde bireysel yeteneklerinin farkında olarak ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmış olan kurumlar*" (MEB, Tebliğler Dergisi, 2019) şeklinde ifade edilmiştir. Oruç, Ateş ve Çağır (2019) tarafından Türkiye'de üstün yetenekliler üzerine yapılan tüm uygulama ve programların temel maksadı üstün yetenekli bireylerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini sağlamak, kendi yeteneklerini keşfetmelerinde bu yeteneklerin gelişiminde destek olmak, bu bireylerin derinlemesine bilgi, beceri ve donanım sahibi bireyler olmalarını gerçekleştirmeyi amaç edindiği vurgulanmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) (BİLSEM Yönergesi, 2019)'un özel yetenekli bireyler için yaptığı tanım "*yaşlıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren bireyler*" şeklindedir. MEB'in Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı bir kurum olan BİLSEMler'in temel hedefi; özel yetenekli öğrencilerin sahip oldukları özelliklere yönelik uygun eğitim fırsatlarını sağlamak ve bu bireylerde var olan özelliklerin geliştirilerek en üst düzeye çıkarmaktır (MEB, 2018b; Karabulut, 2010). Tanınması gerçekleştirilen öğrencilerin devam etmekte oldukları normal okulları dışında kalan zamanlarını Bilim ve Sanat Merkezleri'nde etkinlik ve proje temelli eğitimler alarak bu kurumlara devam etmektedirler. Bu süreçte kurumda *Uyum, Destek 1, Destek 2, Bireysel Yetenekleri Farkındalık (BYF), Özel Yetenekleri Geliştirme (ÖYG) ve Proje üretme* program basamaklarından oluşan bir eğitim görmektedirler. Bu eğitimlerin amaçları ise öğrencilerin kendilerini daha iyi tanımalarını sağlamak, özel ilgi alanlarını keşfederek geliştirmelerini sağlamaları ve böylelikle proje üretmelerini gerçekleştirmektedir (Yılmaz ve Çaylak, 2009).

Ülkemizdeki üstün yetenekli öğrenciler için yapılan uygulamaların başarı elde etmesi için bu bireylerin tanımlanması ve özelliklerinin ifade edilerek sahip oldukları beceriler üzerine fikir sahibi olunması bu bireylere sağlanacak her türlü eğitim ve uygulamanın da niteliğinin artmasını sağlayacaktır. Üstünlerin sahip olduğu özelliklerine yönelik eğitim ve uygulamalar sağlandığında bu bireylerin önemli işler başarmalarına olanak verirken aksi durumda uygun eğitim alamamaları durumunda ise ciddi problemler doğurabileceği görülmüştür. Üstün, özel yetenekli her bir öğrenciye sağlanan eğitim durumlarının başarılı şekilde sürdürülmesi ve yönetilmesi bu öğrencileri üst düzeye ileri taşıyacak ve bu bireylerden alınabilir en yüksek verimi ortaya çıkaracaktır (Kaya, 2013). Dünyada etkisi olan ve bununla birlikte bir değişime öncülük etmekte olan özel/üstün yeteneklilerle ilgili faaliyetlerin yapılması ve artırılması ne kadar önemli ise bu alanda yapılmış çalışmaların

bibliyografyasının hazırlamak ve bu çalışmaları değerlendirmek de bir o kadar öneme sahiptir (Kurt, 2022). Bugün sadece örgün olarak devam ettikleri okul süreleri dışında kalan zamanlarda öğrencilerin devam etmekte olduğu BİLSEM' ler örgün öğretim kurumu olmama, program, işleyişi, fiziksel mekân sorunları, belirli bir yönetmelik bulunmaması gibi yaşadığı birçok duruma rağmen BİLSEM'ler üstün yeteneklilerin okulu olarak bu bireylerin eğitimi konusunda hayati önem taşıyan kurumlardır (Ateş, Oruç ve Çağır, 2019). Bu nedenle bu kurumlar üzerine yapılan bilimsel araştırmaların bütüncül olarak incelenmesi de önemlidir.

Amaç ve Önem

Türkiye'de 81 ilde 182 BİLSEM ve 63 bin öğrenci, son 10 yıl dikkate alındığında BİLSEM sayısında olduğu gibi bu kurumlara devam etmekte olan öğrencilerin sayısında da kaydadeğer bir artış görülmektedir. Bilim ve Sanat Merkezleri'nin sayıları geçtiğimiz son 10 yıl içerisinde 3 kat artarken bu kurumların öğrencilerinin sayısı ise 7 kat artmıştır (MEB, 2020). Bu konu ve alanda yapılan bilimsel tezler analiz edilerek söz konusu bu alanın derinliği ve yaygınlığı üzerine bilgiler vermesi ele alınan bu alanın genel görünümünü sunması bakımından önem taşımaktadır (Karadağ, 2009). Bu durumda artan BİLSEM sayıları ve bu üstün yetenekliler üzerine olan eğilimler gibi bir konu üzerine yapılan bilimsel araştırmaların önemi dikkate alındığında bu kurumlar üzerine yapılan akademik çalışmaların incelenmesi önem taşımaktadır.

Bilim ve Sanat Merkezleri konusu akademik çalışmalar içerisinde ele alınan konular arasında olmasıyla birlikte çalışılmaya başlandığı tarihten bu yana parametreleri devam ederek ve değişerek günümüzde de çalışılan konular arasında yerini arttırarak korumakta olduğu söylenebilir. Dinamik bir yapıya sahip olan hem BİLSEM'ler (Bilim ve Sanat Merkezi) hem de hitap ettiği üstün yetenekliler üzerine yapılan akademik çalışmalar birbiriyle ilişkili ve birbirini doğrudan etkileyen insanlığın geleceği için önemli etkiye sahip konulardır. Bu nedenle bu konuda yapılan her çalışma geçmişte de bugün de ve gelecekte de önemini koruyacaktır.

BİLSEM'ler üzerine yapılan çalışmalar üstün yeteneklilerin öneminin daha da çok kavrandığı günümüzde bu kurumlar üzerine araştırmaların yapılması ve incelenmesi de önemli hale gelmiştir. Dönemin şartları, üstün yetenekliler konusunda gerçekleşen gelişmeler BİLSEM kurumlarında da değişiklik ve gelişmeleri beraberinde getirmektedir. Bu nedenle çağın getirileri ve üstünlerin hayatındaki etkisi ve önemi arttıkça bu kurumlarda önemini koruyacak ve arttıracaktır. BİLSEM'lerin de gerçekleşen değişimlerden etkilendiği dikkate alınarak bu kurumlar üzerine her dönem farklı çalışmalara gidildiği görülmüştür. Böylelikle BİLSEM'ler her dönem farklı bir bakış açısı ile bilimsel çalışmalara konu olmuştur.

BİLSEM'ler üzerine bilimsel çalışmalarda eğilim olduğunun görülmesi ve bu konuda akademik durumunu tespit edilmesi isteği ile bu çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur. Yıllara göre BİLSEM'lerin bilimsel olarak nasıl ele alındığı, bu konuya bilim insanlarının nasıl bir yaklaşım sergilediği geçmişten bugüne bu konuda gerçekleşen eğilimler ve değişimlerin neler olduğunu tespit etmek amacıyla bu çalışmaya gerek duyulmuştur. Merak edilen bu sorulara bu araştırmada cevap bulunması ve akademik anlamda önemli çalışmalar olan tezlerde bu konuya nasıl ve ne derecede eğilim gösterdiğinin ortaya konması bakımından da oldukça önemlidir. Ayrıca çalışma BİLSEM'ler konusunda yapılan tezleri derleyerek bir araya getiren bir bibliyografya niteliği de taşımaktadır. İlgili alanyazında daha önce doğrudan BİLSEM'ler üzerine yapılan tezlerin incelenmemesinin de alana katkı sağlayacağı

düşünülmektedir. BİLSEM'ler üzerine yapılacak araştırmalarda bu konuda nelerin çalışıldığı nasıl bir akademik yaklaşım olduğunun belirlenmesi de katkı sağlayacak niteliktedir.

BİLSEM'lere yönelik yüksek lisans ve doktora tezlerinin genel bir değerlendirilmesinin yapılarak incelenmesinin alanda yapılacak çalışmalara önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. Çalışma hedefleri bakımından önem taşıyan özgün bir çalışma olmasıyla birlikte konu üzerine yapılan ilk çalışma olması açısından da alandaki bu boşluğu dolduracağı ve bu konuda yapılacak çalışmalara yön vereceği için de önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Türkiye'de ilk çalışmaya başlandığı 2005 yılından 2022 yılına kadar BİLSEM'ler üzerine yapılan tezlerin yıllar içerisindeki seyrini ve tezlere konu olma durumunu sayısal anlamda ne kadar çalışıldığı, yüksek lisans tezlerine ve doktora tezlerinde ele alınma durumlarının ne olduğu ve konu anlamında bu çalışmalarda neler üzerinde durulduğunu ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada araştırmacıların niyetini açığa çıkarmaya yardımcı olabilecek yöntem olan (Ruyter ve Schroll, 1998, 9) nitel araştırma yöntemi ile çalışma yürütülmüştür.

Araştırma Deseni

Nitel araştırma yöntemleri, belge içeriklerini tanımlamaya, metinlerde verilen anahtar kelimeleri özetlemeye, içeriğin sunulma süreci ve biçimini incelemeye veya bu içeriğin kavramsallaştırılmasını geliştirmeye çalışır (Drisko ve Maschi, 2015, 85). Türkiye'de BİLSEM'lere ilişkin çalışmaların ortaya çıkarılması ve bu konu üzerine alanyazında keşfe çıkarak detaylı tarama ile ortaya çıkan veriler anlamlandırılıp açıklanmaya çalışılmıştır. Bu tarama için doküman inceleme yönteminden faydalanılmıştır.

Doküman inceleme yöntemi araştırmalarda amaçlanan olgu ve olaylar kapsamında bilgi içeren yazılı dokümanların analizini içermektedir (Çepni, 2010). Doküman inceleme belirli bir zaman çerçevesinde geliştirilen dokümanlar veya araştırılan konu çerçevesinde farklı zaman dilimlerinde üretilmiş dokümanların daha geniş bir zaman diliminde analizini ulaşılabilir kılar (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Doküman incelemesi ulaşılabilir yazılı kaynakların veri olarak sistemli şekilde incelenmesi olarak değerlendirilir. Doküman incelemesi ilgili konunun gerekli belgelerinin incelenmesi ve bu belgeler doğrultusunda bir sonuca ulaşılabilmesi için gerekli plan ve programı içermektedir (Karasar, 2007).

Veri Toplama Süreci

Tezlerin tarama sürecinde, tür olarak yüksek lisans tezleri ve doktora tezleri şeklinde, yayınlanan yıla göre, başlıkta Bilim ve Sanat Merkezi, Bilim ve Sanat Merkezleri, BİLSEM, BİLSEM'ler şeklinde çeşitli açılardan online yayınlanan ve erişime açık olan tüm tezler YÖKTEZ veri tabanından çekilmiştir.

YÖKTEZ veri tabanında yer alan tezler 2022 yılı Ağustos, Eylül ve Ekim aylarında erişilmiştir. Buna göre tarih kısıtlaması yapılmaksızın BİLSEM konusunda ilk teze karşılaşılan 2005 yılı itibari ile 2005-2022 yılları aralığında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri seçilerek araştırmanın amacı doğrultusunda arama motoruna "BİLSEM, BİLSEM'ler, Bilim ve Sanat Merkezi, Bilim ve Sanat Merkezleri" yazılarak başlıkta bu ifadelerden en az birinin yer alması kistas alınarak tarama yapılmıştır. Listelenen tezlerin isimlerinde "BİLSEM, BİLSEM'ler, Bilim ve Sanat Merkezi, Bilim ve Sanat Merkezleri" ifadelerinin doğrudan

yer alıyor olması dikkate alınarak çalışmanın içeriğine dâhil edilmiştir. Bilim ve Sanat Merkezleri üzerine yazılmış akademik çalışmalardan tezlerin nicelik ve nitelik bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla BİLSEM'lerin açıldığı 1995 tarihinden 2022 yılına kadar Bilim ve Sanat Merkezleri ile ilgili yazılmış toplamda 107 yayın (tez) incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Ulusal tez merkezi (YÖKTEZ) veri tabanında 2005-2022 yılları arasında BİLSEM'ler konusundaki yüksek lisans ve doktora tezleri incelenmiş ve yapılan tarama sonucu ulaşılan belgeler içerik analizine tabi tutularak detaylı analiz yapılmıştır.

Nitel araştırmalarda kullanılan nitel içerik analizi, Merriam (2009, 178) göre kategoriler oluşturma, oluşturulan kategorileri/verileri sıralama ve kategorilerin adlandırılması olarak üçe ayrılmaktadır. Bu yöntemde oluşturulan kategoriler ulaşılan verilerin anlamının yorumlamasından oluşan analitik kodlama sürecini kastetmektedir (Merriam, 2009, 178-180). Ulaşılan veriler BİLSEM konusundaki parametrelerinde tespit edilen değişim doğrultusunda kategorilerde verilmiştir. Ulaşılan bu çalışmaların verileri, nitel olarak konularına göre kategorize edilirken yapılan inceleme ile BİLSEM'lere yönelik akademik bakış açısı ortaya konmaya çalışılmıştır.

Sınırlılık

- Bu araştırma;
- YÖKTEZ veri tabanında yer alan yüksek lisans ve doktora tezleri ile,
- Konuyla ilgili ulaşılan ilk yıl 2005 ve araştırmanın yapıldığı yıl olan 2022 yılları arasında yazılan tezler ile,
- YÖKTEZ arama motoruna yazılan "BİLSEM, BİLSEM'ler, Bilim ve Sanat Merkezi, Bilim ve Sanat Merkezleri" başlığıyla yapılan arama ile,
- Türkçe yazılan tezler ile araştırmanın amaç ve kapsamına ilişkin tezler ile sınırlandırılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde 2005-2022 yılları arasında BİLSEM'ler konusunda yazılan yüksek lisans ve doktora tezleri tarih sıralaması gözetilerek süreç içerisinde bu konuda değişen parametreler yorumlanarak verilmiştir.

Tablo 1. YÖKTEZ' de Yer Alan Bilim ve Sanat Merkezleri Konulu Tezler

Bilim ve Sanat Merkezleri	44
BİLSEM(LER)	44
Bilim ve Sanat Merkezi	19
Toplam	107

Tablo 1'de araştırmada incelenen toplam lisanüstü tez sayısı verilmiştir. Buna göre Bilim ve Sanat Merkezleri olarak arama yapıldığında tez başlığında bu ifade ile YÖKTEZ veri tabanında 44 tez, BİLSEM(LER) olarak arama yapıldığında yine 44 tez, Bilim ve Sanat Merkezi olarak arama yapıldığında 19 tez olmak üzere toplam 107 teze ulaşılmıştır. Bu tezler araştırmada incelenen ve analiz edilen toplam tez sayısını oluşturmaktadır.

Tablo 2. Bilim ve Sanat Merkezi ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Türlerine Göre Dağılımı

Yüksek Lisans	85
Doktora	22
Toplam	107

Bilim ve Sanat Merkezleri ile ilgili çalışmaların lisansüstü tezlerde yüksek lisans ve doktora tezlerine göre sayıları incelendiğinde Tablo 2’de ulaşılan tez sayısı verilmiştir. Buna göre Yüksek Lisans tezlerinde 85 çalışma, Doktora tezlerinde ise 22 çalışmaya ulaşılmıştır. Lisansüstü tezlerde Bilim ve Sanat Merkezlerine yönelik çalışmaların yüksek lisans tezlerinde doktora oranla daha çok çalışıldığı görülmektedir.

Tablo 3. Bilim ve Sanat Merkezi ile İlgili Yapılan Tez Çalışmalarının Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	f	Yüksek Lisans	Doktora
2005,2006,2007,2008	1	4	-
2009	3	2	1
2010	2	1	1
2011,2012,214	5	10	5
2013,2015	7	12	2
2016	2	2	-
2017	5	4	1
2018	9	8	1
2019	23	19	4
2020	10	7	3
2021	14	10	4
2022	6	6	-
TOPLAM	107	85	22

Tablo 3’te Bilim ve Sanat Merkezleri üzerine lisansüstü tezlerin hangi yıl itibarıyla başladığı ve yıllara göre çalışma sayılarındaki seyrin nasıl olduğu, yüksek lisans ve doktora tezlerinin birbirine oranlarının ne olduğu verilmiştir. Buna göre, BİLSEM’ler üzerine yapılan tez çalışmalarının 2005 yılında başladığı görülmüştür. Tablo 3’e göre bu çalışmanın yüksek lisans tezi olmasıyla birlikte 2005-2008 yılları arasında toplam 4 teze ulaşılmış olup bunların da yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir. BİLSEM üzerine ilk yıllarda yapılan lisansüstü tezlerde daha çok yüksek lisans araştırmacılarının yöneldiği söylenebilir. 2005 yılında yüksek lisans tezi ile çalışmaya başlanan BİLSEMLER tabloya göre ilk doktora çalışmasının 2009 yılında olduğu görülmektedir. Bununla birlikte tüm yıllarda doktora tezleri yüksek lisans tezlerinden sayıca daima daha az olduğu dikkat çekmektedir. Tablo 3’te de verildiği üzere BİLSEM’ler üzerine tez çalışmalarının başladığı yıllara göre son yıllarda çalışmaların arttığı görülmektedir. En çok çalışma 23 tez ile 2019 yılında yapılmıştır. Toplam 23 teze en çok tezin yapıldığı 2019 yılında bu tezlerin 19’unun yüksek lisans, 4’ünün doktora tezi olduğu görülmektedir. Tabloya göre her yıl yüksek lisans tezlerin varlığı mevcutken doktora tezi çalışılmayan yılların olduğu görülmektedir. 2005, 2006, 2007, 2008, 2016 ve 2022 (Ekim ayına kadar) yıllarında doktora tezi bulunmamaktadır. Tüm yıllara göre yüksek lisans tezinin en çok çalışıldığı yıl 2019 yılı iken en az yüksek lisans tezinin 1’er çalışma ile 2005-2008 yıllarında yapıldığı görülmüştür. Doktora tezlerinde ise 4 çalışma ile en çok 2019 yılında çalışma yapılmış olup 2005, 2006, 2007, 2008 ve 2022 yıllarında doktora tezine rastalanmamıştır.

2022'de de tezlerin yazılmış olması BİLSEM üzerine tezlerin yazılmaya devam ettiğini ve edeceği öngörüsünü oluştursa da önceki yıllara göre tez sayısında düşüş yaşandığı görülmüştür. BİLSEM'lerin açıldığı 1995 yılı dikkate alındığında ilk doktora tezi 14 yıl sonra, ilk yüksek lisans tezi ise 10 yıl sonra yapıldığı görülmektedir. Buna göre konu ile ilgili akademik çalışmalara geç başlandığı söylenebilir.

Tablo 4. Bilim ve Sanat Merkezi ile İlgili Yapılan Tez Çalışmalarının Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversiteler	Tez Sayısı (f)
Gazi Üniversitesi	14
Fırat Üniversitesi	9
Hacettepe Üniversitesi	
Necmettin Erbakan Üniversitesi	5
Bahçeşehir Üniversitesi	
Marmara Üniversitesi	
Atatürk Üniversitesi	
Akdeniz Üniversitesi	4
Sakarya Üniversitesi	
Kırıkkale Üniversitesi	
Karadeniz Teknik Üniversitesi	3
Ankara Üniversitesi	
Sabahattin Zaim Üniversitesi	
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	
Pamukkale Üniversitesi	
Anadolu Üniversitesi	
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	
Yeditepe Üniversitesi	2
Uludağ Üniversitesi	
Süleyman Demirel Üniversitesi	
Trabzon Üniversitesi	
Okan Üniversitesi	
Dicle Üniversitesi	
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	
Biruni Üniversitesi	
Trakya Üniversitesi	
İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi	1
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	
İstanbul Medeniyet Üniversitesi	

Kastamonu Üniversitesi
 Selçuk Üniversitesi
 İstanbul Üniversitesi-
 Cerrahpaşa
 Niğde Ömer Halisdemir
 Üniversitesi
 Amasya Üniversitesi
 Muğla Sıtkı Koçman
 Üniversitesi
 Ankara Hacı Bayram Veli
 Üniversitesi
 Alanya Alaaddin Keykubat
 Üniversitesi
 Çanakkale Onsekiz Mart
 Üniversitesi
 Balıkesir Üniversitesi
 Burdur Mehmet Akif Ersoy
 Mersin Üniversitesi
 İstanbul Kültür Üniversitesi
 Abant İzzet Baysal
 Üniversitesi
 Mustafa Kemal Üniversitesi
 Afyon Kocatepe Üniversitesi
 Harran Üniversitesi
 Gaziantep Üniversitesi
 İstanbul Gelişim Üniversitesi
 İnönü Üniversitesi
 Ege Üniversitesi

Tablo 4'te Bilim ve Sanat Merkezi ile İlgili Yapılan Tez Çalışmalarının Üniversitelere göre nasıl bir dağılım gösterdiği verilmiştir. Bilim ve sanat merkezi ile ilgili yapılan çalışmalarda tezlerin yürütüldüğü üniversiteler incelendiğinde en fazla çalışmanın 14 tez ile Gazi Üniversitesinde yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların 10'u yüksek lisans tezi iken yalnızca 4'ü doktora tezidir.

Gazi Üniversitesini sırasıyla 9 tez ile Fırat Üniversitesi takip etmektedir. Hacettepe Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Bahçeşehir Üniversitelerinde 5'er tez, Marmara Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Kırıkkale Üniversitesi 4'er tez, Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi 3'er tez ile takip etmektedir. Tabloda da görüldüğü üzere 11 üniversitede 2' şer tez yapıldığı görülürken 28 farklı üniversitede de 1'er tez yapıldığı görülmektedir.

Tablo 5. Bilim ve Sanat Merkezleri ile İlgili Yapılan Tez Çalışmalarının Konularına Göre Dağılımı

Tema	Alt Tema	
Eğitim	Eğitimler	• Uzaktan Eğitim
	Etkinlikler	• STEM
		• Ders ve Kurslar
Durum	Öğrenciler	• Tutumları, Algıları, Öğrenme

Saptama		Becerileri
		<ul style="list-style-type: none"> Etkililik Akran İletişimi, Psikolojik Sağlık, Empati, Mükemmeliyetçilik, Yetenek, Sosyal Çalışmalar (Geri Dönüşüm) Akademik Başarı, Değerler eğitimi Karşılaştırma İki Kere Farklı Eğitim Zorluklar
	Öğretmenler Veli & Aile Müdür % Yönetici	<ul style="list-style-type: none"> Tutumları, Algıları Karşılaşılan Güçlükler İş doyumunu Aile Eğitimleri, Etkileşimleri
BİLSEM	Nitelik	<ul style="list-style-type: none"> Etkililiği, İşlevselliği İçeriği, Amaç, İşleyiş Seçim Süreci Model Bazlı Değerlendirilmesi Atölye & Laboratuvar, Ders Materyali
Program	Uygulamalar	<ul style="list-style-type: none"> Proje Tabanlı STEM Mesleki Gelişim Programı Destek Eğitimi

Tablo 5'te çalışmada ulaşılan tezlerin içerik olarak üzerinde durduğu konular tema ve alt temalar olarak verilmiştir. Buna göre BİLSEM'ler üzerine yazılan tezler içerik olarak ve araştırmacıların üzerinde durdukları konular eğitim, Durum Saptama, BİLSEM ve Program temaları oluşturularak alt temalar ve konular ile verilmiştir.

Eğitim Teması, BİLSEM'lerde verilen eğitim ve etkinlikler üzerine yazılan tezler bu başlıkta verilmiştir. Bu temada BİLSEM'lerdeki tüm eğitimler ve etkinlikleri içeren tezler yer almaktadır. Tabloda da görüldüğü üzere eğitim ve etkinlikler alt temasına ek olarak daha çok Uzaktan Eğitim, STEM, Ders ve Kursları içeren tezler yapılmıştır. Tez çalışmalarında uzaktan eğitim, STEM gibi eğitimlerin varlığı BİLSEM'lerde çağ ve güncel gelişmeler doğrultusunda eğitimlerin de şekillendiği düşünülmektedir. Yine kurumdaki dersler ve kurslar araştırmacıların tezlerine konu olduğu görülmektedir.

Durum Saptama Teması, kurumda mevcut olan durumların tespiti ve araştırılması üzerine yapılmış tezler bu temada verilmiştir. Tabloda da görüldüğü üzere BİLSEM'lere devam etmekte olan öğrenciler, BİLSEM öğretmenleri, veliler ve kurum müdür veya yöneticileri üzerine yapılan çalışmalar bu temada yer almaktadır. Öğrenciler üzerine yapılan tezler genellikle öğrencilerin tutumları, algıları, öğrenme becerileri, etkililik akran iletişimi, psikolojik sağlık, empati, mükemmeliyetçilik, yetenek, sosyal çalışmalar (geri dönüşüm, akademik başarı, değerler eğitimi, karşılaştırma, iki kere farklı eğitim ve karşılaştıkları zorlukları içeren durumlar tespit edilerek ortaya çıkarmaya çalışıldığı görülmüştür. Yine durum saptama temasında tezlerin öğretmenler, veli/ aile, müdür veya yöneticiler üzerinde çalışıldığı görülmüştür. Bu çalışmalarda veli, öğretmen ve yöneticilerin tutumları, algıları, karşılaştıkları güçlükler, öğretmenlerin iş doyumunu, aileler için gerçekleştirilen eğitimler ve yine veliler ile kurum, öğretmen, yöneticiler ve öğrenciler arasındaki etkileşimler konu olarak tezlerin içeriğini oluşturmaktadır. BİLSEM Teması, bu tema doğrudan kurum üzerine yapılan tezlerden oluşturulmuştur. Tezler kurumun içeriğini, işleyişini, kapsamını ve kısmen

niteliğini ortaya koymaya yönelik çalışmalardan oluşmaktadır. Bu anlamda kurumun etkililiği, işlevselliği, içeriği, amacı, işleyişi, öğrenci seçim süreci, belirli modeller bazında değerlendirilmesi, atölye ve laboratuvarları ve kullanılan ders materyallerini konu edinen tezler bu temayı oluşturmaktadır. Program Teması, daha çok kurum içerisinde araştırmacılar tarafından belirlenen bazı uygulamaların araştırılması örneğin proje tabanlı eğitim stem, mesleki gelişim programları ve destek eğitimi gibi uygulama ve programların da BİLSEM'lere yönelik araştırılan incelenen diğer konular olduğu görülmüştür.

Tablo 5'te tez çalışmalarında BİLSEM'lere farklı açıdan eğilim gösterildiği pek çok açıdan ele alınmaya çalışıldığı görülmektedir. BİLSEM'lerin gelişimi veya tarihi süreç içerisinde ilerleyişine yönelik çalışmaların olmaması dikkat çekmektedir.

Tablo 6. Tezlere Konu Olan Bilim ve Sanat Merkezi Ders ve Eğitimleri

Müzik	9
Fen Bilimleri	8
Görsel Sanatlar	5
Matematik	4
Sosyal Bilgiler	3
Türkçe	2
İngilizce	1
Biyoloji	1
Keman Eğitimi	1

Bir önceki tabloda BİLSEM'lere yönelik çalışma konularında kurum içerisindeki dersler ve kursların yer aldığı verilmiştir. Doğrudan bir ders veya kurs içeriğine yönelik çalışmaların olması Tablo 6'yı oluşturmuştur. Buna göre tezlerde en çok konu olan dersin Müzik ve bunu takip eden Fen Bilimleri dersinin olduğu görülmektedir. En az ise 1'er tez çalışması ile İngilizce, Biyoloji ve Keman Eğitiminin olduğu görülmektedir. Tablo 6'da görüldüğü üzere BİLSEM'lerde müzik, fen bilimleri, görsel sanatlar, matematik, sosyal bilgiler, Türkçe, İngilizce, biyoloji, keman eğitimi dersleri doğrudan tezlerde incelenen hatta tez başlığında geçen dersler olmuştur.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

BİLSEM'ler üzerine yapılan lisansüstü tez çalışmalarının incelendiği bu çalışmada, araştırmanın amacı kapsamında 107 teze ulaşılmıştır. Buna göre belirli bir yıl aralığı olmaksızın Yüksek Öğretim Kurulu (YÖKTEZ) Merkezi'nde "BİLSEM, BİLSEM'ler, Bilim ve Sanat Merkezi, Bilim ve Sanat Merkezleri" kavramları ile arama yapıldığında başlıkta bu ifadelerden bir veya bir kaçının birlikte geçtiği toplam tez sayısının 107 tane olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ulaşılan 107 tezin, bu kavramlardan hangisi ile arama sonunda çıktığı böylelikle başlıkta daha çok "BİLSEM, BİLSEM'ler, Bilim ve Sanat Merkezi, Bilim ve Sanat Merkezleri" ifadelerinden hangilerinin kullanıldığı, hangi yıllarda ve hangi üniversitelerde yapıldığı, yüksek lisans mı yoksa doktora tezi mi olduğu, içerik bakımından bu tezlerde BİLSEM'lerin hangi açılardan ele alındığı ortaya konmuştur. İçerikleri incelenen tezlerde bu merkezlerde belirli dersler üzerine araştırmacıların doğrudan yöneldiği de açığa çıkmıştır. Bu sayede akademik çalışmalardan tezlerin BİLSEM'lere eğilimin ne yönde olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırma sonucunda BİLSEM üzerine 107 lisansüstü tez incelenmiştir. Tezlerin 85'i yüksek lisans tezi iken 22'si doktora tezidir. BİLSEM'ler üzerine yüksek lisans tezlerinin

doktora tez çalışmalarından daha fazla olduğu tespit edilmiştir. BİLSEM'ler üzerine tez çalışmalarının 2005 yılı itibariyle başladığı ve günümüze kadar 107 tez çalışması olduğu görülmüştür. Bilim Sanat Merkezlerinin (BİLSEM) açıldığı tarih olan 1995 yılı dikkate alındığında günümüze kadar bu kurumlar üzerine yapılan tez sayısının bu anlamda çok fazla olmadığı söylenebilir. Hatta ilk tez çalışmasının ancak 2005 yılında olması ise üstün yetenekli bireylerin eğitiminde oldukça önemli bir misyonu yüklenen bu kurumlar için oldukça geç bir tarih olduğu düşünülmektedir. BİLSEM üzerine yazılan tez sayısının seyrine bakıldığında ancak 2019 yılında bir artış olduğu görülmektedir. Ancak bu da yine BİLSEM'ler üzerine daha pek çok açıdan çalışmanın yapılmadığını ve bu tarihten sonra tezlere görülen düşüşün BİLSEM üzerine akademik araştırmaların yeterince yapılamadığını göstermektedir. Kurt'a (2022) göre ilgili literatür inceleme sonucunda Türkiye'de bilim ve sanat merkezleri görsel sanatlar üzerine yeteri kadar araştırmanın olmadığı tespit edilmiştir. Alanyazının incelenmesi sonucu bu alanda yapılan araştırmaların daha çok üstün zekalı ve özel/üstün yetenekli öğrenciler üzerine olan genel çalışmalar olduğu görülmüştür. Çalışmaların daha çok BİLSEM'lerden ziyade bu kurumun öğrencileri, öğretmenleri üzerine ve durum saptama, görüş alma, yeterlilikleri ölçme ve tutumları açığa çıkarma yönünde çalışmalar olduğu söylenebilir.

Konularına göre yüksek lisans ve doktora çalışmalarında en çok ele alınan konu eğitim konusu ve durum saptamaya yönelik olduğu görülürken en az ele alınan konu BİLSEM'lerdeki süreçler, öğrenci seçimi, sınavlar ve program temaları olduğu görülmüştür. Tezlerde eğitim anlamında ele alınan konular bu kurumların ne tür eğitimler verdiği, ne tür etkinlikler içerdiği üzerinde durulurken, durum saptama olarak belirtilen tezler daha çok öğrenci, öğretmen, veli ve yöneticilerin tutumları, düşünceleri, akademik yeterlilikleri ve başarıları gibi tez araştırmalarıdır. Tezlerin öğrenciler ve öğretmenler üzerine (görüşleri ve algıları) yoğunlaştığı görülmüştür. Bilim ve sanat merkezi üzerine yapılan tezler incelendiğinde, hazırlanan araştırmalardan daha çok durum saptamaya yani üstün yetenekli öğrenciler üzerine yapılan genel çalışmalar şeklinde olduğu görülmüştür.

BİLSEM'lere öğrencilerin seçimi ve yerleştirilmesi konusunda yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu söylenebilir. Tanılama (öğrenci seçimi), grup taraması, bireysel incelemeye yönelik çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Bu tür çalışmaların da yürütülmesi kurum içerisindeki eğitimlerin araştırılması BİLSEM'lere karşı bir bakış açısı oluşturması açısından oldukça önemlidir. Ancak bu kurumlara girişlerin ve seçimin nasıl olduğunun araştırılıp verilmesi de oldukça öneme sahip bir konu olduğu düşünülmektedir. Bilim Sanat Merkezi Eğitim Programları (*Uyum Programı, Destek Eğitimi Programı, Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı (BYF), Özel Yetenekleri Geliştirme Programı (ÖYG), Proje Üretimi ve Yönetimi Eğitim Programı*) üzerine yapılan tez sayılarında da yetersiz olduğu görülmüştür. Bir diğer çalışılmadığı dikkat çeken konu ise araştırmacıların bu kurumların gelişimine yönelik uygulama, program geliştirmeye, eğitim içeriği oluşturma veya materyal tasarlama gibi doğrudan önerilerin olduğu araştırmaların olmayışıdır. Bu da BİLSEM'lere özellikle araştırmacıların akademik bir bakış açısı ile yaklaşabileceği konular arasında yer alması gerektiği düşünülen bir diğer husustur.

Son yıllardaki (2020 itibariyle) çalışmalarda uzaktan eğitim üzerine çalışmaların varlığı görülmüştür. Bu durum ülkemizde korona döneminin birçok alanda etkilenen merkezler gibi BİLSEM'lerin de etkilendiği ve uzaktan eğitimi bünyelerine aldığını açığa çıkarmaktadır. Akademik açıdan tezlere bu durumun konu olması ve araştırılması ise BİLSEM'ler üzerine

yapılan çalışmaların güncel ve dönemin şartları doğrultusunda bir eğilim ile yapıldığı düşüncesini açığa çıkarmıştır. Buna göre genel olarak BİLSEM üzerine yapılan tezler ve araştırmalar eğitim ve akademik açıdan üzerinde durulan konular, programlar, uygulamalar çerçevesinde ele alınarak incelendiği görülmüştür. Bu BİLSEM'lerin dinamik bir yapıya sahip olduğu, çağ ile uyumlu olduğu değişikliklere ayak uydurduğu ve bünyesinde bu yenilikleri barındırdığını gösterdiği gibi akademik çalışmaların da dönemin getirileri doğrultusunda yapıldığı yorumunu getirmektedir. Araştırmacıların BİLSEM'leri değişimler açısından incelemesi bu kurumlar üzerine yapılacak araştırmalarda sürekliliğin olacağını düşündürmektedir. 2022'de çalışmaların varlığı BİLSEM üzerine tezlerin yazılmaya devam ettiğini ve edeceği öngörüsünü oluştursa da önceki yıllara göre tez sayısında düşüş olduğu ve üstün yeteneklilere yönelik çalışmaların günümüzde daha da çok arttığı düşünüldüğünde doğrudan üstünler ile ilişkili olan bu kurumlar üzerine çalışmalarında artması beklenir. Ancak bu beklentiye kıyasla tezlerin incelendiği bu araştırmada BİLSEM'ler üzerine yazılan tez sayılarında bir artış olmadığı söylenebilir. Araştırma sonuçlarından bir diğeri ise bilim ve sanat merkezi ile ilgili olarak hazırlanan ilk tez çalışmasının 2005 yılında yüksek lisans tezi, 2009 yılında ilk doktora tezi olduğu ortaya çıkmıştır. BİLSEM'lerin açıldığı 1995 yılını temel aldığımızda ilk doktora tezi 14 yıl sonra, ilk yüksek lisans tezi ise 10 yıl sonra yapıldığını görmekteyiz. Buda konu ile ilgili akademik çalışmalara geç başlandığı söylenebilir. Doktora tezlerinin uzun sürüyor olması, Bilim ve Sanat Merkezi alanında doktora düzeyinde çalışma yapabilecek uzman kişilerin az olması bu alandaki kısırlığın sebepleri arasında olabilir. Ayrıca üstün zekâlıların okulu olan bilim ve sanat merkezleri ile ilgili çalışmaların ülkemizde henüz temel düzeyde olduğu düşünülürse doktora çalışmalarının az sayıda olmasının sebeplerinden biri olarak düşünülebilir. Araştırmada çalışmaların yıllar içerisindeki seyri incelendiğinde yıllara göre yüksek lisans tezi olarak en çok çalışma 19 tez ile 2019 yılında, en az yüksek lisans tezi 1' er çalışma ile başlangıç yılı olan 2005-2008 yıllarında yapılmıştır. Bu durumda çalışmaya başlandığı yıla göre son yıllarda yüksek lisans tezlerinde artış görülmüştür. Yıllara göre doktora tezi 4 çalışma ile yine 2019'da yapılırken 2005-2008 ve 2022 yıllarında hiç rastlanmamıştır. Doktora tezinde bir artış yıllar içerisinde yaşanmamıştır. Ayrıca özellikle günümüzde doktora tezlerinde BİLSEM'lere yönelik çalışmanın yapılmadığı dikkat çekici bir noktadır. Genel olarak en çok çalışma 23 tez ile 2019 yılında yapılmıştır. Bilim ve sanat merkezi ile ilgili yapılan çalışmalarda tezlerin yürütüldüğü üniversiteleri incelediğimizde yüksek lisans tez çalışmalarının en fazla Gazi Üniversitesi olduğunu görmekteyiz. Ayrıca 4 adet çalışma ile en fazla doktora tezi yine Gazi Üniversitesinde gerçekleştiği tespit edilmiştir. Gazi ve Fırat üniversitesi Özel Eğitim bölümü tarafından daha çok tez çalışmasının yapıldığı görülmüştür. Bu durum bu alanda yapılacak araştırmaların çoğalmasında için üniversiteler bünyesinde özel eğitim bölümlerinin yaygınlaşması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Kurt, 2022) BİLSEM'ler üzerine yapılan tezlerin diğer üniversitelerde ciddi bir artış yaşanmadığı ve sayıca çok az üniversitenin bu alanda lisansüstü tez yürütüldüğü görülmüştür.

Türkiye'de Bilim ve Sanat Merkezi ile ilgili yüksek lisans ve doktora tez sayısının az olduğu görülmüştür. Buna ilave olarak, doktora düzeyinde ayrıntılı çalışmaların yüksek lisans tezlerine göre daha az olması bu konuda bilimsel araştırmaların başta doktora tezleri olmak üzere yüksek lisans tezlerinin artırılması gerekliliğini açığa çıkarmıştır. Bu nedenle konuyla ilgili tezlerde yüksek lisans ve doktora düzeyindeki tez çalışmalarının artırılması alanı zenginleştirileceği düşünülmektedir. Doktora ve diğer akademik araştırmaların, daha uzun sürecek uygulamaların sağlanması ile daha detaylı ve zengin veri elde edilmesi

araştırmaların daha nitelikli hale gelmesi açısından önemli görülmektedir. Konu ile ilgili tez sayısı çalışılmaya başlandığı ilk yıllara göre son yıllarda artarken 2022 yılında azaldığını, ayrıca uygulamaya dayalı, BİLSEM'lerin gelişimine katkıda bulunacak çalışmalar yeterli görülmemektedir. BİLSEM'ler üzerine yapılan tez çalışmalarının yeterli düzeyde olmadığı, üniversiteler bünyesinde özel eğitim bölümlerinin artırılmasıyla buna paralel olarak akademik çalışmaların da artacağı öngörüldüğü sonucuna varılmıştır.

Üstün yetenekliler üzerine yapılan tez çalışmalarına bakıldığında ABD'de sadece son bir yıl içerisinde yapılan doktora tezleri, Türkiye'nin tüm tarihi boyunca bu konuda yapılan doktora tez çalışmaları ancak % 1'ini son on yıl içerisinde yazılan tezlerin ise binde birini oluşturur durumdadır (Çitil, 2018, 162). Bu anlamda üstün yetenekliler konusunda olan çalışmalar gibi bu öğrencilerin okulu olan BİLSEM'ler üzerine yapılan akademik çalışmaların da sayısının istenen düzeyde olmadığı ve yetersiz olduğu da söylenebilir. Ülkemizde bu alanda daha çok tez çalışmalarının olması gerektiği, bu kurumların daha birçok açıdan ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Karadağ'a (2009) göre üniversitelerin en temel işlevleri bilimsel araştırma faaliyetleri olduğunu ifade etmektedir. Bu durumda üniversitelerin bilimsel araştırma faaliyetlerinde üstün yetenekli öğrencilerin okulu olan BİLSEM'lere yönelik araştırmaların bu temel işlevler arasında yer alması bu kurumların önemine dikkat çekmek, gelişimlerine destek olan paydaşlar arasında olmak ve BİLSEM'lerin tüm süreçlerini akademik bakış açısı ile bilimsel araştırma faaliyetlerine katarak yer verilmelidir. Kurt, (2022) yaptığı benzer bir araştırmada bilim ve sanat merkezi görsel sanatlar üzerine yapılan çalışmaları incelediğinde üniversitelerde en azından yüksek lisans boyutunda çalışmalar yapıldığı düşünüldüğünde, bilim ve sanat merkezi görsel sanatlar alanında yapılan tez çalışmalarının istenilen seviyede olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

BİLSEM'ler üzerine yapılmış çalışmaların konularına bakıldığında eğitim, tanımlar ve özellikleri ve durum saptama alanlarının zayıf olduğu ve bu konular hakkında daha çok çalışılması bu alanı daha da zenginleştireceği düşünülmektedir. BİLSEM'lerde yürütülen sınav, kayıt ve seçme süreçleri ve program içeriklerine yönelik tezler yapılarak bu kurumları resmi süreç işleyişleri araştırılabilir. BİLSEM'lere katkı sağlayacak nitelikte uygulamaya dönük kurumun gelişimine katkı sağlayan yeniliklerin olduğu çalışmalar yürütülebilir. Yönetici/müdürlere, program geliştirilmeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Türkiye ve toplumumuzun geleceği için büyük öneme sahip olan üstün yetenekli bireylerin eğitimi konusunda önemli yere sahip olan BİLSEM'ler özellikle doktora düzeyinde araştırmalara yoğunlaşılması gerektiği düşünülmektedir. Bilimsel araştırmaların da yürütüldüğü yükseköğretim kurumları üniversiteler ile BİLSEM'ler arasında hayata geçirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Üstün yeteneklilerin okulu olan BİLSEM'lerin tanınması, kurumun öğrenilmesi ve gelişimlerinde akademik bir yaklaşımın olması açısından bilimsel araştırmalar olan lisansüstü tezlerde yer alması önem arz etmektedir. Bu anlamda çalışmaların yapılması tavsiye edilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akkutay, Ü. (1984). *Enderun Mektebi*. Gazi Üniversitesi Basımevi.
- Çamdeviren, Ş. (2014). *Bilim ve Sanat Merkezine (Bilsem) devam eden üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler (Sakarya ili örneği)*. [Yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*, 5. Baskı. Trabzon

- Çitil, M. (2018). Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi, Üstün-Özel Yeteneklilerin Eğitimi Özel Sayısı*, 143-172
- Drisko, J. W., & Maschi, T. (2015). *Content analysis*. New York: Oxford University Press
- Enç, M. (1979). *Üstün beyin gücü*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No:83.
- Karabulut, R. (2010). Türkiye’de üstün yetenekliler eğitiminin tarihi süreci. *Eğiten Kitap*
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. baskı). Nobel Yayıncılık
- Kaya, N. G. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ve BİLSEM’ler. *Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1). 2013, 115-122.
- Kurt, C. (2022). Bilim ve sanat merkezi görsel sanatlar alanında yazılmış akademik çalışmaların incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- MEB, (2019). Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi, *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Oruç, Ş., Ateş, H. & Çağır, S. (2019). Türk eğitim sisteminde geçmişten günümüze üstün yetenekliler için yapılan uygulamalar. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 2 (2), 253-273.
- Özgüler, N. (2009). 7-12 yaş arası üstün yetenekli çocukların eğitimi ve bir yöntem önerisi (İstanbul ili örneği) [Yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi
- Ruyter, K., & Scholl, N. (1998). Positioning qualitative market research: Reflections from theory and practice. *Qualitative market research: An International Journal*, 1(1). 7-14.
- Yıldırım, A., ve Şimşek. H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. & Çaylak, B. (2014). Bilim sanat merkezinin öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki başarılarına sağladığı katkılara ilişkin velilerin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 368-382

Bloom Taksonomisinin Öğretim Sürecinde Kullanılmasıyla İlgili Lisansüstü Tezlerin Eğilimleri: Bir İçerik Analizi

Sedat MADEN¹
Şemsinur ARICI²

Özet

Bu araştırmada Bloom taksonomisinin öğretim sürecinde kullanılmasıyla ilgili olarak hazırlanan lisansüstü tezler ile bu tezlerin araştırma yönelimlerini açığa çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmada belgesel tarama modeli ve doküman analizi ile veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Araştırmada veri kaynağı, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan ve Bloom taksonomisinin kullanımı ile ilgili olarak hazırlanan (2005 Ocak ayından 2022 Mart ayına kadar) yüksek lisans ve doktora tezleri incelenmiştir. Veriler analiz edilirken yayın sınıflama formu kullanılmış olup bu tezler, betimsel içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Yapılan araştırmanın sonucunda, Bloom taksonomisinin öğretim sürecinde kullanılmasıyla ilgili olarak 83 tezin yazıldığı görülmüş, ilgili tezlerden 80'inin yüksek lisans, 3'ünün de doktora tezi olduğu tespit edilmiştir. Türkiye'deki yüksek öğretim kurumlarında bu konuyla ilgili ilk tezlerin Gazi Üniversitesi öğrencileri tarafından yazıldığı görülmüştür. Yine konuyla ilgili en fazla sayıda tez Gazi Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi ve Dicle Üniversitesi gibi öncü üniversitelerin yanında 37 üniversitede daha tez yazılmıştır. Bunun yanında Bloom taksonomisinin öğretim sürecinde kullanılmasıyla ilgili en fazla sayıdaki tez ise 2021'de yazılmış olup 2017'den itibaren çalışma sayısı artmıştır. Bloom taksonomisinin öğretim sürecinde kullanılmasıyla ilgili tezlerde daha çok soruların, kazanımların, öğretim programlarının örneklem olarak tercih edildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Bloom taksonomisi
öğretim süreci
lisansüstü tezler

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 10.09.2022

Kabul Tarihi: 16.09.2022

Elektronik Yayın Tarihi: 29.12.2022

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1173577

¹ Prof. Dr., Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi, sedatmaden@bayburt.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8024-8182

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi, semsinurarici@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7614-185X

Trends of Graduate Theses on the Use of Bloom's Taxonomy in the Teaching Process: A Content Analysis

Abstract

In this research, it is aimed to reveal the research orientations of the post graduate theses prepared on the use of Bloom's taxonomy in the teaching process. In the research, data were collected and analyzed with documentary scanning model and document analysis. In the research, the data source, master's and doctoral theses (from January 2005 to March 2022) in the National Thesis Center of the Council of Higher Education and prepared on the use of Bloom taxonomy were examined. While analyzing the data, the publication classification form was used and these theses were evaluated with descriptive content analysis. As a result of the research, it was seen that 83 theses were written about the use of Bloom's taxonomy in the teaching process, and it was determined that 80 of the related theses were master's and 3 were doctoral theses. It has been observed that the first theses on this subject in higher education institutions in Turkey were written by Gazi University students. Again, the highest number of theses on the subject were written in 37 universities besides the leading universities such as Gazi University, Atatürk University, Çanakkale Onsekiz Mart University and Dicle University. In addition, the largest number of theses on the use of Bloom taxonomy in the teaching process was written in 2021, and the number of studies has increased since 2017. It has been concluded that more questions, achievements and curricula are preferred as samples in theses about the use of Bloom's taxonomy in the teaching process.

Keywords

Bloom's taxonomy
teaching process
theses

About Article

Sending Date: 10.09.2022
Acceptance Date: 16.09.2022
Electronic Issue Date: 29.12.2022

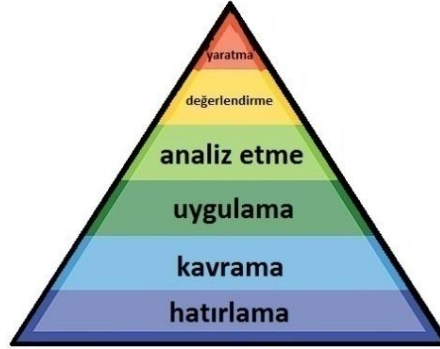
DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1173577

GİRİŞ

Eğitim, geçmiş ya da yaşantı sonucu bireyin hayatında meydana gelen olumlu değişiklikler olarak tanımlanmaktadır. Bireyde kalıcı izli davranış değişiklikler öğrenme olarak ifade edilirken iyi bir öğrenmenin olabilmesi için de eğitim ortamlarının, öğretim programlarının ve ders içeriklerinin nitelikli olacak şekilde hazırlanması gerekmektedir. Dünyanın kuruluşundan bugüne kadar nesillerini yetiştirmek isteyen bütün milletlerin bir eğitim/öğretim programları bulunmakta olup bu programlar yaşanan çağdaki gelişme ve değişimlerle güncellenmektedir. Ülkemizde de 2005 yılından itibaren öğretim programları yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmaktadır. Bununla birlikte ders işleme yöntem ve tekniklerinde de değişiklikler yapılmıştır. Geleneksel yöntemlerle yapılan derslerin yapılandırmacı yaklaşıma göre yapılması da bu değişikliklerden biridir. Öğretim programlarının hedeflerine ulaşabilmesi için seçilen içeriğe uygun, öğrenme-öğretme

yöntemleri belirlenmeli ve geliştirilmelidir. Çünkü her insan özeldir, farklı öğrenmektedir ve aynı ülkede yaşayan nesiller arasında da mutlaka farklılıklar bulunmaktadır. Eğitim içerikleri de bu farklılıkları en aza indirgeyecek şekilde sürekli olarak güncellenmekte ve bu içeriklerde bazı değişiklikler yapılmaktadır. Eğitimin gelişmesine katkı sağlayan önemli bilim insanlarının ortaya attıkları görüşler insanların ufkunu açmış ve öğretim programları bu görüşlere göre yeniden biçimlendirilmiştir. Gardner'in (1983) çoklu zekâ kuramı eğitim içeriklerinin çeşitlenmesini sağlamış, farklı şekillerde öğrenen öğrencilere göre içerikler hazırlanmasını gerekli kılmıştır. Bloom ise insanın öğrenmesinin temelinde zihinsel özelliklerinin olduğunu ve bu yeterliliklerle doğduğunu ifade etmektedir. Ona göre insanın sınırsız bir öğrenme yeterliliği vardır. Okullar bu yeterliliklerin ne kadar kullanılacağını belirlemektedirler. Dolayısıyla öğrencilere elverişli öğrenme ortamı sunulduğunda öğrenciler öğrenme alanlarındaki her şeyi kolaylıkla öğrenmektedirler. Çocukların birbirleriyle olan farklılıkları öğrenme miktarları ile ilgili olmayıp onların öğrenme biçimleri, güdülenme durumları ve hızlarıyla ilgilidir (Bloom, 1979).

Taksonomi, herhangi bir varlık ya da türün çeşitli özelliklere göre sınıflandırılmasıdır. Bloom taksonomisi öğrenme durumunu sınıflandırarak incelemektedir. Bloom taksonomisi aşağıda gösterilen “yaratma, değerlendirme, analiz etme, uygulama, kavrama ve hatırlama” aşamalarından oluşmaktadır (Bümen, 2010). Bloom taksonomisinin aşamaları aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 1: Bloom Taksonomisinin aşamaları

Benjamin Bloom tarafından 1956'da ortaya atılan, 2001'de revize edilen eğitsel hedeflerin taksonomisi, bir çalışmalar bütünü olup ülkemizde de kabul görmüş ve eğitimde kullanılmıştır. Günümüzde ise ülkemizde sınav soruları hazırlamada, müfredat programları ve kazanımları değerlendirmede yoğun olarak kullanılmaktadır. Çünkü Bloom taksonomisi öğrencilerin motivasyonlarını, öz düzenlemelerini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca Bloom'un taksonomisi ölçeğinde üst sıralarda yer alan problem çözme becerilerini kullanmaya teşvik eden alıştırmaları içerebilen üst düzey düşünme becerilerine odaklanan materyal geliştirme alanında daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır (McBain, 2011). Bloom taksonomisinde esas olan öğrencilerin bilmeleri gereken bilgileri belirli bir düzene uygun olarak eğitsel hedef hâlinde aktarılmasıdır. Bilişsel süreçlere hatırlama, kavrama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma aşamalarında hazırlanan sorularla çeşitlilik kazandırılmaktadır. Bloom taksonomisi eğitimde

yaratıcı anlayışın geliştirilmesini ihmal etmektedir (Ormell, 2006). Bloom taksonomisinin okullarda etkili öğretimi, daha yüksek öğrenci öğrenimini ve başarısını artırıp muhtemel yüksek kaliteli sınavlar yazmaya elverişli bir bilgi birikimi oluşturmaktadır (Muhayimana, Kwizera, Nyirahabimana, 2022). Ayrıca mühendislik öğrencilerinin ders tasarımlarında Bloom taksonomisi kullanılmış ve öğrencilerin taksonominin altı düzeyinde (bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve artan becerilerle değerlendirme)de gelişimsel olarak ilerledikleri tespit edilmiştir (Pappas, Pierrakos, Nagel, 2013). İlgili alanyazının incelemesinde Bloom taksonomisiyle ilgili farklı alanlarda çalışmaların yapıldığı ve bu çalışmaların çoğunlukla taksonominin tanımı, program geliştirme (Bümen, 2010; Çevik, 2010; Coşar, 2011), derslerde kullanımı (Birgin, 2016; Göksu, 2016;), farklı derslerde yapılan sınavlar veya merkezi sınav soruları (Dindar, 2006; Ayvaci ve Türkdoğan, 2010; Tolan, 2011), kitaplardaki etkinlikler, farklı derslerin öğretim programlarındaki kazanımlar (Gökler, 2012; Zorluoğlu, Kızılaslan ve Sözbilir, 2016; Dalak, 2015; Demir, 2015;) ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Ancak Bloom taksonomisinin eğitim-öğretimdeki yerine dair genel bir analizin yapılmadığı görülmüştür.

Bu araştırmada incelenen tezler bütünsel açıdan değerlendirilince ve ilgili tezlerin araştırma eğilim/yönelimlerini ortaya koyan çalışmaların yapılması gerektiği görülmüştür. Bloom taksonomisinin öğretim sürecinde kullanılmasıyla ilgili lisansüstü tezleri inceleyen bu araştırmanın alana katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bloom taksonomisinin öğretim sürecinde kullanılmasıyla ilgili olarak hazırlanan lisansüstü tezleri tespit edip bu tezlerin eğilimlerini ortaya koymayı amaçlayan araştırmada aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

- 1) Bloom taksonomisinin öğretim sürecinde kullanılmasıyla ilgili tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
- 2) Bloom taksonomisinin öğretim sürecinde kullanılmasıyla ilgili tezlerin türüne göre dağılımı nasıldır?
- 3) Bloom taksonomisinin öğretim sürecinde kullanılmasıyla ilgili tezlerin yapıldığı üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
- 4) Bloom taksonomisinin öğretim sürecinde kullanılmasıyla ilgili tezlerin konularına göre dağılımı nasıldır?
- 5) Bloom taksonomisinin öğretim sürecinde kullanılmasıyla ilgili olarak hazırlanan tezlerdeki araştırma yöntem ve desenlerinin dağılımı nasıldır?
- 6) Bloom taksonomisinin öğretim sürecinde kullanılmasıyla ilgili tezlerin toplam örneklem dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Belgesel tarama ve doküman incelemesinin kullanıldığı bu vb. araştırmalarda yazılı, görsel malzemenin toplanıp incelenmesi doküman incelemesi olarak adlandırılmakta olup

önemli olan araştırmayı yapanın niçin, neden, nasıl ve nerede arayacağını bilmesidir (Sönmez ve Alacapınar, 2019, s.109). Dokümanların araştırmalar için etkili ve önemli bilgi kaynakları olduğunu belirten Karasar, doküman incelemesini genel tarama ve içerik analizi olarak incelendiğini ifade etmektedir. İçerik analizi belirli kurallara dayalı olarak kodlanan kelimelerinin kategorilerle özetlendiği sistematik ve yinelenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, s.259).

Veri Kaynağı

Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan Bloom taksonomisinin öğretim sürecinde kullanılmasıyla ilgili 2022Mart ayına kadar, hazırlanmış olan lisansüstü tezler bu araştırmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. Bu araştırmada Bloom taksonomisinin öğretim sürecinde kullanılmasıyla ilgili olarak 2005 yılından bugüne kadar 83 tezin hazırlandığı tespit edilmiştir. Bu araştırmaların çoğunluğu sınav sorularının Bloom taksonomisine göre incelenmesi (Eş, 2005; Köğce, 2005; Topcu Sesli, 2007; Erman, 2008; Şenses, 2008; Üner, 2010; Kılıç, 2010; Tolan, 2011; Coşar, 2011; 2012; Güven, 2014; Oktay, 2015; Kala, 2015; Yakalı, 2016; Yılmaz, 2017; Dönmez, 2018; Güney, 2019; Vural, 2020, Kayacan, 2021 gibi) ile ilgilidir. Ayrıca bu tezlerin bir kısmı da ders kazanımlarıyla ilgili (Eroğlu, 2013; Demir, 2015; Arı, 2018; Yürekli, 2019; Özkaya, 2020; Dursun, 2021 gibi) olarak hazırlanmıştır. Bunun yanında öğretim programları (Sönmez, 2017; Karol, 2019; Özdemir, 2020 gibi) ile Bloom taksonomisini inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır.

Veri Toplanması ve Analizi

YÖK tez veri tabanındaki tezler Sözbilir ve Kutu (2008) tarafından geliştirilen yayın sınıflama formu aracılığıyla incelenmiştir. İlgili form araştırmanın amaç ve alt problemlerine uygun bir biçimde düzenlenmiş olup bu formda veri kaynağının hazırlanma yılı, üniversite, tezin türü, alanı, kullanılan yöntem ve örneklem düzeyine yer verilmiştir. Sınıflama Formunun geçerliliği Türkçe eğitimi alanında uzman 4 bilim adamının görüşleri alınarak değerlendirilmiştir. Uzmanların görüşlerine göre hazırlanan formun kullanılmasına karar verilmiştir. Rastgele seçimi yapılan 10 lisansüstü tez taslak form kullanılarak incelenmiş ve formun güvenilirliğinin test edilmesi için 2 uzman arasındaki tutarlılığa (görüş birliği + görüş ayrılığı) bakılıp formun kullanılan verileri sınıflandırmak için yeterli olduğu tespit edilmiş ve veriler içerik analizi ile analiz edilerek süreçte değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Bu çalışmada Bloom taksonomisinin öğretim sürecinde kullanılmasıyla ilgili olarak hazırlanan 83 tez incelenmiştir. Tamamının erişim izni olduğu tezler tüm alt başlıklarına göre analiz edilerek sayısallaştırılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tezlerin Yıllarına İlişkin Bulgular

Bloom taksonomisinin öğretim sürecinde kullanılmasıyla ilgili tezlerin hazırlanma yılları tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1: Bloom taksonomisiyle ilgili tezlerin hazırlanma yılları

Yıl	f
2005	2
2007	2
2008	3
2009	1
2010	3
2011	3
2012	2
2013	2
2014	2
2015	4
2016	9
2017	6
2018	6
2019	11
2020	8
2021	19
Toplam	83

Tablo 1'e göre Bloom taksonomisinin öğretim sürecinde kullanılmasıyla ilgili en fazla tez çalışması 2021 (f=19) yılında, en az ise 2009 (f=1) yılında yapılmıştır.

Tezlerin Türlerine İlişkin Bulgular

Bloom taksonomisinin öğretim sürecinde kullanılmasıyla ilgili tezlerin türleri Tablo 2'de gösterilmiştir:

Tablo 2: Bloom taksonomisiyle ilgili tezlerin türleri

Tezin türü	f
Yüksek Lisans	80
Doktora	3
Toplam	83

Tablo 2'ye göre Bloom taksonomisinin öğretim sürecinde kullanılmasıyla ilgili olarak 80 yüksek lisans, 3 de doktora tez çalışması yapılmıştır.

Tezlerin Hazırladığı Üniversitelere İlişkin Bulgular

Bloom taksonomisinin öğretim sürecinde kullanılmasıyla ilgili tezlerin yazıldığı üniversiteler tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3: Bloom taksonomisiyle ilgili tezlerin hazırlandığı üniversiteler

Sn	Üniversite	f
1	Gazi Üniversitesi	7
2	Atatürk Üniversitesi	5
3	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	5
4	Marmara Üniversitesi	5
5	Dicle Üniversitesi	4
6	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	4
7	Gaziantep Üniversitesi	4
8	Karadeniz Teknik Üniversitesi	4
9	Mersin Üniversitesi	4
10	Necmettin Erbakan Üniversitesi	4
11	Afyon Kocatepe Üniversitesi	2
12	Ahi Evran Üniversitesi	2
13	Balıkesir Üniversitesi	2
14	Başkent Üniversitesi	2
15	İstanbul Aydın Üniversitesi	2

16	Kırıkkale Üniversitesi	2
17	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	2
18	Sakarya Üniversitesi	2
19	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	2
20	Yıldız Teknik Üniversitesi	2
21	İstanbul Aydın Üniversitesi	1
22	Adnan Menderes Üniversitesi	1
23	Akdeniz Üniversitesi	1
24	Amasya Üniversitesi	1
25	Bayburt Üniversitesi	1
26	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1
27	Bülent Ecevit Üniversitesi	1
28	Çankırı Karatekin Üniversitesi	1
29	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1
30	Giresun Üniversitesi	1
31	İstanbul Üniversitesi	1
32	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	1
33	Manisa Celal Bayar Üniversitesi	1
34	Muş Alparslan Üniversitesi	1
35	Siirt Üniversitesi	1
36	Trabzon Üniversitesi	1
37	Ufuk Üniversitesi	1
Toplam		83

Tablo 3'e göre Bloom taksonomisinin öğretim sürecinde kullanılmasıyla ilgili tezlerin yazıldığı üniversitelerin başında Gazi Üniversitesi ($f=7$) gelmektedir. Atatürk Üniversitesi ($f=5$), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ($f=5$) ve Marmara Üniversitesi ($f=5$) ise bu konuda en fazla lisansüstü tez yazılan diğer üniversitelerdir.

Tezlerin Konu Alanlarına İlişkin Bulgular

Bloom taksonomisinin öğretim sürecinde kullanılmasıyla ilgili tezlerin konu alanları tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4: Bloom taksonomisiyle ilgili tezlerin konu alanları

	Konu	f
<u>Türkçe</u>	21.Yüzyıl Becerileri-İki Dillilere Türkçe	1
	Etkinlik-Türkçe	2
	Fiiller-Türkçe	1
	Kazanım-Türkçe	2
	Soru-Türkçe	6
	Soru-Yabancılara Türkçe	4
	Öğretim Programı-Türkçe	1
	Öğretim Programı-Türkçenin YDOÖ	1
	Kazanım-Fen ve teknoloji/Fen Bilimleri	3
<u>Fen./fen bil.</u>	Öğretim Programı-Fen ve Teknoloji/Fen Bilimleri	2
	Probleme Davalı/Jigsaw-Fen ve Teknoloji/Fen Bilimleri	1
	Soru-Fen ve teknoloji/Fen Bilimleri	11
	Etkinlik-Matematik	1
<u>Mat./Geometri</u>	Soru-Geometri	1
	Soru-Matematik	10
	Tezler-Geometri	1
<u>İngilizce</u>	Kazanım-İngilizce	1
	Soru-İngilizce	3
<u>Fizik</u>	Öğretim Programı-Fizik	1
	Soru-Fizik	3
<u>Biyoloji</u>	Simülasyon-Biyoloji	1
	Soru-Biyoloji	2
<u>Kimya</u>	Öğretim Programı-Kimya	1

	Soru-Kimya	2
Sosyal	Kazanım-Sosyal Bilgiler	2
	Soru-Sosyal Bilgiler	7
Sınıf	Kazanım-Sınıf	1
	Sınav-İlköğretim	1
Kuran.	Kazanım-Kur'an-ı Kerim	1
Arapça	Soru-Arapça	1
Coğrafya	Soru-Coğrafya	1
Tarih	Soru-Tarih	3
Beden eğit.	Kazanım-Beden eğitimi	1
Okul öncesi	Kazanım-Okul öncesi	1
mühendislik	Problem Çözüm Süreci-Mühendislik	1
Bilg.	Web Tabanlı Sistem-Bilgisayar	1
	Toplam	83

Tablo 4 incelendiğinde, soruların Bloom taksonomisine göre incelenmesinde Fen ve teknoloji/Fen bilimleri ($f=11$) alanının en fazla çalışılan konu olduğu görülmektedir. Bunu Matematik ($f=10$), Sosyal bilgiler ($f=7$) ve Türkçe ($f=6$) dersinde Bloom taksonomisine göre soruların incelenmesi takip etmektedir. Ayrıca kazanımların, öğretim programlarının, öğretim yöntem ve teknikleri ile etkinliklerin Bloom taksonomisine göre incelenmesi ise diğer tezlerin araştırma konularındandır.

Tezlerin Araştırma Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Bloom taksonomisinin öğretim sürecinde kullanılmasıyla ilgili olarak hazırlanan tezlerin araştırma yöntem ve desenleri tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5: Bloom taksonomisiyle ilgili tezlerin araştırma yöntem ve desenleri

Yöntem-Desen					
Nitel	f	Nicel	f	Karma	f
Durum çalışması	8	Doküman analizi	41	Karma yöntem	3
İçerik analizi	8	Betimsel - Tarama modeli	10	Doküman analizi ve Görüşme	1
Eylem araştırması	1	Tarama modeli	9		
		Deneme modeli	3		

Tablo 5'e göre Bloom taksonomisinin öğretim sürecinde kullanılmasıyla ilgili tezlerin araştırma yöntem ve desenleri incelendiğinde bu lisansüstü tezlerin yaklaşık yarısının ($f=41$) doküman analizi, bir kısmının tarama modeli ($f=9$), bir kısmının durum çalışması ($f=8$), kullanılarak hazırlandığı görülmüştür. Diğer araştırmalarda ise görüşme, genel tarama, ilişkisel tarama deneme modeli, karma yöntem ve ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır.

Tezlerin Örneklem Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bloom taksonomisinin öğretim sürecinde kullanılmasıyla ilgili olarak hazırlanan tezlerin örneklem türleri tablo 6'da gösterilmiştir:

Tablo 6: Bloom taksonomisiyle ilgili tezlerin örneklem özellikleri

Örneklem türü	f
Öğrenci	13
Öğretmen	13
Okul	9
Soru	26
Kazanım	13
Kitap	13
Program	7
Etkinlik	3

Tablo 6'ya göre Bloom taksonomisinin öğretim sürecinde kullanılmasıyla ilgili tezlerin örneklem türlerinin toplam dağılımı incelendiğinde öğrencilerin örneklem olarak soruların ($f=26$), öğretmenlerin ($f=13$), öğrencilerin ($f=13$), kazanımların ($f=13$), kitapların ($f=13$), okulun ($f=9$) programların ($f=7$) ve etkinliklerin ($f=3$) örneklem olarak alındığı tezlerden oluştuğu tespit edilmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bloom taksonomisinin öğretim sürecinde kullanılmasıyla ilgili olarak yazılan lisansüstü tezler çeşitli özelliklerine göre analiz edilmiş, bu tezlerin araştırma eğilimlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

- Bloom taksonomisinin öğretim sürecinde kullanılmasıyla ilgili en fazla tez çalışması 2021 ($f=19$) yılında, en az ise 2009 ($f=1$) yılında yapılmıştır. Bu tezlerden 80'i yüksek lisans, 3'ü de doktora tez çalışmasıdır.
- İlgili lisansüstü tezlerin hazırlandığı üniversitelerin başında Gazi Üniversitesi ($f=7$) gelmektedir. Atatürk Üniversitesi ($f=5$), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ($f=5$) ve Marmara Üniversitesi ($f=5$) ise bu konuda en fazla lisansüstü tez yazılan diğer üniversitelerdir.
- Soruların Bloom taksonomisine göre incelenmesinde Fen ve teknoloji/Fen bilimleri ($f=11$) alanının en fazla çalışılan konu olduğu görülmektedir. Bunu Matematik ($f=10$), Sosyal bilgiler ($f=7$) ve Türkçe ($f=6$) dersinde Bloom taksonomisine göre soruların incelenmesi takip etmektedir.
- Ayrıca kazanımların, öğretim programlarının, öğretim yöntem ve teknikleri ile etkinliklerin Bloom taksonomisine göre incelenmesi ise diğer tezlerin araştırma konularındandır.
- Bloom taksonomisinin öğretim sürecinde kullanılmasıyla ilgili tezlerin araştırma yöntem ve desenleri incelendiğinde bu lisansüstü tezlerin yaklaşık yarısında ($f=41$) doküman analizi, bir kısmında betimsel tarama modeli ($f=10$), bir kısmında durum çalışması ($f=8$), bir kısmında ise tarama modeli ve içerik analizi kullanılmıştır. Diğer araştırmalarda ise görüşme, genel tarama, ilişkisel tarama deneme modeli, karma yöntem ve öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Ayrıca bu tezlerin örneklem türleri incelendiğinde ise bu tezlerde örneklem olarak çoğunlukla ilgili

alandaki yapılan sınav sorularının, öğretim programlarının kazanımlarının, ders kitaplarının, belli sayıdaki öğretmen ve öğrencilerin seçildiği tespit edilmiştir.

Bu araştırma Bloom taksonomisinin öğretim sürecinde kullanılmasıyla ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların eğilimlerini ortaya koyması bakımından önemlidir. Bloom taksonomisine göre soruları yanıtlayan öğrencilerin soruları öznel bir biçimde cevaplandırdıklarını belirten Şeker (2010), bilişsel alan taksonomisi ile ilgili çalışmaların devam edeceğini ifade ederken bu çalışmaların günümüzde de yapıyor olmasının taksonominin önemini ortaya koyduğunu belirtmektedir.

Okullarda daha etkili bir öğretim imkânı sunulması için öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının Bloom taksonomisini bilip kullanmaları da önem taşımaktadır. Eyüp (2012) Türkçe öğretmeni adaylarının Bloom taksonomisine göre soru hazırlamadıklarını vurgularken; Akbulut Taş ve Karabay Turan (2020) öğretmen adaylarının analiz becerilerinin desteklenmesi amacıyla öğretim planı hazırlarken ya da uygulama yaparken sadece bilişsel süreçlere ek olarak bilgi türlerine de değinilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Ders kitaplarındaki etkinlikler yenilenen Bloom taksonomisinin boyutları açısından dengeli bir dağılım göstermemekte olup sorunun çözümü için Millî Eğitim Bakanlığının kitap hazırlama komisyonlarına görev düşmektedir (Ulum, 2019). Ayrıca dinleme/izleme becerisine yönelik olarak hazırlanan soruların bilişsel basamaklara göre dengeli bir dağılım göstermediği, sınıf düzeyleri ile bilişsel beceri basamakları arasında hiyerarşik bir ilişki olmadığı (Kaplan, 2021) çeşitli araştırmalarda ulaşılan sonuçlardandır. Yine Türkçe derslerinde verilen dilbilgisi konularında da dengeli bir dağılım yapılmasına dikkat edilmelidir. "Uygulama" basamağında dilbilgisi kazanım ve sorularına daha fazla yer verilmesi dilbilgisi öğretiminin etkililiğini artıracaktır (Eroğlu ve Kuzu, 2014). Bloom taksonomisi ile ilgili çalışmalar belli bir boyutta (ölçme-değerlendirme süreçleri) toplanmış olup diğer boyutlarda (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanların incelenmesi, program geliştirme süreci, eğitim-öğretim etkinliklerini düzenleme ve materyal geliştirme süreci, düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirme vb.) eksiklikler bulunmaktadır (Beyreli ve Sönmez, 2017). Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar 2005-2022 yılları arasında yapılan araştırmaların eksikliklerini de ortaya koymaktadır. Araştırmada ulaşılan tezlerin tamamına yakınının yüksek lisans tezi olduğu görülmüş, bu tezlerin çoğunluğunun belli üniversitelerce yaptırıldığı, belirli sayıda örneklem ve çalışma materyallerinin tercih edildiği tespit edilmiştir. Yapılan araştırmada Bloom taksonomisinin öğretim sürecinde kullanılmasıyla ilgili tezlerin belirli ders, yöntem, program ve soru sayılarını içermesi araştırmacıları sınırlandırmıştır. Dolayısıyla araştırmaların eksik yönleri bulunmaktadır. Bu araştırmada ulaşılan sonuçlardan yola çıkılarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Sadece belli üniversitelerde değil, üniversitelerin tamamında Bloom taksonomisiyle ilgili araştırmalar yapılabilir.
- Fen ve Teknoloji/Fen bilimleri, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe dersleriyle ilgili çalışmalar diğer ders/branşlarda da yapılabilir.

- Kazanımlar, öğretim programları, öğretim yöntem ve teknikleri ile etkinlikler arasında kalan araştırmalar diğer beceri ya da konularda da yapılabilir.
- Araştırmalarda sadece belli yöntem/desenlerin kullanılmasının yanında uygulamaya yönelik çalışmaların da yapılması gerekmektedir.
- Örneklem olarak çoğunlukla tercih edilen ilgili alanda yapılan sınav soruları, öğretim programlarının kazanımları, ders kitapları, belli sayıdaki öğretmen ve öğrencilerin yanında örneklemelerin genişletilmesi önerilebilir.
- Bloom taksonomisine göre ders içerikleri, ders sunumları hazırlanıp akademik başarıya etkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Ayvacı, H. Ş., & Türkdoğan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 13-25.
- Beyreli, L., & Sönmez, H. (2017). Research issues focused on studies concerning Bloom taxonomy and the revised Bloom taxonomy in Turkey. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(2), 213-229.
- Birgin, O. (2016). Bloom taksonomisi. E. Bingölbali, S. Arslan, & İ. Ö. Zembat (Ed.), *Matematik eğitiminde teoriler içinde* ss. 839-860. Pegem Akademi.
- Bloom, . S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (Çev. D. A. Özçelik). MEB Basımevi.
- Bloom Taxonomi. (n.d.) wikipedia. https://en.wikipedia.org/wiki/Bloom%27s_taxonomy
Erişim tarihi: 20/05/2022
- https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/5e/Bloom%27s_Revised_Taxonomy.jpg
- Bümen, N. T. (2010). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Coşar, Y. (2011). *İlköğretim altıncı sınıf matematik dersi çalışma kitabındaki soruların kapsam geçerlik ve yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna göre analizi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çevik, Ş. (2010). Ortaöğretim 9. 10 ve 11. sınıf fizik ders kitaplarında bulunan fizik soruları ile 2000-2008 yıllarında ÖSS'de sorulan fizik sorularının Bloom taksonomisi açısından incelenmesi ve karşılaştırılması. (Yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Dalak, O. (2015). TEOG sınav soruları ile 8. sınıf öğretim programlarındaki ilgili kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

- Demir, P. (2015). Yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre 2005 yılı sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kazanımlar ve seviye belirleme sınav soruları. (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Dindar, H., & Demir, M. (2006). Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi sınav sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 87-96.
- Dönmez, H. (2018). *Olimpiyat geometri soruları ile LYS geometri sorularının Bloom taksonomisi ile karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Eroğlu, D., & Kuzu, T. S. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 72-80.
- Eş, H. (2005). Liselere giriş sınavları fen bilgisi sorunları ile ilköğretim fen bilgisi dersi sınav sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eyüp, B. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladığı soruların yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 965-982.
- Gardner, H. (1983). *The theory of multiple intelligences*. Heinemann.
- Gökler, Z. S. (2012). İlköğretim İngilizce dersi hedefleri kazanımları SBS soruları ve yazılı sınav sorularının yeni Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Göksu, İ. (2016). Yenilenmiş Bloom taksonomisindeki bilişsel öğrenme sürecinin web tabanlı uzman sistemle değerlendirilmesi (destekleyici eğitim uygulaması). (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Güven, Ç. (2014). 6, 7, 8. sınıflar fen ve teknoloji dersi öğretim programındaki soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Güney, E. Z. (2019). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında bulunan metin altı soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Erman, E. (2008). 2003-2006 yılları arasında yapılan ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçme sınavında yer alan tarih bilimi sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kala, A. (2015). KPSS Biyoloji alan bilgisi sorularının alan bilgisi yeterlikleri çerçevesinde Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile analizi: 2013 yılı örneği (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Kaplan, K. (2021). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Dinleme/İzleme Becerisini Ölçmeye Yönelik Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 10(1).
- Kayacan, F. (2021). 6. Sınıf Sosyal bilgiler ders kitabında yer alan soruların revize edilmiş bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Kılıç, D. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konuları ile ilgili soru sorma becerilerinin bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi (Yayınlanmamış Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Köğçe, D. (2005). ÖSS sınavı matematik soruları ile liselerde sorulan yazılı sınav sorularının Bloom Taksonomisine göre karşılaştırılması (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- McBain, R. (2011). How high can students think? A study of students' cognitive levels using bloom's taxonomy in social studies. *Online Submission*. ERIC - ED524386 - How High Can Students Think? A Study of Students' Cognitive Levels Using Bloom's Taxonomy in Social Studies, Online Submission, 2011-Sep
- Muhayimana, T., Kwizera, L., & Nyirahabimana, M. R. (2022). Using Bloom's taxonomy to evaluate the cognitive levels of Primary Leaving English Exam questions in Rwandan schools. *Curriculum Perspectives*, 1-13.
- Oktay, M. R. (2015). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metin altı sorularının Bloom taksonomisindeki bilişsel düzeyler açısından incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ormell, C. P. (2006). Bloom's taxonomy and the objectives of education. *Educational Research*, 17(1), 3-18.
- Pappas, E., Pierrakos, O., & Nagel, R. (2013). Using Bloom's Taxonomy to teach sustainability in multiple contexts. *Journal of Cleaner Production*, 48, 54-64.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Şeker, H. (2010). Bloom'un Taksonomisinden, Bilişsel Süreç Boyutlarının Sınıflandırmasına Doğru Revize Edilen Taksonomi Üzerine. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 39.
- Şenses, A. (2008). İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki soruların kapsamgeçerlik ve Bloom taksonomisi'ne göre analizi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Taş, M. A., & Turan, A. K. (2020). Öğretmen adaylarının öğretim amaçlarını yenilenen Bloom taksonomisine göre analiz etme becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 594-612.

- Tolan, Y. (2011). Seviye belirleme sınavı (sbs) sorularının fen ve teknoloji dersi öğretim programına uygunluğu ve Bloom taksonomisine göre incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Topçu Sesli, A. (2007). Biyoloji Öğretmenlerinin Yazılı Sınav Soruları ile ÖSS Sorularının Bloom Taksonomisi'ne Göre Karşılaştırmalı Analizi(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Ulum, H, &Taşkaya, S. M. (2019). İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 107-118.
- Üner, S. (2010). IX. ve X. sınıf kimya ders kitaplarındaki ve kimya sınavlarındaki soruların Bloom taksonomisine göre analizi ve öğrencilerin bilişsel düzeyleriyle ilişkinin tespit edilmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Vural, C. (2020). Son 10 yılda yapılan liselere giriş sınavlarında (SBS, TEOG ve LGS) yer alan Türkçe dersi sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi açısından değerlendirilmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Yakacı, D. (2016). TEOG sınavlarındaki matematik sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi ve öğretim programına göre değerlendirilmesi, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yılmaz, A. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenme-öğretme ve ölçme değerlendirme sürecinde kullandıkları soruların Bloom Taksonomisine göre incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Zorluoğlu, S. L., Kızılaslan, A., & Sözbilir, M. (2016). Ortaöğretim kimya dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırılmış Bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1).

Türkiye Eğitim Dergisi

(2022) Cilt 7, Sayı 2, s. 427-444

Ortaöğretim Osmanlı Türkçesi Dersi Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Kız Anadolu İmam Hatip Liseleri Örneği¹

Hayrullah KAHYA²

Özet

Bu çalışmada öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerine göre ortaöğretim Osmanlı Türkçesi dersi öğretim/öğrenim sürecinde yaşanan sorunların ve bunlara yönelik çözüm önerilerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomonoloji) deseniyle desenlenmiştir. Veriler 2022-2023 eğitim öğretim yılı birinci yarıyılında yapılandırılmamış (açık uçlu) sorulardan oluşan anket formu ile edinilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma İstanbul ilinin iki farklı ilçesinde bulunan iki Kız Anadolu İmam Hatip Lisesinde yürütülmüştür. Çalışma grubu 10. sınıfta Osmanlı Türkçesi dersi almış 166 on birinci sınıf öğrencisi ile bu liselerdeki Osmanlı Türkçesi dersi veren iki öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerine göre Osmanlı Türkçesi dersinde yaşanan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri kategorilere ayrılarak açıklanmıştır. Öğrenci sorunları daha çok ders süresi, alfabe, ders kitabı ve ders öğretmenine yöneliktir. Öğretmen sorunları ise ders süresi, alfabe ve öğrencilerin ilk başta derse karşı olan olumsuz önyargıları ile ilgilidir. Çalışmanın sonunda ders süresinin artırılması, ders kitaplarının gözden geçirilmesi, öğrencilere yeteri kadar etkinlik yaptırılması gibi ders sürecinde karşılaşılan sorunların giderilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Osmanlı Türkçesi
Türk dili
Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi
Osmanlı Türkçesi sorunları
Öğrenci ve öğretmen görüşleri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi:20.11.2022

Kabul Tarihi: 14.12.2022

Elektronik Yayın Tarihi: 29.12.2022

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1207618

¹ Bu çalışma Yıldız Teknik Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından 4989 nolu proje kapsamında desteklenmiştir.

² Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, hayrullahkahya@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-1192-6453

Problems and Solution Suggestions Encountered in Secondary School Ottoman Turkish Lesson Teaching: The Example of Girls Anatolian Imam Hatip High Schools³

Abstract

In this study, it is aimed to determine the problems experienced in the teaching/learning process of the high school Ottoman Turkish course and the solution proposals for them, according to the opinions of students and teachers. The study was designed with the phenomenology pattern, one of the qualitative research methods. The data were obtained through a questionnaire consisting of unstructured (open-ended) questions in the first semester of the 2022-2023 academic year. The obtained data were analyzed by content analysis method. The research was carried out in two Girls Anatolian Imam Hatip High Schools located in two different districts of Istanbul, Türkiye. The study group consisted of 166 eleventh grade students who took Ottoman Turkish lessons in the 10th grade and two teachers who gave Ottoman Turkish lessons in these high schools. According to the opinions of the students and teachers who participated in the research, the problems experienced in the Ottoman Turkish lesson and the solution proposals for these problems were explained by categorizing them. Student problems are mostly related to lesson time, alphabet, course book and course teacher. Teacher problems, on the other hand, are related to the time of the lesson, the alphabet, and the negative prejudices of the students towards the lesson. At the end of the study, suggestions were made to solve the problems encountered in the course process, such as increasing the duration of the course, reviewing the textbooks, making the students do enough activities.

Keywords

Ottoman Turkish
Turkish language
Girl Anatolian Imam Hatip highschool
Ottoman Turkish problems
Student and teacher opinions

About Article

Sending Date: 20.11.2022
Acceptance Date: 14.12.2022
Electronic Issue Date: 29.12.2022

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1207618

Giriş

Osmanlı Türkçesi ile tarih boyunca Osmanlı Devleti sınırları içinde yaşayan Türklerin ve bu dili öğrenen yabancıların kullandığı Türkçe anlaşılır. Bu bakımdan Osmanlı Türkçesi esasen Türkçenin tarihî bir döneminin bilimsel adıdır. Asya, Avrupa ve Afrika kıtalarına kadar geniş bir alana yayılmıştır. Alfabesi Arap alfabesine dayalıdır. Özellikle 16. yüzyıldan itibaren Arapça ve Farsçadan çok sayıda kelime ve gramer unsurunu bünyesine katmıştır. Bu unsurların yoğunluğuna göre üç ayrı döneme ayrılır. İlk dönemi 15-16., ikinci dönemi 17-18., üçüncü dönemi 19-20. yüzyılları kapsar. İlk dönemde Arapça ve Farsça unsurların önceki dönemlere (Eski Anadolu Türkçesi) göre Türkçeye daha fazla yerleştiği, ikinci dönemde bu

³ This work has been supported by Yıldız Technical University Scientific Research Projects Coordination Unit under project number 4989.

yoğunluğun zirveye ulaştığı, son dönemde ise bu yoğunluğun yavaş yavaş azalmaya başladığı ifade edilmektedir (Ergin, 1997, s.19-20). Osmanlı Türkçesi 20. yüzyıldan itibaren yerini Türkiye Türkçesine bırakmıştır. Osmanlı Türkçesi ile beş yüz yıllık tarih boyunca sadece ilmî ve edebî eserler değil tarih, tıp, felsefe, mantık, hukuk, iktisat, dinî ilimler gibi sosyal hayatın her alanına ait binlerce eser meydana getirilmiştir (Özkan, 2007, s.483). Bugün yazma eser kütüphanelerimiz bu kitaplarla doludur.⁴ Osmanlı Türkçesi ile Türkiye Türkçesi arasındaki şekil bakımından en büyük fark alfabe farklılığıdır. Türkiye Türkçesinde Latin alfabesine dayalı Türk alfabesi kullanılırken Osmanlı Türkçesinde Arap alfabesine dayalı Türk alfabesi kullanılmıştır. Latin alfabesinde olmayan Türkçe sesler için ilave harfler kullanıldığı gibi Arap alfabesinde olmayan Türkçe sesler için de ilave harfler kullanılmıştır. Arap alfabesi ünsüz temelli bir alfabadir. Bu alfabede sadece ünsüz harfler bulunmaktadır. Arapça ve Farsça, ünlü durumu bakımından Türkçeden farklı olarak hem normal hem de uzun ünlüleri bünyelerinde barındırmaktadırlar. Bu yüzden *elif*, *ye* ve *vav* harflerine -ünsüz görevleri yanında- yazıda â, î ve û uzun ünlülerini karşılama görevi de yüklenmiştir. Osmanlı Türkçesine Ermenice, İtalyanca, Rumca gibi Arapça ve Farsça dışındaki dillerden alınan kelimeler ile Türkçe kelimelerde -â, î ve û uzun ünlüleri⁵ bulunmadığından- normal ünlülerin yazımı için *elif*, *vav*, *ye* ve *yuvarlak he* harflerinden faydalanılmıştır. Latin alfabesi çoğunlukla ayrı yazılırken Arap alfabesi bitişik yazı esasına dayanır. Latin alfabesinde harflerin büyük (majiskül) ve küçük (miniskül) şekilleri arasında yazılış bakımından farklılıklar olduğu gibi Arap alfabesinde de harflerin kelimenin başında, ortasında veya sonunda bulunma durumlarına göre farklı yazılışları bulunmaktadır (Timurtaş 2020; Develi 2008; Güfta 2018).

Osmanlı Türkçesi ile Türkiye Türkçesi arasındaki söz varlığı bakımından en önemli fark ise dildeki Arapça ve Farsça kökenli kelimelerin yoğunluğudur. Osmanlı Türkçesinde Türkiye Türkçesine göre Arapça ve Farsça kökenli kelimeler daha fazladır (Kahya, 2008). Bunun yanında Osmanlı Türkçesinde Arapça ve Farsça dil bilgisel unsurlar da Türkiye Türkçesine nazaran daha çok yer tutmaktadır.⁶ Osmanlı Türkçesi ile yazılmış ilmî ve edebî eserler, tarihî belgeler vb.den oluşmuş kültürel mirası doğru anlamak, yorumlamak, ders çıkarabilmek, Türk tarihini, Türk kültürünü tanımak için Osmanlı Türkçesi ile yazılmış eserleri öncelikle okuyabilmek gerekmektedir. Bunun için de Osmanlı Türkçesini bilen araştırmacılara ihtiyaç vardır. Osmanlı Türkçesinin yapısını öğrenmek, bireyin geçmişle bağ kurabilmesine imkân sağlamasının yanında yazma, okuma ve anlama becerilerinin gelişimine de katkıda bulunacaktır (Develi 2018, s.V [editörlerin sunuşundan]). Türk dilinin kültürel bir miras olarak nitelendirilmesinde ve başarılı ürünler kaleme alınmasında önemli bir zenginliğe sahip olan Osmanlı Türkçesini doğru anlayıp yorumlayan bireylerin yetiştirilmesi hususu, bu dersin eğitim kapsamında ele alınmasını gerekli kılmıştır. Türkiye Türkçesini yetkin bir şekilde kullanabilmek için Osmanlı Türkçesinin öğrenimi (Ulucan, 2016, s.95) faydalı bir girişim olacaktır. Çünkü Türk dili ve kültürünün incelenmesi, doğru yorumlanması Osmanlı Türkçesinin öğrenimiyle yakından ilişkilidir. Günümüzü daha doğru anlamlandırıp

⁴ Osmanlı Türkçesinin tanımı, alfabesi, sun'î (yapay) ve halktan kopuk bir dil olmadığı, Arapça ve Farsçadan niçin bu kadar çok etkilendiği gibi tartışmalı konulara bu çalışmanın kapsamını ve amacını aşacağı için burada değinilmeyecektir. Ayrıntılı bilgi için bk. Kahya (2020).

⁵ Türkçede uzun ünlüler ve bu konudaki tartışmalar için bk. Sancak (2011).

⁶ Bu makalenin amacı, Osmanlı Türkçesi ile Türkiye Türkçesini her yönüyle karşılaştırmak olmadığı için Osmanlı Türkçesi ve Türkiye Türkçesi arasındaki farklara burada kısaca temas edilmiştir. Ayrıntılı bilgi için Osmanlı Türkçesi ders kitaplarına müracaat edilebilir.

geleceğimize daha istikametli bir yön verebilmek için geçmişteki yazılı metinlerden faydalanmak gerekir. Geleceğe yön verebilmek başta olmak üzere birçok açıdan, Osmanlı Türkçesinin genç nesillere öğretilmesinin oldukça önemli olduğu ileri sürülebilir (Kahya, 2020, s.136). Millî Eğitim Bakanlığı Osmanlı Türkçesi Dersi Öğretim Programına (10, 11 ve 12. Sınıflar) (2016) göre bugün Osmanlı Türkçesini öğrenmek, sadece bu dilin harflerini bilerek okuyup yazabilmek değil, Türk milletinin kadim değerlerini öğrenerek geçmişle gelecek arasındaki ilişkinin kuvvetlendirilmesine karşılık gelir. Bugün Osmanlı Türkçesini öğretmekteki amaç, eskiyi tekrarlamak veya eskiye dönüş değil, Türk millî kültürüyle bağ kurmanın önünü açarak bu dil sayesinde günümüze ulaşan millî, manevî, kültürel, insanî birçok değeri bireylere kazandırmaktır. Ayrıca Osmanlı Türkçesi eğitimi öğrencilerin söz varlığının zenginleştirilmesini de sağlayacaktır. Ortaöğretim seviyesinde Osmanlı Türkçesi eğitiminin bir amacı da öğrencileri yükseköğretime hazırlamaktır (MEB, 2016, s.3).

Öğretim Programı'na göre Osmanlı Türkçesi dersinin genel amaçları şunlardır:

“Öğrencilerin;

1. Türkçenin tarihî seyri içerisinde Osmanlı Türkçesinin yeri ve önemi hakkında bilgi sahibi olmaları
2. Osmanlı Türkçesinin birlik ve beraberliği sağlayıcı bir unsur olduğunu kavramaları
3. Osmanlı Türkçesinin dilimiz ve milletimiz açısından önemini kavramaları
4. Osmanlı Türkçesi okuma kurallarını ses, kelime, kelime grubu, cümle ve metin düzeyinde uygulamaları
5. Osmanlı Türkçesinin kendine özgü ses, yapı ve anlam özelliklerini kavramaları
6. Osmanlı Türkçesiyle yazılmış eserleri tanımaları, okumaları ve anlamaları
7. Türkçeyi doğru ve güzel kullanmada Osmanlı Türkçesinin rolünü açıklamaları
8. Osmanlı Türkçesiyle harf, kelime ve cümle düzeyinde yazmaları
9. Osmanlı Türkçesiyle yazılmış metinleri okuyarak kelime hazinelerini zenginleştirmeleri
10. Hat çeşitlerini ve hat sanatını tanımaları
11. Osmanlı Türkçesi alfabesinin estetik yönünü keşfetmeleri
12. Osmanlı Türkçesinin günümüze taşıdığı büyük kültür mirasını sahiplenmeleri
13. Osmanlı Türkçesinin; millî, manevi ve kültürel değerlerin aktarılmasındaki önemini kavramaları
14. Osmanlı Türkçesi ile ilgili kavramları doğru ve yerinde kullanmaları
15. Türkçe-Arapça-Farsça ilişkisini kavramaları
16. Osmanlı Türkçesinin medeniyetimize etkilerini kavramaları
17. Osmanlı Türkçesini öğrenmeye istekli olmaları” (MEB, 2016, s.5).

Osmanlı Türkçesi dersi öğretim programının öğrencilere kazandırmayı hedeflediği becerilerin başında okuma becerisi gelir. Bununla birlikte programda yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin de bütünleştirici bir yaklaşımla ele alındığı ifade edilmektedir. Programda okuma becerisinden sonra üzerinde en çok durulan ikinci beceri ise yazma becerisidir. Bu becerilerin yanı sıra programın öğrencilere kazandırmayı hedeflediği diğer beceriler ise şu şekilde sıralanmıştır:

- “1. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma
2. Eleştirel ve analitik düşünme

3. İletişim
4. Problem çözme
5. Sorgulama
6. Araştırma
7. Bilgi teknolojilerini kullanma
8. Analiz-sentez yapma
9. İş birliği
10. Planlı çalışma
11. Lügat kullanma
12. Çıkarımda bulunma
13. Yorum yapma
14. Yaratıcı düşünme" (MEB, 2016, s.6).

Türkiye’de 1930’lu yıllardan itibaren sadece üniversitelerin bazı bölümlerinde zorunlu veya seçmeli ders olarak okutulan Osmanlı Türkçesi dersi 2014 yılında yapılan 9. Milli Eğitim Şurası’nda oy çokluğu ile alınan karar gereğince ortaöğretim düzeyinde de okutulmaya başlanmıştır. Ortaöğretim kurumları ders çizelgesinde yapılan en son değişikliğe (MEB, 2021) göre Osmanlı Türkçesi dersinin ortaöğretim kurumlarındaki ders saati çizelgesi tablo hâlinde şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 1. Ortaöğretim Kurumları Osmanlı Türkçesi Ders Saati Çizelgesi

Lise türü	Bölümü	Sınıf düzeyi	Ders süresi	Zorunlu	Seçmeli
Anadolu	-	9., 10., 11. ve 12. sınıflar	2 saat		X
Fen	-	9., 10., 11. ve 12. sınıflar	2 saat		X
Güzel Sanatlar	Müzik, Türk Halk Müziği ve Türk Sanat Müziği	9., 11. ve 12. sınıflar	2 saat		X
Güzel Sanatlar	Görsel Sanatlar	9. ve 12. sınıflar	2 saat		X
Spor	-	11. ve 12. sınıflar	2 saat		X
Sosyal Bilimler	-	10., 11. ve 12. sınıflar	2 saat	X	
Anadolu İmam Hatip	-	10. sınıf	1 saat	X	
Anadolu İmam Hatip	-	10., 11. ve 12. sınıflar	1 ya da 2 saat		X

Bu tablodaki bilgilere ek olarak raporda Fen ve Sosyal Bilimler Programı/Projesi uygulayan Anadolu İmam Hatip liseleri ve Geleneksel ve Çağdaş Görsel Sanatlar veya Musiki

Programı/Projesi uygulayan Anadolu İmam Hatip liselerinde, Spor Programı/Projesi uygulayan Anadolu İmam Hatip liselerinde, İlahiyat Odaklı Hafızlık Programı/Projesi uygulayan Anadolu İmam Hatip liselerinde, Arapça ve İngilizce dışındaki dillerde hazırlık sınıfı uygulaması yapan Anadolu İmam Hatip liselerinde öğrenim gören öğrencilerin Osmanlı Türkçesi dersini zorunlu olarak alamayacağı da belirtilmiştir (MEB, 2021). Gerek ortaöğretim gerekse yükseköğretim düzeyindeki Osmanlı Türkçesi eğitimine yönelik araştırmaların 9. Milli Eğitim Şurası'nda alınan kararlar birlikte arttığı görülmektedir. Osmanlı Türkçesi ve/veya eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında bunların daha çok bu dersin gerekliliği, önemi ve bu konuda yapılması gerekenler (Ergüzel, 2015; Akpınar, 2016; Ulucan, 2016) ile çeşitli açılardan öğrencilerin Osmanlı Türkçesine ilişkin düşünceleri, görüşleri veya beklentileri (Özkan, & Şahbaz, 2011; Kaya, 2013; Çalışkan, 2013; Yılmaz, & Aydemir Şenay, 2014; Avaroğulları, 2015; Özcan, 2015; Sevim, & Bayındır, 2016; Kahya, 2020), tutumları (Özmen, & Yıldırım, 2017; Veyis, 2019) ve algıları (Elban, & Özdemir, 2017) gibi konularda yoğunlaştığı dikkati çekmektedir. Bunun yanında yükseköğretim öğrencilerinin ders kapsamında yapmış olduğu hatalar ve bunların düzeltilmesi (Calp, 2017, 2019); Osmanlı Türkçesi öğretiminde Arapça, Farsça ve Eski Anadolu Türkçesinin ilişkisi (Baran, 2018); Osmanlı Türkçesi dersinin başka derslerle ilişkisi (Bahadır, & Karakuş, 2017); Osmanlı Türkçesi eğitiminin tarihi (Kütük, & Büker, 2020); öğrencilerin Osmanlı Türkçesi dersine yönelik öğrenen güçlenmesi düzeylerinin araştırılması (Başkan, & Altunkaya, 2019); Osmanlı Türkçesi ders kitaplarının değerlendirilmesi (Böler, 2017; Kahya, 2019b) gibi hususlarda yapılan çalışmalar da görülmektedir. Türkiye'de bunun yanında bir dil olarak Osmanlı Türkçesi kavramına, Osmanlı Türkçesinin Arapça ve Farsçadan etkilenmesinin nedenlerine, yapay bir dil olup olmadığına, Osmanlı toplumundaki yerine yönelik çalışmalar da yapılmıştır (Develi 2009; Kahya 2019a). Ancak literatürde ortaöğretim veya yükseköğretim düzeyinde öğrencilerin bu ders kapsamında karşılaştıkları sorunlar, zorluklar ve bunların nasıl giderilmesi gerektiğine odaklanan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Hâlbuki Osmanlı Türkçesi dersinin okutulmasındaki amaç, bu dersin başarılı bir şekilde öğretilmesidir. Bu dersin öğrenilebilmesi/öğretilmesinin için de ders öğretimi esnasında karşılaşılan sorunların ve zorlukların tespit edilip ortadan kaldırılması esas olmalıdır. Bu düşünceyle bu çalışmada ortaöğretim Osmanlı Türkçesi dersini alan öğrencilerin ve bu dersi veren öğretmenlerin ders öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar araştırılmış ve çalışmanın sonunda bu sorunların ortadan kaldırılmasına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın problem cümleleri aşağıdadır:

1. Ortaöğretim düzeyi Osmanlı Türkçesi dersini alan öğrencilerin ve bu dersi veren öğretmenlerin ders öğrenim ve öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
2. Ortaöğretim düzeyi Osmanlı Türkçesi dersini alan öğrencilerin ve bu dersi veren öğretmenlerin ders öğrenim ve öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomonoloji) ile desenlenmiştir. Olgubilim genellikle varlığı bilinen olguların derinlemesine anlaşılmasına katkı sunan bir araştırma desendir (Yıldırım, & Şimşek, 2011, ss.72-75). Bu çalışmada Osmanlı Türkçesi

dersindeki sorunların derinlemesine tespit edilmesi amaçlandığından araştırma bu desene göre yürütülmüştür. Çünkü olgubilim kişilerin bir olguyla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını keşfeder ve bütün bireylerin deneyimlerinin özünü tanımlayan bütüncül bir betimleme ortaya koyar (Creswell, 2021, s.79).

Çalışma Grubu

Çalışma İstanbul ilinin iki farklı ilçesindeki iki Kız Anadolu İmam Hatip Lisesinde yürütülmüştür. Çalışma grubu 10. sınıf Osmanlı Türkçesi dersini almış 11. sınıf öğrencileri ile bu dersi vermiş öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğrenci sayısı 166, öğretmen sayısı ise 2'dir. Katılımcı öğrencilerin tamamı kızdır. Çalışmaya katılan iki öğretmenden biri (% 50) kadın, diğeri (%50) de erkektir. Kadın öğretmen 3, erkek öğretmen ise 6 yıllık meslekî tecrübeye sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Veriler 2022-2023 eğitim öğretim yılı birinci yarıyılında yapılandırılmamış (açık uçlu) sorulardan oluşan bir anket formu ile edinilmiştir. Thomas (1998) anketi (questionnaire), "insanların yaşam koşullarını, davranışlarını, inançlarını veya tutumlarını betimlemeye yönelik bir dizi sorudan oluşan bir araştırma materyali olarak tanımlamaktadır." (akt. Büyüköztürk vd., 2018, s.129). Açık uçlu (yapılandırılmamış) sorular katılımcıların serbestçe cevap vermesine imkân tanıdığı için araştırmacının beklemediği veya planlamadığı verilere de ulaşmasını sağlar. Bu sayede araştırmacı konu hakkında daha ayrıntılı ve kapsamlı bilgilere ulaşabilir (Büyüköztürk vd., 2018, s.132).

Anket formunda katılımcılara yorumlama soruları olarak nitelenebilecek şu iki soru yöneltilmiştir:

1. Osmanlı Türkçesi öğretiminde/öğreniminde karşılaştığınız derse özgü sorunlar/zorluklar hakkındaki düşüncelerinizi paylaşabilir misiniz?
2. Bu sorunların/zorlukların giderilmesine yönelik çözüm önerilerinizi paylaşabilir misiniz?

Araştırmanın etik kurul onayı Yıldız Teknik Üniversitesi Akademik Etik Kurulu'ndan 10.02.2021 tarih, 2021/01 numaralı toplantıda E-73 15.02.2021 tarih 613421-604.01.02-2102150052 sayılı yazısı ile alınmıştır. Katılımcılara gönüllü olur formu imzalatılmış, veri toplama sürecinde etik ilkelere özen gösterilmiş, araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada öğrenci ve öğretmenlerden elde edilen bulgular ayrı ayrı yorumlandığından çalışma kapsamında yapılan doğrudan alıntılarda öğrenciler ve öğretmenler için herhangi bir kısaltma ve numaralandırma yapılmasına ihtiyaç duyulmamıştır. Anket formu aracılığıyla yazılı olarak elde edilen veriler içerik analiziyle yorumlanmıştır. İçerik analizi, belli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileriyle özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk vd., 2020, s.259). Gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler belli başlıklar (kod) etrafında toplanılarak alt başlıklar çerçevesinde incelenmiştir. Bu süreçte uzman görüşünden de yararlanılmıştır. Bu bağlamda araştırmacıların analizleri uzmanların görüşlerine sunulmuş, uzmanlardan gelen farklı görüşler tartışılarak nihâî karara bağlanmıştır.

Sınırlılıklar

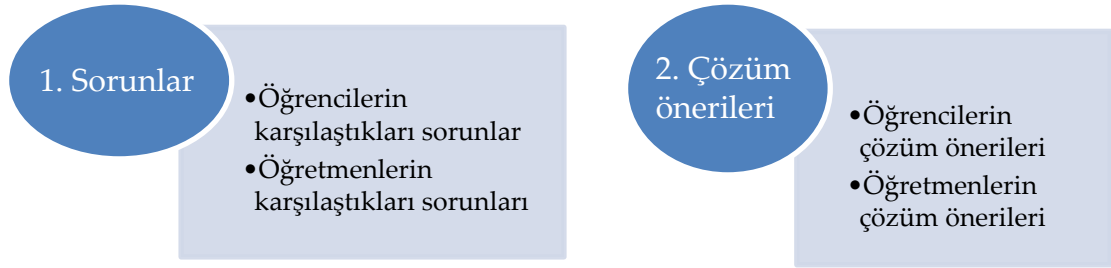
Araştırmanın sınırlılıkları şu şekilde sıralanabilir:

1. Araştırmaya katılanların tamamı Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi 11. sınıf öğrencisidir.
2. Veriler 10. sınıf Osmanlı Türkçesi dersine ilişkin görüşleri yansıtmaktadır.

BULGULAR

Araştırmanın bulguları, Osmanlı Türkçesi öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri olmak üzere iki alt başlıkta toplanmıştır. Her iki başlık da kendi arasında öğrenciler ve öğretmenler olmak üzere ikiye ayrılmıştır (bk. Şekil 1).

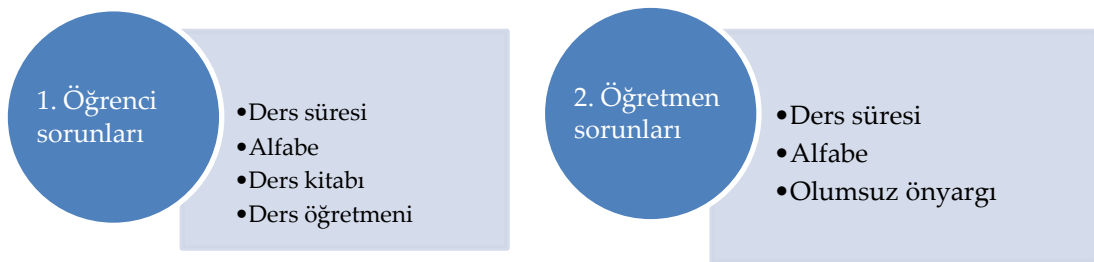
Şekil 1. Osmanlı Türkçesi Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri



1. Osmanlı Türkçesi Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar ve öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar olmak üzere iki alt başlıkta toplanmıştır (bk. Şekil 2).

Şekil 2. Osmanlı Türkçesi Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar



1.1. Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlar

Çalışma kapsamında öncelikle öğrencilerin Osmanlı Türkçesi dersinde yaşadıkları sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler ders süresine, alfabeye, ders öğretmenine ve ders kitabına ilişkin sorunlar olmak üzere dört başlık altında toplanmıştır.

1.1.1 Dersin süresine ilişkin sorunlar

Öğrencilerin hemen hemen tamamı Osmanlı Türkçesi ders saatini yetersiz bulmaktadır. Öğrenciler etkileyici ve eğlendirici bulmalarına rağmen gelişim gösterebilmek için ders saatinin daha fazla olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ders saatinin az olmasından dolayı derste konu tam olarak anlaşılmamakta, anlaşılmak üzereyken ders süresi bitmektedir. Bu yüzden yeteri kadar etkinlik ve tekrar yapılamamaktadır. Bu konuda öğrenci görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

Ders saati sadece bir! Bunu dersten bile sayamayız.

Ders saatinin 1 saat olması çok azdı. Daha çok olsa Osmanlıca'yı daha çok geliştirip daha zor metinler okuyabilirdik.

Osmanlı Türkçesi öğrenmek isteyen bir kişi için ders saati az.

Haftalık bir dersimiz var. Bu açıkça yetmiyor. Herkes sınav için, sınavda çıkacak metni ezberliyor. Yani 1 ders olduğu için kimse önemsemiyor. Öğrenmek için değil, sınav kaygısıyla yaklaşıyor herkes maalesef.

Kitapta öğretildikten sonra hemen metinlere geçilmişti. Bu da yeni öğrendiğimiz için bizi zorluyordu. Ders saati öğrenmek isteyenler için azdı.

Ders saatinin azlığından dolayı öğretmen dersi biraz aceleyle getiriyor.

1.1.2. Alfabeyle ilişkin sorunlar

Öğrencilerin karşılaştıkları bir diğer sorun alfabeyle ilişkilidir. Öğrencilerin bazıları Osmanlı Türkçesi alfabesinde sorun yaşadığını ifade etmiştir. Öğrenciler alfabedeki harfleri bellemekte zorlanmakta ve bu konuda yetersiz kalmaktadırlar. Aşağıda bu durumu gösteren öğrencilerin ifadelerine yer verilmiştir:

Arap alfabesi ile Osmanlıca alfabesi arasındaki farklı harflerden dolayı zorlanıyordum.

Arapçaya benzediği için çok fazla zordu.

Bir türlü doğru çeviremiyorum. Sesli harfleri uyumlu şekilde koymak çok zor.

Osmanlıca dersinde harfleri okurken çok zorlandığım zamanlar oluyor.

Öğrencilerin ders kapsamında karşılaştığı sorunlardan biri de okuma süreci ile ilgilidir. Alfabeyle kavrama sürecinde yetersiz olan öğrenciler bu yetersizliğin okuma sürecini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Yavaş okumanın da okuduğunu anlamayı engellediğini, benzer yazılışlı kelimelerin kendilerini zorladığını ifade etmişlerdir:

Bazı harflerin okunması zordu. Bazı kelimeler aynı okuyor ama anlamları farklı.

Aynı harflerin farklı kelimelerde farklı şekilde okunması kafa karıştırıcı.

Osmanlı Türkçesinde metinleri yavaş çeviriyordum. Genelde metinlerde ve harflerde zorlandım.

Bazı metinlerde okumakta zorluk çektim. Bazı harfleri karıştırıyordum.

Kelimeleri net anlayamıyordum ve çeviremiyordum. Kelime kelime kolaydı fakat paragraf olarak çeviremiyordum.

Okumakta zorluklar çekiyordum. Sürekli kitapta okuyup geçiyorduk. O yüzden Osmanlı Türkçesi dersinden hiçbir şey öğrenemedim diyebiliriz.

1.1.3. Ders kitabının içeriğine ilişkin sorunlar

Öğrencilerin bazıları ders kitabının yeteri kadar etkinlik ve metin içermediğini, bu yüzden ek kaynaklara ihtiyaç bulunduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı metinlerin uzun ve zor olduğunu da ifade etmişlerdir:

Ders konuları başarılıydı. Ders kitabı seviye seviye şeklindeydi, çok eğlenceliydi. Sadece çeviriden daha çok uygulama, oyun tarzı olsa daha keyifli olurdu.

Ders konuları biraz daha ayrıntılı olmalı. Öğretmenin bile anlamadığı kelimeler vardı.

Kitaptaki metinlerin uzun olması çeviriyi zorlaştırıyordu.

Kitapta diyalog hiç yok. Son sayfalardaki metinler biraz zor. Bir de yeterli değil bence.

Kitap içerisindeki kaynaklar yetersizdir. Çoğu kelimenin kökeni ve anlamı kitapta bulunmuyor. Bu da zaman kaybına neden oluyor.

Osmanlı Türkçesinde kullanılan ders kitaplarının yetersiz olduğunu düşünüyorum. Bilgi açısından oldukça eksik ve anlaşılması zor bir kitap olmuş.

Öncelikle ders kitabı bakımından çok eksiklik var. İlk başta çok zor metinler konulmuş. Bu da ister istemez arkadaşlarımda olumsuz bir önyargı oluşturdu.

Ders kitabındaki bazı metinleri okumakta zorluk çektim.

1.1.4. Ders öğretmenine ilişkin sorunlar

Öğrencilerin bazıları öğretmenin çok fazla ödev verdiği ve bilgi aktarım sürecinin verimsizliğinden dolayı zorlandığını belirtmektedir:

Yapabiliyordum ama hoca çok ödev veriyordu. Hiç verimli geçmiyordu.

Öğretmenimiz bize ders hakkında hiçbir şey anlatmadı. Siz çevirin, gelin diyordu.

1.2. Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar

Öğretmenlerin Osmanlı Türkçesi dersinde yaşadıkları sorunlar üç konuda yoğunlaşmıştır: ders saatinin az oluşu, Osmanlı Türkçesinin Arapça olduğu önyargısı ve Arap alfabesinin daha önceki yıllarda iyice öğrenilememiş olması.

1.2.1. Dersin süresine ilişkin sorunlar

Çalışma gurubundaki öğretmenlerin her ikisine göre de -öğrencilerde olduğu gibi- Osmanlı Türkçesi öğretimindeki karşılaştıkları en büyük sorun ders saatinin yetersizliğidir. Bir ders saatinin ders sürecinde anlatılanları uygulamak için yeterli olmadığını ve bu durumun dersin öğretilmesinde önemli bir sorun teşkil ettiğini beyan etmişlerdir. Öğretmenler Osmanlı Türkçesindeki söz varlığı ve özellikle alfabenin öğrencilerin günlük hayatlarında çok fazla yer tutmamasından dolayı konuya yönelik uygulama (etkinlik) yaptırmanın daha önemli hâle geldiğini düşünmektedir. Öğrencilerin -doğal olarak- okuma hızlarının yavaş olması ders müfredatının yetişmesini de oldukça zorlaştırmaktadır. Ders saatinin çok az olması bu tür etkinliklerin ödev olarak verilmesini zorunlu kılmaktadır. Ancak uygulama çalışmalarının öğretmen rehberliğinde yaptırılması bu dersin öğretimindeki

verimin niteliği bakımından oldukça önemlidir. Öğretmenlerin Osmanlı Türkçesi ders süresi ilgili görüşleri şu şekildedir:

Osmanlı Türkçesi öğretimi esnasında karşılaştığım en önemli zorluk ders saatinin az olmasıdır. 40 dakika nispeten hacimli sayılabilecek ders kitabını işlemeye yetmemektedir. Müfredatı yetiştirmek için dersi çok hızlı işlemek gerekiyor. Bunun sonucu olarak ders içinde tekrar edilmesi gereken konuların tekrarı zorlaşıyor. Öğrencilerle karşılıklı okumalar yaptırmak ve onların okuma hızını beklemek zorlaşıyor.

Osmanlı Türkçesi dersinde yaşadığım en büyük problem, kesinlikle ders saatinin bir saat olması. Sürenin kısıtlı olması iyme almayı zorlaştırmakta... Kitabın özellikle ilk ünitesi Osmanlı Türkçesine yaklaşım bakımından kritik. Fakat müfredatta uzun bir zamana tekabül ettiğinden uygulamaya kısmına kısmen geç başlanabilmektedir. Aslında sorun yine ders saatinin az olmasından kaynaklanmaktadır.

1.2.2. Osmanlı Türkçesine yönelik önyargıyla ilgili sorunlar

Araştırmaya katılan her iki öğretmen de öğrencilerin Osmanlı Türkçesinin Arapça olduğuna dair bir önyargı ile derse başladıklarını ve bu önyargının dersin öğretimini zorlaştırdığını beyan etmişlerdir. Öğretmenlere göre öğrenciler özellikle ilk başlarda Osmanlı Türkçesini zor bir yabancı dil (daha çok Arapça) zannetmektedirler. Öğrencilerin sözkonusu yanlış önyargılarının da ders öğretimini zorlaştırdığını düşünmektedirler:

Bu derste önemli bir sorun aslında öğrencilerin Osmanlı Türkçesinin ne anlam ifade ettiğini gerçekten güç bir şekilde anlamalarıdır. Osmanlı Türkçesinin yaşamımızın her yerinde, aslında Arapça değil Türkçe olduğunu anladıkları anda dersi çok kolay bulmaktadırlar ve devamlı ilgi göstermektedirler.

Öğrencilerin önemli bir kısmının dersi Arapça zannetmesi ve zor olacağı önyargısının bulunması da önemli da önemli bir sorundur. Daha doğrusu Osmanlı Türkçesinin yabancı bir dil olduğu algısı bir sorundur.

1.2.3. Alfabeyle ilgili sorunlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerden birine göre Osmanlı Türkçesi öğretiminde karşılaşılan başka bir sorun, öğrencilerin Arap alfabesini 9. sınıfta tamamen öğrenememiş olmalarıdır. Katılımcı öğretmen 9. sınıftaki Kur'an-ı Kerim ve Arapça gibi dersler dolayısıyla bilinmesi gereken Arap alfabesinin tam olarak öğrenilememiş olmasının 10. sınıftaki Osmanlı Türkçesinin öğretimini de zorlaştırdığını düşünmektedir. Suriyeli yabancı öğrencilerin alfabeyle Türk öğrencilerden çok daha iyi biliyor olmalarından dolayı Osmanlı Türkçesinde daha başarıları oldukları, daha hızlı okuyabildiklerini gözlemlemiştir:

Eğer öğrenciler Arap alfabesini bilmiyor, Kur'an-ı Kerim okumuyorsa arkadaşlarından çok geride kalabilmektedir. Suriyeli öğrenciler Arap alfabesine daha yatkın oldukları için okuma hızları çok daha ileri düzeydedir. Alfabeden dolayı zaman zaman ders işlenirken Türk öğrencilerin bunların gerisinde kaldığı görülmektedir.

2. Osmanlı Türkçesi Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular öğrencilerin çözüm önerileri ve öğretmenlerin çözüm önerileri olmak üzere iki alt başlıkta toplanmıştır (bk. Şekil 3).

Şekil 3. Osmanlı Türkçesi öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri**1. Öğrencilerin çözüm önerileri**

- Ders süresinin artırılması veya dersin kaldırılması
- Ders kitabının gözden geçirilmesi
- Ek kaynaklardan faydalanılması
- Ders dışı faaliyetlerde bulunulması
- Derse Osmanlı Türkçesi açısından daha donanımlı öğretmenlerin girmesi

2. Öğretmenlerin çözüm önerileri

- Ders süresinin artırılması
- Dersin Türkçe olduğunun her fırsatta vurgulanması
- Ders dışı faaliyetlerde bulunulması
- Arap alfabesi öğretiminin 9. sınıfta tamamlanmış olması

2.1. Öğrencilerin Çözüm Önerileri

Öğrencilerin derse yönelik çözüm önerileri ders süresi, ders kitabı, alfabe ve ders öğretmeni sorunlarına ilişkin çözüm önerileri olmak üzere dört başlık altında sınıflandırılmıştır.

2.1.1. Ders süresi sorununa ilişkin çözüm önerileri

Öğrencilerin hemen hepsi ders süresinin haftada iki veya üç ders saatine çıkarılmasını, bazıları ise sonraki sınıflarda da bu dersin devam ettirilmesini bir çözüm önerisi olarak sunmaktadırlar. Ders saatinin azlığından dolayı dersin amaçlarına ulaşamadığı vurgulanmaktadır. Ders saatini artırmak mümkün değilse dersin kaldırılması gerektiğini ileri süren öğrenciler de bulunmaktadır:

Haftada en azından 2 saat olursa verimli geçeceğini düşünüyorum.

Bir şey öğrenmemiz gerekiyorsa ya ders saati arttırılsın ya da ders kaldırılsın.

Ders saati arttırılabilir.

Ders saatinin azlığından dolayı pek bir katkısı yok. Katkı sağlanabilmesi için ders saatinin artırılması yoluna gidilebilir.

11. sınıfta da devam etmesi faydalı olabilirdi. Ders 1 saat değil de 2 ya da 3 saat olabilirdi.

11 ve 12. sınıflarda da Osmanlıca görülmesi iyi olur.

2.1.2. Ders kitabı sorununa ilişkin çözüm önerileri

Öğrencilerin en çok çözüm önerisinde buldukları sorunun başında ders kitabına yönelik çözüm önerileri gelmektedir. Ders kitabını yetersiz bulan öğrencilerin bazıları kitapta kelime anlamı ve kökenleri ile ilgili yeterince bilgi bulunmadığından derste telefon gibi teknolojik araçlar aracılığıyla dijital sözlüklerin erişimine izin verilmesinin faydalı olacağını belirtmektedirler. Kitaptaki metinlerin uzunluk, zorluk ve tasarım gibi yönlerden gözden geçirilip iyileştirilmesini, ders kitabı dışında ek kaynakların temin edilmesini, eğlenceli ve daha fazla etkinliklere yer verilmesini önerenler de bulunmaktadır. Ayrıca ders kitabına

katkıda bulunmak amacıyla ders dışı faaliyet olarak gezi, yarışma, şenlik vb. uygulamaların da faydalı olacağını ifade etmişlerdir:

Kitapta geçmeyen kelimelerin anlamı ve kökenlerinin araştırılması için bu derse mahsus cep telefonunun serbest bırakılması uygun olacaktır.

Ders kitabının daha kolay anlaşılması ve lügatımızda kullanılmayan kelimelerin daha kolay şekilde araştırılması için ders saati içerisinde telefon vb. teknolojik aletlerin kullanılmasını talep ediyorum.

Kelime sorunu için öğrencilerin bu derse mahsus telefonlarından lügat uygulamasının kullanımına izin verilmesi veya tahtaya lügat uygulamasının yüklenmesi çözüm olabilir.

Kitapta çevirileri yazmak için satır aralıkları daha geniş bırakılsa iyi olurdu. Sığdırmak için büyük savaşı veriyoruz.

Konular videolar ile desteklenebilir. Kitaptaki çeviriler kısaltılabilir veya azaltılabilir.

Ders kitabına daha kolay metinler konabilir.

Kitabın içine eğlenceli etkinlikler koyulabilir.

Kitabın içine farklı etkinlikler koyulabilir.

Derste her zaman kitapdan değil de bazen tahtadan eski eserlerin fotoğraflarının okutulması veya dersin videolarla desteklenmesi güzel olabilir.

Öğrencilere çalışma kâğıdı dağıtılması faydalı olabilir.

Aslında üstünde dura dura daha iyi anlayabileceğimiz bir şekilde işlenmeli ya da kitapta işleyeceğimiz yerleri bitirdikten sonra etkinlik yapılabilir. Bu da olmazsa bu ders kaldırılabilir.

Mesela kaynak kitaplar alınıp Osmanlı Türkçesini geliştirmek için çalışma yapabiliriz. Veya tarihi yerlere gidilip Osmanlı Türkçesi ile alakalı anıtlara bakılabilir.

Paragraflar daha kısa olabilir.

Osmanlıca ek kaynaklar sunulabilir. Okulun kütüphanesindeki Osmanlıca kaynaklar artırılmalıdır.

Yazı defteri/fasikül gibi bir etkinlik ile ek kaynak dağıtılsa iyi olur.

Kitap düzeltilmeli. Osmanlıca'yı sanki başka bir dilmiş gibi algılanmaktan kurtarmak hedeflenmeli. Ders saati artırılarak dil zevki kazandırılmalı. Osmanlıca'yı hayatın içine katmalı. Mesela Osmanlı Türkçesi bir okul dergi/gazetesi çıkarılabilir. Osmanlıca günü yapıp şenlikler hazırlanabilir. İstanbul'un tarihi yerlerine geziler düzenlenmeli. Yarışmalar ve sınavlar yapılmalı. Osmanlıca uygun kitaplar dağıtılmalı.

2.1.3. Alfabe sorununa ilişkin çözüm önerileri

Alfabe sorunun çözümü için öğrenciler daha çok çalışma yapılmasını, ek alıştırma uygulamalarını önermektedirler. Alfabe sorunundan kaynaklı okuma sorunu için de daha yavaş ve daha çok okuma çalışması yapılması önerilmektedir. Bu çalışmalarda farklı ve bol miktarda etkinliklerin ve yöntemlerin kullanılmasının faydalı olacağı ifade edilmiştir. Ayrıca yazı çalışmasına daha çok yer verilmesinin bu sorununun çözümünde etkili olacağı ileri sürülmüştür:

Harfler ile ilgili daha çok çalışma yapılabilir.

Harfleri ve kelimeleri öğrettikten sonra kolay alıştırmalar daha fazla olabilir daha iyi öğrenmek açısından.

Bunun çözümü çok fazla okumak ve cümlelerin mantığını kurmak.

Daha sık yazı çalışması yapılmalıdır. Sadece okumakla öğrenemiyoruz. Daha yavaş ve daha sık işlenmelidir.

Daha çok metin okuma yapılmalıdır.

Sadece okunup geçilmemelidir. Bence bunun dışında farklı etkinlik ve yöntemler uygulanabilir.

2.1.4. Ders öğretmeni sorununa ilişkin çözüm önerileri

Meslek dersi öğretmenlerinin yetersiz olduğunu belirten bir öğrenci derse Osmanlı Türkçesi konusunda daha donanımlı öğretmenlerin girmesi gerektiğini ifade etmiştir:

Meslek hocaları yerine Osmanlıca eğitimi almış hocalar gelmeli.

2.2. Öğretmenlerin Çözüm Önerileri

Katılımcı öğretmenlerin çözüm önerileri ders süresine, derse yönelik önyargıyı kırmaya ve alfabeyle ilişkin öneriler şeklinde gruplandırılabilir.

2.2.1. Ders süresine ilişkin öneriler

Katılımcı öğretmenlerin her ikisi de ders süresinin artırılması gerektiğini belirtmektedir. Böylece ders daha verimli hâle gelecektir:

Ders saati haftada en az iki saat olacak şekilde düzenlenmelidir.

Ders saati en az iki ders saatine çıkarılabilir.

2.2.2. Derse yönelik önyargıyı kırmaya ilişkin öneriler

Katılımcı öğretmenlerin birisi derse karşı öğrencilerin yanlış önyargılarını kırmak için ders esnasında Osmanlı Türkçesinin yabancı bir dil değil, Türkçe olduğunu sürekli vurgulamak gerektiğini belirtmektedir. Bu konuyla ilgili olarak alfabe benzerliğinin dili değiştirmedikçe diğer yabancı dilleri örnek vererek öğrencilere anlatılması gerektiğini düşünmektedir:

Önyargıyı kırmak adına sürekli kendim şöyle yapmaktayım: Muhakkak tahtaya a"Osmanlı Türkçesi" diye yazarım. Sürekli ders anlatımı sırasında Türkçe kelimesine vurgu yaparım. Şu an İngilizcenin harfleriyle yazdığımız hâlde İngilizce olmadığını elimizdeki kitapların. Aynı şekilde Arapça ile ortak harflere sahip olsak da dilin Türkçe olduğunu izah ederim.

Katılımcı öğretmenlerden diğeri ise öğrencilerin derse olan olumsuz önyargılarını ve kaygılarını azaltmak, motivasyonlarını ve ilgilerini artırmak için dersin 10. sınıftan itibaren her sınıf düzeyinde edebiyat, tarih ve meslek dersleri öğretmenleri tarafından verilmesinin; ders dışı faaliyeti olarak okul koridorlarında Osmanlı Türkçesi ile ilgili materyallerin sergilenmesinin; öğrenciler ile birlikte yazma eserler kütüphanesine gezi düzenlenmesinin; edebiyat, tarih, Kur'an-ı Kerim, Arapça, hat, resim, minyatür vb. sanatlarla dersin ilişkilendirilmesinin faydalı olacağına inanmaktadır:

11. ve 12. sınıfta seçmeli ders olarak verilen Osmanlı Türkçesi dersi muhakkak her yıl her okulda açılmalıdır. Bu şekilde öğrencilerin Osmanlı Türkçesi ile ilgili farkındalığı, ilgisi korunmuş olabilecektir. Böylelikle 10. sınıfta başlangıç düzeyinde olan bu ders ilerleme kaydedebilecek ve Osmanlı Türkçesini orijinal metinlerden okuyabilecek öğrenciler yetişmiş olacaktır.

Bu dersin özellikle Osmanlı Türkçesiyle ilgili olan edebiyat, tarih ve meslek dersleri öğretmenleri tarafından verilmesi çok önemlidir. Bu sayede öğrenciler Osmanlı Türkçesinin önemini daha iyi kavrayacaktır ve bu dersi gereksiz bir ders olarak görmeyecektir.

Okul koridorlarında Osmanlı Türkçesi ile yazılmış olan eserlerin orijinalleri sergilenebilir. Bu durum öğrencilerin Osmanlı Türkçesinin Arapça olmadığını anlamaları bakımından önemlidir.

Öğrenciler en az bir kere bir dersini yazma eserler kütüphanesinde işlemelidir. Öğrencilerin Osmanlı Türkçesinin gerçek gerçekte geçmişte neye tekabül ettiğini anlamaları için çok güzel bir uygulama olacaktır. Ayrıca tarih, edebiyat, Arapça, Kur'an-ı Kerim, hat, resim vb. ilgili derslerde Osmanlı Türkçesine atıf yapılmalıdır. Böylece bu derslere gösterilen ilginin Osmanlı Türkçesine de gösterilmesi sağlanmalıdır. Çünkü bu dersin en önemli sorunu bilinç sorunudur. Asıl olan Osmanlı Türkçesinin içerdiği bilinç öğrencilerin ulaşmasıdır.

2.2.3. Alfabe sorununa ilişkin çözüm önerileri

Katılımcı öğretmenlerden biri alfabede zorlanmalarının önüne geçilebilmesi için öğrencilerin Arapça, Kur'an-ı Kerim gibi dersler aracılığıyla alfabeyi 9. sınıfta iyice öğrenmelerinin gerekli olduğunu belirtmiştir:

Arap harflerinin öğretiminin kesin olarak 9. sınıfta tamamlanması gerekmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Osmanlı Türkçesi ile ilgili son zamanlarda birçok yeni çalışmalar yapılmasına rağmen ortaöğretim veya yükseköğretim düzeyinde öğrencilerin bu ders kapsamında karşılaştıkları sorunlar, zorluklar ve bunların nasıl giderilmesi gerektiğine odaklanan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmanın konuyla ilgili alandaki eksikliği gidererek Osmanlı Türkçesi dersinde yaşanan sorunlara farklı bir bakış açısıyla bakmayı sağlayacak olması nedeniyle önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışmada ortaöğretim Osmanlı Türkçesi dersini alan öğrencilerin ve bu dersi veren öğretmenlerin ders öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin tespit edilmesi hedeflenmiştir.

Bu çalışmada İstanbul ilinin iki farklı ilçesindeki iki Kız Anadolu İmam Hatip Lisesinde Osmanlı Türkçesi öğretiminde yaşanan sorunlar ve bu sorunların çözüm önerileri öğrenci ve öğretmen bakış açısıyla ele alınmıştır. Bu kapsamda gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenler ve öğrencilerin özellikle dersin süresi konusunda aynı sorunları yaşadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenler ve öğrenciler ders saatinin yeterli olmadığını düşünmektedirler. Öğrencilerin sorunlarının ders süresi dışında alfabe, ders öğretmeni ve ders kitabıyla ilgili olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre özellikle alfabedeki harflerin tam olarak kavran(a)maması ve ders kitabının yetersiz oluşu en büyük sorunlar arasındadır. Bunun yanında ders öğretmeni açısından da sorunlar yaşandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen sorunlarının ise ders süresi dışında öğrencilerin derse olumsuz bir önyargıyla başlamaları ve alfabe konusunda eksiklerinin olması ile ilgili olduğu görülmektedir.

Öğrenciler ve öğretmenler ders süresinin artırılması ve dersin sonraki sınıflarda da devam etmesini önermektedirler. Öğrenciler sorunların giderilmesi için yardımcı kaynakların, farklı ve bol miktarda etkinliklerin farklı yöntemlerle uygulanmasını ve ders öğretmenlerinin daha donanımlı olmasının gereği üzerinde durmaktadırlar. Öğretmenler ise öğrencilerin alfabeyle ilişkin eksikliklerinin 9. sınıfta tamamlanmış olması ve dersin yabancı bir dil değil Türkçe olduğunun vurgulanması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Ayrıca ders dışı gezi, yarışma, şenlik vb. etkinliklerin yapılmasının sorunların giderilmesinde etkili olacağını ileri sürmüşlerdir.

Bu çalışma sonuçlarına göre Osmanlı Türkçesi dersi öğretiminde yaşanan sorunların giderilmesi için aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Ders öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerle eksiklerinin giderilmesi ve bilgilerinin tazelenmesi de önerilebilir.
- Ortaöğretim düzeyi Osmanlı Türkçesi öğretimindeki sorunların tespiti ve bunların çözümüne katkı sağlamak amacıyla Türkiye'deki farklı türde ortaöğretim kurumlarındaki öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerine başvuran geniş katılımlı başka çalışmaların da yapılması faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akpınar, Ş. (2016). Osmanlı Türkçesi öğretimi üzerine. *Journal of International Social Research*, 9(44), 7-12.
- Avaroğulları, M. (2015). Ortaöğretim kurumlarında okutulan Osmanlı Türkçesi dersine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri ve bu görüşleri etkileyen değişkenler. *Turkish Studies*, 10(15), 51-66.
- Bahadır, E., & Karakuş, N. (2017). Harf değiştirme şifrelemesi etkinliğinin Osmanlıca metinlerde uygulanması ve matematikle ilişkisinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, (12), 23-46.
- Başkan, A., & Altunkaya, H. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının Osmanlı Türkçesi dersine yönelik öğrenen güçlenmesi düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(3), 808-815.
- Baran, B. (2018). Osmanlı Türkçesi öğretiminde Arapça, Farsça ve Eski Anadolu Türkçesinin yeri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2131-2142.
- Böler, T. (2017). Osmanlı Türkçesi ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *1st International Black Sea Conference on Language and Language Education*, September 22-23, Samsun. ss. 461-504.
https://www.academia.edu/35611688/OSMANLI_T%C3%9CRK%C3%87ES%C4%B0_DERS_K%C4%B0TAPLARI_%C3%9CZER%C4%B0NDE_KAR%C5%9EILA%C5%9E_TIRMALI_B%C4%B0R_ARA%C5%9ETIRMA
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. 25. Baskı. Pegem Akademi.
- Calp, M. (2017). Türk dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin Osmanlı Türkçesindeki okuma hataları üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (TEKE)*, 6(3), 1679-1705.

- Calp, M. (2019). Osmanlı Türkçesi dersini alan öğrencilerin yaptıkları okuma, yazma ve gramer hatalarının sebepleri ve sağaltmaları üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1757-1779.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. Siyasal Kitabevi.
- Çalışkan, N. (2013). Lise düzeyindeki Osmanlı Türkçesi dersi öğretim programının uygulanışına ilişkin öğrenci görüşlerine dayalı bir değerlendirme. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 329-343.
- Develi, H. (2008). *Osmanlı Türkçesi Kılavuzu-1*. Kesit.
- Develi, H. (2009). *Osmanlı'nın dili*. Kesit.
- Develi, H. (2018). *Osmanlı Türkçesi grameri II*. M. Duman, & H. Biltekin (Eds.). Anadolu Üniversitesi.
- Elban, M., & Özdemir, G. (2017). Bayburt Üniversitesi öğrencilerinin Osmanlı Türkçesi algıları. *Turkish Studies*, 12(25), 289-304.
- Ergin, M. (1997). *Türk dil bilgisi*. Bayrak.
- Ergüzel, M. (2015). Millî Eğitimde Osmanlı Türkçesinin seçmeli ders olarak öğretilmesi üzerine. *Turkish Studies*, 10(8), 35-42.
- Güfta, H. (2018). *Açıklamalı ve uygulamalı Osmanlı Türkçesi*. Pegem Akademi.
- Kahya, H. (2008). Cumhuriyet dönemi gazete haber dili üzerinde istatistiksel bir araştırma (Cumhuriyet Gazetesi örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 311-327.
- Kahya, H. (2019a). Osmanlı Türkçesi (Osmanlıca) ne değildir? VI. Yıldız Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı, 12-13 Aralık, İstanbul. ss.814-819.
- Kahya, H. (2019b). Osmanlı Türkçesi öğretimi ana kaynakları osmanlıca ders kitaplarına genel bir bakış. *4th International Scientific Research Congress (IBAD-2019)*, 25-26 Nisan, Uppsala, İsveç. s.36.
- Kahya, H. (2020). Türkçe öğretmeni adayları Osmanlı Türkçesi dersi hakkında ne düşünüyor? *Türkiyat Mecmuası*, 30(1), 129-160.
- Kaya, R. (2013). Tarih öğretmen adaylarının lisans eğitiminde Osmanlıca öğretiminin işlevselliği ile ilgili görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 187-206.
- Kütük, R., & Büker, M. B. (2020). Tanzimat'tan günümüze liselerde Osmanlı Türkçesi eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (68), 551-582.
- MEB. (2016). *Osmanlı Türkçesi dersi öğretim programı (10, 11 ve 12.sınıflar)*. MEB.
- MEB. (2021). *Ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgelerinde değişiklik yapılması*.
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/19094445_Ortaoyretim-hdc-2022-2023.pdf
- Oral, B., & Çoban, A. (2020). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (1. Basım). Pegem Akademi.

- Özcan, M. (2015). Osmanlı Türkçesi dersi hakkında Anadolu İmam Hatip liselerinde okuyan öğrencilerin görüşleri ve beklentileri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 216(108), 1855–1863.
- Özkan, B., & Şahbaz, N. K. (2011). Türkçe Öğretmeni adaylarının alan derslerinin işlevselliğine yönelik görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 1(1), 132-43.
- Özkan, M. (2007). Osmanlı Türkçesi. *DİA*, c.33, ss. 483-485.
- Özmen, N. & Yıldırım, B. (2017). Üniversite öğrencilerinin Osmanlı Türkçesine ilişkin tutumları. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, (16), 49-66.
- Sancak, Ş. (2011). Türkçedeki birincil uzun ünlü ve Türkologların görüşleri. *Türk Yurdu*, 288. <https://www.turkyurdu.com.tr/yazar-yazi.php?id=1600>
- Sevim, O., & Bayındır, H. (2016). Lise ve üniversite öğrencilerinin Osmanlı Türkçesi dersine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *EKEV Akademi dergisi*, 20(67), 291-302.
- Timurtaş, F.K. (2020). *Osmanlı Türkçesine giriş 1*. Alfa.
- Ulucan, M. (2016). Osmanlı Türkçesinin öğretimi. *Milli eğitim dergisi*, (212), 93-113.
- Veyis, F. (2019). Osmanlı Türkçesi dersine yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*, (79), 123-134.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. (8. baskı). Seçkin.
- Yılmaz, M., & Aydemir Şenay, B. (2014). Türkiye'deki bilgi ve belge yönetimi bölümlerinin lisans ders programlarında yer alan Osmanlı Türkçesi derslerinin değerlendirilmesi ve istihdamdaki önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(3), 1-10.

Pedagojik Sınıftan Sosyolojik Sınıfa: Toplumun ve Toplumsallığın Yapay İnşası*

Büşra TOMBAK İLHAN¹
Mustafa GÜNDÜZ²

Özet

İnsanın toplum halinde yaşama ihtiyacı, farklı yapı ve mekanizmalarda kurumların oluşturulmasını sağlamıştır. Bu kurumların üstünde yer alan modern devlet, toplumsal kurumları ve toplumsallaşma biçimlerini de şekillendiren bir mekanizma haline gelmiştir. Okullar aracılığıyla toplumsallaşma süreçleri kontrol altına alınırken, sınıflar bu kontrol mekanizmasının en küçük üniteleri olmuştur. Toplumsal bir grup olarak sınıflar, toplum özelliği gösteren sosyal birlikteliklerdir. Bu birlikteliğin kendine özgü özellikleri ve yapısı bulunmaktadır. Kültür, bu özelliklerden biridir. Bu çalışma, pedagojik anlamda sınıfın kültürünü ve onun toplum-toplumsallıkla bağını anlamaya çalışmıştır. Çalışma, etnografi yöntemiyle Zeytinburnu'nda yer alan bir okulda 1.sınıfta yürütülmüştür. Katılımcılar 9 kız ve 7 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmanın verileri döküman analizi, öğretmen ve öğrenci görüşmeleri ve gözlem yöntemleriyle elde edilmiştir. Tüm veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve sonuçlar aktarılmıştır. Sınıfın toplumla bağını ele alan çalışma, sınıf kültürünün milli eğitim hedefleriyle nasıl paralel biçimde oluşturulduğunu açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler

Sınıf kültürü
İlköğretim birinci sınıf
Etnografi
Norm, rutin ve ritüel
Toplumsallık

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 18.08.2022

Kabul Tarihi: 07.12.2022

Elektronik Yayın Tarihi: 29.12.2022

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1163899

* Bu çalışma, ilk yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Arş. Gör. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, btombak@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3732-5103

² Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, gunduz@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1706-9920

From Pedagogical Classroom to Sociological Classroom: The Construction of Social and Society

Abstract

Humans need to live in societies made up of different institutions in different structure and mechanisms. Modern state is situated at the top of these institutions and it shapes socialization processes. Schools are a form of these institutions shaped by the modern state. In schools, classrooms are the smallest units where socialization processes are brought under control. Classes as social groups are social togetherness with social characteristics. This group has its own features and structure. Culture is one of these features. This study tries to understand classroom culture and its relationship with society and social phase. The study was conducted as an ethnography in a 1st grade classroom in Zeytinburnu, İstanbul. The participants are 1 male teacher, 9 female and 7 male students. The data of the study was collected through document analysis, teacher and student interviews and observation. The data is analysed through content analysis and reported. The study explains how classroom culture was created in parallel to national education goals.

Keywords

Classroom culture
Elementary first grade
Ethnography
Norm, routine and ritual
Social

About Article

Sending Date: 18.08.2022
Acceptance Date: 07.12.2022
Electronic Issue Date: 29.12.2022

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1163899

GİRİŞ

İnsan topluluklarının toplum haline gelebilmesi insanlık tarihinin çok uzun bir zamanını almıştır. Toplum, tıpkı devlet gibi insanlığın ortak icadı soyut, sun'î bir sosyal birlikteliktir. İnsanın diğer canlılardan farkı somut gerçekliklerin ötesinde soyut kurumlar inşa etmesi, bunlara inanması, kurallar/ilkeler koyması ve bu soyut ortam içinde yaşayabilmesidir. Devlet, para, kültür, milliyet, vatan gibi kavramlar insanın ürettiği soyut realitelerdir. İnsan, bahsedilen soyut kurumlar içerisinde toplumsallaşarak hayatını sürdürür. Toplumun ve onun üst yapısı devletin teşekkülü son derece karmaşık bir oluşum ve süreçtir. Üstelik çalışma mekanizması birbirine benzemekle birlikte tarih boyunca farklı coğrafyalarda çok farklı devlet ve toplum biçimleri meydana gelmiştir. Yüzyıllar içinde sürekli değişen ve dönüşen devlet ve toplum yapılarının belki de en radikal dönüşümü 17. Yüzyıldan sonra batı dünyasında ortaya çıkan modern batı medeniyetiyle gerçekleşmiştir. Modern hayat, ya da modernite en başta devleti olmak üzere toplumu, toplumsal kurumları ve olguları derinden etkilemiş bir tecrübedir. Pre-modern devletler meşruiyetini metafizik ve teolojik meşruiyet otoritelerine yaslarlarken, modern devletler meşruiyetini halktan alan ve halk ile ilişkisini bu meşruiyeti sağlayacak biçimde düzenleyen (Machiavelli, 2008) bir yapıya bürünmüştür. Vestfalia barışıyla ana formu oluşan ulus-devlet ya da modern devlet "tebaasının sadakati üzerine tekeli hak iddia eden" (Bayly, 2008, s. 322), merkeziyetçi, laik ve seküler bir yapı kurmuştur. Bayly (2018, s.33)'nin "modernite devrimi" olarak adlandırdığı bu süreç bilimden siyasete, ekonomiden toplumsal kurumlara geniş bir etki alanı yaratarak yaşam biçimlerinde ve toplumsal hayat formlarında köklü değişiklikler getirmiştir. Yerel bağlamlar işlevsizleşmiş ve toplumsal yaşam hiç olmadığı kadar, daha önceki durumundan (gelenek) uzaklaştırmıştır (Giddens, 2020). Yeme, içme, eğlenme gibi

toplumsal eylemler ve sağlık, hukuk, eğitim gibi kurumlar standart, senkronik ve merkezi yapıya bürünmüştür. İnsanlar aynı zamanlarda benzer eylemleri gerçekleştirmeye başlamıştır. Güvenlik, kimlik, varlık ve bilgi sistemleri daha kolay kontrol edilebilir bir yapıya bürünerek derinden değişmiştir (Giddens, 2020). Bu dönüşümlerin arasında eğitim de yerini almıştır. Merkeziyetçi, laik, ücretsiz, karma ve kitlesel bir yapıya dönüşen eğitim, devlet kontrolünde yürütülmeye başlamıştır. Devlet, eğitimi kontrol altına alarak toplumsallaşmayı istendik biçimde biçimlendirmeye başlamıştır. Durkheim'a göre bu durum, devletin kamu yararı için yapması gerektirir. Ona göre "eğitime ilişkin olan her şeyin, bir dereceye kadar, devletin nüfuzuna teslim edilmesi gerekmektedir" (2016b: 64). Böylece devlet, düşünce ve duygu ortaklığını topluma aktarabilecek ve modernizmin temel ilkelerini yaygınlaştırabilecektir. Modern devlet, güvenebileceği memurlar (Bayly, 2008, s.357) ve "makbul vatandaş"ların (Üstel, 2016) yetiştirilmesi için eğitime ihtiyaç duymaktadır. Vatandaş imalinin temel araçlarından biri haline gelen eğitim, modern Türk toplumunun gelişimi ve refahı için de araç olarak görülmüştür (Gündüz, 2010, s.119, 120).

Modern dönemde "devletin ideolojik aygıtlarından biri" (Althusser, 2014) olarak nitelenen eğitim zihniyetin üretim aracına dönüşmüştür. Eğitim, tek bir merkezden yönetilen standart ve senkron bir yapı şeklinde tasarlanmıştır. Program, denetim, ölçme, öğretmen, müdür ve okul binası gibi unsurlar merkezi yapının sıkıca belirlediği unsurlardır. Eğitim denilen öğrenme, öğretme ve topluma uyum yeteneğinin geliştirilmesi faaliyetlerinin tamamı bu planlı ve karmaşık yapının somut mekânı olan pedagojik odalarda (sınıf) gerçekleşmektedir. Bahsedilen işlevlerin gerçekleştirilmesi sınıfın amaca uygun yapılandırılmasıyla mümkündür. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı, sınıf kültürünün nasıl yapılandırıldığını anlamaktır. Bu yapılandırma resmi düzenlemeler, öğretim programı, öğretmen davranışları ve sosyal etkileşimlerle inşa edilen sınıf kültürüne yansımış halde, *norm*, *rutin* ve *ritüeller* ile biçimlendirilmiş haldedir. Bu çalışmada, sınıf kültürünün inşa süreci *norm*, *rutin* ve *ritüeller* ışığında ele alınmış, bu kültürün toplum ve toplumsallık ile ilişkisi üzerinde durulmuştur. Sınıf kültürünün inşa süreci, modern toplumun inşasına dair üretilen teoriler ışığında incelenmiştir.

Toplum İnşasında Modern Eğitim ve Sınıf Kültürü

Eğitim, birçok toplumsal kurumun etkileşimiyle var olan ve süreç içinde ve neticesinde de bütün bu toplumsal kurumları etkileyen bir dinamiktir. Eğitim "özü ve işlevleri itibarıyla toplumsal bir olgu" gören Durkheim'a göre "eğitim ve toplum arasındaki pedagojik bağ pedagoji, sosyolojiye herhangi bir bilimin bağından çok daha sıkidır" (Durkheim, 2016a, s.104). Modern eğitim filozofu J. Dewey, okulları "toplumun minyatürlerine" benzetirken ona suni olmanın ötesinde bir anlam ve değer yüklemiştir. Aslında Dewey'in "okul toplumun ta kendisidir" ifadesi bir hakikati tespitten ziyade bir temenniye vurgudur (1966, s.14). Eğitimdeki merkezi program, ölçme sistemleri, eğitim sistemi yapısı ve eğitim politikaları toplumsal amaçlarla yapılandırılır. Bu yapılandırma topluma hâkim sınıflar tarafından açık ya da örtük halde yapılır. Bu da eğitim ve ideoloji ilişkisini ortaya çıkarır. Durkheim'ın, toplumsal ortak değer aktarımı olarak açıkladığı bu süreç, çatışmacı teorisyenler açısından ideoloji aktarımı şeklinde izah edilmiştir. Althusser'a göre eğitim; din, aile ve hukuk gibi devletin ideolojik aygıtlarından biri, hatta birincisidir. Ona göre bu aygıtlar egemen grubun ideolojisini başat kılar (Althusser, 2014, s.92). Okullar ideal insanın/vatandaşın kalıba döküldüğü kaplardır. Bu tür bir anlatıya göre okullar, sınırlı kültür ortamı yaratarak devletin yürüttüğü üretim sistemlerinin devamına hizmet eder

(Freire, 2019, s.23). Bu kültür ortamı egemen sınıf kültürüne benze(t)me praxisidir. Foucault (2019) da okulların sınırlılığına ve düşünceleri yapılandırmada önceden belirlenmişliğine vurgu yapmıştır. Bourdieu ve Passeron ise, modern devletin eğitimi egemen yapının devamını sağlayacak yapı şeklinde organize ettiğini iddia etmiştir (2015). Onlara göre okullar, egemen sınıfın ve kültürün vitrinidir. Okullar belirli bir aile yapısı, yaşam biçimi, rutinler, üretim sistemleri, meslekler, toplumsal konumlar, roller, kimlik, vb. idealize eder. Okul vasıtasıyla idealize edilen insan tipi ulus-devletlerin ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve tutumla donanmış vatandaştır. İdeal tipler toplumların eğitim yasalarında özgün formunu ve formülünü bulur. Öğretim politikaları ve programları bu paradigmaya göre düzenlenir. Örneğin Türkiye’de erken Cumhuriyet dönemi ilkököl kitaplarında kurucu iradenin ilkeleri ön plana çıkartılarak laik, millî seküler vatandaşlar yetiştirilmesi tasarlanmıştır. Bu tasarım beraberinde modern kutsallarını ve ritüellerini üretmiştir. Milli değerler etrafından üretilen ritüeller, toplumsal değerlerle kaynaşmayı ilke edinmiştir (Meşeci-Giorgetti, 2016). Modern eğitim bireyin kimliğine dair de bir norm üretir. Kimlik, ulus-devlet inşasında bireylere kazandırılacak en önemli tasarımıdır. B. Anderson (2020)’un “hayali cemaatler” olarak formüle ettiği yeni kimlikler, modern eğitimin kazandırmayı amaçladığı en önemli vazifedir. Bumin’e (2015) göre bu rol ve kimlik devlet ekseninde belirlenir. Modern devletler yetiştirmek istediği bireylerin niteliklerini öğretim programları, davranış kuralları, örtük program, değerler eğitimi, öğretmen yetiştirme ve mesleki sistemleriyle ön plana çıkartarak okulları belirlenen niteliklere sahip olan bireylerin rahatça toplumsallaşabildiği ortamlar olarak kurgulamıştır. Alpman (2016, s.117) okulları etnik kimliğin fark edildiği mekânlar olarak aktarır. Dahası, okullar seküler kimliğin de inşa edildiği ortamlardır (Göle, 2000, s.121). Buna laik öğretinin kült haline getirilerek öğretime dahil edilmesi de eklenebilir.

Eğitim politikaları, okul mimarisi, ders başlangıç/bitiş saatleri, öğretim programı, rutinler, ritüeller ve normlarla modern eğitim önceden belirlenmiş toplumsal bir yapıdadır. Bu yapının öğrencilere aktarıldığı öncelikli ortam sınıflardır. Öğretim faaliyetlerinin, sosyal etkileşimlerin, ölçme ve değerlendirmelerin çoğu sınıflarda gerçekleşir. Toplumsallaşmanın sınır ucu mekânı sınıftır ve modern eğitimin amaçlarının çoğu sınıflarda hayat bulur. Eğitimin bireye en somut dokunduğu alan burasıdır. Sınıf, pedagojik telkin ve temasın sosyolojik biçimlendirmeye, davranışa ve algıya dönüştüğü sosyo-pedagojik bir laboratuvardır.

Sınıf Kültürü

Kültür, tanımlanması oldukça zor bir kavramdır. Toplumların ürettiği dil, sanat, eser ve kurumları ifade eden kültür, özellikle etnografi çalışmalarının odak noktası olmuştur. Zamanla kavramın kapsamı genişlemiş, üretilmiş bir meta olarak yaşam biçimini de kapsar hale gelmiştir. Eğitim ortamlarının kültürü ise atmosfer (Conroy et al., 2009), iklim (Johnston, 2009), ortam (Gorodetsky & Barak, 2009) gibi farklı terimler altında incelenmiştir. Ancak bu kavramlar kapsam bakımından belirsiz görünmektedir. Sınıf kültürü kavramı ise toplumsal bir grup olarak sınıfın bir aradalığına/ortaklığına hizmet eden inanç, değer ve eylemleri ifade eder. Blumer (1986)’a göre kültür; norm, rutin ve ritüellerle inşa edilmiş yaşam biçimi anlamına gelir. Bu bağlamda çalışmada sınıf kültürü, toplumsal bir grup olarak sınıfın benimsediği norm, rutin ve ritüeller kapsamında ele alınmıştır. Sınıf kültürü kapsamında ele alınan norm, üzerinde anlaşma sağlanmış davranış ilkeleri olarak tanımlanabilir. Dunkerley (1970: 272) normları “belirli bir konuma dair ortak beklentiler” olarak tanımlamıştır. Normlar, bireylerin davranışlarını etkiler ve biçimlendirir (Firing, 2012). Bu anlamda

normlar, bu beklentilerin anlaşılmasını kolaylaştıracak temel yapıyı oluşturur (Horne, 2001). Bireyler normlar sayesinde davranışları yorumlayabilir ve tepkide bulunabilirler (Dunkerley, 1970). Böylece sergilenen davranışların iyi-kötü ya da uygun-uygun olmayan biçiminde değerlendirilebilir. Sınıf normları, öğretmen ve öğrencilerin kabul ettiği davranış ilkeleri olarak kabul edilebilir. Parmak kaldırarak söz hakkı isteme, çöpleri yere atmama, ders sırasında sınıfta koşmama gibi davranışlar norm olarak nitelenebilir. Sınıf kültürünün ikinci bileşeni olan rutinler ise “kolektif yaşamın özelliklerini temsil eden, tekrar eden davranışlar” olarak tanımlanır (Fiese, vd., 2002; Howe, 2002; Wolin & Bennet, 1984). Rutinler davranışları ortak bir amaç etrafında toplarlar ve aile, sınıf gibi grupların yaşamlarını betimlemede başvurulan öğelerdir (Leinhardt, Weidman & Hammond, 1987; Fiese, vd., 2002; Howe, 2002; Macy & Bricker, 2007). Bu bağlamda 1-B yaşamı incelendiğinde, rutinlerin sınıf kültürünü temsil edebilen davranışları olduğu anlaşılmıştır. Sınıf rutinleri, hangi eylem(ler)in ne sırada ve biçimde gerçekleştirileceğini belirlemiş ve sınıf yaşamını düzenlemiştir. Öğrencilerin okula geldiklerinde sınıfa girmesi, ders zili çaldığında öğretmenin sınıfa girmesi, derse başlamadan önce selamlaşma, beslenme saatinden önce el yıkama, akıllı tahtayı kullanma gibi her gün tekrar edilen eylemler sınıf rutinleri arasındadır. Bu rutinlerin bir kısmı diğer sınıflarda da geçerli, Milli Eğitim Bakanlığı ve öğretmen yetiştirme sistemleri tarafından belirlenen “kurumsal rutinler”dir. Kurumsal rutinler bir kurumun işleyiş biçimi ve yapısını belirleyen, o kurumun kültürünü taşıyan tekrarlı eylemlerdir (Parsons, 1951). Öğrencilerin sınıfa girmesi, teneffüs zili çaldığında derse ara verilmesi, derse başlamadan önce selamlaşma gibi eylemler 1-B sınıfının kurumsal rutinlerindedir. 1-B öğrencileri ve öğretmenin birlikteliği, bu rutinlerle belirli bir yapıda ve işleyiştir. Örneğin öğrenciler canları istediğinde değil, teneffüs zili çaldığında oyun oynayabileceklerini bilirler. Bu, yalnızca sınıfa ait bir işleyiştir. Böylece sınıf, kurumsal bir alan olarak biçimlendirilmiş olur. Diğer eğitim kuruluşlarında da benzer biçimde uygulanan kurumsal rutinler istikrar sağlar, bilgi depolar ve belirsizlikleri en aza indirir (Tate, Campbell-Meier & Sudfelt, 2018; Becker, 2004; Floaden & Buchmann, 1993). Örneğin teneffüs zili Türkiye’deki tüm okullardaki öğrenciler ve öğretmenler için derse ara verilmesi anlamına gelir. Bu rutin sayesinde derse ara verme zamanı ile ilgili belirsizlik ve düşünsel iş yükü azalır, enerji ve çabadan tasarruf edilir. Sınıf kültürünün üçüncü bileşeni ise, “büyük anlam/manalarla ilişkilendirilen, belirli aralıklarla tekrar edilen” ritüellerdir. Ritüel, davranış ve inancın etkileşimiyle oluşan (Bell, 2009, s.19), tekrarlı sembolik (Wolin & Bennet, 1984, s.401) eylemlerdir. Ritüeller, inanç sisteminde belirli bir anlam taşır (Durkheim, 1995, s.33). Bernstein, eğitim ritüellerinin sosyal ortamı biçimlendirdiğini, bireyler ve olgular arasındaki mesafeyi belirlediğini belirtir (). Konfüçyüs okullarından (Park, 2019) bugüne eğitimde sıkça kullanılan ritüeller, eğitimin mana yüklü, informal bileşenlerinden biridir (Meşeci-Giorgetti, 2016).

Norm, rutin ve ritüeller üzerinden ele alınan sınıf kültürü, sınıfın toplumsal boyutlarından biridir. Bu boyut, sınıfın toplumla ilişkisini kurabilecek köprülerden biri olarak değerlendirilebilir. Nitekim eğitim, toplumsal kurumlardan biridir ve onun bileşenlerinden biri olarak sınıfın kültürü, parçası olduğu toplumdan bağımsız değildir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, sınıf kültürünün toplum ve toplumsallığın inşası bağlamında anlaşılmasıdır. Bu amaç çerçevesinde sınıf kültürünün inşa edilmeye başlandığı ilkökul birinci sınıfta etnografik gözlem ve görüşmeye dayalı araştırma süreci yürütülmüştür.

YÖNTEM

Araştırma Sahası ve Katılımcılar

Bu çalışma, İstanbul'un Zeytinburnu ilçesinde yer alan bir devlet ilköğretim okulunda yürütülmüştür. Araştırma sınıf kültürü ve toplumsallığın inşasını anlamaya çalışıldığından, amaçlı örnekleme tekniği kullanılarak orta sosyoekonomik seviyede bir sınıf seçilmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü okulun bulunduğu ilçe, orta yaşam kalite indeksine sahip bir ilçedir (Şeker, 2015; Şeker vd., 2017, s.17). Okulun çevresinde tekstil atölyeleri ve küçük çapta işyerlerinin çoğunlukta olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca okul etrafında kütüphane, sinema, tiyatro gibi kültürel etkinlik mekânları bulunmamaktadır. Ancak okul çevresinde belediye binası, alışveriş merkezi, Halk Eğitim Merkezi ve başka bir ilköğretim okulunun bulunması, bölgenin ekonomik seviyesinde çeşitliliğin sağlanmasına hizmet etmektedir.

Çalışmanın yürütüldüğü sınıf ise “yoğun örnekleme” tekniğiyle sosyoekonomik çeşitliliği yansıtacak biçimde belirlenmiştir. Çalışma, uzun süre devam ettirilen sınıf gözlemlerine, veli, öğretmen ve öğrenci görüşmelerine dayanan bir etnografi çalışması olarak belirlendiğinden, seçilen sınıfın öğretmeni ile ön görüşme yapılmıştır. 1-B olarak kodlanan bu sınıfın öğretmeni Erdal Öğretmen (takma adıdır), çalışmaya gönüllü katılım sağlayacağını belirtmiş, çalışmanın sağlıklı biçimde yürütülmesi için teyit alınmıştır.

Erdal Öğretmenin sınıfı Covid-19 tedbirleri kapsamında ikiye bölündüğünden araştırma 16 kişilik öğrenci grubuyla yürütülmüştür. Öğrencilerden 9'u kız, 7'si ise erkektir. Katılımcılar sınıf öğretmeni (Erdal Öğretmen), 16 öğrenci ve bu öğrencilerin anneleri olarak belirlenmiştir. Katılımcılara dair bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1. Katılımcılar

Takma Ad	Cinsiyet	Milliyet	Anaokuluna gitme durumu	Baba Mesleği	Anne Mesleği	Anne Kod
Zeynep (Ö7KA)	Kadın	Azeri	Hayır	İşçi	Öğretmen	ÖA7KA
Hilal (Ö11KT)	Kadın	Türk	Evet	İşçi	İşçi	ÖA11KT
Hilalsu (Ö12KT)	Kadın	Türk	Evet	İşçi	Ev hanımı	ÖA12KT
Tuççe (Ö4KT)	Kadın	Türk	Evet	İşçi	Ev hanımı	ÖA4KT
Reyhan (Ö5KT)	Kadın	Türk	Evet	Esnaf	Ev hanımı	ÖA5KT
Pınar (Ö16KT)	Kadın	Türk	Evet	Müteahhit	Ev hanımı	ÖA16KT
Halil (Ö15ET)	Erkek	Türk	Evet	Özel sektör (beyaz yakalı)	Öğretmen	ÖA15ET

Çağrı (Ö3ET)	Erkek	Türk	Evet	Esnaf	Ev hanımı	ÖA3ET
Salim (Ö14ET)	Erkek	Türk	Evet	İşçi	Ev hanımı	ÖA14ET
Berre (Ö13KT)	Kadın	Türk	Hayır	İşçi	Ev hanımı	ÖA13KT
Selin (Ö10KT)	Kadın	Türk	Evet	İşçi	Ev hanımı	ÖA10KT
Serdar (Ö9ET)	Erkek	Türk	Evet	Memur	Ev hanımı	ÖA9ET
Ömür (Ö8ET)	Erkek	Suriye	Hayır	İşçi	Öğretmen	ÖA8ES
Mehmet (Ö6ET)	Erkek	Türk	Evet	Memur	Ev hanımı (Okul aile birliği yöneticisi)	ÖA6ET
Naim (Ö2ET)	Erkek	Türk	Evet	Müteahhi t	Ev hanımı	ÖA2ET
Reyhan (Ö9KS)	Kadın	Suriye	Hayır	İşçi	Ev hanımı	ÖA9KS
Muhammed (Ö1ES)	Erkek	Suriye	Hayır	İşçi	Ev hanımı	ÖA1ES

Araştırma Deseni

Çalışma nitel desende kurgulanmış bir etnografi araştırmasıdır. İnsan yaşamını, kültürünü, tutum ve davranışlarını kendi aralarındaki ilişkileri dikkate alarak anlamaya çalışan etnografinin bu araştırmaya en uygun bilimsel alan olduğu düşünülmüştür. Modern etnografi çalışmaları yaş, yoksulluk, gençlik ve okul gibi olguları ele almaktadır (Patton, 2014, s.169). Nitel araştırma geleneğinin en eskilerinden olan etnografi, uzun ve yoğun saha araştırması gerektirir. Bu araştırmada gözlem, görüşme ve doküman analizi yöntemlerinden de faydalanılmıştır. Gözlem, etnografinin önemli tekniklerinden biridir ve araştırmacıların “katılımcı gözlemci” rolünü üstlenmesi tavsiye edilir (Patton, 2014, s.168). Bu çalışmada araştırmacı, sınıfta katılımcı gözlem yapmıştır. 2020-2021 öğretim yılı boyunca sürdürülen bu gözlem sürecinde araştırmacı, haftada bir gün iki ders ve 3 teneffüs saatini gözlemlemiştir. 2020-2021 öğretim yılında uygulanan Covid-19 tedbirleri ve karantina günleri nedeniyle birinci sınıflar 18 hafta okula devam etmiş ve 18 hafta boyunca gözlem yapılmıştır. Gözlemler, not tutma tekniği kullanılmıştır. Toplanan verilerin araştırma amaçlarına yönelik olması (geçerlilik) için not kâğıtlarında araştırma soruları mevcut tutulmuştur. Görüşme, nitel araştırmada sık kullanılan veri toplama tekniğidir. Araştırma sürecinde bütün katılımcılarla, öğretmen ve öğrencilerle Kasım ve Haziran aylarında ikişer kez, velilerle Haziran ayında bir kez görüşme yapılmıştır. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmacılarca geliştirilen formlar için uzman görüşü alınmış ve pilot uygulama yapılmıştır. Böylece farklı kaynaklardan veri elde edilmiş ve “etnografi üçgenlemesi” (Hammersley ve Atkinson, 2007, s.183) yapılarak geçerlik ve güvenilirlik artırılmıştır.

Verilerin analizi bütüncül biçimde gerçekleştirilmiş, 1-B öğrencileri ve öğretmenin “sınıfı nasıl oluşturduğu” bütün veriler ışığında incelenmiştir. Verilerin tamamı dijital ortama aktarılmış ve MAXQDA analiz programında incelenmiştir. Veriler öncelikle kodlanmış, ardından kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. İlk tur sonunda 4767 koda ulaşılmış, daha sonra bu sayı tekrarlı okuma ve düzenlemelerle 2688’e düşürülmüştür. Verilerin analizi sırasında iki farklı uzman görüşü alınmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Önceden Biçimlendirilmiş Kültür: Normlar, Rutinler ve Ritüeller

1-B sınıfının en dikkat çekici özelliklerinden biri, zaman içerisinde mekanik yapısından kurtularak kendine özgü bir atmosfere kavuşmasıdır. 2020-2021 öğretim yılı başında dağınık bir insan topluluğunu andıran bu sınıf, birkaç hafta içerisinde uyumlu ve anlamlı bir birlikteliğe bürünmüştür. Bu birlikteliğin varlığını sağlayan, şüphesiz 1-B sınıfının *biçimlendirilmiş kültürüdür*. Bu kültürün *biçimlendirilmiş* olarak nitelenmesinin nedeni, önceden belirlenmiş bir şekle uygun inşa edilmesidir. Yapılan analizler sınıf kültürünün yalnızca öğretmen ve öğrenciler tarafından inşa edilmediğini, eğitimin kurumsal yapısı ve düzenlemeleriyle önceden biçimlendirildiğini göstermiştir. Bu nedenle Meşeci-Giorgetti (2016, s.59)’nin benzer anlam için kullandığı *biçimlendirilmiş* terimi tercih edilmiştir. Tanımlanması zor kavramlardan biri olan *kültür*, bugün *toplumsal hayatın tüm alanlarını kapsayan yaşam biçimi* anlamında kullanılmaktadır (Kroeber & Kluckholm, 1952). Bu çalışmada da kültür, 1-B sınıfının yaşam biçimi olarak ele alınmıştır. Sınıf kültürünün anlaşılması için kültürün sembolik anlamlarını ifade ettiğine inanılan (Bennett, 2014; Fiese, 2002; Howe, 2002; Wolin & Bennet, 1984) *norm*, *rutin* ve *ritüeller* incelenmiştir.

Normlar

Sınıf normları, öğretmen ve öğrencilerin nasıl davranması gerektiğine dair beklentileri ifade eder. Bu beklentiler resmi düzenlemeler, öğretim programı, öğretmen yetiştirme programları ve eğitim söylemleri ile de biçimlendirilmiştir. Yasa ve yönetmelikler, disiplin mevzuatları, öğretmen yetiştirme programlarında aktarılan ilkeler ve okul kuralları ile biçimlendirilen normlar, öğretmen tarafından öğrencilere aktarılmıştır. Erdal Öğretmen’in okulun ilk gününde yaptığı konuşma, normların açık, doğrudan ve yapay biçimde tebliğinin örneği niteliğindedir:

“Burası bizim sınıfımız. Nedir sınıfımızın adı? 1-B. Burada birlikte ders yapacağız, okuma yazma öğreneceğiz, oyunlar oynayacağız. Tabii sınıfımızın belirli kuralları var. Sınıfta ne yapmıyoruz? Koşmuyoruz, koşturmuyoruz. Teneffüste bahçede, oyun alanında koşup oynayabilirsiniz. Tabii hava güzel ise. Ders zili çaldığında sınıfa geliyorsunuz, sıranıza oturup sessizce beni bekliyorsunuz. Eğer bir şey söylemek isterseniz parmak kaldırarak söz hakkı almalısınız. Çünkü hep bir ağızdan konuşursak ne olur? Birbirimizi anlayamayız öyle değil mi? Söz hakkı aldığımızda da ayağa kalkıp konuşacaksınız. Böylece ben de anlayacağım. Ne zaman konuşmanız başladı, ne zaman bitti. Sizin sözünüzü de kesmemiş olacağım.” (SG, 24.09.2020)

Erdal Öğretmen’in bu konuşmasıyla normlar, öğrencilere ‘tebliğ edilmiştir’. Erdal Öğretmen’in bu konuşması, eğitim kurumuna yeni adım atan öğrencilere hem eğitim kurumunu hem de bu kurumda nasıl davranmaları gerektiğini açıklamaktadır. Toplumsal

kurumlarda davranış beklentilerinin anlaşılması, kurumun kendisi ve sürekliliği için gereklidir (Parsons, 1951, s.40). Bu anlamda Erdal Öğretmen'in yukarıdaki konuşması hem sınıfın toplumsallığını (ilişkiler, etkileşimler, vb) düzenlemiş hem de okulun/sınıfın kurumsallığına hizmet etmiştir.

Yukarıda bahsedilen konuşma ve norm takibi sayede öğrenciler, kurumsal bir ortam olan sınıfta nasıl davranmaları gerektiğine dair fikir sahibi olmuş, beklentileri öğrenmiştir. Örneğin Hilal, sınıf yaşamını normlarla ve öğretmenin norm tebliği konuşmasıyla açıklamıştır: *"Sınıfta konuşmuyoruz. Öğretmenimiz söylemişti. Aşağı indiğimiz zaman herkes serbest. Sınıfta konuşmuyoruz. Ama diğerleri umursamadan kaçtılar resmen."* (ÖG, Hilal, Ö11KT, Kasım 2020). Öğretmenin ilk gün yaptığı konuşma, normların öğrenilmesinde etkili olmuştur. Normların benimsenip kişilik haline getirilmesi ise, zamanla ve öğretmenin uyarılarıyla gerçekleşmiştir. Bu süreçte öğretmen 'sınıfın polisi' rolünü üstlenmiş, *toplumsal yaptırım* ve *kabul* stratejilerini kullanarak öğrencilerin normların uygulanmasını sağlamıştır. Öğrencilerin en çok zorlandığı 'parmak kaldırarak söz hakkı alma' normunu uygulayan öğrenciler öğretmen tarafından kabul edilip dinlenirken, bu normu uygulamayanlar görmezden gelinerek ya da söz hakkı verilmeyerek cezalandırılmıştır. Öğretmen bazı zamanlarda "konuşarak parmak kaldırdığınızda söz hakkı vermiyorum" (SG, 22.10.2020) diyerek normlara aykırı davranışların kabul edilmediğini dile getirmiştir. Bazı zamanlarda ise bu yaptırımı örtük biçimde uygulamıştır. Gözlem notlarına bu zamanlar şu şekilde yansımıştır: *"Öğrenciler söz hakkı almak için çok istekli. Bağırarak parmak kaldırıyorlar. Öğretmen aralarından bağırmadan ve oturarak parmak kaldıranları seçiyor."* (SG, 15.10.2020).

Öğretmenin bir öğrenciye uyguladığı toplumsal kabul veya yaptırım, diğer öğrencilerin de dikkatini çekmiştir. Tuğçe söz hakkı alamadığında Reyhan "mmmm dediği için mi?" (SG, 15.10.2020) diye sorarak norm-yaptırım ilişkisini çözdüğünü göstermiştir. Reyhan'ın daha sonra sessizce parmak kaldırması, çözdüğü bu ilişkiden kendisine pay çıkardığını gösterir. Weber insanların davranışlarını çıkarlarına göre düzenlediklerini belirtir (1978, s.755). Reyhan da davranışlarını çıkarlarına göre düzenlemiş, kendisine toplumsal kabul sağlayacak davranışları seçmiştir. Böylece sessizce parmak kaldıranların sayısı da çoğalmış ve davranışın norm niteliği kuvvetlenmiştir (Durkheim, 1995).

Rutinler

Yapılan gözlemler, 1-B rutinlerinin çoğu diğer sınıflarda da geçerli, kurumsal rutinler olduğunu göztermiştir. Erdal Öğretmen, sınıf rutinlerinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlendiğini *"genelde %90 aynıdır. Yani nedir merdiven iniş-çıkış, öğretmen geldiğinde ayağa kalkma, derste konuşmamak, dersin ödevlerini yapmak, arkadaşlarıyla ilişkilerindeki kurallar, tuvalete gidip gelmedeki kurallar, tuvaletteki davranış kuralları.. Bunlar genelde zaten milli eğitim bakanlığının sisteminde var olan şeyler..."* (Öğretmen görüşmesi, Erdal Öğretmen, Kasım 2020) sözleriyle ifade etmiştir. Erdal Öğretmen'in bahsettiği rutinler aracılığıyla devlet tarafından belirlenen 'eğitim kültürü'nün benimsenmesi amaçlanmıştır. 1-B sınıfında bu rutinelere sıkı sıkıya uyulmuştur. Sınıf yaşamı oldukça belirli, tahmin edilebilen bir yapıdadır. İlk haftalarda işlenen "Okulumuzda Hayat" ünitesiyle rutinler öğrencilere aktarılmış, daha sonra da bu rutinelere sıkı sıkıya uyulmuştur. Sınıf, önceden tasarlanmış bir yaşam biçimine uyduruluyor gibi görünmektedir. Kurumsal rutinleri belirleyerek MEB/devlet, sınıfın

etkileşim konularını, biçimlerini, günlük eylem sıralarını biçimlendirir, sınıfın toplumsallığına şekil verir.

MEB tarafından belirlenen kurumsal rutinlerin yanında, 1-B sınıfına özgü rutinler de gözlemlenmiştir. Ancak bu rutinlerin MEB çerçevesinin tamamen dışında olduğunu söylemek güçtür. 1-B sınıfına özgü bir rutin olarak, Morpa (dijital içerik üreticisi) kullanımı örnek verilebilir. Erdal Öğretmen derslerde Morpa içeriklerinden sıklıkla faydalanmış, “Ben morpayı çok seviyorum Hocam çok düzenli çünkü. Harfleri özellikle oradan öğretiyorum. Çok işime yarıyor, her defasında düşünmüyorum” (Öğretmen görüşmesi, Kasım 2020) sözleriyle bahsedilen içeriklerin işini kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Morpa’nın rutin kullanımı, öğrencilerin de zihinsel iş yükünü azaltmış ve onlara öğretim içeriğiyle ilgili ipucu vermiştir. Öğrenciler Morpa açıldığında neler olacağını bildiğini: “Öğretmen Morpa’yı açtı. Pınar:”Aaaa, yeni bir harf öğreneceğiz.” Öğretmen morpayı yeni harf öğrenecekleri zaman açıyor. Pınar bu rutini anlamış, ipuçlarını yakalayarak bir sonraki adımı çözdü.” (SG, 05.11.2020) sözleriyle belirtmişlerdir. Rutinlerin belirliliği artırması, öğrencilerin “beklenen aktivitelere dâhil olarak” ilgili bilgi, beceri ve kimlikleri içselleştirmelerine yardımcı olmuştur (Kamberelis, 2013). Rutinleri çözen ve sonraki adımları tahmin edebilen öğrenciler (özellikle Pınar, Halil ve Tuğçe) daha başarılı ve öğrenci kimliğini daha çabuk edinenler arasındadır. Öğrenci kimliğini edinme konusunda Pınar’ın annesi, okula başladıktan sonra Pınar’daki değişimleri: “Yani biraz daha tabii oturması kalkması.. daha halini bilen gibi oldu diyebilirim. Yani o zaman daha çocuktuk. Şimdi biraz daha çocuktuktan biraz daha çıkmaya başladı. Okul öğrenci olmaya başladı.” (Veli görüşmeleri, Pınar’ın annesi, ÖA16KT, Kasım 2020) sözleriyle dile getirmiştir.

1-B sınıfına özgü rutinlerden biri de yerden yüksek oyunudur. Bu rutin öğrencilerin kendi başlarına oluşturduğu otonom bir rutindir. Ancak yine de oyunun zamanı, yeri ve oyun arkadaşları bakımından önceden belirlenmişlik söz konusudur. Öğrenciler, teneffüste okul bahçesinin sağ ön köşesinde *yerden yüksek* oyununu oynamaya başlarlar. Bu durum gözlem notlarında şu şekilde yer almıştır: “Teneffüste artık sınıfça oynamaya başladılar. Herkes her seferinde dahil olmasa da oyunlarını kendi aralarında kuruyorlar. Oyun oynadıkları yerler, oynadıkları oyunlar az çok belli. Genellikle yerden yüksek oynuyorlar. Bugün de yerden yüksek oynuyorlardı.” (SG, 26.03.2021). *Yerden yüksek* rutini, öğrenciler arasındaki ilişkileri de düzenlemiştir (Alcock, 2007). Örneğin Berre’nin en yakın arkadaşı, birlikte *yerden yüksek* oynadığı Hilaldir:

Araştırmacı: - En yakın arkadaşın kim?

Berre: - Hilal

Araştırmacı: - Neden o senin en yakın arkadaşın?

Berre:- İyi biri

Araştırmacı: - Nesi iyi?

Berre: - Davranışları

Araştırmacı: - Neler yapıyorsunuz onunla?

Berre: - Oyun oynuyoruz. Yakalamaca, yerden yüksek. En çok yerden yüksek oynuyoruz” (ÖG, Haziran 2021).

Yerden yüksek rutini, Berre’nin sosyal ilişkilerini biçimlendirmiştir. Onun en yakın arkadaşı, bu rutine dâhil olanlar arasındadır. Öğrenciler, öğretmen ve MEB tarafından belirlenen sınıf rutinlerinin sınıf içi ilişki ve etkileşimleri düzenlediği gözlemlenmiştir. Ancak

bu rutinlerin büyük çoğunluğunun MEB tarafından belirlenmiş olması, sınıf kültürünün deterministik yapısını ortaya çıkarmaktadır.

Ritüeller

Eğitimin informal bileşeni olarak ritüeller, 1-B sınıfının okula ve devlete olan bağlarını kuvvetlendiren unsurlardan biri olarak ortaya çıkmıştır. Sınıfın sembolik ritüellerinden Türk bayrağı, Atatürk resmi ve İstiklal Marşı panoları öğrencilerin her zaman göreceği bir yerde, yazı tahtasının üzerinde asılıdır. Öğrenciler ders boyunca bahsedilen panoları görmektedir. Bu semboller, öğrencilerin sınıfa dair algılarını biçimlendirmiştir. Kasım ayında çizdikleri sınıf resimlerinde genellikle Atatürk ve Türk bayrağının bulunması, bu ritüellerin etkisini gösterir. Bahsedilen ritüelin oluşturduğu imge, sınıfın anlamını biçimlendirmiştir (Wulf, 2012). Öğrencilere göre sınıf, Atatürk ve Türk bayrağıyla süslenmiş, milli anlamı olan bir ortamdır.

Yukarıda bahsedilen milli semboller ve milli bayram kutlamaları gibi ritüeller, Bernstein (2005)'in *birleştirici ritüeller*indedir. Bu ritüeller eğitim aktörlerini (öğretmen, öğrenci, müdür, vb) ahlaki ve özel bir topluluk olarak aynı duygu ya da değer etrafında birleştirir. 1-B sınıfında uygulanan birleştirici ritüeller *Atatürk ve bayrak panosu, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı kutlamaları, 10 Kasım Atatürk'ün anma etkinlikleri ve sene sonunda yapılan karne töreni* olarak sıralanabilir.

Bu ritüeller "temelde öğrencilerin okul otoritesine ve düzene bağlılıklarının geliştirilmesini amaçlar" (Wellendorf, 1973; Akt. Meşeci Giorgetti, 2016). Örneğin 1-B öğrencilerinin 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı için boyadıkları bayraklar, sınıfı süslemiş, atmosferi değiştirmiştir: "Sınıfa girdiğimde gözüme ilk çarpan pano oldu. Bundan önce öğrencilerin el çizimleri vardı panoda. Tamamı kaldırılmış ve yerine Türk bayrakları asılmış. Camlarda da bayraklar asılı. 29 Ekim sınıf ortamına yansıtılmış. Coşkulu bir hava hakim." (SG, 30.10.2020). Değişen bu atmosfer, öğrencilerin sınıfa ve öğretmene bağlılıklarını artırmıştır. Öğrenciler bu günü özel bir gün olarak anılarında saklamış ve ritüelin birleştirici etkisini şöyle aktarmıştır:

"Araştırmacı: - Öğretmen seni seviyor mu?"

Serdar: - Seviyor.

Araştırmacı: - Nereden biliyorsun?"

Serdar: - Biliyorum

Araştırmacı: - Nasıl anladın?"

Serdar: - Bazen şeker veriyor çocuklara. Bazen de çikolata

Araştırmacı: - Ne zaman veriyor peki?"

Serdar: - Cumhuriyet bayramında şeker vermişti bir de çikolata. O gün zaten çok güzeldi." (ÖG, Serdar Ö9ET, Haziran 2021).

Böylece ritüeller, toplumlarda olduğu gibi sınıfta da birleştirici işlev üstlenmiştir. Serdar, o günü güzel bir gün olarak anlarına eklemiş ve öğretmenle bağını kuvvetlendirmiştir. Durkheim (1995)'in "toplulu fevran" olarak nitelediği bayrak boyama, şiir okuma, sınıf süsleme gibi 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı ritüelleri sınıfın toplumsal birlikteliğine katkıda bulunmuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada *sınıf kültürü*, norm, rutin ve ritüeller bağlamında ele alınmıştır. İstanbul/Zeytinburnu'nda bir devlet okulunda yer alan 1-B sınıfında yürütülen etnografi çalışması sonunda *sınıf kültürünün* büyük ölçüde önceden yapılandırılmış olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, eğitimin bir ideolojik aygıt (Althusser, 2014) ve vatandaş yetiştirme aracı (Üstel, 2016) olarak işlev görmesine örnek gösterilebilir. Sınıfta uygulanan norm, rutin ve ritüellerin çoğu üst yapı (MEB) tarafından belirlenmiş ve öğretmen liderliğinde uygulamaya konulmuştur. Öğretmen sınıfın toplandığı ilk gün sınıf normları aktaran, rutinleri belirleyen ve ritüelleri uygulatan aktör olmuştur. Yıl boyunca yaptığı tembih ve ikazlarla sınıf düzenine dair diktesini sürdürmüştür. *Sınıf kültürünün* önceden yapılandırılmış olması ve öğrencilerin bu belirlenmişliğe uyum sağlaması için sıkça uyarılması, sınıfın toplumsal boyutunu yapay bir hale dönüştürmüştür. Öğrencilerin sınıfta birbirlerine uyum sağlamak yerine itaat ettiği (Bowles & Gintis, 2011; Freire, 2016), öğretmenine diyalog kurmak yerine kimlik üretmeye çalıştığı söylenebilir (Freire, 2019). Böylece sınıf, otorite yapılarını kuvvetlendiren ve modern eğitimin uzak hedeflerine ulaşması kolaylaştıran ortam haline gelmiştir. Diğer bir ifadeyle sınıf, toplumu tahkim eden pedagojik yapay bir ortam olarak yapılandırılmıştır. Sınıfın önceden biçimlendirilmiş kültüründe resmi yönetmelikler, öğretim programı ve eğitimin kurumsal yapısının etkili olduğu, bu kültürün daha çok devlet tarafından kurgulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kurgunun oldukça muhafazakâr³ olduğu gözlemlenmiştir. Bu muhafazakâr ortamda öğrencilere sınırlı, yapay ve katı şekilde biçimlendirilmiş bir sosyalleşme ortamı sunulmuştur. Bu ortamda öğrenciler bireyselliği, kendilerine tanınan sınırlı sosyal rol ve davranışları üzerinden sağlanmıştır. Böylece Spring (2019), Godwin (2013), Bowles ve Gintis (2011)'in bahsettiği gibi toplumun belirli biçimde yetiştirilmesinin ilk adımı atılmıştır. Yapılandırılmış kültür ve üst yapının hâkimiyetiyle sınıf, toplum idealinin küçük bir laboratuvarı olarak inşa edilmiş gibi görünmektedir. Sınıf kültürüyle pedagojiden sosyolojiye örtük ve sağlam bir köprü kurulmuştur. Çalışma sonuçları, sınıfın belirli bir 'tür' sosyalleşme üzerine kurulduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Öğrencilerden bir kısmı bu sosyalleşme türünde başarılı olurken, bir kısmı bu "genelleştirilmiş toplumsal tavırlar" (Mead, 2021, s.270)a uyum sağlayamamıştır. Kaplan (2019, s.394)'ın "despotizm" diye nitelediği bu millî eğitim, tek tip zihin üreten korkutucu ve ayrıntılı bir plan (Godwin, 2013, s.449) olarak değerlendirilmektedir. Freire (2016)'nın da belirttiği gibi esnek, derinlemesine düşünmeyi ve diyalog kurmayı teşvik eden eğitim yöntemleri aileler, kul yöneticileri ve MEB tarafından tekrar düşünülmelidir. Çalışma kapsamında da sınıf oluşumunun devlet tarafından biçimlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma, yöntemi ve katılımcıları bakımından sınıfın oluşumunu açıklayıcı niteliktedir. Modern eğitimin ilk basamağı sayılan ilkokul 1.sınıfta yürütülmüştür ve döküman analizi, görüşme ile yoğun gözlem verilerine dayanır. Eğitim sosyolojisi alanında sınıf oluşumunu inceleyen başka çalışmalara rastlanmadığından, alana katkı sağlaması beklenmektedir.

KAYNAKÇA

- Alcock, S. (2007). Playing with rules around routines: Children making mealtimes meaningful and enjoyable. *Early Years*, 27(3), 281-293.
- Alpman, P. S. (2016). *Esmer yakalılar: Kent-sınıf-kimlik ve kürt emeği*. İletişim Yayınları.

³ Değişime kapalı

- Althusser, L. (2014). *Devletin İdeolojik Aygıtları*. İthaki Yayınları.
- Aytaç, K. (2009). *Avrupa eğitim tarihi: Genel bir bakış*. Doğu Batı Yayınları.
- Becker, M. C. (2004). Organizational routines: a review of the literature. *Industrial and corporate change*, 13(4), 643-678.
- Bernstein, B. (2005). *Class, codes and control: Towards a theory of educational transmission*. Psychology Press.
- Bumin, K. (2015). *Batı'da devlet ve çocuk*. Çizgi Kitabevi.
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Snyder, A., Al-Hendawi, M., & Vo, A. (2009). Creating a positive classroom atmosphere: Teachers' use of effective praise and feedback. *Beyond Behavior*, 18(2), 18-26.
- Dewey, J. (1966). *The school and society and the child and the curriculum*. University of Chicago Press.
- Dreyfus, H. L. (1990). *Being in the World: A commentary on Heidegger's being and time, division I*. The MIT Press Cambridge.
- Dunkerley, D. (1970). The measurement of social norms. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 1(3), 291-296.
- Durkheim, E. (1995). *The Elementary Forms of Religious Life*, Çev. Karen E. Fields. The Free Press.
- Fiese, B. H., & Parke, R. D. (2002). Introduction to the special section on family routines and rituals. *Journal of Family Psychology*, 16(4).
- Foucault, A. (2019). *Hapishanenin doğuşu: Gözetim altında tutmak ve cezalandırmak*. 8. Bs. Çev. Mehmet Ali Kılıçbay. İmge Kitabevi.
- Freire, P. (2016). *Ezilenlerin pedagojisi*. Çev. Dilek Hattatoğlu & Erdal Özbek. Ayrıntı Yayınları
- Freire, P. (2019). *Kültür işçileri olarak öğretmenler: Öğretmeye cesaret edenlere mektuplar*. Çev. Çağdaş Sümer. Yordam Kitap.
- Godwin, W. (2013). *An enquiry concerning political justice*. Oxford University Press.
- Gorodetsky, M., & Barak, J. (2009). Back to schooling: Challenging implicit routines and change. *Professional Development in Education*, 35(4), 585-600.
- Göle, N. (2000). *İslamın yeni kamusal yüzleri: Bir atölye çalışması*. 2. Bs. Metis Yayınları.
- Gündüz, M. (2010). *Osmanlı mirası Cumhuriyet'in inşası: Modernleşme, eğitim, kültür ve aydınlar*. Lotus Yayınevi.
- Howe, G. W. (2002). Integrating family routines and rituals with other family research paradigms: Comment on the special section.
- Johnson, D. I. (2009). Connected classroom climate: A validity study. *Communication Research Reports*, 26(2), 146-157.
- Kamberelis, G. (2013). Generative routinized practices and the production of classroom cultures and identities. *Pedagogies: An International Journal*, 8(1), 24-43.
- Leinhardt, G., Weidman, C., & Hammond, K. M. (1987). Introduction and integration of classroom routines by expert teachers. *Curriculum inquiry*, 17(2), 135-176.
- Macy, M. G., & Bricker, D. D. (2007). Embedding individualized social goals into routine activities in inclusive early childhood classrooms. *Early Child Development and Care*, 177(2), 107-120.
- Park, J. B. (2019). School rituals and their educational significance in the Joseon period—Rituals as one of the pedagogical pillars of Confucian school education. *Educational Philosophy and Theory*, 51(9), 949-957.
- Parsons, T. (1951). *The social system*. First Free Press Paperback.
- Spring, J. (2019). *Özgür Eğitim*. İletişim Yayınları.

- Tate, M., Campbell-Meier, J., & Sudfelt, R. (2018). Organizational routines and teaching innovations: a case study. *Teaching in Higher Education*, 23(7), 885-901.
- Üstel, F. (2016). "Makbul Vatandaş"ın peşinde: II. Meşrutiyet'ten bugüne vatandaşlık eğitimi. 7. Bs. İletişim Yayınları.
- Weber, M. (1978). *Economy and Society*, Eds. Guenther Roth, Claus Wittich. University of California Press.
- Weber, M. (2019). Sosyoloji Yazıları. Haz. Hans H. Gerth, C. Wright Mills, Çev. Taha Parla. Metis Yayınları.
- Wellendorf, F. (1973). *Schulische Sozialisation und Identität: zur Sozialpsychologie der Schule als Institution*. Beltz. Akt. Meşeci-Giorgetti, F. (2016). *Eğitim ritüelleri*. Yeni İnsan Yayınevi.
- Witherspoon, G. (1980). Language in culture and culture in language. *International Journal of American Linguistics*, 46(1), 1-13.
- Wolin, S. J., & Bennett, L. A. (1984). Family rituals. *Family process*, 23(3), 401-420.

Okuma Eğitimi ile İlgili Lisansüstü Tezlerin Eğilimleri: Bir İçerik Analizi

Yakup TOPAL¹

Aylin ONGUN²

Bayram ARICI³

Özet

Araştırmanın amacı, okuma eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlerin son on yıl içerisindeki araştırma eğilimlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın desenini doküman analizi, verilerini 2012 yılı Ocak ayından 2022 yılı Nisan ayına kadar Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan okuma eğitimi ile ilgili lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Veri kaynağındaki tezler, içerik analizi yöntemine göre değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, okuma eğitimi ile ilgili 2012 yılından 2022 Nisan ayına kadar 148 tezin hazırlandığı tespit edilmiştir. Bu tezlerden 111'i yüksek lisans, 37'si doktora çalışmasıdır. Konuyla ilgili en fazla tezin Gazi Üniversitesi'nde hazırlandığı görülmüştür. Gazi, Atatürk, Fırat ve İnönü Üniversiteleri başta olmak üzere 40 farklı yükseköğretim kurumunda okumayla ilgili lisansüstü tez hazırlanmıştır. Ayrıca konuya ilişkin hazırlanan en fazla tez sayısının 2019 yılında olduğu, 2012 yılından bugüne bu eğilimin yavaş yavaş arttığı ancak bu artışın sabit ve sürekli bir artış olmadığı anlaşılmıştır. Okuma eğitimiyle ilgili tezlerde sırasıyla en çok öğretmenlerin geliştirdiği etkinlik uygulamaları, okuma tutum ve motivasyonları, ders kitabı incelemeleri konu edinilmiştir. Nitel desenlere kıyasla daha çok nicel araştırma desenlerinin tercih edildiği ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin çalışma grubu olarak seçildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Okuma Eğitimi

Lisansüstü

Tez Eğilimi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi:22.10.2022

Kabul Tarihi:13.12.2022

Elektronik Yayın Tarihi:29.12.2022

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1193156

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Gümüşhane Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Edebiyatı Ana Bilim Dalı, yakuptopal@gumushane.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1222-5157

² Türkçe Öğretmeni, MEB, Elmakaya Ortaokulu, Muş, ongunaylin@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7951-364X

³ Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, b.arici@alparslan.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7213-1331

Trends of Graduate Theses on Reading Education: A Content Analysis

Abstract

The aim of the research is to reveal the research trends of postgraduate theses on reading education in the last ten years. The pattern of the research consists of document analysis and the data of the postgraduate theses on reading education in the National Thesis Center from January 2012 to April 2022. The theses in the data source were evaluated according to the content analysis method. As a result of the research, it was determined that 148 theses related to reading education were prepared from 2012 to April 2022. Of these theses, 111 are master's and 37 are doctoral studies. It was observed that the most thesis on the subject was prepared at Gazi University. Graduate thesis on reading has been prepared in 40 different higher education institutions, especially Gazi, Atatürk, Fırat and İnönü Universities. In addition, it has been understood that the highest number of theses prepared on the subject was in 2019, this trend has gradually increased since 2012, but this increase is not a constant and continuous increase. In the theses on reading education, the activities developed by the teachers, reading attitudes and motivations, and textbook reviews were the subjects, respectively. It was concluded that quantitative research designs were preferred more than qualitative designs and secondary school students were chosen as the study group.

Keywords

Reading Education
Postgraduate
Thesis Tendency

About Article

Sending Date: 22.10.2022
Acceptance Date: 13.12.2022
Electronic Issue Date: 29.12.2022

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1193156

GİRİŞ

İletişim aracı olarak dil, insanların ilişkilerinde önemli bir yere sahiptir. Dil, insanların birbirleriyle anlaşmalarını sağlayan bir araç (Ergin, 2001, s. 7), insanların hislerini, fikirlerini ve gözlemlerini sözcükler veya işaretler yoluyla paylaştıkları bir sistem (Güneş, 2013, s. 21); kelimelerin anlamlı ve mantıklı bir dizgi halinde sıralanmasıyla oluşan bir iletişim aracı (Aktaş ve Gündüz, 2015, s. 17); farklı bir deyişle fikirlerin, duygu ve arzuların toplumda ses ve anlam açısından ortak olarak belirlenmiş öğeler ve kurallardan faydalanarak başkalarına iletilmesini sağlayan bir dizge (Aksan, 2000, s. 55) olarak tanımlanabilir. Dil becerileri sırasıyla dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden oluşmaktadır. Türkçe öğretiminde dört temel beceriye yönelik uygulanan etkinliklerin bütünsel bir anlayış içerisinde olması beklenmektedir. Çünkü Türkçe dersi tek bir beceri kazandırmayı amaçlayan bir ders değil, bu becerilerin birbiriyle tümleşik olmasını hedefleyen bir derstir. Türkçe dersinin genel amaçları incelendiğinde öğrencilerin kendilerini ifade etme ve kavrama becerilerini geliştirme, onların ulusal bilinç edinmelerini ve evrensel değerleri özümsemelerini sağlama, onları düşünen ve duyarlı bireyler haline getirme amaçlarının olduğu görülmektedir (Sever, 2011, s. 14). Bu amaçların arkasında ise öğrencilerin Türkçeyi etkin kullanma ve okuma becerilerinin kazandırılması yatmaktadır (Dilidüzgün, 2003, s. 20). PISA 2018 sonuçları incelendiğinde

Türkiye'nin okuma becerileri alanında ortalama puanı 466 olarak bulunmuştur. 37 OECD ülkesinin ortalaması 487 iken Türkiye, bu ortalamanın altında kalmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2019, s. 37). Bu sonuçlar, okuma eğitime verilmesi gereken önemi daha da artırmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle okuma becerisinin tanımlanması gerekirse okuma, yazılı bir metni görüp kendine özgü anlamlandırma süreci (Arıcı, 2018, s. 3), insanların kendi aralarında önceden kararlaştırıp oluşturdukları özel sembollerin duyu organları vasıtasıyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemi (Yalçın, 2006, s. 47); yazıdaki duygu ve düşüncelerin özümsemesi, analiz edilmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, bilişsel ve ruhsal yönleri olan karmaşık bir durum (Yıldız ve diğerleri 2008, s. 115); başka bir deyişle basılı olan kelimeleri kavrama ve yorumlamayı gerektiren zihinsel bir etkinlik (Özdemir, 1990, s. 13) olarak tanımlanmaktadır. Günümüz teknolojisi genellikle gözlemlediklerini, izlediklerini anlama yeteneğine dayanmaktadır. Okuma becerisi de bir bakıma gördüğünü anlama faaliyetidir. Bu sebeple bireyin gelişmesinde okumanın oldukça önemli olduğu bilinmektedir (Özbay, 2006, s. 2). Okumada gözle algılanan semboller zihinsel süreçlerden geçirilerek yorumlanır ve anlamlandırılır. Bu durum, okumanın daha çok bilişsel boyutu ile ilgilidir. Okuma faaliyetinde bireyin zihinsel becerileri aktiftir. Okuduğunu anlamlandırma sürecinde takip edilmesi gereken belirli aşamalar vardır. Bu aşamalar üç başlıkta özetlenebilir:

1. Metin yapısını çözümlmek
2. Metin içeriğini anlamak ve metni yorumlamak
3. Metni eleştirebilmek

Metnin uzunluğu ve içeriği fark etmeksizin her metnin bir yapısal bütünlüğü bulunmaktadır. Bireyin okuduğunu anlayabilmesi için bu yapının dikkat çekici özelliklerini doğru kavraması gerekmektedir. Metnin vermek istediği iletiyi taşıyan kelime ve cümlelerin doğru anlaşılması anlamayı daha kolay hale getirecektir. Bu sebeple metnin yapısını çözümlmek kadar anlamsal özelliklerin de doğru değerlendirilmesi önemlidir. Bilişsel becerilerden üst basamağı oluşturan metni eleştirebilme, yazarın aktarmak istediği mesaja karşı okurun vermiş olduğu tepkilerden oluşur. Bu tepkiler olumlu veya olumsuz da olabilmektedir (Tazebay, 2005, s. 17). Okumanın zihinsel boyutunun yanında fizyolojik boyutunu da ele almak gerekir. Okumanın fizyolojisinde göz en önemli organdır. Okuma ile göz hareketleri arasında doğrudan bir bağlantı bulunmaktadır. Satır okunurken göz, hızlı sıçramalarla hareket etmekte ve bir alanı görebilmek için de durmaktadır. Başka bir alanı görebilmek için seri şekilde sıçramaya devam etmekte ve okuma faaliyeti bu şekilde sürmektedir. Okuma sırasında gözün sıçraması ne kadar fazlaysa okuma faaliyeti de o kadar hızlı olmaktadır (Temizkan, 2009, s. 11).

Okuma becerisini bir alışkanlık haline getirebilmek, öğrencilere dil bilinci kazandırmak, onların söz varlığını zenginleştirmek, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmek okuma eğitiminin başlıca amaçları arasındadır. Öğrencilere nitelikli bir okuma eğitimi verildiği takdirde bu amaçları gerçekleştirebilmek mümkün olacaktır. Bu konuda Türkçe öğretmenlerinin üzerine önemli görevler düşmektedir. Derste uygulanan yöntem ve tekniklerin öğrenci düzeyine uygun olması, yaşa ve cinsiyete uygun nitelikli eser seçebilme, okuma alışkanlığı oluşturma sürecinde öğrencilere örnek olabilme Türkçe öğretmenlerinin dikkat etmesi gereken önemli noktalardan bazılarıdır. Araştırmanın amacı, okuma eğitimi sürecinde hangi yöntem ve tekniklerin tercih edildiği, daha çok hangi değişkenlerin

incelendiğini belirlemektir. Okuma eğitimi ile ilgili son on yıldaki lisansüstü tezleri inceleyen ve bu tezlerin eğilimlerini ortaya koyan bir çalışmanın, bu alandaki eksikliklerin belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde okuma eğitime alanına ilişkin lisansüstü tezleri inceleyen bazı araştırmalar bulunmaktadır. Eleştirel okuma ile ilgili tezlerin eğilimlerini inceleyen Doğan, Güneş ve Demir (2022) 'in çalışmasında konuyla ilgili en fazla tezin yüksek lisans düzeyinde yapıldığı, doktora düzeyinde yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Tez hazırlayan çalışmacıların çoğunun cinsiyetinin kadın olduğu, tez danışmanlarının ise erkek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Maden (2020)'in yapmış olduğu araştırmada akıcı okuma ile ilgili tezlerin betimsel içerik analizi kullanılarak incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada 2009 yılından itibaren toplam 43 teze ulaşılmıştır. Daha çok akıcı okuma becerisini geliştirme konusunun çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ceran, Aydın ve Onarıcıoğlu (2018)'nin yapmış olduğu başka bir araştırmada 2006 ile 2016 yılları arasında okuma eğitimine yönelik lisansüstü tezler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İnceleme sonucunda yüksek lisans düzeyindeki tez sayısı doktora düzeyine kıyasla daha fazla bulunmuştur. En fazla tez çalışmasının Temel Eğitim bölümlerinde yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yöntem olarak nicel yöntemlerin sıklıkla kullanıldığı, çalışma grubu olarak daha çok ilk ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin seçildiği tespit edilmiştir. Okuma yöntem ve teknikleri en çok çalışılan konu olmuştur. Elbir ve Bağcı'nın (2013) yapmış olduğu çalışmada 1997-2012 yılları arasındaki yüksek lisans ve doktora tezleri incelenmiştir. Konu olarak en çok okuma türleri üzerinde tez çalışması yapılmıştır. Okuma becerisini konu edinen tez sayısının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir çalışma da Aydeniz ve Haydaroğlu (2021)'nin 2015-2019 yılları arasında dört temel dil becerisi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin incelendiği çalışmadır. Bu çalışmada okuma becerisi ile ilgili tezlerin hem yüksek lisans hem de doktora olarak önceki yıllara göre son yıllarda artış gösterdiği tespit edilmiştir (Aydeniz ve Haydaroğlu, 2021, s. 8).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, okuma eğitimini konu edinen lisansüstü tezlerin belirlenmesi ve tespit edilen tezlerin eğilimlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır: Bu amaçla bağlantılı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Okuma eğitimi alanına ilişkin tezler yıllara göre nasıl dağılım göstermektedir?
- 2) Okuma eğitimi alanına ilişkin tezlerin türleri nasıl dağılım göstermektedir?
- 3) Okuma eğitimi alanına ilişkin tezlerin hazırlandığı üniversitelerin dağılımı nasıldır?
- 4) Okuma eğitimi alanına ilişkin tezlerin konuları nasıl dağılım göstermektedir?
- 5) Okuma eğitimi alanına ilişkin tezlerin araştırma yöntem ve desenlerine göre dağılımı nasıldır?
- 6) Okuma eğitimi alanına ilişkin tezlerin örneklem düzeyi nasıl dağılım göstermektedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma doküman analizi kullanılarak yapılmıştır. Doküman analizi, araştırılmak istenen olgular hakkında veri toplamak için kullanılan yazılı ürünlerin incelenmesini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın veri kaynağını, Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan okuma eğitimi üzerine, 2012 Ocak ve 2022 yılı Nisan ayına kadar hazırlanmış olan yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmaktadır. Bu sebeple veri kaynağında sadece Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında araştırılan okuma eğitimine yönelik lisansüstü tez çalışmalarına yer verilmiştir. Veri kaynağındaki tezler, belirlenen anahtar kavramın kullanılmasıyla Ulusal Tez Merkezi'nden indirilerek arşivlenmiştir. Bu konuda uzmanların görüşleri alınarak Okuma *eğitimi* anahtar kavramı ile tarama yapılmıştır. Yapılan taramada, okuma eğitimi ile ilgili erişime açık olan tezler incelenmiştir. Tarama sürecinde 148 teze ulaşılmıştır. Belirlenen ölçütler sonucunda yapılacak araştırmanın veri kaynağını 148 lisansüstü tez oluşturmuştur. Araştırmanın veri kaynağındaki tezler, içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi elde edilen verilerin kodlanması, sınıflanması ve tanımlanması aşamaları izlenerek gerçekleşir (Glesne, 2012). İçerik analizi, belirli kurallara göre yapılan kodlamalar sonucunda bir metnin bazı kelimelerinin içerik olarak daha küçük kategorilere ayrılıp özetlendiği sistematik bir tekniktir (Büyüköztürk vd, 2010, s. 269). Bu bağlamda ilk aşamada okuma eğitimi ile ilgili tezlerin adı, yazarı, yayımlandığı yıl, üniversite vb. ilişkin veri girişi yapılmış; daha sonra tür, konu, yöntem, örneklem düzeyi tespit edilmiştir.

BULGULAR

Okuma eğitimi ile ilgili 148 farklı tez belirlenmiştir. 148 tez belirlenen alt başlıklar doğrultusunda incelenmiş ve sayısal veriler aşağıda sunulmuştur.

Tezlerin Yıllarına İlişkin Bulgular

Okuma eğitimi alanına ilişkin tezlerin yayım yıllarına ilişkin dağılım Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1. Okuma Eğitimi Alanına İlişkin Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Hazırlandığı yıl	f
2012	6
2013	6
2014	10
2015	13
2016	10
2017	15
2018	13
2019	38
2020	19
2021	17
2022	1

Tablo 1’de okuma eğitimi alanına ilişkin tezlerin yayınlanma yıllarının dağılımı görülmektedir. Tablo incelendiğinde yıllara ilişkin dağılım 2012 ($f=6$), 2013 ($f=6$), 2014 ($f=10$), 2015 ($f=13$), 2016 ($f=10$), 2017 ($f=15$), 2018 ($f=13$), 2019 ($f=38$), 2020 ($f=19$), 2021($f=17$), 2022 ($f=1$) şeklindedir. Buna göre okuma beceri alanı ile ilgili en fazla tezin 2019 ($f=38$) yılında olduğu görülmektedir. Bunu takiben 2020($f=19$), 2021($f=17$) ve 2017($f=15$) yıllarında hazırlandığı anlaşılmaktadır. 2019 yılında 38, 2019’dan sonra 37 adet tezin çalışıldığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, son on yılda 2019 yılının okuma eğitimi ile ilgili tez çalışmalarında gözle görülür bir artış yılı olduğunu göstermektedir.

Tezlerin Türlerine İlişkin Bulgular

Okuma eğitimi alanına ilişkin tezlerin türlerini gösteren dağılım Tablo 2’de belirtilmiştir:

Tablo 2. Okuma Eğitimi Alanına İlişkin Tezlerin Türlerini Gösteren Dağılım

Tür	f
Yüksek Lisans	111
Doktora	37
Toplam	148

Tablo 2’de Okuma eğitimi alanına ilişkin tezlerin 111’ inin yüksek lisans, 37’sinin doktora tezi olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, okuma eğitimini konu edinen tezlerin çoğunluğunun yüksek lisans türünde hazırlandığını göstermektedir.

Tezlerin Üniversitelerine Dair Bulgular

Okuma eğitimi alanına ilişkin tezlerin, üniversitelere göre dağılımı Tablo 3’te gösterilmiştir:

Tablo 3. Okuma Eğitimi Alanına İlişkin Tezlerin Üniversite Dağılımı

No	Üniversite	f
1	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	6
2	Adıyaman Üniversitesi	1
3	Afyon Kocatepe Üniversitesi	2
4	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	1
5	Ankara Üniversitesi	6
6	Atatürk Üniversitesi	9
7	Balıkesir Üniversitesi	1
8	Başkent Üniversitesi	1
9	Bingöl Üniversitesi	1
10	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	2
11	Bursa Uludağ Üniversitesi	1
12	Bülent Ecevit Üniversitesi	1
13	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	6

14	Dokuz Eylül Üniversitesi	5
15	Erciyes Üniversitesi	3
16	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	2
17	Fırat Üniversitesi	8
18	Gazi Üniversitesi	21
19	Gaziantep Üniversitesi	1
20	Giresun Üniversitesi	2
21	Hacettepe Üniversitesi	2
22	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	2
23	İnönü Üniversitesi	7
24	İstanbul Üniversitesi	4
25	Karadeniz Teknik Üniversitesi	1
26	Kırıkkale Üniversitesi	6
27	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	4
28	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	1
29	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	6
30	Marmara Üniversitesi	2
31	Mersin Üniversitesi	5
32	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	4
33	Necmettin Erbakan Üniversitesi	6
34	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	2
35	On Dokuz Mayıs Üniversitesi	1
36	Pamukkale Üniversitesi	3
37	Sakarya Üniversitesi	3
38	Siirt Üniversitesi	3
39	Uşak Üniversitesi	3
40	Yıldız Teknik Üniversitesi	3
Toplam		148

Yukarıdaki tabloda okuma eğitimi alanına ilişkin tezlerin üniversite dağılımları yer almaktadır. Bulgulara göre en fazla tez *Gazi Üniversitesi*'nde (f=21) hazırlanmıştır. Gazi Üniversitesi'nden sonra Atatürk (f=9), Fırat (f=8) ve İnönü (f=7), Ankara (f=6), Çanakkale 18

Mart (f=6), Kırıkkale Üniversitesi (f=6), Kütahya Dumlupınar (f=6), Necmettin Erbakan (f=6), Abant İzzet Baysal Üniversitesi (f=6), Dokuz Eylül (f=5), Mersin (f=5), İstanbul (f=4), Kırşehir Ahi Evran (f=4), Muğla Sıtkı Koçman (f=4), Erciyes (f=3), Pamukkale (f=3), Sakarya (f=3), Siirt (f=3), Uşak (f=3), Yıldız Teknik (f=3), Afyon Kocatepe (f=2), Burdur Mehmet Akif Ersoy (f=2), Erzincan Binali Yıldırım (f=2), Giresun (f=2), Hacettepe (f=2), Hatay Mustafa Kemal (f=2), Marmara (f=2), Nevşehir Hacı Bektaş Veli (f=2), Adıyaman (f=1), Ağrı İbrahim Çeçen (f=1), Balıkesir (f=1), Başkent (f=1), Bingöl (f=1), Bursa Uludağ (f=1), Bülent Ecevit (f=1), Gaziantep (f=1), Karadeniz Teknik (f=1), Kilis 7 Aralık (f=1), On Dokuz Mayıs (f=1) olarak dağılım göstermektedir. Bulgulardan yola çıkarak 40 farklı devlet üniversitesinde ve Türkçe Eğitimi programlarında okuma eğitimi alanına ilişkin toplam 148 lisansüstü tez çalışmasının yapıldığı anlaşılmaktadır. Frekans dağılımları incelendiğinde, Türkçe okuma eğitiminin *Gazi*, *Atatürk* ve *Fırat* gibi köklü üniversitelerde lisansüstü tez konusu olarak daha sık çalışıldığını göstermektedir.

Tezlerin Konu Alanlarına İlişkin Bulgular

Okuma eğitimi alanına ilişkin tezlerin konu alanlarına ilişkin dağılım Tablo 4'te belirtilmiştir:

Tablo 4. Tezlerin Konularına İlişkin Dağılım

Konular	f
Akıcı okuma	5
Altı şapka	1
Dijital okuma	3
Eleştirel okuma	7
Etkileşimsel okuma	1
Görsel okuma	1
Göz izleme tekniği	1
Hızlı okuma tekniği	6
İşlemsel okuma modeli	1
Jigsaw	1
Kitap (okuma metinleri, etkinlik incelemeleri)	20
Metin türleri	2
Okuma çemberi	3
Okuma etkinlikleri	22
Okuma güçlüğü	2
Okuma kültürü	5
Okuma tutum, alışkanlık ve motivasyonları	21
Okuma yeterliliği	5
Okumayı etkileyen faktörler	4
Öğretmen ve öğrenci görüşleri	5
Seçmeli okuma becerileri dersi	2
Sesli okuma	5

Sessiz okuma	1
Soru sorarak okuma	1
Üstbilişsel farkındalık	17
Yaratıcı okuma	3
Yardımcı araçlar	3
Toplam	148

Tablo 4'te Okuma eğitimi alanına ilişkin tezlerin konularına göre dağılımı gösterilmiştir. Bulgulara göre, okuma eğitimi alanına ilişkin hazırlanan tezlerin en fazla öğretmenler tarafından uygulanan ve geliştirilen etkinlikleri konu aldığı ($f=22$), okuma tutumu ve motivasyonu ($f=21$), ders kitabı ve metinlerinin incelemeleri ($f=20$), *üstbilişsel okuma ve bilişsel farkındalık* ($f=17$) konu alanlarında çalışıldığı anlaşılmaktadır. Bunların dışında *eleştirel okuma, akıcı okuma, sesli okuma* öne çıkan konulardandır.

Tezlerin Araştırma Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Okuma eğitimi alanına ilişkin tezlerin yöntem ve desenlerini gösteren dağılım Tablo 5'te belirtilmiştir:

Tablo 5. Okuma Eğitimi Alanına İlişkin Tezlerin Yöntem ve Desenlerine Göre Dağılımı

Araştırma Yöntemi		Desen	f
Nicel	Deneysel desen	Yarı Deneysel	37
	Deneysel olmayan desen	Tarama	58
	Ara Toplam		95
Nitel	Fenomenoloji		1
	Durum Çalışması		8
	Doküman Analizi		16
	Söylem Analizi		1
	Eylem Araştırması		7
Ara Toplam		33	
Nicel + Nitel		Karma yöntem	20
Toplam		148	

Tablo 5'te okuma eğitimi alanına ilişkin tezlerin yöntem ve desenlerine dair bulgular görülmektedir. Yöntem ve desen bilgisi belirtilen tezlerden 33'ü nitel, 95'i nicel ve 20'si de karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tabloya göre okuma eğitimi alanına ilişkin tezlerde nicel araştırma desenleri olarak tarama ($f=58$) ve deneysel desen ($f=37$) tercih edilmiştir. Nitel araştırma desenlerinden ise en fazla doküman analizi ($f=16$), durum çalışması ($f=8$), fenomenoloji ($f=1$), eylem araştırması ($f=7$) ve söylem analizi ($f=1$) yapılmıştır. Okuma eğitimi alanına ilişkin 20 tezde ise karma yöntemin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, nicel araştırma desenlerinin diğerlerine kıyasla daha fazla tercih edildiği sonucunu göstermektedir. Buna bağlı olarak okuma eğitimiyle ilgili tezlerde en çok tarama modelinin kullanılmasıyla var olan durumun incelenmesi, ardından deneysel desenlerle yeni tekniklerin ve önerilerin denenmesi hedeflenmiştir.

Tezlerin Örneklem Özelliklerine İlişkin Bulgular

Okuma eğitimi alanına ilişkin lisansüstü tezlere konu olan örneklem özellikleri aşağıda belirtilmiştir. Yayımlanan tezlerin örneklem özelliklerini gösteren dağılım Tablo 6'da belirtilmiştir.

Tablo 6. Okuma Eğitimi ile İlgili Tezlerin Örneklem Düzeyine Göre Dağılımı

Düzyey	Mesleki eğitim merkezi	Gençlik Merkezleri	Öğretmenler	Öğretmen Adayları	Kitap incelemesi	Program	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf	Ortaokul (Birden fazla sınıf)	Yabancı uyruk	Liseler	8,12, üniversite	Okul Yöneticileri	Toplam
<i>f</i>	1	1	13	11	1	2	20	12	22	15	23	21	4	1	1	148

Tablo 6'da Okuma eğitimi alanına ilişkin tezlerin örneklem düzeyini gösteren bulgular yer almaktadır. Tabloya göre, okuma eğitimiyle ilgili tezlerin örnekleminin seçilmesinde daha çok ortaokul seviyesinin tercih edildiği ve bu tezlerde ortaokul kademesindeki ($f=92$) öğrencilerin çalışma grubu olarak alındığı görülmektedir. Bunların dışında gençlik merkezleri ($f=1$), Mesleki eğitim merkezlerinde öğrenim gören öğrenciler ($f=1$) örneklem olarak tercih edilmiştir. Okul yöneticileri ise ($f=1$) çalışmada örneklem seçilmiştir. Ayrıca program incelemesi ($f=2$) şeklinde dağılım göstermektedir. Ortaokul dışında liselerden de öğrenciler ($f=4$) örneklem olarak seçilmiştir. Öğretmen adayları ($f=11$), öğretmenler ise ($f=13$) olarak dağılım göstermektedir. 8. sınıf, 12. sınıf ve üniversite öğrencilerinin beraber çalışma grubu seçildiği sadece bir çalışma ($f=1$) bulunmaktadır. Ders kitapları dışında başka bir kitap incelemesi ise bir çalışmada ($f=1$) yer almıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Okuma eğitimi alanına ilişkin lisansüstü tezleri çeşitli özelliklere göre çözümleyerek tezlerin araştırma eğilimlerini tespit etmeyi hedefleyen bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Çalışmanın amacına bağlı olarak yapılan taramanın sonucunda, okuma eğitimi ile ilgili son 10 yılda 148 tezin hazırlandığı saptanmıştır. Elde edilen bu tezlerin 111'i yüksek lisans, 37'si doktora tezi olarak hazırlanmıştır. Dolayısıyla okuma eğitimi ile ilgili hazırlanan tezler Türkçe eğitimi dalında daha çok yüksek lisans düzeyindedir. Okuma eğitimine yönelik en fazla tez çalışmasının Gazi Üniversitesi'nde ($f=21$) hazırlandığı görülmüştür. Bu bulguyu sırayla Atatürk Üniversitesi ($f=9$) ve Fırat Üniversitesi ($f=8$) takip etmektedir. Türkçe Eğitimi bilim dalında okuma eğitimine yönelik lisansüstü tez çalışmasının 40 üniversitede hazırlandığı belirlenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde okuma eğitimiyle ilgili tezlerin Gazi, Atatürk ve Fırat Üniversitesi gibi üniversitelerde lisansüstü düzeyde daha fazla araştırıldığı görülmektedir. Araştırmanın veri kaynağını oluşturan okuma eğitimi alanına yönelik lisansüstü tezlerin en fazla öğretmenler tarafından uygulanan ve geliştirilen etkinlikleri konu aldığı ($f=22$), sonrasında okuma tutumu ve motivasyonunun bu sırayı takip ettiği ($f=21$), ardından ders kitabı ve metin incelemelerinin çalışıldığı ($f=20$), üstbilişsel okuma ve bilişsel farkındalık ($f=17$) konularının araştırıldığı görülmüştür. Türkçe okuma eğitimine yönelik

lisansüstü tez çalışmalarının çoğunluğunda nicel araştırma desenlerinden tarama (f=58) ve deneysel desen (f=37) tercih edilmiştir. Nitel araştırma desenlerinden en çok doküman analizi (f=16), durum çalışması (f=8), fenomenoloji (f=1), eylem araştırması (f=7) ve söylem analizi (f=1) yapılmıştır. Okuma eğitimine ilişkin toplam 20 tezde ise karma yöntemden yararlanıldığı tespit edilmiştir. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı (f=95) tezlerde ise; tarama ve deneysel desene başvurulmuştur. Bunlarla birlikte 20 tezde karma yöntemin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, tezlerde tercih edilen konu dağılımı ile uyumludur. Nicel desenler, var olan durumun incelenmesine ve deneysel uygulamalarla yeni model ve önerilerin denenmesine olanak tanımaktadır. Bu sebeple çalışılan konularla tercih edilen desenlerin nicel ağırlıklı oluşu birbiriyle ilişkilidir. Nitel desenlerden doküman analiziyle okuma eğitimi alanına yönelik ders ile ders dışı kitapların, biçim ve içerik özelliklerinin betimlenmesine ağırlık verildiği sonucu görülmektedir. Eylem araştırması ve durum çalışmasının az da olsa kullanılması var olan durumun iyileştirilmesine çalışıldığı sonucunu göstermektedir. Araştırmanın veri kaynağındaki tezlerde, daha çok ortaokul kademesindeki (f=92) örneklem olarak tercih edildiği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler(f=13), öğretmen adayları(f=11) çalışma grubu olarak seçilmiştir. Yabancı uyruklu öğrenciler ise (f=21) dağılım göstermektedir.

Sonuç olarak, Okuma eğitimi ile ilgili son 10 yılın tezleri incelendiğinde 111'i yüksek lisans 37'si doktora olmak üzere 148 tezin hazırlandığı tespit edilmiştir. Konuyla ilgili en fazla çalışmanın Gazi Üniversitesi'nde yapıldığı görülmüştür. Gazi, Atatürk ve Fırat Üniversiteleri başta olmak üzere 40 farklı yükseköğretim kurumunda konuyla ilgili lisansüstü tez hazırlanmıştır. Ayrıca Türkçe okuma eğitimiyle ilgili en fazla tezin 2019 yılında hazırlandığı, 2012 yılından bugüne bu eğilimin yavaş yavaş artış gösterdiği ancak bu artışın sabit ve sürekli bir artış olmadığı anlaşılmıştır. Okuma eğitimiyle ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerde daha çok ortaokul düzeyindeki öğrencilerin çalışma grubu olarak tercih edildiği görülmektedir.

Tartışma

Alanyazın incelendiğinde Doğan, Güneş ve Demir (2022) 'in yapmış olduğu çalışmada en fazla tezin yüksek lisans düzeyinde hazırlandığı, doktora düzeyinde tez çalışmalarının yetersiz kaldığı ifade edilmiştir. Yapılan bu çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmış; doktora tezleri, yüksek lisans tezlerine göre yetersiz kalmıştır. Ceran, Aydın ve Onarıcıoğlu (2018)'nin yapmış olduğu bir başka çalışmada 2006 ile 2016 yılları arasında okuma eğitimine yönelik lisansüstü tezler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. En fazla tez çalışmasının Temel Eğitim bölümlerinde yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yöntem olarak nicel yöntemlerin sıklıkla kullanıldığı, çalışma grubu olarak daha çok ilk ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin seçildiği tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Nicel yöntemler nitel yöntemlere göre daha çok tercih edilmiştir. Fakat örneklem grubunun büyük bir çoğunluğunu ortaokul kademesindeki öğrenciler (f=92) oluşturmaktadır. Maden (2020)'in yaptığı çalışmada akıcı okuma ile ilgili tezlerin betimsel içerik analizi kullanılarak incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada 2009 yılından itibaren toplam 43 teze ulaşılmıştır. Daha çok akıcı okuma becerisini geliştirme konusunun çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışmada ise Türkçe Eğitimi alanına ilişkin tezler incelendiğinde belirtilen yıllarda akıcı okumaya ilişkin 5 lisansüstü tezin yapıldığı görülmüştür. Bu verilerden yola çıkarak Türkçe Eğitimi alanında akıcı okumaya ilişkin lisansüstü tezlerin diğer alanlarla kıyaslandığında yetersiz kaldığı ifade edilebilir. Soyuçok (2021)'un yaptığı başka bir çalışmada, dört temel becerilerden dinleme becerisiyle ilgili hazırlanan lisansüstü tez çalışmaları incelenmiştir.

Konuyla ilgili ulaşılan toplam lisansüstü tez sayısı 238'dir. Bu tezlerden 89 tanesinin Türkçe eğitimi ile ilgili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Dinleme becerisi ile ilgili olduğu düşünülen farklı alanda hazırlanan dört tez de sonradan bu sayıya dahil edilmiştir. Konuyla ilgili tez çalışmalarının 2018 yılında gözle görülür şekilde arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. En fazla tez 2019 yılında hazırlanmıştır. Okumaya ilişkin tezlerde de en fazla tezin hazırlandığı yıl 2019'dur. Hazırlanan tez sayısı 38'dir. Bu bulgular, dinleme ve okuma eğitimi becerilerine 2019 yılında ilginin arttığını göstermektedir. Tok ve Potur (2015)'un yaptığı başka bir çalışmada 2010-2014 yılları arasında hazırlanan tezler ve bilimsel dergilerde yayımlanan makaleler incelenmiştir. İnceleme sonucunda 164 tez, 127 makaleye ulaşılmıştır. Araştırmada çalışma grubu olarak en fazla ortaokul öğrencilerinin tercih edildiği, nicel araştırma desenlerinin nitele kıyasla daha sık kullanıldığı bulgularına ulaşılmıştır. Okuma eğitime ilişkin tezlerin incelendiği bu çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bulgular nitel çalışmaların sayılarının yetersiz kaldığını ve çalışma sayısının artırılması gerektiğini göstermektedir.

Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Türkçe okuma eğitimiyle ilgili hazırlanan tezlerin daha çok yüksek lisans düzeyinde yapıldığı görülmektedir. Doktora düzeyinde hazırlanan tez sayısı yetersiz kalmaktadır. Bu sebeple Türkçe okuma eğitimiyle ilgili hazırlanan doktora düzeyindeki tez sayısının konu, desen ve örneklem olarak daha geniş biçimde inceleneceği çalışmaların sayısı artırılmalıdır.
- Türkçe okuma eğitimi alanına ilişkin tez çalışmalarının belirli üniversitelerde sayıca daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Okuma eğitime yönelik tez çalışmalarının yetersiz kaldığı üniversitelerde bu alana ilişkin hazırlanan tez sayısının artırılması önerilmektedir.
- Türkçe okuma eğitime yönelik lisansüstü çalışmalarda öğretmenler tarafından geliştirilen etkinliklerin, okuma tutum ve motivasyonlarının, ders kitabı incelemelerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Okuma teknikleriyle ilgili yapılan çalışmaların dağılımına bakıldığında yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu konular tez çalışmalarında daha fazla tercih edilebilir.
- Okuma eğitimi ile ilgili tez çalışmalarının çoğunlukla nicel araştırma yöntemiyle ve tarama modelinde gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Daha çok ortaokul düzeyindeki öğrenciler, okuma eğitimi ile ilgili tezlerde örneklem olarak tercih edilmiştir. Var olan durumların iyileştirmesini sağlamak amacıyla durum çalışmaları, eylem araştırmaları modelleri daha fazla tercih edilebilir.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil- ana çizgileriyle dilbilim*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, Ş., ve Gündüz, O. (2015). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Akçağ Yayınları.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi.
- Aydeniz, S. ve Haydaroglu, M. (2021). Dört temel dil becerisi alanında yapılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 200-216.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

- Ceran, D., Aydın, M. ve Onarıcıoğlu, A. S. (2018). Okuma eğitimi üzerine yapılan tezlerde eğilimler: Bir içerik analizi çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2377-2392.
- Dilidüzgün, S. (2003). *İletişim odaklı Türkçe derslerinde çocuk kitapları*. Morpa Kültür Yay.
- Doğan, V., Güneş, G. ve Demir, M. K. (2022). Türkiye’de “eleştirel okuma” konusunda yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 216-235.
- Elbir, B. ve Bağcı, C. (2013). Birinci ve ikinci kademe okuma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 229-247.
- Ergin, M. (2001). *Üniversiteler için Türk dili*. Bayrak Yay.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy- P. Yalçınoğlu, Çev.). Anı Yay.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Maden, A. (2020). Akıcı okuma ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri: Bir betimsel analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 543-558.
- MEB, (2019). *Pisa 2018 Türkiye ön raporu*. Ankara, s.
https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II. Öncü Kitap*.
- Özdemir, E. (1990). *Okuma sanatı*. İnkılâp Kitabevi.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık
- Soyuçok, M. (2021). Dinleme becerisi üzerine hazırlanan lisansüstü tez çalışmalarının bibliyometrik analizi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 8(1), 66-80.
- Tazebay, A. (2005). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. MEB Yayınları.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Nobel Yayıncılık.
- Tok, M. ve Potur, Ö. (2015). Yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010-2014 Yılları). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 1-25.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2008). *Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisine (TPAB) Bir Bakış

Enes BIÇAK¹
Mustafa ŞEKER²

Özet

Bu çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bilgisayar sahibi olma ve bilgisayar kullanma düzeylerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) algılarına etkisinin bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi kısaca; öğretmenlerin alan ile ilgili konulara uygun olacak şekilde, pedagojik bilgiyi de göz önünde bulundurarak derslerine teknolojiyi uyarlayabilme bilgisi olarak ifade edilebilir. Çalışmaya 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Eyüpsultan ilçesindeki resmi ve özel okullarda görevli toplam 111 Sosyal Bilgiler öğretmeni katılmıştır. Çalışmada veriler Kartal vd. (2016) tarafından hazırlanan Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi-Öz Değerlendirme Ölçeği (TPAB-ÖDÖ) ile tarama modeli kullanılarak toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde kişisel bilgisayara sahip Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin TPAB-ÖDÖ'nün alt boyutlarından olan Teknolojik Bilgi (TB), Teknolojik Alan Bilgisi (TAB) ve Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPB) alt boyutlarında kişisel bilgisayarı olmayan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine bilgisayar kullanma düzeyi ileri seviyede olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kendilerini diğer öğretmenlere göre TPAB-ÖDÖ'nün alt boyutlarından Alan Bilgisi (AB), Teknolojik Bilgi (TB), Teknolojik Alan Bilgisi (TAB), Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPB), Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) boyutlarında daha yeterli gördükleri anlaşılmıştır. Bu durum göstermektedir ki kendilerini bilgisayar kullanma konusunda yeterli gören öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi öz yeterlilik algıları da yüksek olmaktadır.

Anahtar Kelimeler

Sosyal Bilgiler Alan Bilgisi
Teknolojik Bilgi
Pedagojik Bilgi
Teknolojik Pedagojik Bilgi
Teknolojik Pedagojik Alan bilgisi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 30.08.2022
Kabul Tarihi: 16.11.2022
Elektronik Yayım Tarihi: 29.12.2022

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1168417

¹ YL Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, enesbicak3435@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9630-7888

² Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, mseker@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6397-0579

An Overview of Social Science Teachers' Technological Pedagogic Field Knowledge (TPACK)

Abstract

In this study, it was investigated whether the computer ownership and computer usage levels of social studies teachers have an effect on their Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) perceptions. Technological Pedagogical Content Knowledge briefly; It can be expressed as the knowledge of teachers to adapt technology to their lessons, taking into account the pedagogical knowledge in accordance with the subjects related to the field. A total of 111 Social Studies teachers working in public and private schools in Eyüpsultan district of Istanbul participated in the study in the 2021-2022 academic year. Data in the study Kartal et al. (2016) Technological Pedagogical Content Knowledge-Self-Assessment Scale (TPACK-SAS) and scanning model. When the data obtained from the research were examined, it was concluded that Social Studies teachers with personal computers considered themselves more competent in the sub-dimensions of TPACK-SAS, namely Technological Knowledge (TK), Technological Content Knowledge (TCK) and Technological Pedagogical Knowledge (TPK) compared to teachers who did not have a personal computer. has been reached. Again, Social Studies teachers, who have an advanced level of computer use, perceive themselves as the sub-dimensions of TPACK-SAS, Content Knowledge (CK), Technological Knowledge (TK), Technological Content Knowledge (TCK), Technological Pedagogical Knowledge (TPK), Pedagogical Content Knowledge (PCK), compared to other teachers. and Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) dimensions. This situation shows that teachers who consider themselves competent in using computers have higher self-efficacy perceptions of technological pedagogical content knowledge.

Keywords

Social Studies Field Knowledge
Technological Knowledge
Pedagogical Knowledge
Technological Pedagogical Knowledge
Technological Pedagogical Content
Knowledge

About Article

Sending Date: 30.08.2022

Acceptance Date: 16.11.2022

Electronic Issue Date: 29.12.2022

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1168417

GİRİŞ

Teknolojinin zamanla gelişmesi hemen her alanda insanların işlerini kolaylaştırmış ve elde edilen başarıların artmasını sağlamıştır. Zamanla farklı alanlarda yaşanan teknolojik gelişmelerin eğitim alanına da entegre edilmesi kaçınılmaz bir durum haline gelmiştir. Eğitim alanında yaşanan teknolojik gelişmelere Milli Eğitim Bakanlığı'nda kayıtsız kalmamış ve Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesini geliştirerek eğitim ortamlarında teknolojinin kullanılabilmesi için harekete geçmiştir.

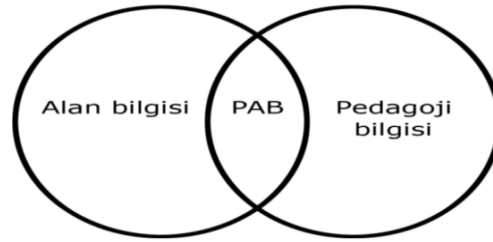
Sosyal Bilgiler dersi; Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık bilgisi başta olmak üzere Sosyal Bilimlere ait konuları ortaokul öğrencilerinin seviyesine uygun şekilde düzenleyerek öğrencilere aktaran bir ders olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal Bilgiler kavramı bir eğitim programı olarak ilk defa 19. Yüzyılın sonlarına doğru ABD’de de yaşanan toplumsal sorunlara çözüm bulmak ve yeni bir Amerikan toplumu oluşturmak amacıyla kullanılmıştır. Ülkemizde Sosyal Bilgiler dersinin tarihi gelişimi incelendiğinde; Türk tarihinde Sosyal Bilgiler ile uygulamaların İslamiyet öncesi dönemlere kadar uzandığı söylenebilir. Türkler’in tarih sahnesine çıktıkları yıllardan, İslamiyet’in kabulü ve sonrasında da dâhil olmak üzere Türk kültürü, gelenek ve görenekleri ile ilgili uygulamaları gençlere aktarmaya çalıştıkları görülmektedir (Akpınar ve Kaymakçı, 2012). Cumhuriyet tarihinde 1962 yılından itibaren Sosyal Bilgiler’e ait konuların yer aldığı Toplum ve Ülke İncelemeleri dersi ilkdefa okutulmaya başlanmış ve 1968 yılında yapılan değişiklikte bu ders programda Sosyal Bilgiler adıyla yer almıştır (Öztürk ve Deveci, 2016). 1995 yılında Sosyal Bilgiler dersinin yerine; Milli Tarih, Milli Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgisi dersleri programa eklenmiştir. 1997 yılında hazırlanan yeni programda yeniden Sosyal Bilgiler dersine yer verilmiş ve haftada 3 saat olarak okutulmaya başlanmıştır (Öztürk ve Deveci, 2016). 2005 yılında Sosyal Bilgiler Öğretim Programı yapılandırıcı yaklaşım çerçevesinde büyük çaplı bir değişikliğe uğramış ve 2018 yılında tekrar güncellenerek günümüzdeki halini almıştır.

Sosyal Bilgiler dersinin hedefi yaşadığı topluma duyarlı ve etkin vatandaşlar yetiştirmektir. Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler dersinin amacı; çağın şartlarına adapte olabilmiş ve çağın gerektirdiği bilgi ve beceriler bakımından donanımlı bireyler yetiştirmektir (Şeker, 2014). Bu da göstermektedir ki Sosyal Bilgiler öğretmenleri çağın şartlarına ayak uydurabilmiş öğrenciler yetiştirebilmek için yaşanan teknolojik gelişmeleri yakından takip etmelidirler. Sosyal Bilgiler dersine ait konuları detaylı olarak incelediğimizde konularını hayattan alan, hayatın tam merkezinde yer alan bir ders olduğu anlaşılmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinin konuları doğrudan hayattan alıyor olması, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin teknolojiye meydana gelen gelişmeleri takip etmeleri ve konunun muhteviyatına göre teknolojiyi derslerinde kullanma zorunluluğu doğurmuştur. Sosyal Bilgiler Öğretim Programını incelediğimizde birçok konunun öğrencilere aktarılmasında teknolojik araç gereçlerden yararlanılabileceği göze çarpmaktadır. 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve onun güncellenmiş hali olan 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelendiğinde sekiz temel yetkinlikten söz edilmektedir. Bunlardan iki tanesi; “Matematikselsel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler” ile “Dijital yetkinliğin” doğrudan teknoloji ile ilişki olduğu görülmektedir (MEB, 2018).

Sosyal Bilgiler öğretim programının özel amaçlarına bakıldığında programın öğrencilerden; bilim ve teknolojinin zaman içerisinde yaşadığı gelişim ile bu gelişimin sosyal hayata etkilerini analiz edebilmelerini ve yine öğrencilerin teknolojiyi kullanırken farkındalıklarının yüksek olması gerektiğini istediği görülmektedir (MEB, 2018). Yine Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın beceriler kısmında teknoloji ile ilişkili olarak medya okur-yazarlığı ve teknoloji okur-yazarlığı becerilerinin varlığı göze çarpmaktadır. Ayrıca 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı öğrenme alanlarından; Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanı’da teknoloji ile ilişkilidir (MEB, 2018). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan birçok kazanımda yine teknolojik araçlar, teknolojik araçların kullanımı, teknolojik araçların zaman içerisinde gelişimi ve teknolojik araçların toplumsal etkileri ile ilişkilidir (Yusufoğlu, 2021). Sosyal Bilgiler öğretim programı göstermektedir ki; Sosyal Bilgiler öğretmenleri öğrencilere teknoloji ile ilgili konularda da kılavuzluk etmelidir.

Bunu gerçekleştirebilmek içinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin teknolojiyi yakından takip etmeleri teknolojik araç-gereçleri derslerinde nasıl kullanacaklarının bilgisine sahip olmaları gerekmektedir.

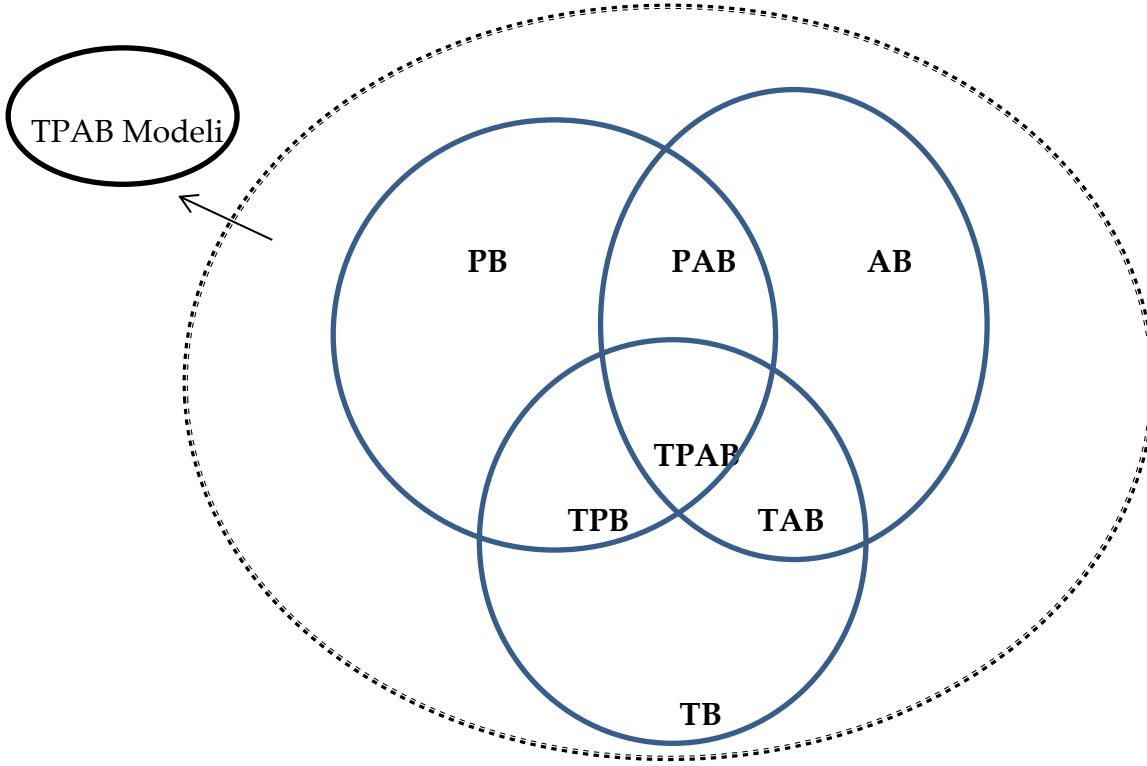
Yukarıda da bahsedildiği gibi Millî Eğitim Bakanlığı FATİH projesi ile okullara önemli teknoloji yatırımı yapmıştır fakat gerek Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, gerekse diğer branş öğretmenlerinin teknolojik araç-gereçleri derslerinde nasıl kullanacağı ile ilgili yeterli eğitim ve donanımına sahip olmamaları bu projeden elde edilmesi amaçlanan verimin alınamamasına sebep olmaktadır (Çiftçi, Taşkaya ve Alemdar, 2013). Okulların teknoloji ile donatılması teknolojinin eğitim ortamlarında kullanılması için tek başına yeterli değildir. Bu teknolojik araç gereçlerin verimli şekilde nasıl kullanılacağını ve konunun içeriğine uygun teknolojik araçların nasıl seçilmesi gerektiğini bilen öğretmenlerin olması son derece önem arz etmektedir. Bu noktada son yıllarda öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri ile ders içeriğini de dikkate alarak teknolojinin nasıl kullanılması gerektiği ile ilgili; Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) çalışmaları hız kazanmıştır. TPAB modeli kısaca; teknolojinin, alan bilgisi ve öğretim yöntem tekniklerinin dikkate alınarak eğitim ortamlarında kullanılması olarak ifade edilebilir (Doğan, 2019). TPAB modelinin temelini Shulman'ın (1986) Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) modelinin oluşturduğu kabul edilmektedir. Kendisi PAB modelinin öğretmenin uzmanlık alan bilgisi ile pedagojik bilginin karışımı olarak ifade etmektedir. Bu ifadeye göre öğretmen sınıfın durumuna, öğrencilerin özelliklerine ve konunun içeriğine göre en uygun yöntem ve tekniği belirlemelidir.



Şekil 1. Pedagojik Alan Bilgisi (Öner, 2015)

Mishra ve Koehler (2006) Shulman'ın PAB modeline teknolojik bilgi kavramını da ekleyerek Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) modelini ortaya çıkarmışlardır. Kendileri TPAB modelini; öğretmenlerin eğitim ortamlarında teknolojik bilgiden yararlanırken bu esnada pedagojik bilgiyi ve alan bilgisini de kullanmasını ön gören bir model olarak ifade etmişlerdir. Başka bir tanımda benzer şekilde TPAB modeli; öğretmenlerin alanları ile ilgili bir konuyu öğrencilere aktarırken teknolojiyi, pedagoji ile birleştirmesi olarak açıklanmıştır (Graham vd., 2009).

Yukarıda ki tanımlardan yola çıkarak bir tanımda biz yapacak olursak TPAB modeli; öğretmenlerin anlatacakları konuyu göz önünde bulundurarak, teknolojiyi pedagojik bilgi ile birleştirerek bir öğrenme ortamı tasarlaması olarak ifade edebiliriz.



Şekil 2. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi modeli (Mishra ve Koehler, 2006).

Şekil 2’de TPAB modelini oluşturan Pedagojik Bilgi (PB), Alan Bilgisi (AB), Teknolojik Bilgi (TB), Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPB), Pedagojik Alan Bilgisi (PAB), Teknolojik Alan Bilgisi (TAB) ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) görselleştirilmiştir. İlerleyen aşamalarda bu bilgi türleri detaylı olarak anlatılacaktır.

Pedagojik Bilgi:

Pedagojik bilgi öğretmenlik bilgisi olarak tanımlanabilir. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde nasıl bir yol izleyeceğinin bilgisidir (Yılmaz, 2020). Topçu (2020) pedagojik bilgiyi; öğretmenin öğrencilere anlatacağı konuyu en iyi nasıl aktaracağını, hangi yöntem ve teknikleri kullanacağını ve konunun ne derecede öğrenildiğinin nasıl tespit edileceğinin bilgisi olarak açıklamaktadır. Pedagojik bilgi öğretmenlerin hangi konuda hangi yöntem ve tekniği kullanacağını bilgisidir. Pedagojik bilgi genel olarak öğrenme öğretme ortamlarında kullanılacak yöntemlerin nasıl belirleneceğinin, sınıf yönetiminin nasıl sağlanacağını, ders planının nasıl hazırlanacağını ve uygulanacağını, öğrenilenlerin nasıl değerlendirileceğinin bilgisi olarak tanımlanabilir (Schmidt vd., 2009). Pedagojik bilgi düzeyi yüksek öğretmenler dersi öğrenciler için daha eğlenceli ve anlaşılır hale getirebilme kabiliyetine sahiptirler.

Teknolojik Bilgi:

Türk Dil Kurumu (TDK) teknolojiyi şu şekilde tanımlamıştır; “İnsanın maddi çevresini denetlemek ve değiştirmek amacıyla geliştirdiği araç gereçlerle bunlara ilişkin bilgilerin tümü” (TDK, 2022). Tanım incelendiğinde TDK teknolojiyi sadece günümüz teknolojisi olarak tanımlamamış geçmişten günümüze bütün teknolojik araçları bu tanımın içine katmıştır. TDK teknoloji kavramının tanımını yapmıştır fakat teknolojik bilgi kavramını tanımlamak aynı derece kolay değildir. Yılmaz (2020) teknolojik bilgiyi; teknolojinin gündelik hayatta verimli şekilde kullanılabilmesi için gerekli olan her türlü bilgi olarak açıklamıştır. Griggs (2010) öğretmenlerin teknolojik gelişmeleri takip etmelerinin öğrencilerin derse olan alakalarını arttıracaklarını ifade etmiştir. Bundandır ki Sosyal Bilgiler öğretmenleri teknolojiyi yakından takip etmeli ve derslerinde kullanabilme yeterliliğine sahip olmalıdırlar.

Alan Bilgisi:

İlkay (2017) alan bilgisini; öğretmenlerin eğitim aldıkları alan ile ilgili her türlü bilgi olarak ifade etmektedir. Alan bilgisi; öğretmenlerin öğrencilere derste anlatacakları içerik ile ilgili sahip olduğu bilgidir. Öğretmelerin alan bilgisi düzeylerinin yüksek olması önemlidir. Çünkü alan bilgisi düzeyi yüksek olan öğretmenler hangi konuyu öğrencilere hangi yöntem-tekniklerle anlatması gerektiğini planlarken sorun yaşamazlar öğrencilerin iyi bir öğrenme süreci yaşamalarını sağlarlar. Aynı zamanda alan bilgisi yüksek olan öğretmenlerin dersleri ile ilgili öz güvenleri de yüksek olacağından ders öğrenciler için daha anlaşılır ve eğlenceli bir hal alacaktır (Davis, 2003). Kısaca alan bilgisi öğretmenin konu alanı ile ilgili sahip olduğu her türlü bilgi olarak ifade edilebilir. Eğer öğretmenin alan bilgisi yetersiz ise anlatacağı konu ile ilgili hangi yöntem ve tekniği seçeceğine de karar vermekte zorlanacağından pedagojik bilgisinden de yeterince faydalanamayacaktır.

Pedagojik Alan Bilgisi:

Bu bilgi TPAB modelinin üç temel bilgi türünden ikisi olan pedagoji bilgisi ile alan bilgisinin etkileşimi sonucu ortaya çıkan bir bilgi türüdür. Bu bilgi türünden ilk defa bahseden Shulman (1986) bu bilgi türünü öğretmenlerin alanları ile ilgili bilgileri öğrencilere en uygun hangi metotlarla anlatacağının bilgisi olarak açıklamıştır. Benzer şekilde Koehler ve Mishra (2005)'da Pedagojik alan bilgisini; alana ait bilgiler öğrencilere aktarılırken kullanılan bilgiler bütünü olarak açıklamışlardır. Pedagojik alan bilgisi kısaca öğretmenlerin öğrencilere aktarmayı planladığı konuyu en iyi hangi yöntem ve teknikle antacağını bilgisi olarak ifade edilebilir. Pedagojik alan bilgisi aynı zamanda Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) modelinin de temellerini oluşturmaktadır.

Teknolojik Alan Bilgisi:

Bu bilgi türü TPAB modelinin üç temel bilgi türünden ikisi olan; teknolojik bilgi ile alan bilgisinin etkileşimi ile ortaya çıkan bir bilgi türüdür. Graham, Burgoyne, Cantrell, Smith, Clair, Harris (2009) teknolojik alan bilgisini; öğretmenlerin alan ile ilgili konuları anlatırken hangi teknolojik araçları kullanması gerektiğine karar verebilmesi ile ilgili bilgi türü olarak açıklamışlardır. FATİH projesi ile okullarımızın teknoloji ile donatıldığı günümüzde bu teknolojiyi konunun muhteviyatına göre derslerde kullanabilme bilgisi yani

teknolojik alan bilgisi önem arz etmektedir (Doğan, 2019). Teknolojik alan bilgisi yüksek olan öğretmenler hem ders ile ilgili konulara yüksek derecede hâkim olmalı hemde teknolojiyi iyi derecede kullanabilme becerisine sahip olmalıdır. Böylece bu öğretmenler sınıf ortamında hangi konuyu anlatırken hangi teknolojiyi kullanacaklarına rahatlıkla karar verebilirler.

Teknolojik Pedagojik Bilgi:

Bu bilgi türü TPAB modelinin üç temel bilgi türünden ikisi olan; teknolojik bilgi ile pedagojik bilginin etkileşimi ile ortaya çıkan bir bilgi türüdür. Karataş ve Tutak (2017) teknolojik pedagojik bilgiyi; teknolojik araçlar kullanıldığında hem öğrenen hemde öğreten açısından ne gibi değişiklikler meydana geleceğinin bilgisi olarak açıklamışlardır. Bu bilgi türü teknolojik araçlar kullanılırken pedagojik ilkelerin de göz önünde bulundurulması gerektiği ile ilgili bilgi türüdür. Günümüzde teknoloji hızla gelişme göstermektedir fakat bütün bu teknolojik gelişmelerin gelişi güzel şekilde eğitim ortamlarında kullanılması mümkün değildir. Eğitim ortamlarında yararlanılacak teknolojik araç gereçlere karar verilirken pedagojik açıdan da değerlendirme yapmak gerekir. Kısaca teknolojik pedagojik bilgi; teknolojinin faydalı şekilde eğitim ortamlarına nasıl aktarılacağına, teknoloji kullanılırken sınıf hâkimiyetinin nasıl sağlanacağına bilgisi olarak ifade edilebilir.

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi:

Teknolojik pedagojik alan bilgisi yukarıda bahsedilen diğer altı bilgi türünün bir araya gelmesi ile tamamen farklı bir bilgi türü olarak ortaya çıkmıştır. Teknolojik pedagojik alan bilgisi kısaca; öğretmenlerin dersleri ile ilgili bir konuyu öğrencilere aktarırken en uygun pedagojik yöntem ve teknik ile en uygun teknolojik araç gereçleri seçebilmesi ile ilgili bilgi türü olarak açıklanabilir. Teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyleri yüksek olan öğretmenler teknolojiyi yakından takip ederler ve teknolojik gelişmeleri alanları ile ilgili konulara pedagojik ilkeleri de göz önünde bulundurarak nasıl entegre edeceklerine rahatlıkla karar verebilirler. Bu çalışma ile kişisel bilgisayara sahip olma ve ileri derecede bilgisayar kullanma yeterliliğine sahip olmanın teknolojik pedagojik alan bilgisi öz yeterlilik algısına etkisinin olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Böylece gerek üniversitelerde eğitim gören öğretmen adaylarının eğitimleri, gerekse hazırda çalışmakta olan öğretmenlerin eksikliklerinin giderilmesi için yetkililere fikir verilmiş olunacaktır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada veriler toplanırken ve analiz edilirken izlenen yöntemlerden söz edilecektir.

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nicel araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmalarının amacı var olan bir durumu tasvir etmektir. Bu amaçla araştırmacı tarafından bir ölçek hazırlanır veya var olan bir ölçek kullanılır ve geniş bir gruba uygulanarak cevaplar toplanır (Büyüköztürk vd., 2019).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Eyüpsultan ilçesinde görev yapan 111 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak Kartal vd. (2016) tarafından geliştirilen Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Değerlendirme Ölçeği (TPAB-ÖDÖ) kullanılmıştır. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi öz yeterlilik algılarına bilgisayar kullanma yeterliliklerinin etkisinin olup olmadığını tespit edebilmek için demografik bilgiler kısmında “Sürekli Kullanabildiğiniz Bilgisayarınız Var mı?” ve “Bilgisayar Kullanma Düzeyiniz” maddelerine yer verilmiştir. TPAB-ÖDÖ’ye ilişkin iç tutarlık güvenirlik kat sayıları tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Kullanılan Ölçek İçin İç Tutarlılık Güvenirlik Katsayıları

Ölçek/Alt Boyutlar	K	Cronbach Alfa
Pedagojik Bilgi	15	0,917
Alan Bilgisi	8	0,876
Teknoloji Bilgisi	11	0,939
Teknolojik Alan Bilgisi	5	0,911
Teknolojik Pedagojik Bilgisi	10	0,916
Pedagojik Alan Bilgisi	11	0,926
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	7	0,898

Çalışmada kullanılan TPAB-ÖDÖ’nün cronbach-alpha iç tutarlık güvenirlik katsayısı 0,974 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca TPAB-ÖDÖ’nün alt boyutlarına göre cronbach-alpha iç tutarlık güvenirlik kat sayıları incelendiğinde; Pedagojik Bilgi alt boyutunda 0,917, Alan Bilgisi alt boyutunda 0,876, Teknolojik Bilgi alt boyutunda 0,939, Teknolojik Alan Bilgisi alt boyutunda 0,911, Teknolojik Pedagojik Bilgi alt boyutunda 0,916, Pedagojik Alan Bilgisi alt boyutunda 0,926, Teknolojik Pedagojik Alan bilgisi alt boyutunda 0,898 olarak hesaplanmıştır. Bu durum ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerine ilişkin bilgiler tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Sosyo-demografik Değişkenler İçin Sayı ve Yüzde Dağılımının İncelenmesi

Değişkenler	Kişi Sayısı (n)	Yüzde (%)	
Görev Yapılan Kurum	Devlet	103	92,8
	Özel	8	7,2
Yaş Grup	24-34 yaş arası	34	30,6
	35-42 yaş arası	45	40,5
	43 yaş ve üzeri	32	28,8
Cinsiyet	Erkek	55	49,5
	Kadın	56	50,5
Kendinize Ait Bilgisayar Var mı?	Evet	102	91,9
	Hayır	9	8,1
Bilgisayar Kullanma Düzeyi	Başlangıç Düzeyde	5	4,5
	Orta Düzeyde	69	62,2
	İyi Düzeyde	32	28,8
	İleri Düzeyde	5	4,5

Çalışmaya İstanbul ili Eyüpsultan ilçesinde görevli toplam 111 Sosyal Bilgiler öğretmeni katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 103'ü (%92,8) devlet okullarında 8'i (%7,2) ise özel okullarda görev yapmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenler yaş gruplarına göre incelendiğinde ise katılımcı öğretmenlerin 34'ünün (%30,6) 24-34 yaş arası, 45'inin (%40,5) 35-42 yaş arası, 32'sinin (%28,8) ise 43 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan 111 öğretmenin 55'inin (%49,5) erkek, 56'sının (%50,5) ise kadın öğretmenlerden oluştuğu tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerden 102'si (%91,9) kişisel bilgisayarınız var mı sorusuna evet yanıtını verirken 9'u (%8,1) ise hayır cevabını vermişlerdir. Yine ölçeğe cevap veren öğretmenlerin bilgisayar kullanma düzeyleri incelendiğinde 5'inin (% 4,5) başlangıç düzeyinde, 69'unun (%62,2) orta düzeyde, 32'sinin (%28,8) iyi düzeyde, 5'inin (%4,5) ise ileri düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırma için etik kurul izni Yıldız Teknik Üniversitesi'nin Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 22.12.2021 tarih ve 2021.12 no'lu toplantısında alınmıştır. Ayrıca İstanbul İl Milli Eğitim müdürlüğünden de 01.04.2022 tarih ve E-59090411-44-46994016 sayılı resmi izin yazıları ile TPAB-ÖDÖ ölçeğini kullanmak için gerekli izinler alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılabilmesi için TPAB-ÖDÖ'nün yazarlarına e-posta yolu ile ulaşılmış ve ölçek kullanım izni alınmıştır. Çalışma öncesinde katılımcılara araştırmanın amacından bahsedilmiş, çalışmadan elde edilen verilerin gizli tutulacağı ve sadece akademik amaçla kullanılacağı ve çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu açıklanmıştır. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılmış ve veriler bu doğrultuda analiz edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin bilgisayar sahibi olma ve bilgisayar kullanma düzeyi değişkenlerine göre TPAB-ÖDÖ alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark IBM SPSS Statistics Subscripton paket programı kullanılarak Bağımsız örnek t- Testi ile analiz edilmiştir. Yine IBM SPSS Statistics Subscripton paket programı kullanılarak çalışmaya katılan öğretmenlerin TPAB-ÖDÖ alt boyut puanlarının betimleyici istatistik analizleri yapılmış ve tablolaştırılmıştır.

BULGULAR

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin TPAB-ÖDÖ alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Çalışmada Kullanılan Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Değerlendirme Ölçeğinin Alt Boyut Puanlarının Betimleyici İstatistik Tablosu

Ölçek	Alt Boyutlar	En Küçük Değer	En Büyük Değer	\bar{x}	ss
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisinin Öz Değerlendirme	Pedagojik Bilgi	51,00	105,00	89,3874	8,76478
	Alan Bilgisi	33,00	56,00	47,4685	4,60399
	Teknoloji Bilgisi	23,00	77,00	57,9820	11,17056
	Teknolojik Alan Bilgisi	12,00	35,00	29,6036	3,82404
	Teknolojik Pedagojik Bilgisi	40,00	70,00	57,6126	6,86118
	Pedagojik Alan Bilgisi	44,00	77,00	65,0180	7,57026
	Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	23,00	49,00	39,7477	5,04069

Tablo 3 incelendiğinde TPAB-ÖDÖ'nün alt boyutlarından pedagojik bilgi alt boyut toplam puanı en küçük değer 51,00, en yüksek değer 105,00 olarak tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ise puan ortalaması 89,3874'dür. Bu durum Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kendilerini TPAB-ÖDÖ'nün alt boyutlarında pedagojik bilgi boyutunda yeterli gördüklerini göstermektedir. TPAB-ÖDÖ'nün alt boyutlarından alan bilgisi alt boyut toplam puanı en küçük değer 33,00, en yüksek değer 56,00 olarak tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ise puan ortalaması 47,4685'dir. Bu durum Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kendilerinin TPAB-ÖDÖ'nün alt boyutlarında alan bilgisi boyutunda yeterli gördüklerini göstermektedir. TPAB-ÖDÖ'nün alt boyutlarından teknolojik bilgi alt boyut toplam puanı en küçük değer 23,00, en yüksek değer 77,00 olarak tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ise puan ortalaması 57,9820'dir. Bu durum Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kendilerinin TPAB-ÖDÖ'nün alt boyutlarında teknolojik bilgi boyutunda yeterli gördüklerini göstermektedir. TPAB-ÖDÖ'nün alt boyutlarından teknolojik alan bilgisi alt boyut toplam puanı en küçük değer 12,00, en yüksek değer 35,00 olarak tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ise puan ortalaması 29,6036'dır. Bu durum Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kendilerinin TPAB-ÖDÖ'nün alt boyutlarında teknolojik alan bilgisi boyutunda yeterli gördüklerini göstermektedir. TPAB-ÖDÖ'nün alt boyutlarından teknolojik pedagojik bilgi alt boyut toplam puanı en küçük değer 40,00, en yüksek değer 70,00 olarak tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ise puan ortalaması 57,6126'dır. Bu durum Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kendilerinin TPAB-ÖDÖ'nün alt boyutlarında teknolojik pedagojik bilgi boyutunda yeterli gördüklerini göstermektedir. TPAB-ÖDÖ'nün alt boyutlarından pedagojik alan bilgisi alt boyut toplam puanı en küçük değer 44,00, en yüksek değer 77,00 olarak tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ise puan ortalaması 65,0180'dir. Bu durum Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kendilerinin TPAB-ÖDÖ'nün alt boyutlarında pedagojik alan bilgisi boyutunda yeterli gördüklerini göstermektedir. TPAB-ÖDÖ'nün alt boyutlarından teknolojik pedagojik alan bilgisi alt boyut toplam puanı en küçük değer 23,00, en yüksek değer 49,00 olarak tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ise puan ortalaması 39,7477'dir. Bu durum Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kendilerinin TPAB-ÖDÖ'nün alt boyutlarında teknolojik pedagojik alan bilgisi boyutunda yeterli gördüklerini göstermektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kişisel bilgisayar sahibi olma değişkenine göre aldıkları puanların ortalamaları tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Bilgisayar Sahibi Olma Durumu Göre TPAB-ÖDÖ Ölçeğinin Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örnek t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Bilgisayar	N	\bar{x}	ss	t	sd	P																																												
Pedagojik Bilgi	Evet	102	89,5784	8,73531	0,772	109	0,442																																												
	Hayır	9	87,2222	9,33780				Alan Bilgisi	Evet	102	47,4216	4,75006	-0,360	109	0,720	Hayır	9	48,0000	2,50000	Teknoloji Bilgisi	Evet	102	58,6176	11,18967	2,047	109	0,043*	Hayır	9	50,7778	8,45248	Teknolojik Alan Bilgisi	Evet	102	29,8137	3,84278	1,974	109	0,025*	Hayır	9	27,2222	2,77389	Teknolojik Pedagojik Bilgisi	Evet	102	57,8627	7,02899	1,297	109	0,047*
Alan Bilgisi	Evet	102	47,4216	4,75006	-0,360	109	0,720																																												
	Hayır	9	48,0000	2,50000				Teknoloji Bilgisi	Evet	102	58,6176	11,18967	2,047	109	0,043*	Hayır	9	50,7778	8,45248	Teknolojik Alan Bilgisi	Evet	102	29,8137	3,84278	1,974	109	0,025*	Hayır	9	27,2222	2,77389	Teknolojik Pedagojik Bilgisi	Evet	102	57,8627	7,02899	1,297	109	0,047*	Hayır	9	54,7778	3,70060								
Teknoloji Bilgisi	Evet	102	58,6176	11,18967	2,047	109	0,043*																																												
	Hayır	9	50,7778	8,45248				Teknolojik Alan Bilgisi	Evet	102	29,8137	3,84278	1,974	109	0,025*	Hayır	9	27,2222	2,77389	Teknolojik Pedagojik Bilgisi	Evet	102	57,8627	7,02899	1,297	109	0,047*	Hayır	9	54,7778	3,70060																				
Teknolojik Alan Bilgisi	Evet	102	29,8137	3,84278	1,974	109	0,025*																																												
	Hayır	9	27,2222	2,77389				Teknolojik Pedagojik Bilgisi	Evet	102	57,8627	7,02899	1,297	109	0,047*	Hayır	9	54,7778	3,70060																																
Teknolojik Pedagojik Bilgisi	Evet	102	57,8627	7,02899	1,297	109	0,047*																																												
	Hayır	9	54,7778	3,70060																																															

Pedagojik Alan Bilgisi	Evet	102	64,9902	7,78993	-0,130	109	0,897
	Hayır	9	65,3333	4,66369			
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	Evet	102	39,8529	5,15962	0,739	109	0,462
	Hayır	9	38,5556	3,39526			

*p<0,05

Tablo 4 incelendiğinde; kişisel bilgisayara sahip Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile kişisel bilgisayara sahip olmayan Sosyal Bilgiler öğretmenleri arasında pedagojik bilgi alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Yine tabloya göre kişisel bilgisayara sahip Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile kişisel bilgisayara sahip olmayan Sosyal Bilgiler öğretmenleri arasında alan bilgisi alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Tablo'da teknolojik bilgi alt boyutunda; kişisel bilgisayar sahibi Sosyal bilgiler öğretmenleri ile kişisel bilgisayara sahip olmayan Sosyal Bilgiler öğretmenleri arasında kişisel bilgisayara sahip Sosyal Bilgiler öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Tablo'da teknolojik alan bilgisi alt boyutunda; kişisel bilgisayar sahibi Sosyal bilgiler öğretmenleri ile kişisel bilgisayara sahip olmayan Sosyal Bilgiler öğretmenleri arasında kişisel bilgisayara sahip Sosyal Bilgiler öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Tablo'da teknolojik pedagojik bilgi alt boyutunda; kişisel bilgisayar sahibi Sosyal bilgiler öğretmenleri ile kişisel bilgisayara sahip olmayan Sosyal Bilgiler öğretmenleri arasında kişisel bilgisayara sahip Sosyal Bilgiler öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Tabloya göre kişisel bilgisayara sahip Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile kişisel bilgisayara sahip olmayan Sosyal Bilgiler öğretmenleri arasında pedagojik alan bilgisi alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Aynı şekilde tabloya göre kişisel bilgisayara sahip Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile kişisel bilgisayara sahip olmayan Sosyal Bilgiler öğretmenleri arasında teknolojik pedagojik alan bilgisi alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Bilgisayar Kullanma Düzeylerine Göre TPAB-ÖDÖ Ölçeğinin Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örnek t- Testi Sonuçları

Alt Boyut	Bilgisayar Kullanma Düzeyi				F	sd	P
		n	\bar{x}	Ss			
Pedagojik Bilgi	Başlangıç Düzeyde	5	85,6000	4,72229	1,508	3	0,217
	Orta Düzeyde	69	88,4928	8,78940			
	İyi Düzeyde	32	91,1563	8,85405			
	İleri Düzeyde	5	94,2000	9,14877			
Alan Bilgisi	Başlangıç Düzeyde	5	47,0000	4,74342	4,518	3	0,005*
	Orta Düzeyde	69	46,5072	4,18549			
	İyi Düzeyde	32	48,7813	4,92351			
	İleri Düzeyde	5	52,8000	3,03315			
Teknoloji Bilgisi	Başlangıç Düzeyde	5	47,0000	15,14926	15,704	3	0,000*
	Orta Düzeyde	69	54,5362	9,85719			
	İyi Düzeyde	32	64,5000	7,95147			
	İleri Düzeyde	5	74,8000	3,34664			
Teknolojik Alan Bilgisi	Başlangıç Düzeyde	5	27,8000	3,83406	10,784	3	0,000*
	Orta Düzeyde	69	28,4058	3,80526			
	İyi Düzeyde	32	31,7188	2,46569			
	İleri Düzeyde	5	34,4000	,89443			
Teknolojik Pedagojik Bilgisi	Başlangıç Düzeyde	5	51,0000	6,63325	15,768	3	0,000*
	Orta Düzeyde	69	55,4638	6,15625			
	İyi Düzeyde	32	61,6875	5,15838			

	İleri Düzeyde	5	67,8000	1,78885			
Pedagojik Alan Bilgisi	Başlangıç Düzeyde	5	60,0000	3,46410	6,326	3	0,001*
	Orta Düzeyde	69	63,6232	7,72525		107	
	İyi Düzeyde	32	67,1875	6,31147			
	İleri Düzeyde	5	75,4000	1,81659			
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi	Başlangıç Düzeyde	5	33,6000	7,73305	8,171	3	0,000*
	Orta Düzeyde	69	38,7826	4,63322		107	
	İyi Düzeyde	32	42,1563	3,84464			
	İleri Düzeyde	5	43,8000	5,40370			

*p<0,05

Tablo 5 incelendiğinde; TPAB-ÖDÖ'nün pedagojik bilgi alt boyutunda bilgisayar kullanma düzeyi değişkenine göre Sosyal Bilgiler öğretmenleri arasında herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Tabloya göre alan bilgisi alt boyutunda ileri düzeyde bilgisayar kullanabilme yeterliliğine sahip Sosyal Bilgiler öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Tabloya göre teknolojik bilgi alt boyutunda ileri düzeyde bilgisayar kullanabilme yeterliliğine sahip Sosyal Bilgiler öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Tabloya göre teknolojik alan bilgisi alt boyutunda ileri düzeyde bilgisayar kullanabilme yeterliliğine sahip Sosyal Bilgiler öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Tabloya göre teknolojik pedagojik bilgi alt boyutunda ileri düzeyde bilgisayar kullanabilme yeterliliğine sahip Sosyal Bilgiler öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Tabloya göre pedagojik alan bilgisi alt boyutunda ileri düzeyde bilgisayar kullanabilme yeterliliğine sahip Sosyal Bilgiler öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Tabloya göre teknolojik pedagojik alan bilgisi alt boyutunda ileri düzeyde bilgisayar kullanabilme yeterliliğine sahip Sosyal Bilgiler öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırma Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi öz yeterlilik algılarına, kişisel bilgisayar sahibi olma ve bilgisayar kullanma düzeylerinin etkisinin olup olmadığını tespit etmek amacı ile yapılmıştır. Araştırma İstanbul ili Eyüpsultan ilçesinde görevli 111 Sosyal Bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak TPAB-ÖDÖ kullanılmıştır. Çalışmaya katılım öğretmenler tarafından tamamen gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin bilgisayar kullanma yeterliliklerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi öz yeterlilik algılarına etkisinin olup olmadığını tespit edebilmek için demografik bilgiler kısmında "Sürekli Kullanabildiğiniz Bilgisayarınız Var mı?" ve "Bilgisayar Kullanma Düzeyiniz" maddelerine yer verilmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler neticesinde hazırlanan tablo 3'ü incelediğimizde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Değerlendirme Ölçeğinin alt boyutları olan; pedagojik bilgi, alan bilgisi, teknolojik bilgi, pedagojik alan bilgisi, teknolojik pedagojik bilgi, teknolojik alan bilgisi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi alt boyutlarının tamamında kendilerini yeterli düzeyde gördükleri tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular alanda yapılan farklı çalışmalarla da benzerlik göstermektedir (Yusufoğlu, 2021; Turgut, 2017; Kaya, 2019; Keleş, 2019). Bu veriler çalışmadan elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Yine Tablo 3'e göre Sosyal Bilgiler öğretmenleri teknolojik pedagojik alan bilgisi öz değerlendirme ölçeğinin bütün alt

boyutlarında kendilerini yeterli görmelerine rağmen PB, AB ve PAB puan ortalamalarının TB ve TAB puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin alan ve eğitim bilimleri ile ilgili konularda kendilerini daha iyi gördükleri fakat teknoloji kullanımı konusunda kendilerini biraz daha yetersiz gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Literatür incelendiğinde Archambault ve Crippen (2009)'de yapmış oldukları çalışmalarında pedagojik bilgi, alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisi alt boyutlarında kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Yine alan yazın incelendiğinde farklı çalışmalarda da öğretmenlerin kendilerini en yetersiz gördükleri alt boyut olarak teknolojik bilgi boyutu göze çarpmaktadır (Yusufoğlu, 2021; Topçu, 2020; Keleş, 2017; Wright, 2017). Elde edilen sonuçlar Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin alan ve eğitim bilimleri ile ilgili konularda kendilerine güvenlerinin yüksek olduğu fakat yaşanan teknolojik gelişmelere yeterince ayak uyduramadıkları için teknolojinin eğitim ortamlarında kullanımına biraz daha temkinli yaklaştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmadan elde edilen veriler ışığında hazırlanan Tablo 4 incelendiğinde kişisel bilgisayara sahip olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin TPAB-ÖDÖ'nün alt boyutlarından TB, TAB ve TPB boyutlarında kendilerini kişisel bilgisayara sahip olmayan öğretmenlere göre daha yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Bu durum kişisel bilgisayarı olan, teknolojiyi yakından takip eden öğretmenlerin teknolojiyi derslerine uyarlayabilme konusunda da kendilerinin yeterli gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Şad, Delican ve Açıkgül (2015); son sınıf öğrencisi öğretmen adayları ile yapmış oldukları çalışmalarında benzer şekilde kişisel bilgisayara sahip öğretmen adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) modelinin bütün alt boyutlarında kişisel bilgisayara sahip olmayan öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli gördüklerini tespit etmişlerdir. Karataş ve Akgün'de (2018) kişisel bilgisayara sahip olan öğretmenlerin TPAB yeterlilik algılarının olmayanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yine Canbolat (2011) Matematik öğretmen adayları ile yapmış olduğu TPAB çalışmasında kişisel bilgisayara sahip öğretmen adaylarının TPAB'in alt boyutlarından TB, TPB, TAB ve TPAB boyutlarında kişisel bilgisayara sahip olmayan öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli gördüklerini tespit etmiştir. Bütün bu çalışmalar bizim çalışmamızda elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Yapılan bütün bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar göstermektedir ki kişisel bilgisayara sahip öğretmenler teknolojiyi derslerine uyarlayabilme konusunda da kendilerini yeterli görmektedir. Kişisel bilgisayara sahip olan öğretmenlerin teknolojiyi de yakından takip ettikleri TPAB-ÖDÖ'nün özellikle teknoloji ile ilgili olan alt boyutlarında da kendilerini yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar bilgisayar sahibi olan öğretmenlerin bilgisayarın kullanım alanlarını, bilgisayar sahibi olmayanlara göre daha iyi bildikleri ve derslerine daha iyi uyarlayabildikleri şeklinde de yorumlanabilir. Bizim çalışmamızın aksine yapılan bazı çalışmalarda kişisel bilgisayara sahip olan öğretmenlerle kişisel bilgisayara sahip olmayan öğretmenler arasında TPAB öz yeterlilik algısı açısından hiçbir farklılığın tespit edilemediği çalışmalara da rastlamak mümkündür. Topçu (2020) Matematik öğretmenleri ile yapmış olduğu TPAB öz yeterlilik algısı çalışmasında kişisel bilgisayara sahip Matematik öğretmenler ile kişisel bilgisayara sahip olmayan öğretmenler arasında hiçbir farklılık olmadığını tespit etmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde bilgisayar kullanma düzeyi ileri seviyede olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kendilerini diğer öğretmenlere göre TPAB-ÖDÖ'nün alt boyutlarından AB, TB, TPB, TAB, PAB ve TPAB boyutlarında daha yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Benzer

sonuçlar yapılan farklı çalışmalardan da elde edilmiştir. Usta ve Korkmaz (2010) öğretmen adayları ile yapmış oldukları çalışmalarında bu durumu öğretmen adaylarının bilgisayar kullanma düzeylerinin artması ile öğretmenlik mesleğini sevmeleri, öğretmenlik mesleğine değer vermeleri arasında bir paralellik olduğu şeklinde açıklamışlardır. Dereli (2017) Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ile yapmış olduğu çalışmasında kendilerini teknoloji kullanımı konusunda ileri seviyede gören öğretmen adaylarının TPAB yeterlilik algılarının diğer öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Başka bir çalışmada iyi derece bilgisayar kullanma yeterliliğine sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha iyi teknoloji destekli dersler tasarladıkları görülmüştür (Angeli ve Valenides, 2005; akt. Jang ve Chen, 2010). Yapılan bütün bu çalışmalar göstermektedir ki bilgisayar ve teknolojik araç-gereçleri kullanma konusunda kendilerini yeterli gören öğretmen ve öğretmen adaylarının TPAB yeterlilik algıları diğer öğretmen ve öğretmen adaylarına göre daha yüksektir. Bilgisayar teknolojilerini kullanma konusunda kendilerini yeterli gören öğretmenlerin bu teknolojileri derslerine nasıl aktaracağı konusunda da zorlanmadıkları görülmektedir. Bilgisayar teknolojilerini iyi derecede kullanabilen Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hem öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutum besledikleri hemde bu teknolojik araçları derslerinde kullanma konusunda daha öz güvenli oldukları düşünülebilir. Ayrıca bilgisayar teknolojilerini iyi kullanabilen öğretmenler eğitim alanında meydana gelen yeni gelişmeleride yakından takip edebilme imkânına sahip olabilmekte ve bunlardan derslerinde faydalanabilmektedir. Öğretmenler bilgisayar teknolojilerini iyi derecede kullanarak sadece teknolojik gelişmeleri değil kendi alanları ile ilgili, eğitim bilimleri ile ilgili gelişmeleri de yakından takip edebilmekte ve böylece sürekli olarak kendilerini geliştirme fırsatı yakalayabilmektedir. Çalışma göstermektedir ki Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bilgisayar kullanma yeterliliklerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi öz yeterlilik algılarına olumlu bir etkisi vardır. Bilgisayar kullanma konusunda kendilerini yeterli gören Sosyal Bilgiler öğretmenleri teknolojiyi eğitim ortamlarına aktarabilme konusunda da yeterli olduklarını düşünmektedir.

Bu çalışmalar doğrultusunda gerek üniversitelerde öğretmen adaylarına kaliteli bir bilgisayar ve teknoloji kullanma eğitimi verilmesi, gerekse hizmet içi eğitim faaliyetleri sayesinde görevi başında olan öğretmenlere bilgisayar ve teknoloji kullanma eğitimi verilmesi öğretmenlerin teknolojiyi derslerine daha kolay uyarlayabilmelerini sağlayacak ve TPAB yeterlilik algılarının yükselmesine katkıda bulunacaktır.

KAYNAKÇA

- Akpınar, M., & Kaymakçı, S. (2012). Ülkemizde sosyal bilgiler öğretiminin genel amaçlarına karşılaştırmalı bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 605-626.
- Archambault, L., & Crippen, K. (2009). Examining TPACK among K-12 online distance educators in the United States. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 71-88.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). Bilimsel araştırma yöntemleri. (27.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canbolat, N. (2011). Matematik öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgileri ile düşünme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çiftçi, S., Taşkaya, S. M., & Alemdar, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin FATİH projesine ilişkin görüşleri. 12(1), 227-240.

- Davis, C. E. (2003). Prospective teachers subject matter knowledge of similarity (Doktora tezi, North Carolina State University).
- Dereli, İ. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Teknopedagojik Alan Bilgisi ve Teknolojiye Yönelik İnançlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Doğan, F. (2019). Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Graham, C. R., Burgoyne, N., Cantrell, P., Smith, L., St. Clair, L., & Harris, R. (2009). TPACK Development in Science Teaching: Measuring The TPACK Confidence Of Inservice Science Teachers. *TechTrends, Special Issue on TPACK*, 53(5), 70-79.
- Griggs, B. R. (2010). Eighth grade social studies teachers' perceptions of the impact of technology on students' learning in world history. Doktora tezi. The University of Alabama.
- İlkay, N. (2017). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerine Yönelik Özyeterliliklerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Jang, S. J., & Chen, K. C. (2010). From PCK to TPACK: developing a transformative model of pre-service science teachers. *Journal of Science Education and Technology*, 19(6), 553-564.
- Karataş, A., & Akgün, Ö. (2018). Lise öğretmenlerinin FATİH projesini uygulamaya yönelik teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 10-30.
- Karataş, F., & Aslan Tutak, F. (2017). Lise matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri ve teknolojiyi bütünleştirme öz-yeterlilikleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37),
- Kartal, T., Kartal, B., & Uluay, G. (2016). Technological pedagogical content knowledge self-assessment scale (TPACK-SAS) for pre-service teachers: Development, validity and reliability. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(23), 1-36.
- Kaya, M.T. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknopedagojik Eğitim Yeterlilikleri ve Akıllı Tahta Öz-Yeterliliklerinin İncelenmesi: Afyonkarahisar Örneği. Doktora Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Keleş, H. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknopedagojik Alan Bilgisi Yeterlilikleri ve WEB 2.0 Teknolojileri Hakkında Görüşlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of educational computing research*, 32(2), 131-152.
- Millî Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilgiler Dersi 2018 Öğretim Programı. [07.08.2022]. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%20C4%B0LG%20C4%B0LER%20C3%96%20C4%9ERET%20C4%B0M%20PR OGRAMI%20.pdf>.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, National Council on Teacher Quality*, 108(6), 1017-1054.
- Öner, D. (2015). Öğretmenin bilgisi özel bir bilgi midir? Öğretmek için gereken bilgiye kuramsal bir bakış. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 23-32.

- Öztürk, C., & Deveci, H. (2016). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi. C. Öztürk ve H. Deveci (Ed.), Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programları içinde (s. 1-42). Ankara: Pegem.
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J., & Shin, T. S. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK) the development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of research on Technology in Education*, 42(2), 123-149
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Şad, S., Açıkgül, K., & Delican, K. (2015). Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerine (TPAB) İlişkin Yeterlilik Algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8 (2), 204-235.
- Şeker, M. (2014). Singapur sosyal bilgiler öğretim programı ve bu programın Türkiye sosyal bilgiler öğretim programı ile karşılaştırılması. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, (Sosyal Bilimler), Volume 9/2, Winter, www.turkishstudies.net, DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6204 p. 1417-1439.
- Topçu, E. (2020). Matematik Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Algılarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Turgut, T. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterlilikleri: Karabük İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karabük.
- Türk Dil Kurumu. [07.08.2022]. Teknoloji Nedir? <https://sozluk.gov.tr/>
- Usta, E., & Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1335-1349.
- Wright, B. (2017). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (Tpb) Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri İle Web 2.0 Uygulamaları Kullanım Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, U. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ile Mesleki Profesyonelliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yusufoğlu, A. (2021). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Yeterliliklerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

Türkiye Eğitim Dergisi

(2022) Cilt 7, Sayı 2, s. 488-504

İlkokul 1-4. Sınıflar Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri

Kübra ARSLAN¹
Yalçın BAY²

Özet

Bir metnin okuyucusu tarafından anlaşılabilir olması önemlidir. Metinlerin daha kolay anlaşılabilmesi için okunabilirliğinin okuyucunun düzeyine uygun olması gereklidir. Okunabilirlik kavramı, eğitim açısından ele alındığında, öğrencilerin düzeyine uygun öğretim materyalleri hazırlamaya katkı sağlaması bakımından önemli bir unsurdur. Örneğin öğrencinin düzeyine uygun bir metin ile öğrencinin ilgisi daha kolay yakalanır ve daha iyi bir öğrenme gerçekleşebilir. Bu yüzden ilkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin öğrencilerin düzeyine uygun olup olmadığının belirlenmesi öğretim hedeflerinin gerçekleşmesi için büyük önem arz etmektedir. Bu çalışmada ilkokulda okutulan 1. sınıftan 4. sınıfa kadar olan çeşitli yayınevlerine ait on iki Türkçe ders kitabının okunabilirliğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bunun için Ateşman tarafından geliştirilen okunabilirlik formülü kullanılmıştır. Çeşitli yayınevlerine ait MEB onaylı on iki Türkçe ders kitabından alınan metinlerin okunabilirliği bu formüle göre hesaplanmıştır. Bütün kitaplardaki metinlerin okunabilirliği ayrı ayrı listelenerek aritmetik ortalaması alınmış ve on iki kitabın okunabilirliği ayrı ayrı ortaya konmuştur. Okunabilirliği hesaplanan MEB onaylı Türkçe ders kitapları okunabilirlik düzeyleri bakımından birbirleri ile kıyaslanarak, sınıf düzeyine ve yayınevine göre sınıflandırılmıştır. Bulgulara göre aynı sınıf düzeyindeki kitapların okunabilirlik puanları ve düzeyleri arasında büyük bir farklılık görülmemiştir. Sınıf seviyesi arttıkça metinlerin okunabilirlik düzeyi zorlaşmakta ve sınıf seviyesi düştükçe metinlerin okunabilirlik düzeyi kolaylaşmaktadır. Ancak aynı yayınevine ait farklı sınıf seviyelerindeki kitaplarda bu tutarlılık söz konusu değildir.

Anahtar Kelimeler

Okunabilirlik
Anlaşılabilirlik
Okunaklılık
Türkçe Ders Kitabı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 17.09.2022

Kabul Tarihi: 31.10.2022

Elektronik Yayım Tarihi: 29.12.2022

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1176597

¹ Doç. Dr. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, yalcinbay@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8449-9931

² Sınıf Öğretmeni, MEB, Bezirhane İlkokulu, Türkiye, kubrademir970@anadolu.edu.tr, ORCID: 000-0002-2164-6463

Readability Levels of Texts in Turkish Textbooks for 1-4. Classes of Elementary School

Abstract

It is important that the text is understandable for the reader. Readability should be appropriate to the level of the reader for easier understanding of texts. The concept of readability for education is important element while preparing educational materials suitable for the student level. For example, with a text suitable for the level of the student, the interest of the student can captured more easily and a better learning. Therefore, determining whether the texts in the Turkish textbooks for elementary school are suitable for the level of the students have great importance for the realization of the teaching objectives. In this study, it is aimed to determine the readability of the twelve Turkish textbooks of various publishers, from the 1st to the 4th grade, taught in elementary school. Therefore, there was used that reability formula developed by Ateşman. The readability of the texts in all the books was listed separately and the arithmetic average of it was calculated and they were revealed separately. Turkish textbooks approved by MEB, the readability of which were calculated, were compared with each other in terms of readability levels and classified according to grade level and publishing house. There was no great difference between the readability scores and levels of the books at the same grade level in findings. As the grade level increases, the readability level of the texts becomes more difficult and as it decreases, becomes easier. However, there is no consistency in books belonging to the same publisher at different grade levels.

Keywords

Readability
İntelligibility
Legibility
Turkish Textbook

About Article

Sending Date: 17.09.2022

Acceptance Date: 31.10.2022

Electronic Issue Date: 29.12.2022

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1176597

GİRİŞ

Farklı sözcük ve cümlelerin bulunduğu uzun birimlere metin denir. Bu birimler aralarında bir birlik oluşturmalı ve bu birimlerde bulunan her cümle devamındaki cümleyi destekleyecek özellikte olmalıdır. Bu açıdan bakıldığında metinler, dilin etkin kullanımında büyük bir araç görevi görür (Kayabaşı, Yılmaz ve Doyumğaç, 2016, s.326-327). Bir metni okuyan kişinin o metni kavrayabilmesi için metni anlamsal ve yapısal özellikleri ile yorumlayabilmesi, bu özellikleri ortaya çıkaran soyut ve somut şifreleri analiz edebilmesi gerekir. Bu yüzden bir okuma metninin anlamsal ve yapısal özelliklerinin okuyan kişinin seviyesine uygun olması önemli bir noktayı oluşturmaktadır (Çoban, 2014, s.97). Metinlerin okuyucunun seviyesine uygunluğunun tespit edilebilmesi için “okunabilirlik” ve “anlaşılabilirlik” kavramları ortaya atılmıştır.

1.1. Okunabilirlik

Okunabilirlik kavramıyla, okuyucunun okuduğu metinlerin ne kadar güç ya da kolay anlaşılır olduğu ifade edilir (Ateşman, 1997, s.71). Başka bir deyişle; okunabilirlik kavramı metinlerle alakalı bazı nicel verileri ortaya koyarak, metnin kolay veya güç anlaşılır olduğu ile ilgili görüş sunar (Temur, 2003, s.169). Okunabilirlik ölçüsü metnin; anlaşılır olması ya da olmaması, kişiye veya sınıfa uygunluğu, kötü veya iyi olmasıyla ilgili kesin yargılarda bulunmaz. Yapılan çalışmalar doğrultusunda okunabilirlik formülleri metnin güçlüğüyle ilgili bir yorumda bulunur denebilir. Okunabilirlik ölçüsü, ancak metnin nitel özellikleriyle değerlendirilirse kesin bir yargıya varabilir (Zorbaz, 2007, s.90). Yapılan çalışmalarda okunabilirliğin belirlenmesinde ağırlıklı olarak sözcük ve cümle uzunluğu esasına dayalı araştırmalar yapıldığı görülmektedir (Özçetin ve Karakuş, 2020, s.177).

Okunabilirliğin tarihsel geçmişine bakıldığında uzun bir zaman dilimini kapsadığı görülmektedir. Metinler üzerine ilk çalışmaların İsa'dan önce 9. yüzyılda din adamlarınca yapıldığı bilinmektedir. Kutsal metinlerdeki sözcüklerin önemli olanlarını önemsiz olanlarından ayırt edebilmek amacıyla sıklık sayımlarına başvurulmuştur (Ateşman, 1997, s.72). Eğitim tarafından ele alındığında eğitici içerikli bir metnin okuyup öğrenen kişilerce anlaşılmasının önemini idrak edilmesinden bu yana okunabilirlikle ilgili çalışmalar da artmıştır (Çeçen ve Aydemir, 2011, s.186). Yapılan bu çalışmalar, yalnızca okuma kitapları olarak tanımlanan çocuk kitaplarında değil; yaş grupları ya da okudukları sınıflardaki ders kitapları üzerinde yapılır olmuştur (Temur, 2003, s.169). Okunabilirlik ile ilgili ülkemizdeki çalışmalara bakıldığında okunabilirliğin çok daha yeni olduğu söylenebilir. Bununla birlikte daha önce yapılan çalışmalar ortaokul ve ortaöğretim seviyesi için yapılmış olup, konuyla ilişkili çalışmaların ilkökul seviyesinde yeterli olmadığı görülmüştür (Baş ve İnan Yıldız, 2015, s.54).

Yapılan araştırmalarda, okunabilirlik üst kavramının ilişkilendirildiği alt kavramlar şöyle sıralanmıştır:

1. Okunaklılık
2. Anlaşılabilirlik (Çetinkaya, 2010, s.11).

Fakat okunabilirlik sıklıkla yazı tipi ve düzen ile alakalı olan okunaklılık ile karıştırılır (DuBay, 2004, s.3). Okunabilirlik hece, kelime ve cümle sayılarının birbirleri ile ilişkisini açıklar. Ancak okunaklılık, yazı tipi, satır, sütun ve paragraf düzeni, üst ve alt uzanımları, metinlerin sol veya sağa hizalı olmaları, metindeki görsellerin dengesi ve sayfa boyutları gibi özelliklere bağlıdır (Yılmaz ve Topaktaş, 2014, s.218).

Bir metinde, her cümledeki sözcük sayısı, her sözcükteki hece sayısı, cümlede üzerinde durulmak istenen düşünce sayısı, düşüncelerin devamlılığı okunabilirliği belirleyen özelliklerdendir (Tekbıyık, 2006, s.442). Okunabilirliği ölçmek için uygulanan bazı formüllerde metinlerin nicel boyutları ilgi görmüştür. Bu, okunabilirlik ile anlaşılabilirlik kavramları arasında ilişki bulunmadığını akla getirmektedir. Fakat nicel boyutlar, metindeki dilsel ifadeleri idrak etmede bir etken olması sebebiyle de olsa anlamayı etkilemektedir (Çeçen ve Aydemir, 2011, s.186).

Şimdiye dek okunabilirlik kavramıyla alakalı yapılan araştırmalarda metnin seviyesini tespit ederken; metinde yer alan görseller, metnin uzunluğu, içeriği ve yapısı, mantıksal

bağlantıları, metnin müfredata uygunluğu, okuyucunun metne olan ilgisi gibi özellikler ölçümlere dahil edilmemiştir (Fry, 2007; Akt: Zorbaz, 2002, s.287).

1.2. Anlaşılabilirlik

Anlaşılabilirlik, metne ilişik niceliksel özelliklerle birlikte niteliksel özelliklere de bağlıdır. Anlaşılabilirlikte içerik daha önemli olmaktadır; yani metinde bahsedilen konuya, düşüncenin ne şekilde ve ne sırayla aktarıldığına ve okuyucunun o konuda bilgisinin olup olmamasına bağlı olarak anlaşılabilirlik değişmektedir (Ateşman, 1997, s.71). Ateşal (2013, s.49) ise anlaşılabilirliği şöyle tanımlamaktadır:

Anlaşılabilirlik: rastgele bir okuyucunun bir metni basılı ortamlarda veya elektronik ortamlarda (dijital ekran) okuması ya da o metni dinlemesi/izlemesi neticesinde metnin; genel hatlarını, ana düşüncesini ve yardımcı düşüncelerini, metin yoluyla aktarılmaya çalışılan iletiyi, metindeki anlamsal, mantıksal ve yapısal ilişkileri ne seviyede analiz edebildiğini tespit etmeye yardımcı bir kavramdır. Bir metnin anlaşılabilir olmasında, okuyucunun düzeyiyle uyumlu olması, anlamı bilinmeyen sözcükleri barındırmaması ve daha çok kısa cümleler içermesi önemlidir (Çetinkaya, 2010, s.59). İyi bir metin (yazı) bilinenden bilinmeyene doğru ve karmaşa oluşturmayacak biçimde açık ve net olmalıdır. Metinde kullanılacak sözcükler, genellikle anlamı bilinen sözcüklerden tercih edilmelidir. Aynı anlama gelen sözcükler kullanılmamalı ya da mümkün olduğu ölçüde az, kısa ve anlamı açık sözcükler kullanılmalıdır (Temur, 2020, s.26).

1.3. Okunabilirlik Formülleri

Okunabilirlik formülleri metinlerin birbirleri aralarında zorluk seviyelerindeki farklılıkları kestirmek amacıyla nicel bir kıstas olarak uygulanmaktadır. Bu formüller matematiksel formüller, bilhassa sınıf veya yaş gruplarında kitapların öğrencilere uygunluğunun karar verilmesi amacıyla planlanmıştır (Ateşal, 2013, s.45). Bu formüller metnin gözle görülen dilsel özelliklerinden faydalanarak metinleri okuma zorluğuna veya kolaylığına göre kademeli şekilde gruplandırmayı hedefleyen tahmin araçlarıdır (Çetinkaya, 2010, s.8). Klasik okunabilirlik formüllerinde cümle yapısının, okunma zorluğunu tespit eden bir parametre şeklinde değerlendirildiği görülmektedir (İskender, 2013, s.3). Ancak metinlerin yalnızca bu formüller kullanılarak nicel özelliklerinin değerlendirilmesinin eksik olduğu hatta bunun yanlış bir tutum olması sebebiyle metinlerin anlamsal özelliklerinin de dikkate alınarak değerlendirilmesi gerektiği kanıtlanmıştır (Çetinkaya, 2010, s.72). Okunabilirlik puanları yaklaşık değerlerdir. Nitel yargılar değiller. Formüller bir metnin gramer, yazım, ses veya diğer niteliksel yönlerini hesaba katmaz. Dilbilgisi sorunları ile dolu bir metin, mükemmel dilbilgisine sahip bir metinle aynı okunabilirlik puanını alabilir (URL1).

Bütün dillerin sözcük ve tümce yapıları kendine özgü özelliklere sahiptir. Bir dil için tasarlanan okunabilirlik formülü diğer dillerde hiç değiştirilmeden kullanıldığı zaman elde edilen verilerin güvenilirliği bakımından belirsiz durumlar ortaya çıkacaktır (Zorbaz, 2007, s.91). 1980'lerde güçlü teoriler ve istatistiksel geçerliliklerle kanıtlanmış 1000'in üzerinde okunabilirlik formülleri ile ilgili çalışma ve 200 tane okunabilirlik formülü vardır (DuBay, 2004, s.2). Okunabilirlikle ilgili Türkiye'de yapılmış ilk çalışma, Ateşman'ın (1997) Flesch'in okunabilirlik formülünü Türkçe'ye uyarladığı çalışmasıdır. Ateşman'ın çalışması, Türkçe diline uygun okunabilirlik formülünün geliştirilmiş olması ve okunabilirliğin güvenilir

şekilde ölçülmesine imkan tanınması bakımından önemlidir (Zorbaz, 2007, s.91). Şimdiye dek yapılan araştırmalarda okunabilirlik ölçülürken genellikle hece sayısı (ortalamaları), sözcük sayısı (ortalamaları), cümle sayıları (ortalamaları) şeklinde üç çeşit parametre kullanılmıştır. Bu parametreler içinde araştırmacılarca pek çok orantısal değerler ortaya konmuştur (Temur, 2002, s.26).

1.3.1. Ateşman Tarafından Geliştirilen Formül

Ateşman, Türkçe için, sözcük ve cümle uzunluğunu temelde tuttuğu ve metin içinden alınan yüz sözcüklük bir kısımda uygulanabilen aşağıdaki okunabilirlik formülünü ve sınıflandırmasını geliştirmiştir (Zorbaz, 2007, s.91).

$$OS = 198,825 - 40,175 x1 - 2,610 x2$$

x1 = Hece olarak ortalama kelime uzunluğu

x2 = Kelime olarak ortalama cümle uzunluğu

OS= Okunabilirlik sayısı

Tablo 1. Okunabilirlik Düzeyleri

	Okunabilirlik Sayısı
Çok kolay	90-100
Kolay	70-89
Orta güçlükte	50-69
Zor	30-49
Çok zor	1-29

(Ateşman, 1997, s.74)

Okunabilirlik sayılarına göre bir metnin okunabilirlik düzeyi belirlenir. Örneğin okunabilirlik sayısı 90-100 arasında olan metinler çok kolay, 1-29 arasında olan metinler ise çok zor olarak değerlendirilir.

1.3.2. Gunnig Fog İndex Formülü

Gunnig formülü, yalnızca sözcük ve cümle uzunluğunu temel alarak metnin hangi yaş düzeyine hitap ettiğini, bundan yola çıkarak da zorluk derecesini belirlemektedir (İskender, 2013, s.19).

Gunning'in formülünde iki önemli unsur vardır. Bunlar, üç ve daha fazla heceli kelimeler ve cümlelerde kullanılan ortalama kelime sayısıdır. Metinden alınan 100 kelimelik bölümde bulunan üç ve daha fazla heceli kelimeler sayılır ve geriye kalan kelime sayısına bölünerek ortalama kelime sayısı bulunur. Üç heceli kelime yüzdesi ve ortalama kelime sayısı toplanarak fog index (0.4) ile çarpılır. Eğer sonuç 8-10 arasında ise kolay, 11'den yukarı ise zor bir metin olduğunu gösterir (Güneş, 2009'dan akt. Hızarcı, 2000, s.340).

$$\text{Üç heceli kelime oranı} = \frac{\text{Üç ve daha fazla heceli kelime sayısı}}{\text{Geriye kalan kelime sayısı}} \times \text{Kelime sayısı}$$

$$\text{Kelime ortalaması} = \frac{\text{Hece Sayısı}}{\text{Cümle sayısı}}$$

Üç heceli kelime oranı + kelime ortalaması x 0,4 = Fog Index (Zorluk Göstergesi) (Teke, 2016, s.22)

1.3.3. Flesch Okuma Kolaylığı

Flesch tarafından 1948 yılında yayınlanan FRES okuma kolaylığı formülü, geliştirilen okunabilirlik formülleri içinde ilk ciddi olanıdır (Bezirci ve Yılmaz, 2010, s.51).

$$\text{Kelimelerin Uzunluğu} = \frac{\text{Hece Sayısı}}{\text{Kelime Sayısı}}$$

$$\text{Cümlelerin Uzunluğu} = \frac{\text{Kelime Sayısı}}{\text{Cümle Sayısı}}$$

Okuma Kolaylığı Puanı = 206.835 – (1.015 x ortalama cümle uzunluğu) – (84.6 x kelime başına düşen ortalama hece sayısı) (İskender, 2013, s.18).

Tablo 2. Flesch Okunabilirlik Değerleri

FRES	Metnin Okunabilirliği
0-30	Çok Zor
30-40	Zor
50-60	Biraz Zor
60-70	Normal
70-80	Biraz Kolay
80-90	Kolay
90-100	Çok Kolay

(Bezirci ve Yılmaz, 2010, s.52)

1.3.4. Flesch-Kincaid Formülü

Flesch-Kincaid formülü, bilimsel metinlerin okunabilirlik düzeyini ölçmek için tasarlanmıştır (Çetinkaya, 2010, s.46).

- Ortalama cümle uzunluğu (L) = Kelime sayısı / Cümle sayısı hesaplanır.
- Her kelimedeki ortalama cümle sayısı (N) = Hece sayısı / Kelime sayısı hesaplanır.

$$\text{Derece} = (L \times 0.39) + (N \times 11.8) - 15.59$$

$$\text{Okuma yaşı} = (L \times 0.39) + (N \times 11.8) - 10.59 \text{ (Solmaz, 2009, s.29-30).}$$

Bir metinden seçilen 100 sözcüklük bir kısımda, sözcüklerin ve tümcelerin uzunluğu tespit edilir. Sözcük başına düşen hece sayısı 1'e yaklaştığında metin kolay; sözcük başına düşen hece sayısı 10'a yükseldiğinde ise metin zor olarak kabul edilir (Temur, 2003, s.176).

Tablo 3. Flesch Formülüne Göre Okunabilirlik Düzeyleri

Metnin Düzeyi	Ortalama Cümle Uzunluğu	Ortalama hece Sayısı (100 Sözcükte)	Metnin Düzeyi Sayısal Olarak	Tahmini Öğrenci Seviyesi
Çok kolay	8 ve daha az	123 ve daha az	90-100	5. sınıf
Kolay	11	131	80-90	6. sınıf
Oldukça Kolay	14	139	70-80	7. sınıf
Standart	17	147	60-70	8-9. sınıf
Oldukça zor	21	155	50-60	10-11. sınıf
Zor	25	167	30-50	13-16. sınıf
Çok zor	29 ve daha çok	192 ve daha çok	0-30	Üniversite-yetişkinler

(Erdem, 2011, s.32)

1.3.5. Dale-Chall Formülü

Dale-Chall formülü Flesch'in formülündeki hataları düzeltmek amacıyla geliştirilmiştir. Bununla birlikte geçerlilik bakımından diğer formülleri geçmiştir. Formül iki değişken üzerine kurulmuştur; ortalama cümle uzunluğu ve zor sözcüklerin yüzdesi.

Formülü uygulamak için:

1. Metin boyunca 100 kelimelik örnekler seçin (kitaplar için her onuncu sayfa önerilir).
2. Kelimelerdeki ortalama cümle uzunluğunu bulun
3. 3.000 kelimelik Dale listesinin dışındaki kelimelerin yüzdesini hesaplayın.
4. Bu denklemi hesaplayın (DuBay, 2004, s.23):

$$\text{Ortalama Cümle Uzunluğu} = \frac{\text{Kelime Sayısı}}{\text{Cümle Sayısı}}$$

$$\text{Zor Kelimelerin Yüzdesi} = \frac{\text{Zor Kelime Sayısı}}{\text{Geriye Kalan Kelime Sayısı}} \times 100$$

Dale-Chall Okuma Puanı= (0.1579 x Zor kelimelerin yüzdesi) + (0.0496 x ortalama cümle uzunluğu) + 3.6365 (İskender, 2013, s.19).

Tablo 4. Dale-Chall Formülüne göre Okunabilirlik Düzeyleri

Formül Sonucu	Okunabilirlik Düzeyi (YAŞ)
4,9 ve aşağı	4 ve aşağı
5,0-5,9	5-6
6,0-6,9	7-8
7,0-7,9	9-10
8,0-8,9	11-12
9,0-9,9	13-15
10,0 ve yukarı	+16

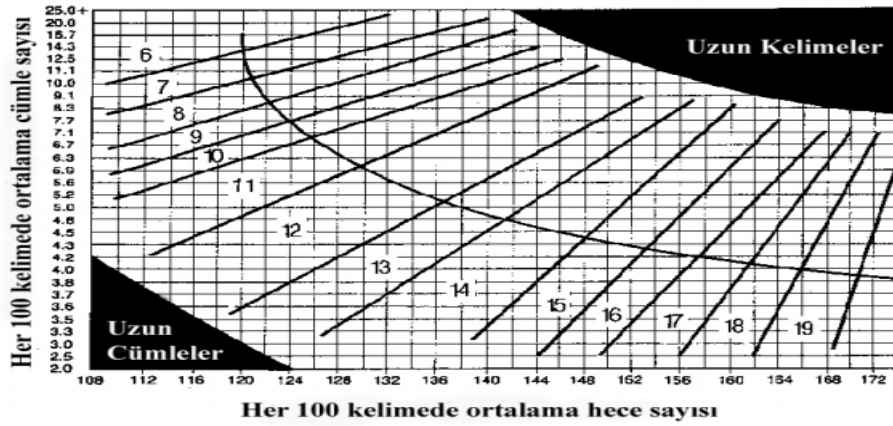
Tablo 4'te yer alan okuma eğitim düzeyleri (DuBay 2004, s.23) okuyucunun eğitim seviyesine değil okuyucunun okuma düzeyi hakkında çıkarımda bulunur (Teke, 2016, s.19).

1.3.6. Fry Okunabilirlik Grafiği

Fry, grafiğe bağlı bir okunabilirlik testi geliştirmiştir. Bu grafik lise seviyesi için okunabilirliği açıklama amacına hizmet etmektedir. Bunun yanında bu formülün ortaokul ile ilkokula da hizmet edebileceği diğer okunabilirlik formülleriyle tasdiklenmiştir (Erarslan, 2008, s.21). İskender (2013, s.20) grafiğin uygulanmasını şu şekilde aşamalandırmıştır:

- Metin içinden üç adet 100 sözcüklük bölümler alınır.
- 100 sözcüklük bölümlerdeki ortalama cümle sayısı bulunur. (y koordinat düzlemi)
- 100 sözcüklük bölümlerdeki ortalama hece sayısı bulunur (x koordinat düzlemi). Özel isimler, sayılar ve kısaltmalar sözcük olarak sayılır. Her simge bir hece sayılır. Örneğin 1945, bir sözcük ve 4 hece; IRA, bir sözcük ve 3 hece sayılır.

Ortalama cümle uzunluğu ve hece sayısı grafiğe yerleştirilir. İki çizginin kesiştiği yer işaretlenir. Noktanın işaretlendiği alan içeriğin yaklaşık okuma yaşını göstermektedir.



Grafik 1. Fry Okunabilirlik Grafiği

Grafikte bulunan yay normal bir metni gösterir. Yayın altında bulunan noktalar ise normal bir cümle uzunluğundan daha uzun olan cümleleri belirtir. Yayın üzerindeki noktalar daha zor sözcükler barındıran parçaları gösterir (Hızarcı, 2009, s.55).

Yani, 100 sözcüklü bir metinde ortalama hece sayısı 160, ortalama cümle sayısı ise 6.7 olsun. Buna göre metin Fry okunabilirlik grafiğine göre 15 yaşa uygun bir metindir (Temur, 2003, s.177).

1.3.7. SMOG Okunabilirlik Formülü

Formülün uygulanma aşamasında öncelikle metinden arka arkaya 30 cümle barındıran bir kesit seçilir. Daha sonra, 3 ve daha fazla heceli sözcük sayısı belirlenir ve bu sayılar aşağıda yer alan denklemdeki yerlerine konularak okunabilirlik sınıflandırması yapılır (Çetinkaya, 2010, s.51). Smog Sınıflandırması= $3 + \sqrt{\text{çok heceli sözcük sayısı}}$ (Ulu Kalın ve Koçoğlu, 2017, s.2206) .

Tablo 5. Smog Okunabilirlik Düzeyleri

Toplam Çok Heceli Sözcük Sayısı	Yaklaşık Eğitim Düzeyi (+1.5 Düzey)
1-6	5
7-12	6
13-20	7
21-30	8
31-42	9
43-56	10
57-72	11
73-90	12
91-110	13
111-132	14
133-156	15
157-182	16
183-210	17
211-240	18

(DuBay, 2010'dan aktaran Çetinkaya, 2007, s.87)

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilköğretim 1-4. Sınıflarda okutulan MEB onaylı Türkçe ders kitaplarının okunabilirliğinin incelenmesidir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Okunabilirlik çalışmalarının sınıf seviyelerinde anlamlandırılabilmesi ve bu çalışmalardan etkin bir biçimde istifade edilebilmesi için sınıf seviyelerine uygun okunabilirlik düzeylerinin tespit edilmesi gereklidir (Kurnaz ve Erdem, 2012). İlkokul 1-4. Sınıflar Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan bu çalışma Türkçe ders kitaplarının okunabilirliğini ortaya koyarak öğretimin ne kadar etkin biçimde gerçekleşeceğine dair fikir vermesi bakımından önem arz etmektedir. Aynı zamanda farklı yayınlara ait Türkçe ders kitaplarının arasındaki okunabilirlik farklılıklarını ortaya koyması bakımından da önemlidir. Farklı yayınlar ile eğitim gören öğrenciler kitaplardan verim alma konusunda fırsat eşitliğine sahip mi sorusunu da aydınlatmaktadır. Artan sınıf seviyesiyle beraber okunabilirliğin de güçleşmesi gerekirken, öğrencinin gelişim düzeyine göre metinler seçilmelidir. Sınıf seviyeleri arasındaki okunabilirlik farklılıklarını ortaya koyan bu çalışma kitapların öğrenci düzeylerine uygunluğunu da ortaya koymaktadır.

1.6. İlgili Araştırmalar

Zorbaz (2007) "Türkçe Ders Kitaplarındaki Masalların Kelime – Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Düzeyleri Üzerine Bir Değerlendirme" adlı makalesinde ilköğretim düzeyindeki Türkçe ders kitaplarından 46 tanesini seçerek bu kitaplardaki masalları okunabilirlik yönünden incelemiştir. 1. kademe Türkçe ders kitaplarındaki masalların okunabilirliğinin sınıf düzeyi arttıkça önce düşüp sonra yükseldiğini, 2. kademe Türkçe ders kitaplarındaki masalların okunabilirliğinin ise yalnızca küçük farklara sahip olduğunu belirtmiştir.

Kurnaz ve Erdem (2012) "Dil ve Anlatım Ders Kitaplarındaki Metinlerin Kelime-Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Düzeyleri" adlı makalelerinde MEB Yayınlarının 9-10-11-12. sınıf Dil ve Anlatım ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliğini hesaplamışlardır. Çalışmada Flesch'in okunabilirlik formülü ve Ateşman tarafından geliştirilen okunabilirlik formülü kullanılmıştır. Artan sınıf seviyelerinde okunabilirlik düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirtmişlerdir. Baş ve İnan Yıldız (2015) "2. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Okunabilirlik Açısından İncelenmesi" adlı makalelerinde Doku Yayınlarına ait 2. sınıf Türkçe ders kitabındaki bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin okunabilirliğini Ateşman tarafından geliştirilen formüle göre belirlemişlerdir. Sonuçlara göre öyküleyici metinlerin bilgilendirici metinlere göre daha yüksek okunabilirliğe sahip olduğu görülmüştür. Özçetin ve Karakuş (2020) "5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Yönünden İncelenmesi" adlı makalelerinde MEB tarafından hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabını 3 farklı okunabilirlik formülüne göre değerlendirmişler ve kitaptan seçtikleri 26 metnin okunabilirliğini 5. sınıf düzeyinin üstünde bulmuşlardır. Çıplak ve Balcı (2022) "Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Özelliğinin İncelenmesi" adlı makalelerinde 8 adet ortaokul Türkçe ders kitabını okunabilirlikleri bakımından incelemişlerdir. Okunabilirlik hesaplanırken Ateşman tarafından geliştirilen okunabilirlik formülü ve Çetinkaya okunabilirlik formülü kullanılmıştır. Sonuçlara göre artan sınıf seviyelerinde okunabilirlik düzeyleri bakımından belirgin bir fark bulunmadığını belirtmişlerdir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeline, veri toplama araçlarına, veri toplama sürecine ve verilerin analizine yer verilmiştir

2.1. Araştırma Modeli

İlkokul Türkçe ders kitaplarının okunabilirliğini belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmada tekil tarama modeli kullanılmıştır. Tekil tarama modeli sadece bir değişkenin incelendiği ya da değişkenlerin tek tek incelendiği modeldir (Büyüköztürk ve diğ. , 2013, s.178).

2.2. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplamak için ilkököl düzeyindeki MEB onaylı 12 Türkçe ders kitabı incelenmiştir.

Ders kitaplarındaki metinler Ateşman tarafından geliştirilen okunabilirlik formülü ile değerlendirilmiştir.

2.3. Veri Toplama Süreci

Araştırma için öncelikle 1-4. Sınıfa ait MEB onaylı 12 Türkçe ders kitabına erişilmiştir. Bu kitaplardaki dinleme metinleri ve şiirler dışındaki metinlerin, Ateşman tarafından geliştirilen formül ile okunabilirliği hesaplanmıştır. Hesaplanan tüm metinlerin okunabilirliği kitap adı başlığı altında listelenmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

1- Verilerin analizi için öncelikle aşağıdaki formül uygulanarak metinlerin okunabilirliği tek tek listelenmiştir.

$x1 =$ Hece olarak ortalama kelime uzunluğu

$x2 =$ Kelime olarak ortalama cümle uzunluğu

$$\text{Kelimelerin Uzunluğu} = \frac{\text{Hece Sayısı}}{\text{Kelime Sayısı}} = x1$$

$$\text{Cümlelerin Uzunluğu} = \frac{\text{Kelime Sayısı}}{\text{Cümle Sayısı}} = x2$$

$x1$ ve $x2$ hesaplandıktan sonra aşağıdaki formülde yerine yazılarak okunabilirlik sayısı elde edilir.

$$198,825 - 40,175 x1 - 2,610 x2$$

Her metnin okunabilirliği hesaplandıktan sonra her kitap kendi içinde değerlendirilmiştir. Bir kitaptaki okunabilirliği hesaplanan tüm metinlerin okunabilirlik puanlarının aritmetik ortalaması alınarak bu kitabın okunabilirliği ortaya konmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde 1-4. sınıf Türkçe ders kitaplarının okunabilirlik puanı ve düzeylerine, bu kitaplarda bulunan okunabilirliği en yüksek ve en düşük olan metinlerin okunabilirlik puanlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Aşağıdaki tabloda 1. sınıf Türkçe ders kitaplarına ait okunabilirlik puanları ve düzeyleri gösterilmiştir.

Tablo 6. 1. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Okunabilirlik Düzeyi

1. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Okunabilirlik Puanı	Düzye
Özel 1/A	76.87	Kolay
Özel 1/B	80.17	Kolay
Devlet 1	80.46	Kolay

1. sınıf Türkçe ders kitaplarında Özel 1/A yayınlarının okunabilirliği 76.87, Özel 1/B yayınlarının 80.17, Devlet 1 yayınlarının ise 80.46 olarak bulunmuştur. Okunabilirliği en düşük olan yayın Özel 1/A yayınlarıdır. Okunabilirliği en yüksek olan yayın ise Devlet 1 yayınlarıdır. Bununla birlikte Özel 1/B yayınları ile Devlet 1 yayınları arasında okunabilirlik puanı açısından kale alınır bir fark yoktur. Özel 1/A yayınlarının okunabilirlik puanı ise diğer iki kitabın okunabilirlik puanına yaklaşıktır. Üç kitabın da okunabilirlik puanı incelendiğinde aralarında büyük bir farklılık olmadığı görülmektedir. Üç kitabın okunabilirlik düzeyi de kolay düzeydedir.

Aşağıdaki tabloda 2. sınıf Türkçe ders kitaplarına ait okunabilirlik puanları ve düzeyleri gösterilmiştir.

Tablo 7. 2. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Okunabilirlik Düzeyi

2. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Okunabilirlik Puanı	Düzyey
Özel 2/A	77.15	Kolay
Özel 2/C	76.72	Kolay

2. sınıf Türkçe ders kitaplarında Özel 2/A yayınlarının okunabilirliği 77.15 ve Özel 2/C yayınlarının ise 76.72'dir. Özel 2/A yayınlarının okunabilirliği daha yüksek, Özel 2/C yayınlarının okunabilirliği daha düşüktür. Ancak her iki kitabın okunabilirliği arasındaki fark çok azdır. Her iki kitap da neredeyse aynı düzeyde okunabilirliğe sahiptir. İki kitabın da okunabilirliği kolay düzeydedir.

Aşağıdaki tabloda 3. sınıf Türkçe ders kitaplarına ait okunabilirlik puanları ve düzeyleri gösterilmiştir.

Tablo 8. 3. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Okunabilirlik Düzeyi

3. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Okunabilirlik Puanı	Düzyey
Özel 3/D	73.9	Kolay
Devlet 3	70.79	Kolay
Özel 3/E	71.46	Kolay
Özel 3/F	73.61	Kolay

3. sınıf Türkçe ders kitaplarında Özel 3/D yayınlarının okunabilirliği 73.9, Devlet 3 yayınlarının 70.79, Özel 3/E yayınlarının 71.46 ve Özel 3/F yayınlarının okunabilirliği ise 73.61'dir. Okunabilirliği en yüksek olan yayın Özel 3/D yayınları, en düşük olan ise Devlet 3 yayınlarıdır. Okunabilirliği yüksekten düşüğe doğru sıraladığımızda Özel 3/D yayınları, Özel 3/F yayınları, Özel 3/E yayınları ve Devlet 3 yayınları şeklinde sıralayabiliriz. Dört kitapta da okunabilirlik açısından büyük farklılık gözükmemektedir. Bununla birlikte Özel 3/D yayınları ve Özel 3/E yayınlarının okunabilirlik puanı aynı denebilecek kadar yakındır. Dört kitabın da okunabilirliği kolay düzeydedir.

Aşağıdaki tabloda 4. sınıf Türkçe ders kitaplarına ait okunabilirlik puanları ve düzeyleri gösterilmiştir.

Tablo 9. 4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Okunabilirlik Düzeyi

4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Okunabilirlik Puanı	Düzyey
Özel 4/G	72.81	Kolay
Özel 4/C	74.11	Kolay
Devlet 4	73.11	Kolay

4. sınıf Türkçe ders kitaplarında Özel 4/G yayınlarının okunabilirliği 72.81, Özel 4/C yayınlarının 74.11, Devlet 4 yayınlarının okunabilirliği ise 73.11'dir. Okunabilirliği en yüksek olan kitap Özel 4/C yayınlarıdır. Okunabilirliği en düşük olan kitap Özel 4/G yayınlarıdır. Üç kitabın okunabilirliği de yaklaşık değerlere sahiptir. Ve üç kitabın da okunabilirliği kolay düzeydedir.

Aşağıdaki tabloda 1. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan en kolay ve en zor metinlerin okunabilirlik puanları gösterilmiştir.

Tablo 10. 1. Sınıf Ders Kitaplarındaki Kolay ve Zor Metinlerin Okunabilirliği

1. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	En kolay metnin okunabilirliği	En zor metnin okunabilirliği
Özel 1/A	87.5	62.1
Özel 1/B	88.8	72.8
Devlet 1	91.2	69.4

1. sınıf Türkçe ders kitaplarında Özel 1/A yayınlarındaki en kolay metnin okunabilirliği 87.5, Özel 1/B yayınlarının 88.8, Devlet 1 yayınlarının ise 91.2'dir. Özel 1/A ve Özel 1/B yayınlarının en kolay metni kolay düzeyde, Devlet 1 yayınlarının ise çok kolay düzeydedir. Buna göre her üç kitaptaki en kolay metin Devlet 1 yayınlarında bulunmaktadır. Özel 1/A ve Özel 1/B yayınlarında ise çok kolay düzeyde metin bulunmamaktadır. Özel 1/A yayınlarının en zor metnin okunabilirliği 62.1, Özel 1/B yayınlarının 72.8, Devlet 1 yayınlarının ise 69.4'tür. Özel 1/B En zor metin Özel 1/A yayınlarında bulunmaktadır. Üç kitaptaki en zor metinlerin okunabilirlik puanı arasında Özel 1/A yayınları ile diğer yayınlar arasında büyük farklılık bulunmaktadır.

Aşağıdaki tabloda 2. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan en kolay ve en zor metinlerin okunabilirlik puanları gösterilmiştir.

Tablo 11. 2. Sınıf Ders Kitaplarındaki Kolay ve Zor Metinlerin Okunabilirliği

2.Sınıf Türkçe Ders Kitabı	En kolay metnin okunabilirliği	En zor metnin okunabilirliği
Özel 2/A	93.6	63.7
Özel 2/C	94.9	60.4

2. sınıf Türkçe ders kitaplarında Özel 2/A yayınlarındaki en kolay metnin okunabilirliği 93.6, Özel 2/C yayınlarında ise 94.9'dur. Her iki metnin de düzeyi çok kolaydır. En kolay metin Özel 2/C yayınlarında bulunmaktadır. İki kitaptaki bulunan en kolay metinlerin okunabilirlik puanı birbirine çok yakındır. Özel 2/A yayınlarında bulunan en zor metnin okunabilirliği 63.7, Özel 2/C yayınlarındaki ise 60.4'tür. Her iki kitaptaki metin de orta güçlüktedir. En zor metin ise Özel 2/C yayınlarında bulunmaktadır. İki kitapta da en kolay ve en zor metinlerin okunabilirlik puanları birbirine çok yakındır.

Aşağıdaki tabloda 3. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan en kolay ve en zor metinlerin okunabilirlik puanları gösterilmiştir.

Tablo 12. 3. Sınıf Ders Kitaplarındaki Kolay ve Zor Metinlerin Okunabilirliği

3. Sınıf Ders Kitapları	En kolay metnin okunabilirliği	En zor metnin okunabilirliği
Özel 3/D	85.8	57.4
Devlet 3	87	40.9
Özel 3/E	88.7	53.4
Özel 3/F	84.5	57.1

3. sınıf Türkçe ders kitaplarında Özel 3/D yayınlarındaki en kolay metnin okunabilirliği 85.8, Devlet 3 yayınlarda 87, Özel 3/E yayınlarında 88.7, Özel 3/F yayınlarında ise 84.5'tir. Buna göre en kolay metin Özel 3/E yayınlarında bulunmaktadır. Her dört kitapta da bulunan en kolay metnin okunabilirliği kolay düzeydedir. Özel 3/D yayınlarında bulunan en zor metnin okunabilirliği 57.4, Devlet 3 yayınlarındaki 40.9, Özel 3/E yayınlarındaki 53.4, Özel 3/F yayınlarındaki ise 57.1'dir. Özel 3/D yayınları, Özel 3/E yayınları ve Özel 3/F yayınlarındaki en zor metin orta güçlüktedir. Devlet 3 yayınlarındakinin düzeyi ise zordur.

Dört kitap içinde en zor metin Devlet 3 yayınlarında bulunmaktadır. Bununla birlikte Devlet 3 yayınlarındaki bu metnin okunabilirliği diğer yayınlara göre oldukça düşüktür.

Aşağıdaki tabloda 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan en kolay ve en zor metinlerin okunabilirlik puanları gösterilmiştir.

Tablo 13. 4. Sınıf Ders Kitaplarındaki Kolay ve Zor Metinlerin Okunabilirliği

4. Sınıf Ders Kitapları	En kolay metnin okunabilirliği	En zor metnin okunabilirliği
Özel 4/G	88.8	48.3
Özel 4/C	96	55.1
Devlet 4	94.6	44.8

4. sınıf Türkçe ders kitaplarında Özel 4/G yayınlarındaki en kolay metnin okunabilirliği 88.8, Özel 4/C yayınlarındaki 96, Devlet 4 yayınlarındaki ise 94.6'dır. Özel 4/G yayınlarındaki en kolay metnin düzeyi kolay, Özel 4/C ve Devlet 4 yayınlarındaki ise çok kolaydır. Özel 4/G yayınlarındaki en kolay metnin okunabilirliği diğer iki kitaba göre daha düşüktür. En kolay metin Devlet 4 yayınlarında bulunmaktadır. Özel 4/G yayınlarındaki en zor metnin okunabilirliği 48.3, Özel 4/C yayınlarındaki 55.1, Devlet 4 yayınlarındaki ise 44.8'dir. Özel 4/G ve Devlet 4 yayınlarındaki en zor metnin düzeyi zor, Özel 4/C yayınlarındaki ise orta güçlükte. En zor metin Devlet 4 yayınlarında bulunmaktadır. Üç kitapta da en zor metinlerin okunabilirlik puanları birbirinden farklıdır.

TARTIŞMA ve SONUÇLAR

Tosunoğlu ve Özlük (2011) 1. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirliğini hesapladıkları çalışmalarında tüm metinlerin okunabilirliklerin kolay düzeyde olduğunu bulmuşlardır. Yapılan bu çalışmada 1. sınıf Türkçe ders kitaplarının okunabilirlik ortalamalarına bakıldığında kitapların düzeyinin yine kolay olduğu görülmektedir. Sadece Cem yayınlarında çok kolay metnin bulunduğu tespit edilmiştir. Demir ve Çeçen (2013) 1-5. Sınıf Türkçe ders kitaplarının okunabilirliğini inceledikleri çalışmalarında 1. Sınıf Türkçe ders kitabının ortalama okunabilirliğinin kolay düzeyde olduğunu ve seçilen metinlerde çok kolay düzeyde metinlerin olduğunu da ortaya koymuşlardır. Ancak yapılan bu çalışmada 1.sınıf Türkçe ders kitaplarında tek yayın dışında çok kolay metinlere rastlanmamıştır. İnceledikleri 2. sınıf Türkçe ders kitabının ortalama okunabilirlik düzeyi ise yine bu çalışmadaki gibi kolay olarak bulunmuştur. Ancak Demir ve Çeçen'in çalışmasında seçtikleri metinlerde çok kolay düzeyde metin bulunmamaktadır. Bununla birlikte bu çalışmada her iki kitapta da çok kolay düzeyde metinlere rastlanmıştır. 3. Sınıf kitapları da yine iki çalışmada da ortalama olarak kolay düzeyde bulunmuştur. Demir ve Çeçen yaptıkları çalışmada 4. Sınıf Türkçe ders kitabının okunabilirliğini orta güçlükte olarak bulmuşlardır. Bu çalışmada ise tüm yayınlar kolay düzeyde olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre aynı sınıf düzeylerine göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarının okunabilirlik açısından birbirinden büyük farklılıklara sahip olmadıkları görülmüştür. Kitapların geneline bakıldığında sınıf seviyesi düştükçe okunabilirliğin de arttığı tespit edilmiştir. Ancak bu tutarlılık aynı yayına ait farklı sınıf seviyelerindeki kitaplarda geçerli değildir. Örneğin Özel 1/A yayınlarının okunabilirliği 76.87 iken, Özel 2/A'nın okunabilirliği 77.15'tir. Aynı şekilde Devlet 3 yayınlarının okunabilirliği 70.79 iken, Devlet 4'ün 73.11'dir. Bu durumda daha büyük sınıf seviyesine ait kitapların okunabilirliği daha küçük sınıf seviyesine ait kitaplardan daha kolay olarak gözükmektedir. Okunabilirlik puanları arasında

büyük farklılık olmasa da bu tutarsızlık yine de kitaplar hazırlanırken okunabilirliğe dikkat edilmediğini göstermektedir. Devlet 3 ve Devlet 4'e bakıldığında diğer yayınlara göre en zor metinleri barındırdığı da görülmektedir. Diğer yandan bu metinlerin okunabilirlik düzeyleri diğer kitaplarda bulunan en zor metinlerle mümkün ölçüde benzer olamayacak kadar düşüktür. Tüm 3. Sınıf kitaplarına bakıldığında çok kolay düzeyde metne rastlanmamasına karşın 4. sınıf kitaplarının 3'te 2'sinde çok kolay düzeyde metinler yer almaktadır. 3. ve 4. sınıf kitaplarının, Devlet yayınları hariç, farklı yayınlardan oluşması bu durumu etkileyebilecek bir unsurdur. Bununla birlikte ders kitabı hazırlama, onaylama ve dağıtma konusunda sorumluluğu olan tüm paydaşların okunabilirlik kavramına ve dengeli bir metin düzeyi dağılımı yapmaya yeterince dikkat etmedikleri ve de aynı sınıf düzeyindeki kitapların hazırlığında tutarlılık ve iş birliği eksiliği akıllara gelmektedir.

ÖNERİLER

- Okumanın yeni öğrenildiği 1. sınıf seviyesinde akıcı okuma ve anlamlı okumanın gelişebilmesi için 1. sınıf Türkçe ders kitaplarında okunabilirliği yüksek olan metinlere daha fazla yer verilmelidir.
- Farklı yayınlara ait kitapların okunabilirlik özelliklerini birbirine yaklaştırarak her öğrencinin aynı şartlarda okuma gelişimini desteklemek için tüm yayınlara ortak bir komisyon tarafından okunabilirlik ve düzeye uygunluk açısından incelenmelidir.
- Bir kitapta her düzeyden metinlerin bulunması gereklidir. Bu yüzden ders kitaplarına alınacak metinler her düzeyden dengeli bir şekilde dağılım göstermesine dikkat edilmelidir.
- Öğrencilerin aşamalı bir şekilde gelişmelerini sağlayabilmek adına çeşitli zorluk seviyelerinde metinlere ihtiyaçları vardır. Bunun için artan sınıf seviyesinde metinlerin de zorluğunun artmasına dikkat edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Ateşal, Z. (2013). *Didaktik metinlerin anlaşılabilirlik düzeyi (9.sınıf örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Ateşman, E. (1997), Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi, *Dil Dergisi*, (58), 71-74.
- Baş, B. ve İnan Yıldız, F. (2015). 2. Sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1). 52-61.
- Bezirci, B. ve Yılmaz, A.E. (2010). Metinlerin okunabilirliğin ölçülmesi üzerine bir yazılım kütüphanesi ve Türkçe için yeni bir okunabilirlik ölçütü. *DEÜ Fen Bilimleri Dergisi*, 12(3), 49-62.
- Büyüköztürk Ş. ve diğ. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15.bs.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Çeçen, M. A. ve Aydemir, F. (2011). Okul öncesi hikâye kitaplarının okunabilirlik açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 185-194.
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması*, Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çıplak, G. ve Balcı, A. (2022). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik özelliğinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 170-187.

- Çoban, A. (2014). Okunabilirlik kavramına yönelik bir derleme çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (9). 96-111.
- DuBay, W. H. (2004). *The Principles of Readability*. U.S: Impact Information.
- Demir, M. ve Çeçen, M.A. (2013). İlköğretim 1-v. sınıflar Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, (197), 80-94.
- Erarslan, F. (2008). *Eğitsel içerikli web sitelerinin okunabilirlik açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erdem, C. (2011). *Dil ve anlatım ders kitaplarındaki metinlerin kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Fry, E. (2002). Readability versus Leveling: Both Of These Procedures Can Help Teachers Select Books For
- Güneş, F. (2000). "Çocuk Kitaplarının Okunabilirlik Ölçütleri Açısından İncelenmesi", I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu 20-21 Ocak 2000 Ankara, Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi Yayınları, Ankara
- İskender, E. (2013). *Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin kelime ve cümle yapılarıyla okunabilirlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Kayabaşı, B., Yılmaz, M., & Doyumğaç, İ. (2016). Mustafa Ruhi Şirin hikâyelerinin okunabilirlik açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6(2), 323-343.
- Kurnaz, C. ve Erdem, C. (2012). Dil ve anlatım ders kitaplarındaki metinlerin kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri. *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*. (4),
- Özçetin, K. ve Karakuş, N. (2020). 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 175-190.
- Solmaz, E. (2009). *İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf düzeyindeki Türkçe metinlerde cümle uzunluğu, kelime uzunluğu ve kelime hazinesinin okunabilirlik üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tekbıyık, A. (2006). Lise fizik I ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 441-446.
- Temur, T. (2002). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metinler ile öğrenci kompozisyonlarının okunabilirlik düzeyleri açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Temur, T. (2003). Okunabilirlik (Readability) kavramı. *Türklük Bilimi Araştırmaları Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 13, 69-180.
- Teke, S. (2016). *Çocuk edebiyatı yazarı Hasan Kallımcı'nın öykülerinin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Tosunoğlu, M. ve Özlük, Y.Ö. (2011). Okunabilirlik ve ilköğretim 1. Sınıf Türkçe ders kitabındaki düz yazı metinlerinin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, (189), 219-230.
- Ulu Kalın, Ö ve Koçoğlu, E. (2017). 6. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının farklı okunabilirlik formüllerine göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 2202-2220.
- Yılmaz, M. ve Topaktaş, E. (2014). Tipografik özellikler açısından bilimsel dergi makalelerinin okunaklılık düzeyleri ile ilgili akademisyenlerin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 216-234.
- Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 87-101.
- URL1, <https://devstephen.medium.com/what-is-readability-and-why-does-it-matter-7773d018e4b9> adresinden 26.04.2021 tarihinde erişilmiştir

60-72 Aylık Çocuklar İçin Hazırlanan İşitsel Eğitim Materyallerine Dayanan İşitsel İşleme Programının İşitsel İşleme Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Özgül POLAT¹

Tosun YALÇINKAYA²

Serhat ÇAKABAY³

Özet

Bu araştırmada 60-72 aylık çocuklar için hazırlanan işitsel eğitim materyallerine dayanan eğitim programının işitsel işleme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırma için 30 etkinlikten oluşan işitsel işleme programı hazırlanmış ve 12 hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırma 20'si deney, 15'i kontrol grubunda olmak üzere toplam 35 okul öncesi dönem çocuğu ile yürütülmüştür. Araştırmada verileri İşitsel İşleme Testi (İŞTE) aracılığıyla toplanmıştır. Testlerden elde edilen puanların dağılımının normal olmadığı tespit edilmiş, bu nedenle araştırma verileri Mann Whitney-U testi ve Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre işitsel işleme programının okul öncesi dönem çocuklarının işitsel işleme becerilerinde anlamlı bir artış oluşturduğu ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler

İşitsel İşleme Testi (İŞTE)

İşitsel işleme

60-72 aylık çocuklar

İşitsel işleme oyun programı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 06.09.2022

Kabul Tarihi: 09.11.2022

Elektronik Yayın Tarihi: 29.12.2022

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1171689

¹ Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, ozgul.polat@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7426-5771

² Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, tyalcinkaya@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3076-7603

³ Bil. Uzm., Asiye Ahmet Ziyilan Özel Eğitim Anaokulu, serhat_cakabay12@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-6898-9159

Examination Of The Effect Of Auditory Processing Skills Based On Auditory Educational Materials Prepared For 60-72 Months Old Children

Abstract

In this study, it was aimed to examine the effect of auditory processing program based on auditory training materials prepared for 60-72 months old children. Experimental model of pre-test post-test with control group was used in the research. For the research, an auditory processing program consisting of 30 activities was prepared and applied for 12 weeks. The research was carried out with a total of 35 preschool children, 20 of which were in the experimental group and 15 in the control group. The data in the study were collected through Auditory Processing Test (İŞTE). It was determined that the distribution of the scores obtained from the tests was not normal, so the research data were analysed with the Mann Whitney-U test and the Wilcoxon Signed Rank Test. According to the results obtained, it was revealed that the auditory processing program created a significant increase in the auditory processing skills of preschool children.

Keywords

Auditory Processing auditory Test
Auditory processing
60-72 months aged children
Processing game program

About Article

Sending Date: 06.09.2022
Acceptance Date: 09.11.2022
Electronic Issue Date: 29.12.2022

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1171689

GİRİŞ

Okula yeni başlayan bir çocuğun öğretmenin söylediklerini dinleyebilmesi, arkadaşlarının söylediklerini anlayarak cevap verebilmesi ve doğru iletişim kurabilmesi için işitme çok önemli bir duyudur. Özellikle seslerin doğru ayrıştırılabilmesi, okuma ve yazma öğretiminde başarının temel kriterlerindedir. Sesleri yeterli derecede duyabilen ve sesler arasındaki benzerlik ve farkları ayırabilen çocuklar, okuma başarısına daha kolay ulaşabilirler (Polat, 2011). İşitsel işleme her iki kulağa aynı anda gelen kelime ve cümleleri anlama, sesin şiddet, frekans ve süresini analiz etme, benzer ve farklı sesleri işitsel olarak ayırt etme, gürültüde konuşma seslerini işleme içerir (Gürses, 2014). Dil gelişimi, santral işitsel işleme ile ilişkili olduğundan santral işitsel işleminin gelişimi dil gelişimini etkiler (Yalçınkaya ve Belgin, 2002).

İnsanların temel duyusu olarak ifade edilen işitme, görme, dokunma, tat alma ve koku arasından, işitme ve görme iletişim için en çok kullanılan iki duyumuzdur. Ayrıca konuşmanın iletişimin ana dili olmasını sağlayan işitme duyumuzdur (Gürgür ve Şafak, 2017). Duymak kulağın, dinlemek beynin işlevi olduğundan birbirinden farklı kavramlardır. İyi bir dinleyici olmak için iyi duymak yeterli olmaz bunun yanında işitilen seslerin beyin tarafından işlenmesi, düzenlenmesi ve anlaşılır hale getirilmesi gerekir. Beyin ve kulak arasındaki bu süreç işitsel işleme olarak adlandırılır. Seslerin algılanması, sıralanması ve işlenmesi için güçlü bir hafıza, konsantrasyon ve iyi bir dikkat gibi birçok beceriye ihtiyaç vardır (Merkezi, 2012). Günlük hayattaki iletişim becerilerimizi büyük ölçüde etkileyen işitsel performansımız; periferik (dış, orta ve iç kulak) işitme, işitsel işleme ve bilişsel işleme sistemlerinin bütünlüğüne bağlıdır (Kocabay, 2018). İşitsel işleme, işitme kanallarında duyulan

bilgilerin, dinleme, anlama ve cevaplama yeteneğidir. Hem sesin algılanmasını hem de işitsel yollardan geçişini içerir (Tabone ve diğ., 2016). İşitsel işleme psiko-fizyolojik ve linguistik bir süreçtir (Türkyılmaz, 2009). İşitsel uyarana cevap oluşturabilmek için işitsel reseptör organları tarafından alınan sensöriyel bilginin, merkezi sinir sistemine iletildiği ve burada çözümlenip, anlamlandırıldığı süreçtir (Senaroğlu ve diğ., 2018). İşitsel işleme sayesinde beynimiz gelen her sesi analiz eder ve önceki seslerle karşılaştırır. İşitsel işleme, işitsel ayırt etme ve bir başka uyarının varlığında işitsel performansımızı etkiler (Beriat, 2007). İşitsel işleme bozukluğu riski taşıyan çocukların belirtileri çoğu zaman okula başlamadan ortaya çıkmaktadır. Eğer öğretmen iyi bir dinleyici ise okula başlayan çocuğun sorununu anlayabilmektedir (Yalçınkaya ve Belgin, 2002). İşitsel işleme dil ve dikkatle yakın ilişkilidir. Bu nedenle bir çocuğun değişik ortamlardaki işitme ve dikkati ile ilgili hareketleri işitsel işleme hakkında bilgi verebilmektedir (Bailey, 2012). Sosyal bir dünya içinde doğan çocuklar yakınları ile kurdukları etkileşim sayesinde diğer insanlar ile ilişki kurmayı öğrenirler (Kotil, 2010). Her durumda görme ve duyma duyumuzu kullanmamız mümkün olmadığından işitme duyumuzun sesleri algılayıp yorumlaması çevrede olup bitenleri anlamamızda etkisi çok büyüktür (Darıca ve Şipal, 2011). Çocuklar, duyuları sayesinde dünya hakkında bilgi edinirler. Çocukların alıcı yetenekleri sesleri işitmeyi, birbirinden ayırmayı ve anlamayı içermektedir (Onur, 1993). İşitsel işleme becerilerinin gelişiminin desteklenmesinde, çocukların öğrenmelerinin temel aracı olan oyun ve oyuncaklardan yararlanılmasının, öğrenmelerinin kalıcılığı açısından etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırma işitsel işleme becerileri için önemli bir dönem olan 60-72 aylık çocukların işitsel işleme becerilerinin geliştirmesi amacıyla yönelik olarak hazırlanmıştır. 60-72 aylık çocuklar için hazırlanan işitsel eğitim materyallerine dayanan işitsel işleme programında çocukların işitsel işleme becerileri gelişimine katkı sağlayacak oyun ve oyuncaklara yer verilmiştir. İlgili literatürde eğitim materyali içeren çalışma sayısı son derece sınırlıdır. Bu araştırmanın alanda bir program ve ilgili materyallerini sunması açısından önem taşıdığına inanılmaktadır. Bu araştırmanın temel amacı "60-72 Aylık Çocuklar İçin Hazırlanan İşitsel Eğitim Materyallerine Dayanan İşitsel İşleme Programının" çocukların işitsel işleme beceri düzeylerine olan etkisini incelemektir. Bu bağlamda belirlenen araştırma soruları şunlardır:

1. Deney ve kontrol grubu çocuklarının İşitsel İşleme Testinden elde edilen ön test puanlarının sonuçları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubu çocuklarının İşitsel İşleme Testinden elde edilen son test puanlarının sonuçları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Deney grubu çocuklarının İşitsel İşleme Testinden elde edilen ön test ve son test puan sonuçları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Kontrol grubu çocuklarının İşitsel İşleme Testinden elde edilen ön test ve son test puan sonuçları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma 60-72 aylık çocuklar için hazırlanan işitsel eğitim materyallerine dayanan işitsel işleme programının çocukların işitsel işleme becerilerinin gelişimine yönelik

etkisini araştırmak amacıyla hazırlanan nicel araştırma modeline bağlı ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılarak tasarlanmıştır. Bağımsız değişkenin (işitsel eğitim materyallerine dayanan işitsel işleme programı) bağımlı değişken (işitsel işleme becerisi) üzerindeki etkisine bakılmıştır (Creswell ve Clark, 2011). Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılmıştır (Büyüköztürk ve diğ., 2018). Araştırma esnasında deney grubuna hazırlanan program uygulanırken kontrol grubuna özel bir program uygulanmamıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız bir anaokuluna devam etmekte olan 60-72 aylık 35 çocuk oluşturmaktadır. Gruplar belirlenirken, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi (Büyüköztürk ve diğ., 2018) tercih edilmiş ve deney grubunda 20, kontrol grubunda ise 15 çocuk yer almıştır. Çocukların cinsiyete göre gruplar içerisindeki dağılımına Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubuna ait bilgiler

Grup	Cinsiyet	N	%
Deney	Kız	11	55
	Erkek	9	45
Kontrol	Kız	8	53,3
	Erkek	7	46,7
Toplam	Kız	19	54,28
	Erkek	16	45,28

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın temel veri toplama aracı, Küçükoğlu, Önder ve Polat (2020) tarafından geliştirilen İşitsel İşleme Testi (İŞTE)’dir. İşitsel İşleme Testi; Ses Bilgisi Farkındalık: Aynı Sesle Başlayan Kelimeler, Ses Bilgisi Farkındalık: Aynı Sesle Biten Kelimeler, İşitsel Anlama ve İşitsel Ayırt Etme olmak üzere dört alt boyuttan meydana gelmektedir. İç tutarlılık güvenilirliğinin sınanmasında Cronbach Alpha değeri Faktör 1 için 0.84; Faktör 2 için 0.86; Faktör 3 için 0.94; Faktör 4 için 0.78 ve testin tamamı için 0.88 olarak hesaplanmıştır. Değerler testin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. (Büyüköztürk ve diğ., 2018). Kararlılık güvenilirliğinin sınanması için İŞTE, 5 hafta ara ile 33 öğrencilik bir gruba uygulanmış ve iki ölçüm puanları arasında farklılık eşleştirilmiş grup farkları testi ile incelenmiş, anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kararlılık katsayısı hesaplamaları için iki ölçüm arasındaki korelasyona bakılmış ve belirlenen güvenilirlik katsayıları 0.80’in üzerinde bulunmuştur.

Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanması sürecinde öncelikle belirlenen okulda araştırmanın yapılabilmesi için velilerden gerekli izinler alınmıştır. Velilerden gerekli izin alındıktan sonra ön test uygulaması yapılmıştır. Deney grubunda işitsel eğitim materyallerine dayanan işitsel işleme oyun programı uygulandıktan sonra deney ve kontrol grubuna son test uygulaması yapılmıştır. Programın sürekliliğini belirlemek amacıyla son test uygulamalarından bir ay sonra deney grubuna izleme testi yapılmıştır.

60-72 Aylık Çocuklar İçin Hazırlanan İşitsel Eğitim Materyallerine Dayanan İşitsel İşleme Programının haftada üç etkinlik uygulanmak üzere 30 etkinlikten oluşan, 10 haftası etkinliklerin uygulandığı son iki haftasının tekrar yapıldığı bir işitsel eğitim materyallerine dayanan işitsel işleme oyun programıdır. İşitsel eğitim materyallerine dayanan işitsel işleme oyun programı İşitsel İşleme Testi (İŞTE)'nin alt boyutları ve MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı baz alınarak hazırlanmıştır. Program her haftanın pazartesi, salı ve perşembe günü saat 15.10'da deney grubunun olduğu sınıfta araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulamalarda sınıf ortamı ve koridor kullanılmıştır.

60-72 aylık çocuklar için hazırlanan işitsel eğitim materyallerine dayanan işitsel işleme oyun programı

Çocukların işitsel işleme becerilerini desteklemek için 60-72 aylık çocuklara yönelik işitsel eğitim materyallerine dayanan işitsel işleme oyun programı hazırlanmıştır. İşitsel işleme oyun programı, ilgili eğitim materyallerine dayanan 30 etkinlikten oluşmaktadır. Programa şubat ayında başlanmış ve 12 hafta süresince uygulamalara devam edilmiştir. Bu doğrultuda program uygulamaları mayıs ayında sonlanmıştır. Program haftanın üç günü pazartesi, salı ve perşembe günü saat 15.10'da 50'er dakika olarak uygulanmıştır. İlk 10 hafta her gün bir etkinlik uygulanmış, son iki hafta da ise etkinlik tekrarı yapılmıştır. Programda yer alan etkinlikler MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı kazanım ve göstergeleri temel alınarak, program formatına uygun bir şekilde hazırlanmıştır. Etkinlikler bütünleştirilmiş etkinliklerden oluşmaktadır. Etkinlikler çocukların aktif katılım gösterebilecekleri oyun temelli bir yapıda hazırlanmıştır. Programda hem aktif hem de pasif oyunlara dengeli bir şekilde yer verilmiştir. Buna ek olarak 17 adet işitsel işleme eğitim materyali hazırlanmış ve hazırlanan materyaller etkinliklerde kullanılmıştır. İlgili materyaller atölyede araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Materyaller doğal malzemelerden hazırlanmış olup; sallama çubuğu, bileklik, marakas, tef, davul, çingirak, cam şişe, boş cips paketi, çakıl taşları, poşet, tahta kalem gibi malzemelerden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler öncelikle normallik testi aracılığıyla incelenmiştir. Bu doğrultuda verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir (Tablo 2). Bu nedenle parametrik olmayan karşılaştırma testleri kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında ön test ve son test karşılaştırmaları için Mann Whitney-U testi; grup içi verilerin analizi için ise deney grubunun ön test- son test ve kontrol grubunun ön test- son test puanları karşılaştırmak için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Tablo 2. Deneysel verilerin normallik testi sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	sd	p
İŞTE-1 Ön	,190	35	,003
İŞTE-2 Ön	,264	35	,000
İŞTE-3 Ön	,290	35	,000
İŞTE-4 Ön	,149	35	,048

İŞTE Toplam Ön	,285	35	,000
İŞTE-1 Son	,286	35	,000
İŞTE-2 Son	,337	35	,000
İŞTE-3 Son	,294	35	,000
İŞTE-4 Son	,298	35	,000
İŞTE Toplam Son	,320	35	,000

BULGULAR

Gruplar Arası Farklara Yönelik Bulgular

Bu bölümde, araştırmayla ilgili olarak belirlenen alt amaçlara ilişkin gruplar arası bulgulara yer verilmiştir.

Deney ve Kontrol Grubu Çocuklarının İşitsel İşleme Testinden (İŞTE) Elde Edilen Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların ön-test İŞTE alt boyutları ve toplam puanları için yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. İŞTE alt boyutları ve toplam puanları için ön teste yönelik Mann Whitney-U testi sonuçları

	Gruplar	N	ST	SO	U	z	p
Ses Bilgisi Farkındalık: Aynı Sesle Başlayan Kelimeler	Deney	20	448,50	22,43	61,50	-2,992	,003
	Kontrol	15	181,50	12,10			
Ses Bilgisi Farkındalık: Aynı Sesle Biten Kelimeler	Deney	20	387,00	19,35	123,00	-,914	,361
	Kontrol	15	243,00	16,20			
Kısa Süreli İşitsel Bellek	Deney	20	336,50	16,83	126,50	-,806	,420
	Kontrol	15	293,50	19,57			
İşitsel Ayırt Etme	Deney	20	336,50	20,13	103,50	-1,581	,114
	Kontrol	15	293,50	19,90			
İŞTE Toplam	Deney	20	382,00	19,10	128,00	-,738	,460
	Kontrol	15	248,00	16,53			

Tablo 3'ten de anlaşılacağı üzere, çalışmaya katılan çocukların İŞTE alt boyutlarından Ses Bilgisi Farkındalık: Aynı Sesle Başlayan Kelimeler ön test puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=-2,992$; $p<0,05$). Diğer alt boyutlar ve İŞTE toplam puanları için gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Deney ve Kontrol Grupları İçin Çocuklarının İşitsel İşleme Testinden (İŞTE) Elde Edilen Son Test Puanlarının Gruplar Arası Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların son-test İŞTE alt boyutları ve toplam puanları için yapılan gruplar arası karşılaştırmaya yönelik Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. İŞTE alt boyutları ve toplam puanları için gruplar arası son teste yönelik Mann Whitney-U testi sonuçları

	Gruplar	N	ST	SO	U	z	p
Ses Bilgisi Farkındalık: Aynı Sesle Başlayan Kelimeler	Deney	20	510,00	25,50	,00	-5,021	,000
	Kontrol	15	120,00	8,00			
Ses Bilgisi Farkındalık: Aynı Sesle Biten Kelimeler	Deney	20	510,00	25,50	,00	-5,044	,000
	Kontrol	15	120,00	8,00			
Kısa Süreli İşitsel Bellek	Deney	20	510,00	25,50	,00	-5,013	,000
	Kontrol	15	120,00	8,00			
İşitsel Ayırt Etme	Deney	20	510,00	25,50	,00	-5,021	,000
	Kontrol	15	120,00	8,00			
İŞTE Toplam	Deney	20	510,00	25,50	,00	-5,008	,000
	Kontrol	15	120,00	8,00			

Tablo 4'te görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların son-test İŞTE alt boyutları ve toplam puanları için yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda ölçek tüm alt boyutları ve toplam puanları için deney grubu lehine anlamlı farklılık oluşmuştur.

Deney ve Kontrol Grupları İçin Çocuklarının İşitsel İşleme Testinden (İŞTE) Elde Edilen Ön Test ve Son Test Puanlarının Grup İçi Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Deney grubunda yer alan çocukların son-test İŞTE alt boyutları ve toplam puanları için yapılan grup içi karşılaştırmaya yönelik Wilcoxon sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Deney grubu İŞTE ön test ve son test alt boyutlar ve toplam puanlarına yönelik Wilcoxon testi sonuçları

Test	Son test- Ön test	N	ST	SO	z	p
Ses Bilgisel Farkındalık: Aynı Sesle Başlayan Kelimeler	Negatif Sıra	0	0,00	0,00		
	Pozitif Sıra	20	210	10,50	-3,935	,000
	Eşit	0	-	-		
Ses Bilgisel Farkındalık: Aynı Sesle Biten Kelimeler	Negatif Sıra	0	0,00	0,00		
	Pozitif Sıra	20	210	10,50	-3,940	,000
	Eşit	0	-	-		
Kısa Süreli İşitsel Bellek	Negatif Sıra	0	0,00	0,00		
	Pozitif Sıra	20	210	10,50	-3,931	,000
	Eşit	0	-	-		
İşitsel Ayırt Etme	Negatif Sıra	0	0,00	0,00		
	Pozitif Sıra	20	210	10,50	-3,928	,000
	Eşit	0	-	-		
İŞTE Toplam	Negatif Sıra	0	0,00	0,00		
	Pozitif Sıra	20	210	10,50	-3,921	,000
	Eşit	0	-	-		

Tablo 5'e göre deney grubunda yer alan çocukların ön-test ve son-test puanları arasında İŞTE alt boyutlarının tamamı ve toplam puanları için anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Söz konusu farklılığın son-test lehine gerçekleştiği görülmektedir.

Kontrol grubunda yer alan çocukların son-test İŞTE alt boyutları ve toplam puanları için yapılan grup içi karşılaştırmaya yönelik Wilcoxon sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Kontrol grubu İŞTE ön test ve son test alt boyutlar ve toplam puanlarına yönelik Wilcoxon testi sonuçları

Test	Son test- Ön test	N	ST	SO	z	p
Ses Bilgisel Farkındalık: Aynı Sesle Başlayan Kelimeler	Negatif Sıra	7	49,50	7,07	-,282	,778
	Pozitif Sıra	6	41,50	6,92		
	Eşit	2	-	-		
Ses Bilgisel Farkındalık: Aynı Sesle Biten Kelimeler	Negatif Sıra	11	81,50	7,41	-1,836	,066
	Pozitif Sıra	3	23,50	7,83		
	Eşit	1	-	-		
Kısa Süreli İşitsel Bellek	Negatif Sıra	11	92,50	8,41	-2,521	,012
	Pozitif Sıra	3	12,50	4,17		
	Eşit	1	-	-		
İşitsel Ayırt Etme	Negatif Sıra	10	68,50	6,85	-2,334	,020
	Pozitif Sıra	2	9,50	4,75		
	Eşit	3	-	-		
İŞTE Toplam	Negatif Sıra	14	112,00	8,00	-2,961	,030
	Pozitif Sıra	1	8,00	8,00		
	Eşit	0	-	-		

Tablo 6’da görüldüğü üzere, kontrol grubu çocuklarının İŞTE ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon testi sonucunda kontrol grubunda yer alan çocukların işitsel işleme puanları arasındaki farklılık Ses Bilgisel Farkındalık: Aynı Sesle Başlayan Kelimeler alt boyutu dışındaki tüm boyutlar için istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılığın negatif yönde olduğu görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, 60-72 Aylık Çocuklar İçin Hazırlanan İşitsel Eğitim Materyallerine Dayanan İşitsel İşleme Programının çocukların işitsel işleme beceri düzeylerine olan etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda 60-72 Aylık Çocuklar İçin Hazırlanan İşitsel Eğitim Materyallerine Dayanan İşitsel İşleme Programının çocukların işitsel işleme

becerilerini geliştirmede etkili bir program olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen ilk bulgulara göre İşitsel İşleme Testi (İŞTE) ön-test puanlarında Ses Bilgisi Farkındalık: Aynı Ses ile Başlayan Kelimeler alt boyutu için gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Elde edilen verilerin normal dağılım göstermiyor olması nedeniyle ön-testlerin son-testler üzerindeki olası etkisi incelenememiş, bu durum bir sınırlılık olarak kabul edilmiştir. Ülkemizde uygulanmakta olan MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı dil gelişimi alanındaki on iki kazanımdan bir tanesi (Kazanım 9), sesbilgisi farkındalığı ile ilgilidir. Bu kazanım programda “Sesbilgisi farkındalığı gösterir” şeklinde ifade edilmektedir. Kazanıma ait bir gösterge “Sözcüklerin başlangıç seslerini söyler” şeklindedir. Sistematiğ olmayan gözlemlere göre öğretmenlerin aynı sesle başlayan kelimelere ağırlık vermesi deney grubunda ilgili alt boyutta ortaya çıkan farklılığın nedenlerinden biri olarak görülebilir. Bununla birlikte ölçek alt boyutlarından Ses Bilgisi Farkındalık: Aynı Ses ile Biten Kelimeler, Kısa Süreli İşitsel Bellek, İşitsel Ayırt Etme ve İŞTE ön-test toplam puanları için gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. 60-72 Aylık Çocuklar İçin Hazırlanan İşitsel Eğitim Materyallerine Dayanan İşitsel İşleme Programının uygulama sonrası yapılan değerlendirme sonuçlarına göre İŞTE alt boyutlarından Ses Bilgisi Farkındalık: Aynı Ses ile Biten Kelimeler, Kısa Süreli İşitsel Hafıza, İşitsel Ayırt Etme ve İŞTE toplam puanları için deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak grup içi farklılıkları açığa çıkarmak amacıyla yapılan analiz sonuçları doğrultusunda deney grubunda yer alan çocukların İŞTE alt boyutları ve toplam puanları için son-test lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, 60-72 Aylık Çocuklar İçin Hazırlanan İşitsel Eğitim Materyallerine Dayanan İşitsel İşleme Programının çocukların işitsel işleme becerileri üzerinde pozitif bir etki oluşturduğunu göstermektedir. İlgili araştırmalara bakıldığında, Miller ve diğ. (2005) yılında uygulamaya alınan Fast For Word Language bilgisayar tabanlı uygulama, Aerobik bilgisayar tabanlı uygulama, oyun, çalışma sayfası ve uygulamalı etkinliklerine katılan çocukların işitsel işleme becerilerinde bir gelişme olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Ghaderi ve diğ. (2017) tarafından yapılan çalışmaya katılan öğrencilere 12 saatlik bir eğitim uygulanmış ve çocukların işitsel becerilerinde gelişme gözlemlenmiştir. Erol’un (2010) yaptığı araştırmada ise işitsel işlemede sorun olan çocukların akademik başarılarının düşeceği ama bu konuda iyi hazırlanmış eğitim programları ile anlamlı derecede düzelme sağlanacağı ortaya konmuştur. Hansen ve Higara (2017) tarafından geliştirilmiş bir programda ise işitsel oyuncakların farklı işitme seviyesindeki çocukların işitme becerilerini geliştirdiği, işitsel / sözlü erken müdahale programına katılan öğrencilerin işitsel özelliklerinin geliştiği görülmüştür. Kontrol grubunda yer alan çocukların İŞTE alt boyutları ve toplam puanları için yapılan ön-test ve son-test karşılaştırmasında ise Ses Bilgisi Farkındalık: Aynı Ses ile Biten Kelimeler, Kısa Süreli İşitsel Hafıza alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşmadığı ancak İşitsel Ayırt Etme alt boyutunda ve İŞTE toplam puanlarında son-testlerin anlamlı olarak daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumun, araştırma dışında tutulan değişkenlerden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte kontrol grubu öğretmeni tarafından çocukların işitsel işleme becerilerinin desteklenmemiş olduğu ve bu nedenle çocukların işitsel işleme becerilerinde bir düşüş olduğu düşünülebilir. Mevcut araştırma sonucundan ve literatürde yer alan araştırmalardan yola çıkarak 60-72 aylık dönemde çocuklara işitsel olarak zengin eğitim çevresi ve materyalleri sunulmasının çocukların işitsel işleme becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu söylenebilmektedir. Özellikle işitsel işleme becerilerinde düşüş yaşayan kontrol grubu göz önünde bulundurulduğunda

çocukların işitsel işleme becerilerinin zengin çevre ve materyallerle desteklenmesinin oldukça önem taşıdığı söylenebilmektedir. Bu nedenle küçük çocukların işitsel becerilerini destekleyecek oyun, etkinlik ve materyallerin zenginleştirilmesi önerilmektedir. Buna ek olarak Stollman (2004) tarafından yapılan araştırmada yaş faktörünün 12 yaşına kadar işitsel işlemede etkili olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle daha uzun soluklu ve daha kalıcı öğrenmeler için uzun yılları kapsayan boylamsal araştırmaların gerçekleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu noktada hem normal gelişim gösteren hem de işitsel desteğe ihtiyaç duyan çocuklar için daha kapsamlı eğitim programlarının geliştirilmesi ve okul, aile ve öğretmen boyutlarının dahil edilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Bailey, T. (2012). Beyond DSM: The role of auditory processing in attention and its disorders. *Applied Neuropsychology*, 1 (2), 112-120.
- Beriat, G. K. (2007). Geriatrik popülasyonda santral işitsel işleminin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Darıca, N. ve Şipal, F. (2011). İşitme engelli çocuklarda gelişim ve işitsel müdahale. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Erol, U. (2010). İşitme kayıplı ratlarda santral işitsel yollarda ortaya çıkan değişikliklerin incelenmesi. Uzmanlık Tezi, Gülhane Askeri Tıp Akademisi, Kulak Burun Boğaz Anabilim Dalı.
- Ghaderi et al. (2017). The effectiveness of storytelling on improving auditory memory of students with reading disabilities in Marivan City, Iran. *International Journal of Pediatrics*, 5 (8), 5515-5524.
- Gürgür, H. ve Şafak, P. (2017). İşitme ve görme yetersizliği. Ankara: Pegem Akademi.
- Gürses, E. (2014). Tek taraflı işitme kayıplı bireylerde zamansal ve suprasegmental işitsel işleminin değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Hansen, K. ve Hiraga, R. (2017). The effects of musical experience and hearing loss on solving an audio-based gaming task. *Applied Sciences*, 7 (12), 1278.
- Kocabay, A. P. (2018). İşitme kayıplı bireylerde eşiküstü işitsel işleme becerilerinin değerlendirilmesi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Odyoloji ve Konuşma Bozuklukları Anabilim Dalı.
- Kotil, Ç. (2010). Okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan 5 yaş çocukların sosyal duygusal-duygusal uyum düzeylerine annenin ebeveyn öz yeterlilik algısı ile okul beklentilerine uyum düzeyinin etkisi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Küçüköğlü, E., Önder, A. ve Polat, Ö. (2020). 48-72 Aylık çocuklar için Okul Öncesi İşitsel İşleme Testi (İŞTE)'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 74-105.
- Merkezi, P. D. (2012,). İşitsel İşleme Bozukluğu. *Güncel Aylık Bilgi Bülteni*. İstanbul.

- Miller Carol A. al (2005). Case studies of auditory training for children with auditory processing difficulties: a preliminary analysis. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 32, 93-107.
- Onur, B. (1993). Çocuk ve ergen gelişimi. İmge.
- Polat, Ö. (2011). Okul öncesinde ilköğretime hazırlık. İstanbul: Morpa.
- Senaroğlu, G., Yücel, E., Türkyılmaz, M. D., Çınar, B. Ç. ve Batuk, M. (2018). Odyoloji klinik uygulama protokolleri. Ankara: Hipokrat Kitapevi.
- Stollman, M. H., van Velzen, E. C., Simkens, H. M., Snik, A. F. ve van den Broek, P. (2004). Development of auditory processing in 6–12-year-old children: a longitudinal study: Desarrollo del procesamiento auditivo en niños de 6–12 años: un estudio longitudinal. *International Journal of Audiology*, 43 (1), 34-44.
- Tabone, N. ve Other. (2016). Auditory and language processing skills in Maltese children: a comparative study. *Malta Journal of Health Sciences*, 1., 52-65.
- Türkyılmaz, M. D. (2009). Bilgisayarlı Simge Afazi Testi'nin Türkçe adaptasyon ve standardizasyon çalışması. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Yalçinkaya, F. ve Belgin, E. (2002). Konuşma ve lisan problemi olan ve olmayan çocukların uyarlanmış şaşırtmacalı kelime testi ile santral işitsel işleme performanslarının incelenmesi. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 46, 195-202.

Pandemi Sürecinin Öğrencilerin Üniversiteye Uyum Durumlarına Etkisi

Betül ÖZAYDIN ÖZKARA¹
Orkun ÖZKARA²

Özet

Üniversite eğitimi öğrenciler için yeni bir başlangıç olarak nitelendirilebilir. Üniversite birinci sınıfta yeni ortama uyum sağlama süreci başlamaktadır. Bireylerin üniversiteye olan uyumunu etkileyen farklı faktörler bulunmaktadır. Bu çalışma pandemi sürecinin üniversite uyumuna olan etkisini belirlemeyi hedeflemektedir. Bu amaçla, 2020-2021 eğitim öğretim yılında pandemi nedeni ile zorunlu olarak uzaktan eğitim ile üniversite öğrenim hayatına başlayan ve ikinci sınıfta ilk kez yüz yüze eğitime gelen 64 üniversite öğrencisi ile 1. sınıfta üniversite hayatına yüz yüze başlayan 66 öğrencinin üniversiteye uyum durumları incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin üniversiteye uyum durumlarına cinsiyet, okudukları program, üniversite okurken yaşadıkları yer ve üniversiteye gelmeden önce yaşadıkları yerin etkisi incelenmiştir. Tarama modelinin kullanıldığı çalışmada Üniversiteye Uyum Ölçeği (ÜUÖ) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin üniversiteye uyum puanlarının ortalamasının üstünde olduğu görülmüştür. Üniversite öncesinde ilçede yaşayan öğrencilerin, kişisel uyumlarının ($\bar{X} = 48,12$) ve üniversiteye uyumlarının ($\bar{X} = 219,25$) büyükşehirde yaşayan öğrencilerin kişisel uyumları ($\bar{X} = 39,13$) ve üniversite uyumlarına ($\bar{X} = 192,07$) göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Üniversite okurken ilçede yaşayan öğrencilerin de il merkezinde yaşayan öğrencilere göre sosyal uyum ve üniversiteye uyum konusunda daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Üniversiteye Uyum
Uzaktan Eğitim
Pandemi Süreci

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 02.11.2022
Kabul Tarihi: 29.11.2022
Elektronik Yayın Tarihi: 29.12.2022

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1198269

¹ Doç.Dr., Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, betulozaydin@isparta.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2011-1352

² Öğr.Gör., Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, orkunozkara@isparta.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0764-8128

The Effect of the Pandemic Process on Students' University Adaptation

Abstract

The process of adapting to the new environment begins in the first year of the university. Studies show that there are different factors that affect university adjustment, which is of critical importance for individuals. This study aims to determine the effect of the pandemic process on university adjustment. The effects of gender, the program, the place where they lived while studying at the university and the place where they lived before coming to the university were examined. In the study in which the survey model was used, the University Adaptation Scale developed by Sevinç-Tuhanioglu(2017) was used. As a result of the research, it was seen that the students' university adjustment scores were above the average. It has been determined that due to the pandemic, the fact that the students have studied in a distance education environment, their gender, the program they are studying do not significantly differentiate their adaptation to the university. It was determined that students living in the district before university had higher personal and university adjustment than students living in metropolitan cities. It has been determined that the students living in the district while studying at the university are more successful in social cohesion and adaptation to the university than the students living in the city center.

Keywords

Adaptation to University
Distance Education
Pandemic Process

About Article

Sending Date: 02.11.2022
Acceptance Date: 29.11.2022
Electronic Issue Date: 29.12.2022

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1198269

GİRİŞ

Üniversite eğitimi, kişilerin bireyselleştiği, birçok öğrenci için belki de ilk kez kendi sorumluluğunun tamamını aldığı, ailesinin yanından ve alışkın olduğu ortamdan ayrılmak durumunda kaldığı bir sürecin başlangıcıdır. Bu nedenle üniversitenin ilk yılı uyum sürecinin yaşandığı bir dönemdir. Ülkemizde 2020-2021 yılında 1.780.488 öğrencinin, 2021-2022 eğitim öğretim yılında ise 1.660.912 yeni kayıt yaptıran öğrenci olduğu belirlenmiştir. Yükseköğretim verileri yıllar içinde üniversite tercihi yapan ve yerleşen öğrenci sayısında artış olduğunu göstermektedir (YÖK, 2022). Bu durum üniversite eğitimine olan ilginin arttığını dolayısıyla uyum durumunun da oldukça önemli hale geldiğini düşündürmektedir. Çünkü uyum sağlayamayan öğrencilerin eğitimlerini tamamlamadan okuldan ayrıldıkları bilinmektedir. Üniversiteye uyum sağlayamamak ayrılmayı etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Lehmann (2007) tarafından yapılan çalışmada, öğrenciler için uyum sağlayamamanın üniversiteden ayrılmanın temel nedenlerinden bir olduğu belirlenmiştir. Üniversitenin ilk yılı üniversiteye uyum açısından son derece kritik bir yıl olarak değerlendirilmektedir (Clinciu, 2013). İlk yıl yaşanan süreç üniversitenin ilerleyen yıllarındaki başarının da belirleyicileri arasında yer almaktadır (Tinto,1993). Üniversiteye uyumu etkileyen farklı faktörler olduğu görülmektedir. Örneğin kariyer kararı vermiş öğrencilerin üniversiteye uyumlarının daha kolay olduğu görülmüştür (Işık, 2014). Üniversiteyi isteyerek seçme durumunun üniversiteye uyumu olumlu etkilediği tespit edilmiştir (Konakçı, Özgürsoy Uran ve Uran, 2021).

Öğrencilerin sahip olduğu iletişim becerilerinin (Ceyhan, 2006), sosyo-demografik faktörlerin (Aladağ Bayrak, 2012) ve psikolojik dayanıklılık durumlarının (Kaba ve Keklik, 2016) da üniversiteye olan uyumda etkili olduğu belirlenmiştir. Bu konuda yapılan çalışmalarda üniversiteye uyum ile sosyal-kültürel etkinlikler (Karahana vd., 2005), kişilik özellikleri ve mizah tarzı (Sözer vd., 2020), ayrılık anksiyetesi (Turgut vd., 2020), gibi farklı değişkenler arasındaki ilişkinin araştırıldığı görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin uyum durumlarını analiz eden bu çalışma da ise pandeminin üniversite uyumuna olan etkisinin araştırılması hedeflenmiştir. 2020-2021 eğitim öğretim yılında Pandemi nedeni ile yüz yüze eğitimin yapılamamış olması, belirtilen eğitim öğretim yılında öğrencilerin okullarına gidememesine neden olmuştur. Bu nedenle yapılan çalışmada iki ayrı grup ile çalışılmıştır. İlk grup 2020-2021 eğitim öğretim yılında üniversiteye başlayarak ilk yıllarında uzaktan eğitim ile öğrenim gören ve 2021-2022 yılında ilk kez üniversiteye gelen 2. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. İkinci grup ise 2021-2022 eğitim-öğretim yılında yüz yüze öğrenime başlayan üniversite 1. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmada bu iki grubun uyum süreçlerini araştırmak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Üniversite 1. sınıf ve ilk yıllarında uzaktan eğitim ile öğrenim görmüş ve ikinci sınıfa yüz yüze devam eden öğrencilerinin uyum durumları nasıldır?
2. Öğrencilerin üniversiteye uyumları;
 - a. sınıflarına
 - b. okudukları programa
 - c. cinsiyetlerine
 - d. üniversite okurken yaşadıkları yere
 - e. üniversite öncesinde yaşadıkları yere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Çalışmada üniversite 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum süreçleri tarama modeli kullanılarak analiz edilmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da bulunan zamanda var olan olay ve olguların betimlendiği, araştırmaya konu olan durumların kendi koşulları içinde olduğu şekliyle tanımlandığı yaklaşımdır (Karasar, 2009). Bu nedenle yapılan çalışmada tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmaya Akdenizde bulunan bir devlet üniversitesinde önlisans düzeyinde eğitim alan 48'i kadın, 82'i erkek olmak üzere toplam 130 öğrenci katılmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özelliklere göre dağılımı (N=130)

Demografik Özellikler	Kategori	Frekans	%
Cinsiyet	Erkek	48	36,9
	Kadın	82	63,1
Bölüm	Bankacılık ve Sigortacılık	68	52,3

	Çağrı Merkezi Hizmetleri	62	47,7
Sınıf	1.Sınıf	66	50,8
	2.Sınıf (1.sınıf uzaktan eğitim ile)	64	49,2
Üniversite öncesinde yaşadığı yer	Büyükşehir	38	29,2
	İl Merkezi	22	16,9
	İlçe Merkezi	39	30,0
	Kasaba- Köy	31	23,8
Üniversite okurken yaşadığı yer	İl Merkezi	40	30,8
	İlçe Merkezi	90	69,2

Öğrencilerin okudukları bölüm, sınıf bilgisi, üniversite öncesinde yaşadığı yer ve üniversite okurken yaşadığı yer ile ilgili bilgiler Tablo 1’de görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Öğrencilerin üniversiteye uyum durumlarını belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu ve Sevinç-Tuhanoğlu (2017) tarafından geliştirilen Üniversiteye Uyum Ölçeği (ÜÜÖ) kullanılmıştır. 7’li likert tipte olan ölçek 45 maddeden ve akademik uyum, sosyal uyum, kişisel-duygusal uyum, kurumsal uyum olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. 12 maddeden oluşan akademik uyum, öğrencilerin bölümleriyle ilgili akademik yükümlülükleri gerçekleştirme ve akademik çevreden memnun olma durumlarını ifade etmektedir. 13 maddeden oluşan sosyal uyum, öğrencilerin üniversitede arkadaşlarıyla olan ilişkilerini, üniversitedeki sosyal yaşama katılım ile sosyal yaşamdan doyum alma durumlarını belirtmektedir. 10 maddeden oluşan kişisel-duygusal uyum, öğrencilerin duygu durumlarıdır. 10 maddeden oluşan kurumsal uyum ise öğrencilerin üniversitelerinden memnuniyetleri ve üniversite aidiyet duygularını içermektedir. Ölçekten alınan puan arttıkça uyumun arttığı ifade edilmektedir. Açıklayıcı Faktör analizinde 4 alt faktörde bulunan maddelerin faktör yüklerinin .500 ile .802 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu durum ölçeğin geçerli bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan $\chi^2(915) = 1792.48$, $\chi^2/sd = 1.96$, RMSEA = .037, SRMR = .047, GFI = .90, AGFI = .89 ve CFI = .94 değerleri ise 45 maddelik modelin kabul edilebilir olduğunu göstermiştir (Sevinç-Tuhanoğlu, 2017). Bu sonuçlar çalışmada kullanılan ÜÜÖ’nün geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu doğrulamaktadır.

Etik Kurul

Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen veri toplama süreçleri, Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun, 25.11.2021 tarihli 74/01 sayılı belgesi ile onaylanmıştır.

BULGULAR

Çalışmada toplam 130 üniversite öğrencisinin sosyal uyum ölçeğine vermiş olduğu cevaplar değerlendirilmiş ve ölçeğin alt faktörleri ile ölçeğin tamamına ait (ÜÜÖ) ortalama puanları, standart sapma değerleri ve alınabilecek en az/en çok puanları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Üniversiteye uyum ölçeği ile ilgili betimsel istatistikler

Faktör	N	Ortalama (\bar{X})	SS	Min-Max
Akademik uyum	130	59,28	13,63	12-84
Sosyal uyum	130	59,48	16,63	13-91
Kurumsal uyum	130	46,42	12,65	10-70
Kişisel/Duygusal uyum	130	44,75	14,70	10-70
ÜÜÖ	130	209,94	42,61	45-315

Tablo 2'ye göre öğrencilerin akademik uyum faktöründen ortalama 59.28, sosyal uyum faktöründen 59.48, kurumsal uyum faktöründen 46.42, kişisel uyum faktöründen 44.75 ve üniversiteye uyum ölçeğinin tamamından ortalama 209.94 puan aldıkları görülmektedir. Ölçek faktörlerinden ve ölçeğin tamamından alınabilecek en az/en çok değer aralığı incelendiğinde her bir alt faktörde ve ölçeğin tamamında öğrencilerin ortalamanın üstünde uyum gösterdikleri ifade edilebilir. Öğrencilerin üniversiteye uyumlarında sınıf bilgisinin rolü, bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin sınıflara göre uyumları için yapılan T-Testi sonucu

Faktör	Ortalama (\bar{X})		t	p
	1.sınıf (N=66)	2.sınıf (N=64)		
Akademik uyum	61,15	57,35	1,59	,252
Sosyal uyum	58,80	60,18	-,47	,926
Kurumsal uyum	48,51	44,57	1,64	,976
Kişisel/Duygusal uyum	45,30	44,18	,431	,864
Toplam	213,46	206,31	,957	,696

2019 yılında ortaya çıkan ve 2020 yılında tüm dünyayı etkisi altına alan pandemi nedeniyle 2019-2020 bahar yarıyılından itibaren dünya çapında olduğu gibi ülkemizde de her kademedeki uzaktan eğitime geçiş sağlanmıştır. Bu nedenle 2021-2022 güz yarıyılında 2.sınıf olan öğrenciler üniversiteye başladıkları ilk yıl güz ve bahar yarıyıllarında eğitimlerini uzaktan aldıktan sonra 2. sınıfın güz yarıyılında üniversitede yüz yüze eğitime başlamışlardır. 2021-2022 güz yarıyılında 1.sınıf olan öğrenciler ise yüz yüze eğitim ile okullarına başlamışlardır. Tablo 3'de 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum puanlarında ve üniversiteye uyum ölçeği alt faktörlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($[t(957)=,696]$, $X^2_{1.Sınıf:66}=213.46$, $X^2_{2.Sınıf:64}=206.31$, $p>0.05$). Yüz yüze ya da uzaktan eğitimle üniversite hayatına başlayan öğrencilerin, eğitim öğretim sürecine uyum sorunu yaşamadığı ifade edilebilir. Öğrencilerin üniversiteye uyum durumlarında okudukları programın anlamlı bir farklılaşmaya neden olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi ile analizi edilmiş ve sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin okudukları programlara göre uyumları için yapılan T-Testi sonucu

Faktör	Ortalama (\bar{X})		t	p
	Bankacılık (N=68)	Çağrı (N=62)		
Akademik uyum	56,92	61,87	-2,09	,955
Sosyal uyum	57,89	61,22	-1,14	,175
Kurumsal uyum	44,20	48,85	-2,12	,203
Kişisel/Duygusal uyum	43,66	45,95	-,886	,378
Toplam	202,69	217,90	-2,058	,797

Tablo 4'te öğrencilerin okudukları programlara göre uyumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. Bankacılık ve Sigortacılık Programında okuyan 68 öğrenci ile Çağrı Merkezi Hizmetleri Programında okuyan 62 öğrencinin üniversiteye uyum ölçeğinin alt faktörlerinden ve tamamından aldığı puanlar anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin üniversiteye uyumlarında cinsiyetin anlamlı bir farklılaşma oluşturup oluşturmadığı bağımsız örneklem t-testi ile analizi edilmiş ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre T-Testi sonucu

Faktör	Ortalama (\bar{X})		t	p
	Kadın (N=82)	Erkek (N=48)		
Akademik uyum	59,64	58,66	-,394	,253
Sosyal uyum	60,18	58,29	-,624	,809
Kurumsal uyum	46,89	45,62	-,549	,993
Kişisel/Duygusal uyum	44,51	45,16	,244	,985
Toplam	211,23	107,75	-,448	,674

Tablo 5'te öğrencilerin cinsiyetlerinin üniversite uyumunda anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı belirlenmiştir ($p < .05$).

Öğrencilerin üniversiteye uyumlarında üniversite okurken yaşadıkları yerin anlamlı bir farklılaşma oluşturup oluşturmadığı bağımsız örneklem t-testi ile analizi edilmiş ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Üniversite okurken yaşadıkları bölgeye göre uyumları için yapılan T-Testi sonucu

Faktör	Ortalama (\bar{X})		t	p
	İl merkezi (N=40)	İlçe (N=90)		
Akademik uyum	57,67	60,00	-,897	,372
Sosyal uyum	52,70	62,50	-3,112	,002*
Kurumsal uyum	45,07	47,02	-,809	,420
Kişisel/Duygusal uyum	43,55	45,28	-,621	,536
Toplam	199,00	214,81	-1,974	,043*

** 0.05 anlamlılık düzeyi

Çalışmanın yapıldığı okul, ilçe merkezinde bulunmaktadır. İlçe üniversitenin bulunduğu şehre 25 km uzaklıkta olup ilin en yakın yerleşim alanları arasında bulunmaktadır. Bu nedenle çalışmaya katılan öğrencilerin bir kısmı üniversitenin bulunduğu ilçe merkezinde bir kısmı ise bu ilçenin bağlı olduğu il merkezinde yaşamaktadır. Analiz sonucunda, öğrencilerin sosyal uyum faktöründe ($[t(-3.112)=.002]$, $X^-_{il_merkezi:40} = 52.70$, $X^-_{ilçe_merkezi:90} = 62.50$, $p < 0.05$) ve üniversite uyum ölçeğinin toplamında ($[t(-1.974)=.043]$, $X^-_{il_merkezi:40} = 199.00$, $X^-_{ilçe_merkezi:90} = 214.81$, $p < 0.05$) yaşadıkları yere göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. İl merkezinde yaşayan öğrenciler ile ilçe merkezinde yaşayan öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılaşma belirlenmiştir. İlçe merkezinde yaşayan öğrencilerin üniversiteye uyumlarının ve sosyal uyum alt faktörlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin üniversite öncesinde, büyükşehir, il merkezi, ilçe merkezi ya da kasaba/köy'de yaşamış olmasının üniversiteye uyumlarına olan etkisi ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre kişisel uyum alt faktöründe ve üniversiteye uyumlarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Analiz sonrasında hangi bölgeler arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için Sheffe testi ile Post Hoc karşılaştırması yapılmış ve kişisel uyum alt faktörüne ait sonuçlar Tablo 7'de, ölçeğin tamamına ait sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerinin üniversite öncesinde yaşadığı bölgeye göre ANOVA sonucu

Uyum	Yaşadığı bölge	N	(\bar{X})	SS	F	p	Anlamlı Fark
Kişisel uyum	Büyükşehir	38	39,131	2,344	3,341	,021	Büyükşehir-İlçe
	İl merkezi	22	49,045	2,694			
	İlçe	39	48,128	2,261			
	Kasaba-Köy	31	44,354	2,778			

Tablo 7'ye göre üniversitede okumaya gelmeden önce öğrencilerin büyükşehir, il merkezi, ilçe merkezi veya kasaba/köyde yaşamış olması kişisel uyumlarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmuştur. Sheffe testi ile Post Hoc karşılaştırması sonuçlarına göre büyükşehirde

yaşayan öğrenciler ile ilçe merkezinde yaşayan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($p<.05$). İlçe merkezinde yaşayan öğrencilerin kişisel uyum puan ortalamalarının büyükşehirde yaşayan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalama puanlar incelendiğinde büyükşehirde yaşamış olan öğrencilerin ortalama puanlarının en düşük olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerinin üniversite öncesinde yaşadığı bölgeye göre ANOVA sonucu

Uyum	Yaşadığı bölge	N	(\bar{X})	SS	F	p	Anlamlı Fark
Toplam Uyum	Büyükşehir	38	192,078	41,949	3,514	,017	Büyükşehir-İlçe
	İl merkezi	22	219,227	37,641			
	İlçe	39	219,256	46,958			
	Kasaba-Köy	31	216,322	38,193			

Tablo 8'e göre üniversiteye uyum ölçeğinin tamamından alınan puanlar üniversiteye başlamadan önce büyükşehirde ve ilçe merkezinde yaşayan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlılık göstermektedir. İlçe merkezinde yaşayan öğrencilerin toplam uyum puan ortalamalarının da yine büyükşehirde yaşayan öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmada üniversiteye yeni başlayan 1. sınıfı öğrencileri ile 2. sınıfa geçmiş olmalarına rağmen pandemi nedeni ile ilk kez yüz yüze eğitime gelen öğrencilerin üniversiteye uyum durumları incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda her iki grupta yer alan öğrencilerinde üniversiteye uyum oranlarının ortalamanın üstünde olduğu belirlenmiştir. Literatürdeki bazı çalışmalarda ise üniversiteye uyumlarının düşük olduğunu görülmektedir. Öztürk (2020) tarafından yapılan çalışmada üniversiteye yeni başlayan hemşirelik bölümü öğrencilerinin algıladıkları stres ve üniversiteye uyum düzeyleri ile akademik genel not ortalamaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin üniversiteye uyum düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin üniversiteye uyumları beklentileri ile yakından ilişkilidir. Erdoğan, Şanlı ve Bekir'in (2005) çalışmasında öğrencilerin üniversiteden olan beklentilerinin karşılanmadığı, dolayısı ile uyum sorunu yaşadıkları belirlenmiştir. Yapılan çalışmanın Meslek Yüksekokulunda gerçekleştirilmiş olmasının bu yönde olumlu bir etken olabileceği düşünülmektedir.

Üniversiteye uyum durumları cinsiyet, öğrencilerin okudukları program ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde yapılan bazı çalışmalarda da üniversiteye uyum ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (Işık, 2014; Karahan vd., 2005; Sertelin Mercan ve Yıldız, 2012; Turgut vd., 2020). Öğrencilerin okuduğu bölüme göre ise Karahan vd. (2005) çalışmasında farklılık görülmüştür. Belirtilen çalışmada Eğitim Fakültesi ile Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin Ziraat, Fen-Edebiyat ve İlahiyat Fakültesi öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada, araştırmaya katılan öğrenci programlarından kaynaklı bir değişiklik olmayabileceği düşünülmektedir.

Üniversiteye uyum durumları 1. ve 2. sınıf öğrencilerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamıştır. Pandemi nedeni ile birinci sınıf eğitimini evde geçiren öğrenciler ile yüz yüze birinci sınıf eğitimine başlayan öğrenciler arasında uyum farklılığı olmadığı, her iki grubunda uyum sorunu yaşamadığı görülmektedir. Yapılan bazı çalışmalarda pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitime hazırbulunmuşluklarının yüksek olduğu (Kuzu, 2020; Ünal, Şanlıer ve Şengül, 2021), uzaktan eğitimden kısmen memnun oldukları (Er Türküresin, 2020) uzaktan eğitimin konforunun doyum sağladığını düşündükleri (Üçer, 2020) belirlenmiştir. Ayrıca öğrenciler uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yanları olduğunu düşünseler de eğitim öğretim sürecinde var olması gerektiğini ifade etmişlerdir (Genç, Engin ve Yardım, 2020). Acil çözüm olarak dünya çapında her eğitim kademesinde kullanılan uzaktan eğitim yöntemi ile üniversite birinci sınıf eğitimini alan ve 2. sınıfta ilk kez yüz yüze eğitime gelen öğrencilerin de uyum sorunu yaşamamış olmasının öğrencilerin olumlu yaklaşımlarına bağlı olabileceği düşünülmektedir. Üniversite okurken öğrencilerin bir kısmı okulun bulunduğu ilçede bir kısmı ise şehir merkezinde kaldığını ifade etmiştir. İlçede yaşayan öğrencilerin sosyal uyum faktöründen ve ölçeğin tamamından almış oldukları puanların şehir merkezinde yaşayan öğrencilerden daha fazla olduğu görülmüştür. Okulun bulunduğu çevrede yaşamının uyumu kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Üniversiteye başlamadan önce öğrencilerin büyükşehir, il merkezi, ilçe merkezi ya da kasaba/köy'de yaşamış olmasının kişisel uyum faktöründe ve ölçeğin tamamında anlamlı bir farklılaşma oluşturduğu görülmektedir. İlçede yaşamış olan öğrencilerin hem kişisel uyumları hem de üniversiteye uyum durumlarının büyükşehirde yaşamış olan öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Üniversitenin ilçede bulunması nedeni ile daha önce ilçede yaşayan öğrencilerin uyum sorunu yaşamaması, büyükşehirden gelen öğrencilerin ise alışmakta zorluk çekmesi beklenen bir durum olarak ifade edilebilir. Sevinç ve Gizir'in (2014) çalışmasında kişisel uyumu olumsuz etkileyen durumlar arasında çekingenlik, hata yapma ve eleştirilme kaygısı, yalnızlık ve ev özlemi gibi kişisel faktörlerinin bulunduğu görülmektedir. Büyükşehirde yaşamış bireylerin alışkın olmadığı ilçe ortamında bu tarz duyguları daha çok yaşamış olabileceği düşünülmektedir. Turgut vd.'nin (2020) çalışmasında ise yaşamının büyük bölümünün geçirildiği yere göre üniversite yaşamına uyum, duygusal uyum, kişisel uyum, akademik uyum ve sosyal uyum düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlememiştir. Araştırma bulguları ile Turgut vd.'nin (2020) çalışmasındaki farklılığın, çalışmaların yapıldığı okulların bulunduğu bölge ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Sertelin, Mercan ve Yıldız'ın (2012) çalışmasında ise öğrencilerin okudukları şehir olan İstanbul'da yaşıyor olmaları ya da sadece üniversite için bu şehirde yaşamaya başlamalarının üniversite ortamına uyum ve akademik uyum alt boyutlarında farklılaşma oluşturduğu belirlenmiştir. İstanbul'da yaşayan öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla aşına oldukları yerde yaşayan öğrencilerin uyumlarının daha kolay olduğu söylenebilir. Akıncı, çalışması bu durumu destekler niteliktedir. Öğrencilerin eğitim hayatlarını sürdürmeleri nedeniyle şehir değiştirmeleri Akıncı Nergiz ve Gedik'in (2015) de belirttiği gibi yer değiştirme hareketi veya sosyal bir değişim sürecini ifade etmekte ve çeşitli unsurlar tarafından etkilenmektedir. Öğrencilerin uyumu, sadece bireyler için değil eğitim kurumları içinde son derece önemlidir. Öğrencilerin üniversiteye uyum sürecindeki sorunları kurum kaynaklarının boşa harcanmasına neden olabilir (Hillman, 2005). Bu durum dikkate alındığında yapılan çalışma sonucunda üniversiteye uyum sürecinde öğrencilere destek konusunda üniversite personeline farkındalık oluşturulması sağlanabilir. Özellikle farklı bölgelerden üniversiteye okumaya gelen öğrenciler için uyumu arttıracak etkinliklerin yapılması sağlanabilir.

Ayrıca herhangi bir bölgeye eğitim kurumu kurulmadan önce öğrencilerin uyum konusunda yaşayabilecekleri sorunların ön araştırmasının yapılması, gerekli önlemlerin alınması ve hazırlıkların gerçekleştirilmesi sağlanabilir, ilgili kişi ve kurumlara tavsiyelerde bulunulabilir. Bunun yanı sıra konu ile ilgili araştırmacıların, çeşitli eğitim kademelerinde başka öğrencilerle gerçekleştirilmesi ve öğrencilerin demografik, ailevi özellikleri dikkate alınarak genişletilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akıncı, B. , Nergiz, A. & Gedik, E. (2015). Uyum Süreci Üzerine Bir Değerlendirme: Göç ve Toplumsal Kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, (2), 58-83. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gad/issue/43299/526432>
- Aladağ Bayrak, Ö. (2012). *Meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik ve sosyal uyumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Edirne.
- Ceyhan, A. A. (2006). An investigations of adjustment levels of Turkish university students with respect to perceived communications skill levels. *Social Behavior and Personality*, 34(4), 367-380
- Cliniciu, A. L. (2013). Adaptation and stress for the first year university students. *Social and Behavioral Sciences*, 78, 718-722.
- Er Türküresin, H. (2020). Covid-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim*, 597-618. DOI: 10.37669/milliegitim.787509
- Erdoğan, S., Şanlı, H.S. ve Bekir, HŞ. (2005). Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (2), 479-496.
- Genç, S.Z., Engin, G. ve Yardım, T. (2020). Pandemi (Covid-19) sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin lisansüstü öğrenci görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 41, 134-158.
- Hillman, K (2005). *The first year experience: The transition from secondary school to university and TAFE in Australia*. Longitudinal Surveys of Australian Youth. Australian Government Department of Education Science and Training (DERST) Research Report 40.
- Işık, E. (2014). *Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş, Üniversiteye Uyum, Kaygı ve Depresyon Düzeylerinin Kariyer Karar Düzeylerine göre İncelenmesi*. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi. 24-26 Nisan. İstanbul.
- Kaba, İ. ve Keklik, İ. (2016). Öğrencilerin üniversiteye uyumlarında psikolojik dayanıklılık ve psikolojik belirtiler. *Hacettepe Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2) 98-113.
- Karahan, T., Sakdoğan, M., Özkamalı, E., & Dicle, A. (2005). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum düzeylerinin denetim odağı ve atılganlık düzeyleri açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*,(18),.Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/deubefd/issue/25432/268335>
- Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi (19. Baskı). Ankara: Nobel

- Konakçı, G., Özgürsoy Uran, B. N. & Uran, H. A. (2021). Hemşirelik öğrencilerinin üniversite yaşamına uyumunu etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 11(2 Pt 1), 321-330. DOI: 10.2399/yod.20.663940
- Kuzu, Y. (2020). Üniversiteyi yeni kazanan öğrencilerin pandemi kaynaklı uzaktan eğitime ilişkin hazırbuluşlukları ve görüşleri. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 103-135. DOI: 10.20493/birtop.818308
- Lehmann, W. (2007). " I just didn't feel like I fit in": The role of habitus in university dropout decisions. *Canadian Journal of Higher Education (CSSHE)*, 37(2), 89-110.
- Öztürk, A. (2020). An investigation the perceived stress, university adjustment levels and academic grade average of freshman nursing university students. *Cyprus Turkish Journal of Psychiatry & Psychology*, 2(3), 155-62.
- Sertelin Mercan, Ç. & Yıldız, S. (2012). Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *HAYEF Journal of Education*, 8(2), 135-154. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/iuhayefd/issue/8795/109919>
- Sevinç, S., & Gizir, C. A. (2014). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin bakış açılarından üniversiteye uyumu olumsuz etkileyen faktörler (Mersin Üniversitesi Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1285-1308.
- Sevinç-Tuhanoğlu, S. (2017). *Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına uyumlarına katkı sağlayan bireysel ve çevresel faktörlerin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bilim Dalı, Mersin.
- Sözer, O. T., Öztürk Dursun, S., Yortan, N., Güresen, U. ve Sakiroğlu, M. (2020). Kişilik özellikleri, mizah tarzları ve üniversiteye uyum arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler: Mizah tarzlarının aracı rolü. *Psikoloji Çalışmaları - Studies in Psychology*, 40(2): 533-559. <https://doi.org/10.26650/SP2019-0047>
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition*. (2nd ed.) Chicago: University of Chicago Press.
- Turgut M. N. A, Ertürk Ö. S, Karşlı F., Şakiroğlu M. (2020). Algılanan stres ve üniversite yaşamına uyum ilişkisinde bir aracı değişken: ayrılık anksiyetesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 338-353. doi: 10.16986/HUJE.2018044072
- Üçer, N. (2020). Pandemi (Covid-19) Sürecinde uzaktan eğitim araçlarının etkinliğinin üniversite öğrencileri tarafından değerlendirilmesine kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı açısından bir bakış. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 11(21).206-223.
- Ünal N., Şanlıer N., Şengil A.Z. (2021). Pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbuluşluklarının ve uzaktan eğitime ilişkin deneyimlerinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 9(1), 89 - 104. Doi: 10.33715/inonusaglik.812109
- YÖK. (2022) *.Öğrenim Düzeyine Göre Öğrenci Sayısı*, <https://istatistik.yok.gov.tr/>

Türkiye Eğitim Dergisi

(2020) Cilt 7, Sayı 2, s. 528-561

Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Tarafından 5E Modeline Göre Hazırlanan Ders Planlarının İncelenmesi*

Bilal GEZER¹
Şahin ORUÇ²

Özet

İlkokul ve ortaokul ders kademesinde verilen derslerden biri olan Sosyal Bilgiler öğretiminde çeşitli modeller veya teknikler kullanılabilir. Bu modellerden biri de 5E Modelidir. 5E Modeli; Giriş, Keşfetme, Açıklama, Derinleştirme ve Değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Sosyal Bilgiler dersi bu modele göre hazırlanacak olsa dersin beş temel aşamada işlenmesi gerekir. Öğretmenlerin derslerine hazırlıklı girmesi ve derste bir model takip ederek ders işleme sürecini geçirmesi öğrenci başarısına ve öğretmen yeterliliğine büyük katkı sağlar. Dolayısıyla bu çalışmada öğretmenlerin 5E Modeliyle hazırladıkları ders planlarını incelemek ve ders planı hazırlama becerilerini tespit etmek önemli olacaktır. Yapılan çalışmada 10 özel, 10 devlet okulunda görev yapan 20 farklı okuldan öğretmenlerin hazırlamış oldukları ders planları incelenmiştir. Doküman inceleme yöntemiyle yapılan değerlendirmeler için 10 farklı uzman görüşü alınarak, "5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu" hazırlanmıştır. Özel okul ve devlet okulunda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından 5E Modeline uygun olarak hazırlanan ders planları 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu' na göre yapılan incelemeler sonucunda; özel okul öğretmenlerinin hazırladığı ders planlarının yeterlilik düzeyinin, devlet okulu öğretmenlerinin ders planlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

5E Modeli
Sosyal Bilgiler Dersi
Sosyal Bilgiler Öğretmeni
Ders Planı
Doküman İnceleme

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 17.11.2022
Kabul Tarihi: 03.12.2022
Elektronik Yayın Tarihi: 28.12.2022

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1206039

*Bu çalışma birinci yazarın "Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Tarafından 5E Modeline Göre Hazırlanan Ders Planlarının İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Yüksek Lisans, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, gezerbilal@hotmail.com ORCID: 0000-0002-9204-0637

² Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, sahinoruc44@hotmail.com ORCID: 0000-0001-8666-3654

Examination of Lesson Plans Prepared By Social Studies Teachers According to The 5 Model

Abstract

Various models or techniques can be used in Social Studies teaching, which is one of the courses given at primary and secondary school levels. One of these models is the 5E Model. Model 5E; It consists of Introduction, Exploration, Explanation, Deepening and Evaluation stages. If the Social Studies course is to be prepared according to this model, the course should be taught in five basic stages. The fact that teachers enter their classes prepared and follow a model in the lesson and pass the lesson process greatly contributes to student success and teacher competence. Therefore, in this study, it will be important to examine the lesson plans prepared by the teachers with the 5E Model and to determine their lesson plan preparation skills. In the study, lesson plans prepared by teachers from 20 different schools working in 10 private and 10 public schools were examined. For the evaluations made by the document review method, the "5E Model Lesson Plan Evaluation Form" was prepared by taking the opinions of 10 different experts. As a result of the examinations made according to the 5E Model Lesson Plan Evaluation Form, the lesson plans prepared in accordance with the 5E Model by the social studies teachers working in private and public schools; It has been determined that the proficiency level of the lesson plans prepared by private school teachers is higher than the lesson plans of public school teachers.

Keywords

The 5E Model
Social Studies Lesson
Social Studies Teacher
Lesson Plan
Document Review

About Article

Sending Date: 17.11.2022
Acceptance Date: 03.12.2022
Electronic Issue Date: 28.12.2022

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1206039

GİRİŞ

Günümüz dünyasında bilgiye ulaşmaktan çok bilgiye nasıl ulaşılacağını bilme, bilgiyi yorumlama ve bu bilgileri kullanabilmek önem kazanmıştır (Eren ve Coşkun Cımbız, 2017, 278) Bu durum doğrudan doğruya eğitim sistemini etkilemiştir. Amacın sadece bilgiye ulaşmak olduğu dönemlerde eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin en önemli görevi bilgiyi öğrenciye aktarmak ve öğrencilere bildiklerini öğretmektir. Ancak günümüzde bir öğrenci öğretmeninden alacağı bilginin çok daha ötesinde bilgiye çok daha kolay ve hızlı ulaşabilmektedir. Bu yüzden eğitim sisteminin ve öğretmenlerin misyonunun değişmesi kaçınılmaz olmuştur. Bu durum beraberinde yeni bir öğrenme yaklaşımı ihtiyacını doğurmuş ve günümüz ihtiyaçlarına en uygun sistem olarak yapılandırmacı yaklaşım görülmüştür. Türk eğitim sisteminde çok uzun yıllar geleneksel eğitim anlayışı hâkim olmuştur. Geleneksel eğitim anlayışının merkezinde öğretmen vardır. Öğretmen öğrenciye bilgiyi aktaran konumundadır, öğrenci ise bilgiyi alandır. Geleneksel sistemde öğretmen aktifken öğrenci pasif dinleyici durumundadır. Bilginin öğretmen tarafından öğrenciye aktarılması esastır (Eren ve Coşkun Cımbız, 2017, 278). Dünya çapında gerçekleşen teknolojik gelişmeler ülkemizde de gerçekleşmiş bilgiyi ulaşılmaz olmaktan çıkarmıştır. Bu

durum tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de yeni bir yaklaşım geliştirilmesi ihtiyacı doğurmuş ve 2005 yılında yapılandırmacı eğitim modeline geçilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım birkaç kelime ile tanımlanacak olursa “öğretim sürecine aktif katılım” şeklinde ifade edilebilir. Yapılandırmacılıkta öğrenme-öğretme sürecinin merkezinde öğrenci vardır ve öğrencinin sürece aktif katılımını sağlarken öğretmen rehber görevindedir, mutlak otorite değildir. Öğretmen ve öğrencinin rolleri değişmiştir (Tural, 2015, 30) Yapılandırmacı eğitim öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, yorumlamasına, geliştirmesine olanak sağlar ve öğrenen yeni bir bilgi ile karşılaştığında önceden öğrendiklerini yeni durum için uygular ve problemlere çözümler üretebilir (Şaşan, 2002, 49). Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ve ölçme değerlendirilmede birtakım değişiklikler yapılmasına neden olmuştur. Öğrenmelerin hayatın içinden olması, yaşantılardan meydana gelmesi önemlidir. Bu yüzden çeşitli yöntem ve teknikler kullanılırken aynı zamanda çeşitli etkinlikler oluşturularak öğrencinin aktif katılımı sağlanmalıdır. Bu yolla öğrenci sürece aktif olarak katılmış olacak, öğrenme kolaylaşacak ve yeni bilgilerin kalıcı olması sağlanacaktır. Burada öğrenmeyi kolaylaştırmak için kullanılan materyal ya da yöntem ve teknikler farklı öğrenme hız ve isteklerine sahip öğrencilerin öngörülen hedeflere kolayca ulaşmasını da sağlar (Eren ve Coşkun Cımbız, 2017, 279). Değişen dünya düzeninde bilgiye doğrudan ulaşabilen öğrencilerin artık onlara doğrudan bilgiyi veren öğretmenlerden ziyade onlara bilgiyi yorumlatan, anlamlandırmalarını sağlayan, rehberlik eden öğretmenlere ihtiyacı vardır. Yapılandırmacı eğitim yaklaşımıyla da bu ihtiyaç giderilmeye çalışılmış 2005 yılından beri de eğitimde yapılandırmacı yaklaşım kullanılmaya devam etmektedir. Böylelikle öğrenme sürecinin merkezine öğrenci alınarak yaşantıları bizzat kendisinin oluşturmasına olarak sağlanarak, yaşantılar yoluyla istendik davranış değişiklikleri meydana getirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca Sosyal Bilgiler öğretiminde de bu yolla birçok yanlış ortadan kalkmış, öğrenme kolaylaşmış ve kalıcı hale gelmiştir.

5E Öğretim Modeli

Öğrenme modelleri arasında en çok kullanılan 5E Öğrenme Döngüsü Modelini, Rodger Bybee geliştirmiştir (Değirmençay, 2010; Bıyıklı ve Yağcı, 2015). Bu modelin uygulandığı eğitim ortamlarının öğrenci merkezli olması ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha fazla sorumluluk almaları gerekmektedir (Keser, 2003). 5E öğrenme modeli, öğrencilerin öğretmen rehberliğinde araştırma yapabilmesini ve sahip oldukları bilgi ve becerileri kullanabilmesini, öğretmenlerin rehberliğinde öğrenci merkezli öğrenme ortamı oluşturur (Bozdoğan ve Altunçekiç, 2007). 5E Modelinde öğretmen; öğrenme sürecinde öğrencilere yardım eden, öğrenme ortamını düzenleyen, etkinlikleri planlayan ve zamanı yöneten bir rehberdir (Ziyafet, 2008).Yapısalcı yaklaşımda çokça kullanılan 5E öğrenme modeli, öğrencilerde öğrenme ve araştırma merakı uyandıran, bilgi ve becerilerini kullanabilme fırsatı oluşturan etkinlikleri içermektedir. 5E modeli, öğrenme süreçlerinin her aşamasında etkinliklere dahil olan öğrencilerde, yeni kavramlar oluşmasına ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlar (Önder, 2011). 5E modeli, öğrencilerin beklentilerini karşılayarak öğrendiklerini uygulama ve yapılandırma fırsatı oluşturan bir yöntemdir (Martin, 2000).

5E modelinin aşamaları

5E öğrenme modelinde her bir “E” farklı aşamaları belirtmektedir. Bu aşamalar; giriş (engage), keşfetme (explore), açıklama (explain), derinleştirme (elaborate) ve değerlendirme (evaluate) olmak üzere beş basamaktan oluşmaktadır (Çepni, 2005; Türkmen ve Usta, 2007).

Her bir aşama, farklı yöntem ve tekniklerin birlikte kullanımına imkân tanımaktadır (Şahin, Çavuş ve Güngören, 2013).

Dikkat çekme- giriş (Engage-enter)

Motivasyon, öğrenci başarısına tesir eden en önemli unsurlardandır. Öğrencilerin konuya ilgi duymaları ve motive olmaları öğrenme meraklarını arttıracaktır. Dolayısıyla öğrenme basamaklarının ilk adımı öğrencilerin derse karşı dikkatlerinin çekildiği, ilgilerinin uyandırıldığı ve öğrenme motivasyonlarının artırıldığı dikkat çekme-giriş basamağıdır (Ekici, 2007). Bu basamakta öğrencilerin konuyla alakalı ön bilgilerine ulaşabilmek, düşüncelerini harekete geçirmek amacıyla sorular sorularak ve öğrencilerin ilgisini konuya çekecek etkinlikler yapılarak derse karşı güdülenmeleri sağlanır. Bu süreç aynı zamanda, öğrencinin derste soru sormaya ve cevaplamaya fırsat bulduğu aşamadır (Bransford, Brown & Cocking, 2000). Öğretmen bu aşamada sorularla ve ön değerlendirme etkinlikleriyle öğrencilerin var olan bilgi düzeylerini de tespit eder (Metin ve Özmen, 2009, 94- 123). Öğrencilere yöneltilen sorular ön bilgilerine ulaşmakta etkilidir. Bu sorular, öğrencilerin öğrenme merakı uyandırmakla birlikte, ilgi alanlarının da ortaya çıkartılmasını sağlamaktadır. Bu basamakta sorulan sorular ve uygulanan etkinlikler geçmiş öğrenmeler ve yeni konular arasında ilişki kurmaya yardımcı olmalıdır (Kanlı, 2007). Buradaki amaç, öğrencilerin ön bilgilerinden ve geçmiş deneyimlerinden yararlanarak yeni konuyla alakalı düşüncelerini açıklamalarını sağlamaktır. Öğrencilerin düşüncelerini ifade etmeleri, öğretmenlere; öğrencilerin var olan bilgileri ve kavram yanılgıları hakkında fikir sahibi olmalarına yardımcı olur. Bu süreçte öğretmen kavramlar hakkında tanımlamalar yapmaktan ve açıklamalarda bulunmaktan kaçınmalıdır (Işık Mercan, 2012). Dikkat çekme ve giriş basamağında asıl olan öğrencilerin doğru cevaba hemen ulaşmaları değil, onları soru sormaya teşvik etmek ve farklı fikirler ortaya koymalarını sağlamaktır. Ayrıca bu aşamada öğretmen tarafından ilgi çekici bir hikâyenin anlatılması, konuya uygun bir video izletilmesi ve merak uyandırıcı sorular yöneltilmesi gibi yöntem ve teknikler uygulanabilmektedir (Ağgül Yalçın ve Bayrakçeken, 2010, 508- 531). Bununla birlikte günlük hayattan örnekler verilerek ve örnek olaylar analizleri yapılarak dikkat çekme ve giriş basamağı daha etkili biçimde uygulanabilir (Türker, 2009). Öğrenciler bu basamağın sonunda öğrenmeye motive olmuşlarsa ve soru sorma sürecine aktif olarak katılmışlarsa uygulama başarıya ulaşmış demektir (Boddy, Watson & Aubusson, 2003, 27- 42). Dikkat çekme ve giriş basamağında konuya karşı ilgi ve motivasyonu artan öğrenci, sonraki basamak olan keşif basamağına daha istekli olarak geçecektir (Wilder & Shuttleworth, 2004, 25- 31).

Keşfetme (Exploration)

Keşif basamağının hedefi; öğrencilere gözlem yapabilme, araştırma yeteneklerini kullanabilme, giriş basamağında ele alınan yüzeysel kavramlarla alakalı fikirlerini derinleştirebilmektir. Öğrenciler birlikte çalışmalarını için yönlendirilmeli, öğretmen ise doğrudan bilgi vermek yerine onlara rehberlik etmelidir (Newby, 2004). Bu basamak öğrencilere; gözlem yapma, hipotezler oluşturma, deneyler tasarlama ve uygulama, veri toplama ve düzenleme, sonuçları yorumlama fırsatı sağlamaktadır (Eisenkraft, 2003, 56-59). Öğrenciler bu aşamada araştırma yöntemini kullanarak keşfederler, tahmin yürütürler, olay veya durumu tartışırlar. Öğretmen öğrencilerin açıklamalarını dinler, onları birlikte çalışmaya teşvik eder (Metin ve Özmen, 2009, 94-123). Keşif basamağı, öğrencilerin en etkin olduğu bölümdür. Bu bölüm, öğrencilerin konuyla alakalı hipotezler kurarak tahminlerde bulunduğu, deney ve gözlemler yaptıkları, verileri toplayarak tartıştıkları, arkadaşları ile

yeni fikirler ürettikleri, hipotezlerini ve tahminlerini test edip karşılaştırdıkları etkinlikleri içermektedir (Karşlı, 2011). Bu basamak; oyunla etkinliğe başlama, alternatifler oluşturma, materyal kullanma, uygulama yapma, belirli bir olayı ya da durumu gözleme, problemi analiz etme ve çözüm yolları hakkında tartışmaya katılma gibi aşamalardan oluşur (İlter, 2013). Öğretmen öğrencilere ihtiyaçları olan materyalleri sunar, çalışma esnasında onları gözlemler, sorular sorarak derinlikli düşüncelerini sağlar. Keşif bölümü öğrenciler etkinlikten fayda sağladığı sürece devam ettirilebilir (Kabapınar, Sapmaz ve Bıkmaz, 2003). Bu aşamada etkinliklerde materyaller, olaylar ve durumlar kullanılmalı, uygulamalar somut olmalıdır. Etkinlikleri uygularken öğrenciler bazen cevaplayamadıkları soruları keşfederek cevaplayabilirler. Bu süreçte zihinsel ve fiziksel etkinliklere katılan öğrenciler birbirleriyle etkileşim içerisine girerler, gözlem yaparlar, olayları ve durumları sorgularlar. Öğretmen ise sorular sorarak, farklı etkinlikler ve fikirler sunarak sadece bir rehber pozisyonunda kalmalıdır (Trowbridge, Bybee ve Powell, 2000). Keşif aşamasında öğrenciler grup çalışmaları yoluyla olayları analiz ederek ve materyaller kullanarak deneyim kazanırlar. İşbirliğine dayalı grup çalışmaları esnasında oluşturdukları deneyimlerden elde ettikleri bilgiler ile var olan bilgileri arasında bağ kurarak, konuya dair temel kavramları açıklamaya ve öğretmen rehberliğinde yeniden yapılandırmaya hazır hale gelirler (Anıl, 2010, 37).

Açıklama (Explanation)

Açıklama basamağı, öğrencilerin, deneyimlerinden hareketle kavramları kendi cümleleriyle açıkladıkları basamaktır. Bu aşamada öğretmen, öğrencilerin keşif basamağında ulaştığı bilgileri açıklamalarını ve bu bilgilerden de yola çıkarak yeni bilgiler oluşturmalarına destek olur (Gök, 2012). Her öğrencinin fikrini ifade etmeye ve açıklama yapmaya teşvik edildiği bu basamakta öğretmen, öğrencilerin öğrenme süreçlerine ve etkinliklere aktif olarak katılımını ve doğru kavram edinmelerini sağlamalıdır (Ercan, 2009). Bu basamakta önce öğrencilerin kendi açıklamalarını yapmalarına fırsat oluşturulmalı, sonra öğretmen ilgili konuda bilimsel açıklamalarda bulunmalıdır. Öğretmenin yaptığı açıklamalar giriş ve keşif basamağında öğrencilerin ulaştığı ve açıkladıkları bilgilerle bağlanmalıdır (Boddy, Watson ve Aubusson, 2003, 27-42). Öğrencilerin kavram yanlışlarının düzeltilmesi ve bilgi eksiklerinin giderilmesi için öğretmen tarafından video, tartışma, anlatım, örnek olay vb. yöntem ve teknikler kullanılarak açıklamalar yapılır (Saka, 2006). Açıklama basamağı, aynı zamanda öğrencilerin keşifle ulaştıkları bilgileri kendi ifadeleriyle açıkladıkları basamaktır. Bu basamakta öğrenci konuyu ifade etmekle aynı zamanda içselleştirmiş olmaktadır (Türker, 2009).

Öğrenciler öğretmen rehberliğinde konuyu açıklamaya çalışırlar. Öğretmen, yaptığı açıklamalarla öğrencilerin konu hakkında derinlikli düşüncelerine destek olurken aynı zamanda eksik ya da yanlış bilgilerinin değiştirilerek doğru öğrenmeler oluşturmalarına rehberlik eder (Metin ve Özmen, 2009, 94-123). Bu aşamada öğretmen, öncelikli olarak öğrencilerin açıklama yapmalarını ister. Sonra, giriş ve keşfetme basamaklarındaki öğrenci deneyimleriyle bağ kurarak konu hakkında bilimsel açıklamalarda bulunur. Açıklamalar, konuyla alakalı bilgi, beceri ve kavramların açık bir şekilde ortaya konulmasını ve ortak bir dil oluşturulmasını sağlar (İlter, 2013). Bu aşamada, öğrenciler açıklamalarını yaparken aynı zamanda diğer arkadaşlarının açıklamalarını eleştirel bir biçimde izlemeleri beklenir. Öğrencilerin konu üzerinde fikirlerini ifade ettikleri tartışma ortamında ve öğretmenin bilimsel açıklamaları çerçevesinde önceki deneyimleriyle bağlantılar kurarak kendi bilişsel düzeylerini yeniden yapılandırma fırsatı bulurlar. Öğrenciler açıklama basamağının

sonunda derinleşmeye ve edindikleri yeni bilgileri farklı durumlarda uygulamaya hazır olurlar (Anıl, 2010).

Bilgiyi derinleştirme (Elaboration)

Derinleştirme basamağı, öğrencilerin önceki aşamalarda edindikleri bilgi ve kavramları yeni durumlara uygulayarak, kavramlar arasındaki ilişkileri derinlikli olarak düşünme fırsatı buldukları aşamadır (Aydın, 2011). Bu amaçla bilgilerini test edebilmeleri için öğrenciler aynı konuda farklı problemlerle maruz kalmalıdır. Böylece yeni öğrenilen bilgiler kullanılarak, edinilen kavramlar derinleştirilir (Avinç Akpınar, 2010). Bu aşamada öğretmen, öğrencilerin yeni durumlarla karşılaşmasını ve öğrendiklerini farklı problem durumlarına uygulamasına fırsat oluşturur (Bybee, 2009). Öğretmen, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarını bekler. Öğrenciler, edindikleri bilgi ve kavramları kullanmaları ve yeni durumlara uygulamaları yönünde teşvik edilirler. Böylelikle öğretmen öğrencilerin bilgi ve kavram düzeyi hakkında da fikir sahibi olmuş olur (Nas, Çoruhlu ve Çepni, 2010, 17-36). Derinleştirme basamağı, öğrencilerin gerçek öğrenmeye ulaştıkları aşamadır ve zaman alıcı bir süreç olduğu için detaylı planlanmalıdır (Özmen, 2004). Bu süreç çoğunlukla deney, inceleme, problem çözme, karar verme gibi etkinliklerle yürütülür. Bu aşamada öğrenciler yeni durumlar üzerine fikir geliştirirler. Yeni durum hakkında sahip oldukları verilerle fikirlerini savunmaya çalışırlar. Öğrencilerin fikirlerini savunmaları öğrendiklerinin bir işaretidir (Ekici, 2007). Bu aşamada öğretmenler, öğrencilerin tartışmalarına, iş birliği içerisine girerek edindikleri bilgi ve kavramları sergilemelerine fırsat oluşturmalıdır. Yapılan etkinlikler öğrencilerin problemleri çözmek için çaba göstermelerine, yeni durumlar üzerine fikir yürütmelerine ve yeni deneyimler edinmelerine katkı sağlar. Öğrenciler bu aşamada kavramlar arasında ilişki kurmaya ve öğrendiklerini yeni durumlara uygulamaya gayret ederler. Bu uygulama ise onları yeni keşiflere, daha derinlikli düşünmeye ve sorgulamaya sevk edecektir (Sökmen, 1999, 25-28).

Değerlendirme (Evaluation)

Değerlendirme; öğrencilerin bilgi düzeylerinin, öğrenilenleri kullanabilme becerilerinin, yeni edinilen bilgi ve kavramların ve öğrenme etkinliklerine aktif katılım durumlarının tespit edilerek değerlendirilmesi sürecidir. Değerlendirme, öğrenme basamaklarının birinde yapılabildiği gibi birden fazla basamakta da uygulanabilir (İlter ve Ünal, 2014, 9). Bu aşamada öğrencilerin öğrenme durumlarının hangi seviyede olduğunun belirlenmesi ve öğrenilenlerin yeni durumlarda kullanılabilme düzeyinin değerlendirilmesi gerekmektedir (Sökmen, 1999, 25-28). Değerlendirme basamağı, öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri şekillendirmeyi ve öğrenilenlerin özetlenmesini içerir. Öğrenme sürecinin ve öğrenci deneyimlerinin değerlendirilebilmesi için uygun ölçme araçlarının kullanılması gerekmektedir (Newby, 2004) Gözlem, görüşme, kavram haritaları, tablolar, anket ve günlükler, öğrenci ürün dosyaları ve diğer alternatif ölçme araçları bu süreçte kullanılabilir (Koç, 2002). Değerlendirme basamağında öğrenciler, yeni kavramları ve öğrenilenleri ne kadar özümseyebildiklerini, edindikleri bilgileri ne düzeyde kullanabildiklerini ve yeni durumlara ne kadar uyarlayabildiklerini gösterme fırsatı bulurlar (Öğünç, 2012). Bu amaçla, öğrencilerin bilgi ve becerilerini sergileyebilmeleri, anlama ve öğrenme seviyelerini gösterebilmeleri için ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanmalıdır. Böylece öğretmenler, öğrencilerin gelişimleri hakkında bilgi sahibi olma ve öğrenmenin beklenen düzeyde gerçekleşip gerçekleşmediğini gözlemlene fırsatı bulmuş olurlar (Trowbridge, Bybee ve Powell, 2000). Değerlendirme, öğrenme döngüsünün her aşamasında yapılabilir.

Öğretmen öğrencileri gözlemleyerek, açık uçlu sorular sorarak ve alternatif ölçme yöntemleri kullanarak değerlendirmelerde bulunur. Bu aşama, öğrencilerin anlama düzeylerini ve bilgi-beceri seviyelerini değerlendirmelerine de imkân tanır (Gül, 2011). Sonuç olarak, öğrencilerin kavramları anlama, öğrenme ve yeni durumlara uygulama düzeylerinin, bilgi ve becerileri edinme seviyelerinin ölçüldüğü bu süreç, öğretmen değerlendirmesinin yanında öğrencilerin öz değerlendirmelerini de içerir (Ekici, 2007).

Sosyal Bilgiler Dersi ve 5E Öğretim Modeli

Sosyal bilgiler, bireyi ve toplumu odağa alan, vatandaşlık özelliklerini kazandırmayı hedefleyen çok disiplinli ve etkileşimli bir çalışma alanıdır (Doğanay vd., 2003). Bu alan bir bütün olarak incelendiğinde “Sosyoloji, psikoloji, tarih, coğrafya, ekonomi, hukuk, felsefe” gibi farklı disiplinlerden oluştuğu görülmektedir (Barth ve Demirtaş, 1997). Sosyal Bilgiler eğitimi alanında çalışmalar yapan uluslararası kuruluşlardan biri olan NCSS (Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi) Sosyal Bilgilerin temel amacını şu şekilde tanımlamıştır: “Sosyal Bilgiler, tarih, coğrafya, hukuk, felsefe, sosyoloji, din, sanat, edebiyat, siyasal bilimler gibi farklı disiplinlerden oluşan, gençlere yurttaşlık niteliklerini edindirmeyi hedefleyen bir çalışma alanıdır.” (Duman, 2002, 12). Sosyal bilgiler özetle, insana ve insanın sosyal çevresiyle etkileşimine dair bilgilerin bütünü olarak ifade edilebilir (Topçu, 2013, 332).

Sosyal Bilgiler dersinin amacı, öğrencileri gerçek yaşama hazırlamak, problem çözme becerisine sahip, iletişim becerisi güçlü, sorumluluk sahibi ve üretken bireyler olarak yetiştirmektir (Elikesik, 2013). Dolayısıyla, sosyal bilgiler eğitimi almış bireylerin, eleştirel düşünme ve araştırma becerilerinin gelişmiş olması, sosyal olguları karşılaştırarak analiz edebilme yeterliğine sahip olması gerekmektedir (Bilgili, 2008). Bu noktada sosyal bilgiler öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğrencileri hayatta yaşayabilecekleri durumlarla ve örnek olaylarla karşılaştırmaları ve bu durumlara çözüm üretebilmeleri için onları teşvik etmeleri icap etmektedir (Aykaç, 2005). İzahı yapılan bu özellikler çerçevesinde yapılandırmacı bir sosyal bilgiler eğitiminde öğrencilere, gerçek yaşam deneyimleri kazandırılır, merakları ve öğrenme motivasyonları artırılır, grup çalışmalarıyla etkileşimli öğrenme ortamları sağlanarak sosyal becerileri geliştirilir. Hedeflenen bu sonuçlara ulaşılabilmesi için öğrenme ortamlarının, verimli tartışmaların, hareketli sunumların, problem çözmeye etkin katılımın ve heyecan verici keşiflerin yapıldığı şekilde tasarlanmasını gerektirir (İlter ve Ünal, 2014, 9). 5E Öğrenme Modelinin temelinde, öğrencilerin gerçek yaşam deneyimi elde etmesi ve problem çözme becerisi kazanması yer almaktadır (Kamis ve Kahn, 2009, 99-112). Öğrenme sürecinde, öğrencilerin kavramları anlamlandırabilmeleri için üstbilişsel becerileri etkili kullanmaları icap etmektedir. 5E Öğrenme Modelinin kullanılması öğrencilerde gerçek yaşama dair bilgi ve becerilerin oluşturulmasıyla birlikte bilişsel, sosyal ve duygusal becerilerin edinilmesine katkı sağlar (Meyerson ve Secules, 2001, 267-271). 5E Öğrenme Modeli ile işlenen dersler; öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmalarına fırsat oluşturmakta, derse karşı olumlu tutum geliştirmelerine, öğrenmenin kalıcı ve etkin olmasına ve öğrencilerin akademik başarılarının artmasına katkı sağlamaktadır (Akbulut, 2015, 70). Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin anlamlı öğrenme yaşantıları edinmeleri amaçlanmaktadır. Bu da araştırma, tartışma, grup çalışması ve iş birliği, gezi, gözlem ve inceleme gibi deneyimsel uygulamalarla zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarının oluşturulmasıyla gerçekleşebilmektedir. 5E Öğrenme Modelinin, öğrencilerin bilgiyi kullanarak yapılandırmalarına ve sosyal etkileşimlerine katkı sağlayacağı, derse karşı motivasyonlarını arttıracığı ve böylece öğrenme seviyelerinin

gelişimine destek olması öngörülmektedir. Dolayısıyla öğrencileri aktif olarak öğrenme sürecine katan, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi sağlayan 5E Öğrenme Modelinin, Sosyal Bilgiler dersi programının özel ve genel amaçlarına ulaşmasında önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir (İlter ve Ünal, 2014, 9). Öğretim programının özel amaçları, kazandırılması amaçlanan beceriler ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasında dikkat edilmesi istenen hususlara bakıldığında birçok noktada 5E Modeliyle uyumlu olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından 5E modeline göre hazırlanan ders planı hazırlama becerilerinin tespit edilmesidir. 5E Modelini konu alan çok sayıda araştırma söz konusudur. Bu araştırmaların büyük bir kısmı bu konuda öğretmenlerin görüşleri hakkında veya 5E Modelini kullanıp kullanmadıkları ve öğrenci başarısına etkisiyle alakalıdır. Fakat bu çalışmada direkt öğretmenlerin hazırlamış olduğu ders planları incelenmiştir. İncelenen ders planları doğrultusunda öğretmenlerin bu konuda nasıl bir ders planı hazırladıkları ortaya konulmuştur.

Ulaşılan sonuçlar açısından da baktığımızda ders planlarının eksikliklerini, olumlu ve olumsuz yönlerini tespit etmek mümkün olmaktadır. Elde edilen veriler ışığında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin modelle alakalı bilgi ve becerileri ortaya çıkmakta, geliştirilmesi gereken yönleri net olarak belirlenebilmektedir. Bahsi geçen yönleriyle orijinallığe sahip olan bu çalışma, hem Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kendilerini geliştirmeleri hem de 5E Modelinin genel olarak doğru uygulanması açısından önemli bir çalışmadır.

Sınırlılıklar

Doküman inceleme yöntemiyle yapılan bu araştırma özel okullarda görev yapan 10 Sosyal Bilgiler öğretmenin ve devlet okullarında görev yapan 10 Sosyal Bilgiler öğretmenin 5E Modeline göre hazırladığı toplamda 20 farklı ders planıyla sınırlıdır.

YÖNTEM

5E Modeline uygun olarak hazırlanan ders planları doküman inceleme yöntemi ile incelenmiştir. Doküman kelimesi Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde (2020); "belge"; Oxford Sözlüğünde (2020) ise bir şey hakkında bilgi veren veya bir şeyin kanıtı veya kanıtı olarak kullanılabilen resmi bir kâğıt, kitap veya elektronik dosya olarak tanımlanmaktadır. Doküman analizi kavramını Türkçe olarak ifade etmek gerekirse "belge incelemesi" denilebilir. Bu çalışmada ise "doküman inceleme" tercih edilmiştir. Doküman inceleme, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013). Doküman inceleme, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir. Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman inceleme de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin & Strauss, 2008). Devlet okulu ve özel okul öğretmenlerinin 5E Modeline uygun olarak hazırladıkları ders planları, "5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu" çerçevesinde doküman inceleme yöntemi kullanılarak incelenmiştir. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu hazırlanma sürecinde çok sayıda uzman görüşü alınmıştır.

İnceleme Yönergesi (Değerlendirme formu)**5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu**

5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu	Değerlendirme		
1. Dikkat Çekme- Giriş (Engage-Enter)	Yeterli	Vasat	Yetersiz
1.1. Bu bölümde, öğrencilerin konuya ilgisini çekecek ve merak uyandıracak şekilde dikkat çekici bir giriş hazırlanması			
1.2. Bu bölümde, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirici sorulara yer verilmesi			
2. Keşfetme (Exploration)	Yeterli	Vasat	Yetersiz
2.1. Bu bölümün, öğrencilerin tartışarak birbirleriyle etkileşimlerine fırsat verecek şekilde grup çalışması, problem analizi ve çözüm etkinlikleri gibi uygulamalar içermesi			
2.2. Bu bölümde, öğrencilere konunun doğrudan açıklanması yerine keşfetmelerini sağlamak için yönlendirici sorular sorulması			
3. Açıklama (Explanation)	Yeterli	Vasat	Yetersiz
3.1. Bu bölümün, öğrencilerin deneyimlerini anlatmalarına ve ulaştıkları sonuçları açıklamalarına fırsat oluşturacak şekilde tasarlanması			
3.2. Bu bölümün, kavram yanlışlarının düzeltilmesi ve bilgi eksiklerinin giderilmesi için video, tartışma, anlatım, örnek olay vb.yöntem ve teknikler kullanılarak yapılacak bilimsel açıklamaları içermesi			
4. Derinleştirme (Elaboration)	Yeterli	Vasat	Yetersiz
4.1. Bu bölümde, öğrencilerin önceki aşamalarda edindikleri bilgi ve kavramları test etmeleri, yeni durumlara uyarlayabilmeleri ve gerçek öğrenmeye ulaşmalarını sağlamak için; uygulama yapma, problem çözme, örnek olay inceleme gibi etkinliklere yer verilmesi			
4.2. Bu bölümün, her öğrencinin edindiği bilgileri kullanabileceği ve etkinliğe aktif katılım gösterebileceği şekilde tasarlanması			
5. Değerlendirme (Evaluation)	Yeterli	Vasat	Yetersiz
5.1. Bu bölümün, her bir öğrencinin öğrenme durumunun hangi seviyede olduğunun ve öğrenilenlerin yeni durumlarda kullanılabilme düzeylerinin değerlendirilebilmesi için; gözlem, görüşme, kavram haritaları, tablolar, anket ve günlükler, öğrenci ürün dosyaları, akran ve öz-değerlendirme ölçekleri vb. ölçme araçlarının tasarlanması			
5.2. Bu bölümde,“Niye böyle düşünüyorsunuz?“, “Ne gibi bir kanıtla sahipsiniz?“, “Bu konu ile ilgili ne biliyorsunuz?“, “şunu nasıl açıklarsınız?“ gibi açık uçlu sorulara yer verilmesi			





BULGULAR

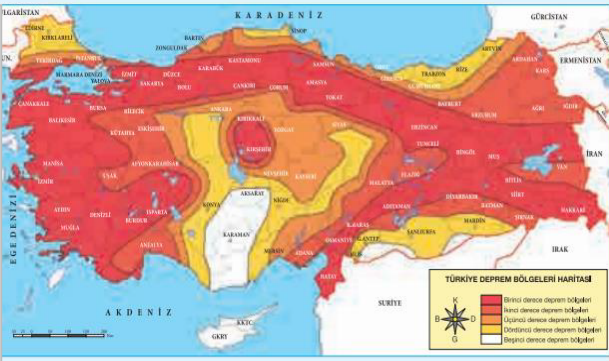
Özel okul ve devlet okulunda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından 5E Modeline uygun olarak hazırlanan ders planları, “5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu”na göre doküman inceleme yöntemi kullanılarak incelenmiş olup, elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda verilmiştir. Özel okul ve devlet okullarında incelenen ders planlarına örnek olarak 1. Ders planlarının görsellerine yer verilirken diğer ders planlarına dair bulgu ve yorumlar verilmiştir.

Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenler Tarafından Hazırlanan Ders Örnekleriyle Alakalı Bulgular

Ders

Planı-1

5. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERS PLANI	
ÖĞRENME ALANI	İNSANLAR, YERLER VE ÇEVRELER
KONU	AFETLER VE ÇEVRE SORUNLARI
SÜRE	35,35,35:105
KAZANIM	Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.
DEĞER	Bu öğrenme alanı işlenirken doğal çevreye duyarlılık ve dayanışma gibi değerlerin öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanır.
BE CERİ	Bu öğrenme alanı işlenirken harita okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı ve gözlem gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanır.
KAVRAMLAR	Doğal afet, deprem, sel, çığ, heyelan, erozyon
ÖĞRETİM MODELİ	5E MODELİ
ÖĞRENME SÜRECİ	
Süre: 15 DK.	1. Dikkat Çekme (Giriş (Engage))
   	
<p>Öğrencilere;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Doğal afet nedir? 2) Doğal afetlerin gerçekleşmesinde insanların etkileri var mıdır? 4) Fotoğrafları verilen doğal afetler nelerdir? 5) Verilen doğal afetlerden herhangi birini yaşadınız mı? <p>sorularıyla derse geçiş yapılır.</p>	

Süre: 20 DK.	2. (Keşfetme (Explore))
<p>Verilen cevaplarla derse geçiş yapılır.</p> <p>Daha sonra öğrencilere;</p> <p>1) Yan tarafta veya meb kitabınızın 82. sayfasında verilen haritanın çeşiti nedir?</p> <p>2) Renklendirmeler neler dikkat alınarak yapılmıştır? soruları sorulur.</p> <p>https://v208.morpakampus.com/materiyal.asp?f=5sy3t4kak_1.swf</p> <p>verilen cevaplardan sonra verilen linkteki morpa kampüs üzerinden görsellerden yararlanılarak konu açıklamalarına geçilir.</p>	 <p>TÜRKİYE DEPREM BÖLGELERİ HARİTASI</p> <p>Harita, Türkiye'nin deprem bölgelerini göstermektedir. Renklerle boyanmış bölgeler, deprem risk seviyelerini temsil eder. Harita, Karadeniz, Akdeniz ve Ege Denizi gibi denizlerle çevrilidir. Harita, Türkiye'nin sınırlarını ve komşu ülkeleri de göstermektedir.</p>
Süre: 20 DK.	3. Açıklama (Explain)
<p>AFETLER VE ÇEVRE SORUNLARI</p> <p>Doğal Afetler</p> <p>Büyük oranda veya tamamen insanların kontrolü dışında gerçekleşen, can ve mal kaybına yol açan doğal olaylardır.</p> <p>Deprem; yerkabuğunun kırılıp yer değiştirmesi ya da yanardağların püskürme durumuna geçmesi nedeniyle oluşan yer sarsıntısıdır. Ülkemiz deprem ülkesidir. Her an pek çok yerde deprem olabilir. Deprem insan öldürmez, yıkılan binalar öldürür. Bu yüzden binalarımızı doğru tekniklerle yapmalıyız. Deprem anı ve sonrasında yapılacaklar konusunda için eğitim almamız.</p> <p>Doğal afetlere müdahale için AFAD kurulmuştur. AFAD, "Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı"nın kısaltmasıdır. Görevi afetlere hazırlıklı olmak ve afet sırasında gereken müdahalelerde bulunmaktır.</p> <p>Sel; Sürekli yağmurlardan ya da eriyen karlardan oluşan, geçtiği yerlere zarar veren taşkın su. Yağışlı bir iklime sahip olan Karadeniz bölgesinde daha sık görülür. Ağaç dikerek ve akarsu yataklarına yakın yerlere yerleşim yeri kurmayarak zarar en aza indirilebilir.</p> <p>Heyelan; Yağışın fazla olduğu yerlerde toprağın dik yamaçlardan aşağıya doğru kaymasıdır. Ağaçlandırma yaparak önlenir. Yağışlı bir iklime sahip olan Karadeniz bölgesinde toprağın suya iyice doymasından ve arazinin eğimli olmasından dolayı daha sık görülür. Toprak yağmur suyuyla iyice şişer ve yamaç boyunca kayar gider.</p> <p>Erozyon; toprağın su ve rüzgarın etkisiyle aşınması ve bir yerden bir yere taşınması olayıdır. Ağaçlandırma yaparak önlenir. Her yıl Kıbrıs büyüklüğünde toprak erozyona uğramakta, akarsulara karışarak denizlere akıp gitmektedir. En çok İç Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde görülür.</p> <p>Orman Yangını; doğal ya da insanî sebeplerden ormanların kısmen veya tamamen yanmasıdır. Ülkemizde orman yangınları genellikle yaz aylarında Akdeniz ve Ege Bölgeleri'nde sıkça görülür. Bunda bu bölgelerimizde yaz aylarının kurak geçmesi etkili olur.</p> <p>Çiğ; Dağın bir noktasından kopup yuvarlanan ve yuvarlandıkça büyüyen kar kümesine çiğ denir. Ağaçlandırma yaparak önlenir. Doğu Anadolu çiğların yoğun olarak görüldüğü bölgemizdir.</p> <p>Gerekli tedbirler alındığında etkileri azaltılabilecek olan afetler büyük can ve mal kayıplarına sebep olmaktadır. Eğer biz ağaçları kesmeseydik; çiğ, erozyon, heyelan ve sel ihtimalini en aza indirebilirdik.</p>	

Ders Planı-1 "5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu"na göre incelenmiş olup, buna göre;

1. Dikkat Çekme- Giriş (Engage-Enter) bölümünde; öğrencilerin konuya ilgisini çekecek ve merak uyandıracak şekilde dikkat çekici görseller hazırlanarak öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirici sorulara yer verildiği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu"na göre dikkat çekme ve giriş bölümünün yeterli olduğu söylenebilir.

2. Keşfetme (Exploration) bölümünde; öğrencilere, konuyu keşfetmelerini sağlamak için yönlendirici sorular sorulmakla birlikte, öğrencilerin tartışarak birbirleriyle etkileşimlerine fırsat verecek şekilde grup çalışması, problem analizi ve çözüm etkinlikleri gibi uygulamalarla etkinliğin zenginleştirilebileceği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu"na göre keşfetme bölümünün yeterli olduğu söylenebilir.

3. Açıklama (Explanation) bölümünde; kavram yanlışlarının düzeltilmesi ve bilgi eksiklerinin giderilmesi için anlatım yöntemiyle bilimsel açıklamaların yapıldığı, ancak video, tartışma, örnek olay vb diğer yöntem ve tekniklere yer verilmediği, ayrıca bu bölümün öğrencilerin deneyimlerini anlatmalarına ve ulaştıkları sonuçları açıklamalarına

fırsat oluşturulacak şekilde tasarlanmadığı görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre açıklama bölümünün vasat olduğu söylenebilir.

4. Derinleştirme (Elaboration) bölümünde; öğrencilerin önceki aşamalarda edindikleri bilgi ve kavramları test etmeleri, yeni durumlara uyarlayabilmeleri ve gerçek öğrenmeye ulaşmalarını sağlamak için; uygulama yapma, problem çözme, örnek olay inceleme gibi etkinliklere yer verildiği, her öğrencinin edindiği bilgileri kullanabileceği ve aktif katılım gösterebileceği bir dijital platformun kullanıldığı görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre derinleştirme bölümünün yeterli olduğu söylenebilir.

5. Değerlendirme (Evaluation) bölümünde; her bir öğrencinin öğrendiği bilgileri yeni durumlarda kullanılabilme düzeylerinin değerlendirilebilmesi için afiş tasarlama çalışması planlandığı, ancak öğrenme durumlarının hangi seviyede olduğunun tespit edilmesi için açık uçlu sorulara yer verilmediği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre değerlendirme bölümünün vasat olduğu söylenebilir.

Ders planı, 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre incelendiğinde, açıklama ve değerlendirme bölümleri olmak üzere iki bölümde vasat olarak değerlendirildiği, dikkat çekme-giriş, keşfetme ve derinleşme bölümleri olmak üzere üç bölümde yeterli olarak değerlendirildiği; dolayısıyla ders planının genel olarak yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Ders Planı-2

Ders Planı-2 "5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre incelenmiş olup, buna göre;

1. Dikkat Çekme- Giriş (Engage-Enter) bölümünde; öğrencilerin konuya ilgisini çekecek ve merak uyandıracak şekilde dikkat çekici materyal kullanımına yer verildiği ve öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirici sorular sorulduğu görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre dikkat çekme ve giriş bölümünün yeterli olduğu söylenebilir.

2. Keşfetme (Exploration) bölümünde; öğrencilerin tartışarak birbirleriyle etkileşimlerine fırsat verecek şekilde uygulamalar ve yönlendirici sorular içermediği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre keşfetme bölümünün yetersiz olduğu söylenebilir.

3. Açıklama (Explanation) bölümünde; kavram yanlışlarının düzeltilmesi ve bilgi eksiklerinin giderilmesi için anlatım yöntemiyle bilimsel açıklamaların yapıldığı, ancak video, tartışma, örnek olay vb diğer yöntem ve tekniklere yer verilmediği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre açıklama bölümünün vasat olduğu söylenebilir.

4. Derinleştirme (Elaboration) bölümünde; öğrencilerin önceki aşamalarda edindikleri bilgi ve kavramları test etmeleri, yeni durumlara uyarlayabilmeleri ve gerçek öğrenmeye ulaşmalarını sağlamak için; etkinlikte öğrencilerin edindiği bilgileri kullanabilmelerini ve aktif katılım gösterebilmelerine yönelik örnek olay inceleme, grup çalışması ve tartışma gibi yöntemlere yer verildiği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre derinleştirme bölümünün yeterli olduğu söylenebilir.

5. Değerlendirme (Evaluation) bölümünde; her bir öğrencinin öğrendiği bilgileri yeni durumlarda kullanılabilme düzeylerinin değerlendirilebilmesi için değerlendirme formu

tasarlandığı, öğrenme durumlarının hangi seviyede olduğunun tespit edilmesi için açık uçlu sorulara yer verildiği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre değerlendirme bölümünün yeterli olduğu söylenebilir.

Ders planı, 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre incelendiğinde, keşfetme bölümünün yetersiz olduğu, açıklama bölümünün vasat olduğu ve dikkat çekme-giriş, derinleştirme ve değerlendirme bölümlerinin yeterli olarak değerlendirildiği, dolayısıyla ders planının genel olarak yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Ders Planı-3

Ders Planı-3 "5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu"na göre incelenmiş olup, buna göre;

1. Dikkat Çekme- Giriş (Engage-Enter) bölümünde; öğrencilerin konuya ilgisini çekecek ve merak uyandıracak şekilde dikkat çekici internet haberine yer verildiği, bununla birlikte öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirici sorulara yer verilerek etkinliğin zenginleştirilebileceği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre dikkat çekme ve giriş bölümünün yeterli olduğu söylenebilir.

2. Keşfetme (Exploration) bölümünde; öğrencilerin tartışarak birbirleriyle etkileşimlerine fırsat verecek şekilde grup çalışması, problem çözme etkinlikleri gibi uygulamalara yer verildiği, öğrencilere konuyu keşfetmelerini sağlamak için yönlendirici sorular sorulduğu görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre keşfetme bölümünün yeterli olduğu söylenebilir.

3. Açıklama (Explanation) bölümünde; kavram yanlışlarının düzeltilmesi ve bilgi eksiklerinin giderilmesi için anlatım yöntemiyle bilimsel açıklamaların yapıldığı, ancak video, tartışma, örnek olay vb diğer yöntem ve tekniklere yer verilmediği, ayrıca bu bölümün öğrencilerin deneyimlerini anlatmalarına ve ulaştıkları sonuçları açıklamalarına fırsat oluşturulacak şekilde tasarlanmadığı görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre açıklama bölümünün vasat olduğu söylenebilir.

4. Derinleştirme (Elaboration) bölümünde; öğrencilerin önceki aşamalarda edindikleri bilgi ve kavramları test etmeleri, yeni durumlara uyarlayabilmeleri ve gerçek öğrenmeye ulaşmalarını sağlamak için; uygulama yapma ve örnek olay inceleme gibi etkinliklere yer verildiği, her öğrencinin edindiği bilgileri kullanabileceği ve aktif katılım gösterebileceği bir etkinliğin tasarlandığı görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre derinleştirme bölümünün yeterli olduğu söylenebilir.

5. Değerlendirme (Evaluation) bölümünde; öğrencilerin öğrenme durumlarının hangi seviyede olduğunun tespit edilmesi için açık uçlu sorulara yer verildiği, her bir öğrencinin öğrendiği bilgileri yeni durumlarda kullanılabilmeye düzeylerinin değerlendirilebilmesi için alternatif ölçme araçlarıyla zenginleştirilebileceği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre değerlendirme bölümünün vasat olduğu söylenebilir.

Ders planı, 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre incelendiğinde, açıklama ve değerlendirme bölümleri olmak üzere iki bölümde vasat olarak değerlendirildiği, dikkat çekme-giriş, keşfetme ve derinleşme bölümleri olmak üzere üç bölümde yeterli olarak değerlendirildiği; dolayısıyla ders planının genel olarak yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Ders Planı-4

Ders Planı- 4 “5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu”na göre incelenmiş olup, buna göre;

1. Dikkat Çekme- Giriş (Engage-Enter) bölümünde; öğrencilerin konuya ilgisini çekecek ve merak uyandıracak şekilde dikkat çekici görsellere yer verildiği ancak öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirici sorulara yer verilmediği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu’na göre dikkat çekme ve giriş bölümünün vasat olduğu söylenebilir.

2. Keşfetme (Exploration) bölümünde; öğrencilere, konuyu keşfetmelerini sağlamak için yönlendirici sorular sorulmakla birlikte, öğrencilerin tartışarak birbirleriyle etkileşimlerine fırsat verecek şekilde grup çalışması, problem analizi ve çözüm etkinlikleri gibi uygulamalara yer verilmediği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu’na göre keşfetme bölümünün vasat olduğu söylenebilir.

3. Açıklama (Explanation) bölümünde; kavram yanlışlarının düzeltilmesi ve bilgi eksiklerinin giderilmesi için anlatım yöntemiyle bilimsel açıklamaların yapıldığı, ancak video, tartışma, örnek olay vb diğer yöntem ve tekniklere yer verilmediği, ayrıca bu bölümün öğrencilerin deneyimlerini anlatmalarına ve ulaştıkları sonuçları açıklamalarına fırsat oluşturulacak şekilde tasarlanmadığı görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu’na göre açıklama bölümünün vasat olduğu söylenebilir.

4. Derinleştirme (Elaboration) bölümünde; her öğrencinin aktif katılım gösterebileceği bir etkinliğin tasarlandığı ancak, öğrencilerin önceki aşamalarda edindikleri bilgi ve kavramları test etmeleri, yeni durumlara uyarlayabilmeleri ve gerçek öğrenmeye ulaşmalarını sağlamak için; uygulama yapma, problem çözme, örnek olay inceleme gibi etkinliklere yer verilmediği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu’na göre derinleştirme bölümünün vasat olduğu söylenebilir.

5. Değerlendirme (Evaluation) bölümünde; her bir öğrencinin öğrendiği bilgileri yeni durumlarda kullanılabilme düzeylerinin değerlendirilebilmesi için bir ölçme ve değerlendirme etkinliği planlandığı, ancak öğrenme durumlarının hangi seviyede olduğunun tespit edilmesi için açık uçlu sorulara yer verilmediği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu’na göre değerlendirme bölümünün vasat olduğu söylenebilir.

Ders planı, 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu’na göre incelendiğinde bütün bölümlerin vasat olarak değerlendirildiği; dolayısıyla ders planının genel olarak vasat düzeyde olduğu söylenebilir.

Ders Planı-5

Ders Planı-5 “5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu”na göre incelenmiş olup, buna göre;

1. Dikkat Çekme- Giriş (Engage-Enter) bölümünde; öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirici sorulara yer verildiği, ancak konuya ilgilerini çekecek ve merak uyandıracak şekilde dikkat çekici bir giriş hazırlanmadığı görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu’na göre dikkat çekme ve giriş bölümünün vasat olduğu söylenebilir.

2. Keşfetme (Exploration) bölümünde; öğrencilere, konuyu keşfetmelerini sağlamak için yönlendirici sorular sorulmakla birlikte, öğrencilerin tartışarak birbirleriyle etkileşimlerine fırsat verecek şekilde grup çalışması, problem analizi ve çözüm etkinlikleri gibi uygulamalara yer verilmediği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre keşfetme bölümünün vasat olduğu söylenebilir.

3. Açıklama (Explanation) bölümünde; anlatım yöntemiyle bilimsel açıklamalar yapıldığı, ancak video, tartışma, örnek olay vb diğer yöntem ve tekniklere yer verilmediği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre açıklama bölümünün vasat olduğu söylenebilir.

4. Derinleştirme (Elaboration) bölümünde; öğrencilerin önceki aşamalarda edindikleri bilgi ve kavramları test etmeleri, yeni durumlara uyarlayabilmeleri ve gerçek öğrenmeye ulaşmalarını sağlamak için; uygulama yapma ve problem çözme gibi yöntemler içeren bir çalışma planlandığı, ancak derinleştirme etkinliğinin her öğrencinin aktif katılım gösterebileceği şekilde zenginleştirilmesine ihtiyaç olduğu görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre derinleştirme bölümünün yeterli olduğu söylenebilir.

5. Değerlendirme (Evaluation) bölümünde; her bir öğrencinin öğrendiği bilgileri yeni durumlarda kullanılabilme düzeylerinin değerlendirilebilmesi için etkinlik tasarlandığı, bununla birlikte değerlendirme bölümünün açık uçlu sorularla zenginleştirilebileceği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre değerlendirme bölümünün yeterli olduğu söylenebilir.

Ders planı, 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre incelendiğinde, dikkat çekme-giriş, keşfetme ve açıklama bölümlerinin vasat olduğu, derinleştirme ve değerlendirme bölümlerinin yeterli olarak değerlendirildiği, dolayısıyla ders planının genel olarak vasat düzeyde olduğu söylenebilir.

Ders Planı- 6

Ders Planı-6 "5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre incelenmiş olup, buna göre;

1. Dikkat Çekme- Giriş (Engage-Enter) bölümünde; öğrencilerin konuya ilgisini çekecek şekilde bir görsele ve merak uyandırarak ön bilgilerini harekete geçirici sorulara yer verildiği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre dikkat çekme ve giriş bölümünün yeterli olduğu söylenebilir.

2. Keşfetme (Exploration) bölümünde; , öğrencilerin tartışarak birbirleriyle etkileşimlerine fırsat verecek şekilde grup çalışması, problem çözme etkinlikleri gibi uygulamalara yer verildiği, öğrencilere konuyu keşfetmelerini sağlamak için yönlendirici sorular sorulduğu görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre keşfetme bölümünün yeterli olduğu söylenebilir.

3. Açıklama (Explanation) bölümünde; anlatım yöntemiyle bilimsel açıklamalar yapıldığı, ancak video, tartışma, örnek olay vb diğer yöntem ve tekniklere yer verilmediği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre açıklama bölümünün vasat olduğu söylenebilir.

4. Derinleştirme (Elaboration) bölümünde; öğrencilerin önceki aşamalarda edindikleri bilgi ve kavramları test etmeleri, yeni durumlara uyarlayabilmeleri ve gerçek öğrenmeye ulaşmalarını sağlamak için; araştırma ve uygulama yapma gibi etkinliklere yer verildiği, her

öğrencinin edindiği bilgileri kullanabileceği ve aktif katılım gösterebileceği bir etkinliğin tasarlandığı görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre derinleştirme bölümünün yeterli olduğu söylenebilir.

5. Değerlendirme (Evaluation) bölümünde; her bir öğrencinin öğrenme durumunun hangi seviyede olduğunun ve öğrenilenlerin yeni durumlarda kullanılabilme düzeylerinin değerlendirilebilmesi için gözlem, görüşme, kavram haritaları, tablolar, anket ve günlükler, öğrenci ürün dosyaları, akran ve öz-değerlendirme ölçekleri vb. ölçme araçlarına yer verilmediği ve öğrenme durumlarının hangi seviyede olduğunun tespit edilmesi için açık uçlu sorular tasarlanmadığı, ders kitabının ilgili sayfalarının öğrencilerle birlikte çözülmesinin planlandığı görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre değerlendirme bölümünün vasat olduğu söylenebilir.

Ders planı, 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre incelendiğinde, açıklama ve değerlendirme bölümlerinin vasat olarak değerlendirildiği, dikkat çekme-giriş, keşfetme ve derinleştirme bölümlerinin yeterli olarak değerlendirildiği; dolayısıyla ders planının genel olarak yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Ders Planı-7

Ders Planı-7 "5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu"na göre incelenmiş olup, buna göre;

1. Dikkat Çekme- Giriş (Engage-Enter) bölümünde; öğrencilerin konuya ilgisini çekecek materyale ve merak uyandırarak ön bilgilerini harekete geçirici sorulara yer verildiği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre dikkat çekme ve giriş bölümünün yeterli olduğu söylenebilir.

2. Keşfetme (Exploration) bölümünde; öğrencilere konuyu keşfetmelerini sağlamak için yönlendirici sorular sorulduğu, ancak öğrencilerin tartışarak birbirleriyle etkileşimlerine fırsat verecek şekilde grup çalışması gibi uygulamalara yer verilmediği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre keşfetme bölümünün vasat olduğu söylenebilir.

3. Açıklama (Explanation) bölümünde; anlatım yöntemiyle bilimsel açıklamalar yapıldığı, ancak video, tartışma, örnek olay vb diğer yöntem ve tekniklere yer verilmediği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre açıklama bölümünün vasat olduğu söylenebilir.

4. Derinleştirme (Elaboration) bölümünde; öğrencilerin önceki aşamalarda edindikleri bilgi ve kavramları test etmeleri, yeni durumlara uyarlayabilmeleri ve gerçek öğrenmeye ulaşmalarını sağlamak için; araştırma ve uygulama yapma gibi etkinliklere yer verildiği, öğrencilerin edindiği bilgileri kullanabileceği ve aktif katılım gösterebileceği bir etkinliğin tasarlandığı görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre derinleştirme bölümünün yeterli olduğu söylenebilir.

5. Değerlendirme (Evaluation) bölümünde; her bir öğrencinin öğrenme durumunun hangi seviyede olduğunun ve öğrenilenlerin yeni durumlarda kullanılabilme düzeylerinin değerlendirilebilmesi için gözlem, görüşme, kavram haritaları, tablolar, anket ve günlükler, öğrenci ürün dosyaları, akran ve öz-değerlendirme ölçekleri vb. ölçme araçlarına yer verilmediği ve öğrenme durumlarının hangi seviyede olduğunun tespit edilmesi için açık uçlu sorular tasarlanmadığı, ders kitabının ilgili sayfalarının çözülmesinin planlandığı

görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre değerlendirme bölümünün vasat olduğu söylenebilir.

Ders planı, 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre incelendiğinde, keşfetme, açıklama ve değerlendirme bölümlerinin vasat olarak değerlendirildiği, dikkat çekme-giriş ve derinleştirme bölümlerinin yeterli olarak değerlendirildiği; dolayısıyla ders planının genel olarak vasat düzeyde olduğu söylenebilir.

Ders Planı- 8

Ders Planı-8 "5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu"na göre incelenmiş olup, buna göre;

1. Dikkat Çekme- Giriş (Engage-Enter) bölümünde; öğrencilerin konuya ilgisini çekecek materyale ve merak uyandırarak ön bilgilerini harekete geçirici sorulara yer verildiği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre dikkat çekme ve giriş bölümünün yeterli olduğu söylenebilir.

2. Keşfetme (Exploration) bölümünde; online içeriklerden eğlenceli problem çözme etkinliklerine uygulamalara yer verildiği, öğrencilerin konuyu keşfetmelerini sağlamak için etkinliğin yönlendirici sorularla zenginleştirilebileceği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre keşfetme bölümünün yeterli olduğu söylenebilir.

3. Açıklama (Explanation) bölümünde; anlatım yöntemiyle bilimsel açıklamalar yapıldığı, video, örnek olay inceleme vb gibi yöntem ve tekniklere yer verildiği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre açıklama bölümünün yeterli olduğu söylenebilir.

4. Derinleştirme (Elaboration) bölümünde; öğrencilerin edindiği bilgileri kullanabileceği ve aktif katılım gösterebileceği bir etkinliğin tasarlandığı ancak, öğrencilerin önceki aşamalarda edindikleri bilgi ve kavramları test etmeleri, yeni durumlara uyarlayabilmeleri ve gerçek öğrenmeye ulaşmalarını sağlamak için; araştırma ve uygulama yapma gibi etkinliklere yer verilmediği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre derinleştirme bölümünün vasat olduğu söylenebilir.

5. Değerlendirme (Evaluation) bölümünde; her bir öğrencinin öğrenme durumunun hangi seviyede olduğunun ve öğrenilenlerin yeni durumlarda kullanılabilme düzeylerinin değerlendirilebilmesi için gözlem, görüşme, kavram haritaları, tablolar, anket ve günlükler, öğrenci ürün dosyaları, akran ve öz-değerlendirme ölçekleri vb. ölçme araçlarına yer verilmediği ve ancak bilgi düzeyini ölçen sorular tasarlandığı bununla birlikte, öğrenme durumlarının hangi seviyede olduğunun tespit edilmesi için etkinliğin açık uçlu sorularla zenginleştirilmeye ihtiyaç olduğu görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre değerlendirme bölümünün vasat olduğu söylenebilir.

Ders planı, 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre incelendiğinde derinleştirme ve değerlendirme bölümlerinin vasat olarak değerlendirildiği, dikkat çekme-giriş, keşfetme ve açıklama bölümlerinin yeterli olarak değerlendirildiği; dolayısıyla ders planının genel olarak yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Ders Planı-9

Ders Planı- 9 "5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu"na göre incelenmiş olup, buna göre;

1. Dikkat Çekme- Giriş (Engage-Enter) bölümünde; öğrencilerin konuya ilgisini çekecek materyale ve merak uyandırarak ön bilgilerini harekete geçirici sorulara yer verildiği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre dikkat çekme ve giriş bölümünün yeterli olduğu söylenebilir.

2. Keşfetme (Exploration) bölümünde; öğrencilere konuyu keşfetmelerini sağlamak için yönlendirici sorular sorulduğu, ancak etkinliğin öğrencilerin tartışarak birbirleriyle etkileşimlerine fırsat verecek şekilde grup çalışması gibi uygulamalara yer verilerek zenginleştirilebileceği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre keşfetme bölümünün yeterli olduğu söylenebilir.

3. Açıklama (Explanation) bölümünde; anlatım yöntemiyle bilimsel açıklamalar yapıldığı, ancak video, tartışma, örnek olay vb diğer yöntem ve tekniklere yer verilmediği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre açıklama bölümünün vasat olduğu söylenebilir.

4. Derinleştirme (Elaboration) bölümünde; her öğrencinin aktif katılım gösterebileceği bir etkinliğin tasarlanmadığı, öğrencilerin önceki aşamalarda edindikleri bilgi ve kavramları test etmeleri, yeni durumlara uyarlayabilmeleri ve gerçek öğrenmeye ulaşmalarını sağlamak için; uygulama yapma, problem çözme, örnek olay inceleme gibi etkinliklere yer verilmediği, sadece bilgi düzeyini ölçen sorular tasarlandığı görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre derinleştirme bölümünün yetersiz olduğu söylenebilir.

5. Değerlendirme (Evaluation) bölümünde; her bir öğrencinin öğrenme durumunun hangi seviyede olduğunun ve öğrenilenlerin yeni durumlarda kullanılabilme düzeylerinin değerlendirilebilmesi için gözlem, görüşme, kavram haritaları, tablolar, anket ve günlükler, öğrenci ürün dosyaları, akran ve öz-değerlendirme ölçekleri vb. ölçme araçlarına yer verilmediği ve ancak bilgi düzeyini ölçen sorular tasarlandığı görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre değerlendirme bölümünün vasat olduğu söylenebilir.

Ders planı, 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre incelendiğinde derinleştirme bölümünün yetersiz olarak değerlendirildiği, açıklama ve değerlendirme bölümlerinin vasat olarak değerlendirildiği, dikkat çekme-giriş ve keşfetme bölümlerinin yeterli olarak değerlendirildiği; dolayısıyla ders planının genel olarak vasat düzeyde olduğu söylenebilir.

Ders Planı- 10

Ders Planı- 10 "5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre incelenmiş olup, buna göre;

1. Dikkat Çekme- Giriş (Engage-Enter) bölümünde; öğrencilerin konuya ilgisini çekecek materyale ve merak uyandırarak ön bilgilerini harekete geçirici sorulara yer verildiği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre dikkat çekme ve giriş bölümünün yeterli olduğu söylenebilir.

2. Keşfetme (Exploration) bölümünde; öğrencilere konuyu keşfetmelerini sağlamak için yönlendirici sorular sorulduğu, ancak etkinliğin öğrencilerin tartışarak birbirleriyle etkileşimlerine fırsat verecek şekilde grup çalışması gibi uygulamalara yer verilerek zenginleştirilebileceği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre keşfetme bölümünün yeterli olduğu söylenebilir.

3. Açıklama (Explanation) bölümünde; anlatım yöntemiyle bilimsel açıklamalar yapıldığı, video, örnek olay inceleme vb gibi yöntem ve tekniklere yer verildiği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre açıklama bölümünün yeterli olduğu söylenebilir.

4. Derinleştirme (Elaboration) bölümünde; öğrencilerin önceki aşamalarda edindikleri bilgi ve kavramları test etmeleri, yeni durumlara uyarlayabilmeleri ve gerçek öğrenmeye ulaşmalarını sağlamak için; araştırma ve uygulama yapma gibi etkinliklere yer verildiği, öğrencilerin edindiği bilgileri kullanabileceği ve aktif katılım gösterebileceği bir etkinliğin tasarlandığı görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre derinleştirme bölümünün yeterli olduğu söylenebilir.

5. Değerlendirme (Evaluation) bölümünde; her bir öğrencinin öğrenme durumunun hangi seviyede olduğunun ve öğrenilenlerin yeni durumlarda kullanılabilme düzeylerinin değerlendirilebilmesi için gözlem, görüşme, kavram haritaları, tablolar, anket ve günlükler, öğrenci ürün dosyaları, akran ve öz-değerlendirme ölçekleri vb. ölçme araçlarına yer verilmediği ve ancak bilgi düzeyini ölçen sorular tasarlandığı görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre değerlendirme bölümünün vasat olduğu söylenebilir.

Ders planı, 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre incelendiğinde değerlendirme bölümünün yetersiz olarak değerlendirildiği, dikkat çekme-giriş, açıklama keşfetme ve derinleştirme bölümlerinin yeterli olarak değerlendirildiği; dolayısıyla ders planının genel olarak yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

2. Devlet Okullarında Görev Yapan Öğretmenler Tarafından Hazırlanan Ders Planı Örnekleriyle Alakalı Bulgular

Ders Planı-1

5.SINIF SOSYAL BİLGİLER DERS PLANI	
ÖĞRENME ALANI	ETKİN VATANDAŞLIK
KONU	BAYRAĞIMIZ VE İSTİKLÂL MARŞI
SÜRE	40 DAKİKA
KAZANIM	Milli egemenlik ve bağımsızlık sembollerimizden Bayrağımıza ve İstiklâl Marşına değer verir.
DEĞER	Bu öğrenme alanı işlenirken özgürlük ve bağımsızlık gibi değerlerin öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.
BECERİ	Bu öğrenme alanı işlenirken araştırma ve sosyal katılım gibi becerilerin öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır.
KAVRAMLAR	Bağımsızlık, Egemenlik, Millî egemenlik, Bayrak, Millî marş
YÖNTEM VE TEKNİK	ANLATIM, SORU-CEVAP, TARTIŞMA
DERSTE KULLANILACAK MATERYALLER	AKILLI TAHTA
ALTERNATİF MATERYELLER	VİDEO 1- https://www.youtube.com/watch?v=pH5IRVqQHAY VİDEO 2- https://www.youtube.com/watch?v=GMEKYB9JZfv TÜRK BAYRAĞI KANUNU – MADDE 7

DERSE HAZIRLIK	
ÖĞRENME SÜRECİ	
Süre: 7 Dk.	1. Dikkat Çekme (Giriş -Engage)
<p>İlk olarak birinci video izlenir. İzledikten sonra sınıfa aşağıdaki soruları sorarak öğrencilerin söz hakkı alarak konuşmalarını isterim.</p> <p>SORULAR</p> <p>1)Bu video size ne düşündürdü?</p> <p>2)İstiklâl Marşı size nasıl bir duygu hissettiriyor?</p> <p>3)Siz de videodaki kız gibi İstiklâl Marşı'nı ezberleyip okumak ister miydiniz? Neden?</p>	
Süre: 10 Dk.	2. Keşfetme (Explore)
<p>İkinci video izlenir. Öğrencilere şu soruyu sorarım: O an orada siz olsaydınız ne yapardınız?</p> <p>İzledikleri videodan da yola çıkarak bayrağımızın önemini konuşuruz.</p>	
Süre: 7 Dk.	3. Açıklama (Explain)
<p>Öğrenciler ile bayrağımızın önemini konuştuğuktan sonra egemenlik gibi kavramların açıklamasını yaparım.</p> <p>Egemenlik, hâkim olma ve yönetme anlamına gelen bir kavramdır. Bir devletin; o ülkedeki yaşayanlar üzerindeki yetkilerinin tümüne egemenlik denir. Millî egemenlik ise egemenliğin doğrudan doğruya millete ait olmasıdır. Ülkeyi yönetenleri halk seçer.</p> <p>Bir milletin hür bir şekilde yaşamasına, başka bir devlete bağımlı olmadan özgürce karar verebilmesine millî bağımsızlık denir.</p> <p>Millî egemenlik ve bağımsızlığımız çok zor şartlar altında kazanılmıştır. Bizim için vazgeçilmez değerlerimizden olmuştur. Bağımsızlığımızın sembolleri vardır.</p>	

<p>Bayrağımız ve İstiklâl Marşı'mız bu sembollerdendir.</p> <p>Bayrak bir milletin bağımsız olduğunu gösteren önemli bir semboldür. Bağımsız olan her ülkenin kendine ait bir bayrağı bulunur. Türk bayrağı da bizim varlığımızın bir göstergesidir. Rengini vatan için can veren şehitlerimizden almıştır. Millî bayramlarda birlik ve beraberliğimizi ve bağımsız olduğumuzu göstermek amacıyla evlerimizi, okullarımızı süsleriz. Millî takımlarımızı destekleriz.</p> <p>Türk Bayrağı Kanunu'nu okurum.</p> <p>Her ülkenin kendine ait bir marşı vardır. İstiklâl Marşı bizim millî marşımızdır. Millî mücadele ruhumuzu yansıtacak, birlik ve beraberliğimizi artıracak bir marş yazılması düşünülür. Para ödüllü yarışma düzenlenir. Mehmet Akif Ersoy “Millî marş kesinlikle para ile yazılmaz.” Diyerek katılmaz.</p> <p>Arkadaşları kazanırsa parayı bağışlamasını tavsiye eder. 12 Mart 1921 tarihinde İstiklâl Marşı adlı şiir millî marşımız olarak kabul edilmiştir. Millî marşımızı törenlerde, millî bayramlarda ve spor müsabakalarında okunur.</p>	
Süre:11 Dk.	4. Derinleştirme (Elaborete)
<p>Bazı öğrencileri İstiklal Marşını okuması için tahtaya çıkartırım.</p>	
Süre: 5 Dk.	5. Değerlendirme (Evaluate)
<p>Anlamadıkları bir şey varsa sormalarını isterim. İki üç cümle ile bugün öğrendiklerini söylemelerini isterim.</p>	

Ders Planı- 1 “5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu”na göre incelenmiş olup, buna göre;

1. Dikkat Çekme- Giriş (Engage-Enter) bölümünde; öğrencilerin konuya ilgisini çekecek ve merak uyandıracak şekilde dikkat çekici videolara ve öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirici sorulara yer verildiği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu”na göre dikkat çekme ve giriş bölümünün yeterli olduğu söylenebilir.

2. Keşfetme (Exploration) bölümünde; öğrencilere, konuyu keşfetmelerini sağlamak için yönlendirici sorular sorulmakla birlikte, öğrencilerin tartışarak birbirleriyle etkileşimlerine fırsat verecek şekilde grup çalışması, problem analizi ve çözüm etkinlikleri gibi uygulamalara yer verilmediği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu”na göre keşfetme bölümünün vasat olduğu söylenebilir.

3. Açıklama (Explanation) bölümünde; kavram yanlışlarının düzeltilmesi ve bilgi eksiklerinin giderilmesi için anlatım yöntemiyle bilimsel açıklamaların yapıldığı, ancak video, tartışma, örnek olay vb diğer yöntem ve tekniklere yer verilmediği, ayrıca bu bölümün öğrencilerin deneyimlerini anlatmalarına ve ulaştıkları sonuçları açıklamalarına fırsat oluşturulacak şekilde tasarlanmadığı görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu”na göre açıklama bölümünün vasat olduğu söylenebilir.

4. Derinleştirme (Elaboration) bölümünde; öğrencilerin önceki aşamalarda edindikleri bilgi ve kavramları test etmeleri, yeni durumlara uyarlayabilmeleri ve gerçek öğrenmeye ulaşmalarını sağlamak ve her öğrencinin edindiği bilgileri kullanabileceği ve aktif katılım gösterebileceği bir etkinliğe yer verilmediği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre derinleştirme bölümünün yetersiz olduğu söylenebilir.

5. Değerlendirme (Evaluation) bölümünde; her bir öğrencinin öğrenme durumunun hangi seviyede olduğunun ve öğrenilenlerin yeni durumlarda kullanılabilme düzeylerinin değerlendirilebilmesi için gözlem, görüşme, kavram haritaları, tablolar, anket ve günlükler, öğrenci ürün dosyaları, akran ve öz-değerlendirme ölçekleri vb. ölçme araçlarına yer verilmediği ve öğrenme durumlarının hangi seviyede olduğunun tespit edilmesi için açık uçlu sorular tasarlanmadığı görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre değerlendirme bölümünün yetersiz olduğu söylenebilir.

Ders planı, 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre incelendiğinde, derinleştirme ve değerlendirme bölümlerinin yetersiz olarak değerlendirildiği, açıklama ve keşfetme bölümlerinin vasat olarak değerlendirildiği, sadece dikkat çekme-giriş bölümünün yeterli olarak değerlendirildiği; dolayısıyla ders planının genel olarak vasat düzeyde olduğu söylenebilir.

Ders Planı-2

Ders Planı- 2 "5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu"na göre incelenmiş olup, buna göre;

1. Dikkat Çekme- Giriş (Engage-Enter) bölümünde; öğrencilerin konuya ilgisini çekecek ve merak uyandıracak şekilde dikkat çekici bir görselle, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirici sorulara yer verildiği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre dikkat çekme ve giriş bölümünün yeterli olduğu söylenebilir.

2. Keşfetme (Exploration) bölümünde; öğrencilerin tartışarak birbirleriyle etkileşimlerine fırsat verecek şekilde grup çalışması, problem analizi ve çözüm etkinlikleri gibi uygulamalar yer verilmediği, konuyu keşfetmelerini sağlamak için yönlendirici sorular sorulması yerine konunun doğrudan açıklanması şeklinde planlandığı görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre keşfetme bölümünün yetersiz olduğu söylenebilir.

3. Açıklama (Explanation) bölümünde; kavram yanlışlarının düzeltilmesi ve bilgi eksiklerinin giderilmesi için anlatım yöntemiyle bilimsel açıklamaların yapıldığı, ancak video, tartışma, örnek olay vb diğer yöntem ve tekniklere yer verilmediği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre açıklama bölümünün vasat olduğu söylenebilir.

4. Derinleştirme (Elaboration) bölümünde; öğrencilerin önceki aşamalarda edindikleri bilgi ve kavramları test etmeleri, yeni durumlara uyarlayabilmeleri ve gerçek öğrenmeye ulaşmalarını sağlamak için; her öğrencinin edindiği bilgileri kullanabileceği ve aktif katılım gösterebileceği uygulama yapma, problem çözme gibi etkinliklere yer verildiği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre derinleştirme bölümünün yeterli olduğu söylenebilir.

5. Değerlendirme (Evaluation) bölümünde; her bir öğrencinin öğrenme durumunun hangi seviyede olduğunun ve öğrenilenlerin yeni durumlarda kullanılabilme düzeylerinin

değerlendirilebilmesi için gözlem, görüşme, kavram haritaları, tablolar, anket ve günlükler, öğrenci ürün dosyaları, akran ve öz-değerlendirme ölçekleri vb. ölçme araçlarına yer verilmediği ve öğrenme durumlarının hangi seviyede olduğunun tespit edilmesi için açık uçlu sorular tasarlanmadığı görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre değerlendirme bölümünün yetersiz olduğu söylenebilir.

Ders planı, 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre incelendiğinde, keşfetme ve değerlendirme bölümlerinin yetersiz olarak değerlendirildiği, açıklama bölümünün vasat olarak değerlendirildiği, dikkat çekme-giriş ve derinleştirme bölümlerinin yeterli olarak değerlendirildiği; dolayısıyla ders planının genel olarak vasat düzeyde olduğu söylenebilir.

Ders Planı-3

Ders Planı- 3 "5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu"na göre incelenmiş olup, buna göre;

1. Dikkat Çekme- Giriş (Engage-Enter) bölümünde; öğrencilerin konuya ilgisini çekecek ve merak uyandıracak şekilde dikkat çekici bir söz ve öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirici sorulara yer verildiği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre dikkat çekme ve giriş bölümünün yeterli olduğu söylenebilir.

2. Keşfetme (Exploration) bölümünde; öğrencilere, konuyu kavramlarla ilişkili yönlendirici sorular sorulmakla birlikte, öğrencilerin tartışarak birbirleriyle etkileşimlerine fırsat verecek şekilde grup çalışması, problem analizi ve çözüm etkinlikleri gibi uygulamalara yer verilmediği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre keşfetme bölümünün vasat olduğu söylenebilir.

3. Açıklama (Explanation) bölümünde; kavram yanlışlarının düzeltilmesi ve bilgi eksiklerinin giderilmesi için bilimsel açıklamalar yapıldığı, ancak video, tartışma, örnek olay vb diğer yöntem ve tekniklere yer verilmediği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre açıklama bölümünün vasat olduğu söylenebilir.

4. Derinleştirme (Elaboration) bölümünde; öğrencilerin önceki aşamalarda edindikleri bilgi ve kavramları test etmeleri, yeni durumlara uyarlayabilmeleri ve gerçek öğrenmeye ulaşmalarını sağlamak için; uygulama yapma ve örnek olay inceleme gibi etkinliklere yer verildiği, her öğrencinin edindiği bilgileri kullanabileceği ve aktif katılım gösterebileceği bir etkinliğin tasarlandığı görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre derinleştirme bölümünün yeterli olduğu söylenebilir.

5. Değerlendirme (Evaluation) bölümünde; her bir öğrencinin öğrenme durumunun hangi seviyede olduğunun ve öğrenilenlerin yeni durumlarda kullanılabilme düzeylerinin değerlendirilebilmesi için gözlem, görüşme, kavram haritaları, tablolar, anket ve günlükler, öğrenci ürün dosyaları, akran ve öz-değerlendirme ölçekleri vb. ölçme araçlarına yer verilmediği ve öğrenme durumlarının hangi seviyede olduğunun tespit edilmesi için açık uçlu sorular tasarlanmadığı, ders kitabının ilgili sayfalarının çözülmesinin planlandığı görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre değerlendirme bölümünün vasat olduğu söylenebilir.

Ders planı, 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre incelendiğinde, değerlendirme, keşfetme ve açıklama bölümlerinin vasat olarak değerlendirildiği, dikkat

çekme-giriş ve derinleştirme bölümlerin yeterli olarak değerlendirildiği; dolayısıyla ders planının genel olarak vasat düzeyde olduğu söylenebilir.

Ders Planı-4

Ders Planı- 4 “5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu”na göre incelenmiş olup, buna göre;

1. Dikkat Çekme- Giriş (Engage-Enter) bölümünde; öğrencilerin konuya ilgisini çekecek ve merak uyandıracak şekilde dikkat çekici bir söz ve öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirici sorulara yer verildiği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu”na göre dikkat çekme ve giriş bölümünün yeterli olduğu söylenebilir.

2. Keşfetme (Exploration) bölümünde; öğrencilerin tartışarak birbirleriyle etkileşimlerine fırsat verecek şekilde grup çalışması, problem analizi ve çözüm etkinlikleri gibi uygulamalar yer verilmediği, konuyu keşfetmelerini sağlamak için yönlendirici sorular sorulmadığı görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu”na göre keşfetme bölümünün yetersiz olduğu söylenebilir.

3. Açıklama (Explanation) bölümünde; kavram yanlışlarının düzeltilmesi ve bilgi eksiklerinin giderilmesi için bilimsel açıklamalar yapıldığı, ancak video, tartışma, örnek olay vb diğer yöntem ve tekniklere yer verilmediği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu”na göre açıklama bölümünün vasat olduğu söylenebilir.

4. Derinleştirme (Elaboration) bölümünde; öğrencilerin önceki aşamalarda edindikleri bilgi ve kavramları test etmeleri, yeni durumlara uyarlayabilmeleri ve gerçek öğrenmeye ulaşmalarını sağlamak ve her öğrencinin edindiği bilgileri kullanarak aktif katılım gösterebileceği bir etkinliğe yer verilmediği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu”na göre derinleştirme bölümünün yetersiz olduğu söylenebilir.

5. Değerlendirme (Evaluation) bölümünde; her bir öğrencinin öğrenme durumunun hangi seviyede olduğunun ve öğrenilenlerin yeni durumlarda kullanılabilme düzeylerinin değerlendirilebilmesi için gözlem, görüşme, kavram haritaları, tablolar, anket ve günlükler, öğrenci ürün dosyaları, akran ve öz-değerlendirme ölçekleri vb. ölçme araçlarına yer verilmediği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu”na göre değerlendirme bölümünün yetersiz olduğu söylenebilir.

Ders planı, 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu’na göre incelendiğinde, keşfetme, derinleştirme ve değerlendirme bölümlerinin yetersiz olarak değerlendirildiği, açıklama bölümünün vasat olarak değerlendirildiği, dikkat çekme-giriş bölümünün yeterli olarak değerlendirildiği; dolayısıyla ders planının genel olarak yetersiz düzeyde olduğu söylenebilir.

Ders Planı-5

Ders Planı- 5 “5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu”na göre incelenmiş olup, buna göre;

1. Dikkat Çekme- Giriş (Engage-Enter) bölümünde; öğrencilerin konuya ilgisini çekecek ve merak uyandıracak şekilde dikkat çekici görseller hazırlanarak öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirici sorulara yer verildiği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu”na göre dikkat çekme ve giriş bölümünün yeterli olduğu söylenebilir.

2. Keşfetme (Exploration) bölümünde; öğrencilerin tartışarak birbirleriyle etkileşimlerine fırsat verecek şekilde grup çalışması, problem analizi ve çözüm etkinlikleri gibi uygulamalara ve yönlendirici sorulara yer verilmediği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre keşfetme bölümünün yetersiz olduğu söylenebilir.

3. Açıklama (Explanation) bölümünde; kavram yanlışlarının düzeltilmesi ve bilgi eksiklerinin giderilmesi için anlatım yöntemiyle bilimsel açıklamaların yapıldığı, video, tartışma, örnek olay vb diğer yöntem ve tekniklere yer verildiği, ayrıca bu bölümün öğrencilerin deneyimlerini anlatmalarına ve ulaştıkları sonuçları açıklamalarına fırsat oluşturulacak şekilde tasarlandığı görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre açıklama bölümünün yeterli olduğu söylenebilir.

4. Derinleştirme (Elaboration) bölümünde; öğrencilerin önceki aşamalarda edindikleri bilgi ve kavramları test etmeleri, yeni durumlara uyarlayabilmeleri ve gerçek öğrenmeye ulaşmalarını sağlamak için; uygulama yapma, problem çözme, örnek olay inceleme gibi etkinliklere yer verilmediği, her öğrencinin edindiği bilgileri kullanabileceği ve aktif katılım gösterebileceği bir etkinlik tasarlanmadığı görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre derinleştirme bölümünün yetersiz olduğu söylenebilir.

5. Değerlendirme (Evaluation) bölümünde; her bir öğrencinin öğrendiği bilgileri yeni durumlarda kullanılabilme düzeylerinin değerlendirilebilmesi için afiş tasarlama çalışması planlandığı, ancak açık uçlu sorulara yer verilmediği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre değerlendirme bölümünün vasat olduğu söylenebilir.

Ders planı, 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre incelendiğinde, keşfetme ve derinleştirme bölümleri olmak üzere iki bölümde yetersiz olarak değerlendirildiği, değerlendirme bölümünün vasat, dikkat çekme-giriş ve açıklama bölümleri olmak üzere iki bölümde yeterli olarak değerlendirildiği; dolayısıyla ders planının genel olarak vasat düzeyde olduğu söylenebilir.

Ders Planı- 6

Ders Planı- 6 "5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre incelenmiş olup, buna göre;

1. Dikkat Çekme- Giriş (Engage-Enter) bölümünde; öğrencilerin konuya ilgisini çekecek ve merak uyandıracak şekilde dikkat çekici materyaller kullanımı planlanarak öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirici bir etkinliğe ve sorulara yer verildiği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre dikkat çekme ve giriş bölümünün yeterli olduğu söylenebilir.

2. Keşfetme (Exploration) bölümünde; öğrencilerin tartışarak birbirleriyle etkileşimlerine fırsat verecek şekilde grup çalışması planlandığı ancak öğrencilere konuyu keşfetmelerini sağlamak için yönlendirici sorulara yer verilmediği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre keşfetme bölümünün vasat olduğu söylenebilir.

3. Açıklama (Explanation) bölümünde; kavram yanlışlarının düzeltilmesi ve bilgi eksiklerinin giderilmesi için anlatım yöntemiyle bilimsel açıklamaların yapılmadığı, video, tartışma, örnek olay vb diğer yöntem ve tekniklere yer verilmediği, ayrıca bu bölümün öğrencilerin deneyimlerini anlatmalarına ve ulaştıkları sonuçları açıklamalarına fırsat oluşturulacak şekilde tasarlanmadığı görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre açıklama bölümünün yetersiz olduğu söylenebilir.

4. Derinleştirme (Elaboration) bölümünde; öğrencilerin önceki aşamalarda edindikleri bilgi ve kavramları test etmeleri, yeni durumlara uyarlayabilmeleri ve gerçek öğrenmeye ulaşmalarını sağlamak için; uygulama yapma, problem çözme, örnek olay inceleme gibi etkinliklere yer verilmediği, her öğrencinin edindiği bilgileri kullanabileceği ve aktif katılım gösterebileceği bir etkinlik kullanılmadığı görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre derinleştirme bölümünün yetersiz olduğu söylenebilir.

5. Değerlendirme (Evaluation) bölümünde; her bir öğrencinin öğrendiği bilgileri yeni durumlarda kullanılabilme düzeylerinin değerlendirilebilmesi için bir etkinlik planlandığı, ancak öğrenme durumlarının hangi seviyede olduğunun tespit edilmesi için açık uçlu sorulara yer verilmediği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre değerlendirme bölümünün vasat olduğu söylenebilir.

Ders planı, 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre incelendiğinde, açıklama ve derinleştirme bölümleri olmak üzere iki bölümde yetersiz olarak değerlendirildiği, keşfetme ve değerlendirme bölümleri olmak üzere iki bölümde vasat olarak değerlendirildiği, dikkat çekme-giriş, bölümünün yeterli olarak değerlendirildiği; dolayısıyla ders planının genel olarak vasat düzeyde olduğu söylenebilir.

Ders Planı-7

Ders Planı- 7 "5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu"na göre incelenmiş olup, buna göre;

1. Dikkat Çekme- Giriş (Engage-Enter) bölümünde; öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirici sorular sorulmakla birlikte, öğrencilerin konuya ilgisini çekecek ve merak uyandıracak şekilde dikkat çekici görsel ve materyallere yer verilmediği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre dikkat çekme ve giriş bölümünün vasat olduğu söylenebilir.

2. Keşfetme (Exploration) bölümünde; herhangi bir etkinlik planlanmadığı görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre keşfetme bölümünün yetersiz olduğu söylenebilir.

3. Açıklama (Explanation) bölümünde; kavram yanlışlarının düzeltilmesi ve bilgi eksiklerinin giderilmesi için anlatım yöntemiyle bilimsel açıklamaların yapıldığı, ancak video, tartışma, örnek olay vb diğer yöntem ve tekniklere yer verilmediği, ayrıca bu bölümün öğrencilerin deneyimlerini anlatmalarına ve ulaştıkları sonuçları açıklamalarına fırsat oluşturulacak şekilde tasarlanmadığı görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre açıklama bölümünün vasat olduğu söylenebilir.

Ders Planı-8

Ders Planı- 8 "5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu"na göre incelenmiş olup, buna göre;

1. Dikkat Çekme- Giriş (Engage-Enter) bölümünde; öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirici sorular sorulmakla birlikte, öğrencilerin konuya ilgisini çekecek ve merak uyandıracak şekilde dikkat çekici görsel ve materyallere yer verilmediği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre dikkat çekme ve giriş bölümünün vasat olduğu söylenebilir.

2. Keşfetme (Exploration) bölümünde; öğrencilerin tartışarak birbirleriyle etkileşimlerine fırsat verecek şekilde grup çalışması planlandığı ancak öğrencilere konuyu keşfetmelerini sağlamak için yönlendirici sorulara yer verilmediği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre keşfetme bölümünün vasat olduğu söylenebilir.

3. Açıklama (Explanation) bölümünde; herhangi bir etkinlik planlanmadığı görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre açıklama bölümünün yetersiz olduğu söylenebilir.

4. Derinleştirme (Elaboration) bölümünde; öğrencilerin önceki aşamalarda edindikleri bilgi ve kavramları test etmeleri, yeni durumlara uyarlayabilmeleri ve gerçek öğrenmeye ulaşmalarını sağlamak için; uygulama yapma, problem çözme, örnek olay inceleme gibi etkinliklere yer verilmediği, her öğrencinin edindiği bilgileri kullanabileceği ve aktif katılım gösterebileceği bir etkinlik kullanılmadığı görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre derinleştirme bölümünün yetersiz olduğu söylenebilir.

5. Değerlendirme (Evaluation) bölümünde; herhangi bir etkinlik planlanmadığı görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre değerlendirme bölümünün yetersiz olduğu söylenebilir.

Ders planı, 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre incelendiğinde, açıklama, derinleştirme ve değerlendirme bölümleri olmak üzere üç bölümde yetersiz olarak değerlendirildiği, dikkat çekme-giriş ve keşfetme bölümleri olmak üzere iki bölümde vasat olarak değerlendirildiği, dolayısıyla ders planının genel olarak yetersiz düzeyde olduğu söylenebilir.

Ders Planı-9

Ders Planı- 9 "5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu"na göre incelenmiş olup, buna göre;

1. Dikkat Çekme- Giriş (Engage-Enter) bölümünde; öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirici sorular sorulmakla birlikte, öğrencilerin konuya ilgisini çekecek ve merak uyandıracak şekilde dikkat çekici görsel ve materyallere yer verilmediği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre dikkat çekme ve giriş bölümünün vasat olduğu söylenebilir.

2. Keşfetme (Exploration) bölümünde; , öğrencilerin tartışarak birbirleriyle etkileşimlerine fırsat verecek şekilde grup çalışması, problem çözme etkinlikleri gibi uygulamalara yer verildiği, öğrencilere konuyu keşfetmelerini sağlamak için yönlendirici sorular sorulduğu görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre keşfetme bölümünün yeterli olduğu söylenebilir.

3. Açıklama (Explanation) bölümünde; kavram yanlışlarının düzeltilmesi ve bilgi eksiklerinin giderilmesi için bilimsel açıklamalara yer verilmediği, ayrıca bu bölümün öğrencilerin deneyimlerini anlatmalarına ve ulaştıkları sonuçları açıklamalarına fırsat oluşturulacak şekilde tasarlanmadığı görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre açıklama bölümünün yetersiz olduğu söylenebilir.

4. Derinleştirme (Elaboration) bölümünde; öğrencilerin önceki aşamalarda edindikleri bilgi ve kavramları test etmeleri, yeni durumlara uyarlayabilmeleri ve gerçek öğrenmeye ulaşmalarını sağlamak için; uygulama yapma, problem çözme, örnek olay inceleme gibi etkinliklere yer verildiği, her öğrencinin edindiği bilgileri kullanabileceği ve aktif katılım

gösterebileceği bir etkinlik tasarlandığı görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre derinleştirme bölümünün yeterli olduğu söylenebilir.

5. Değerlendirme (Evaluation) bölümünde; her bir öğrencinin öğrendiği bilgileri yeni durumlarda kullanılabilmek üzere düzeylerinin değerlendirilebilmesi için yazı yazma, afiş ve slogan tasarlama çalışması planlandığı, ancak öğrenme durumlarının hangi seviyede olduğunun tespit edilmesi için açık uçlu sorulara yer verilmediği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre değerlendirme bölümünün vasat olduğu söylenebilir.

Ders planı, 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre incelendiğinde, açıklama bölümünün yetersiz olarak değerlendirildiği, dikkat çekme-giriş ve değerlendirme bölümleri olmak üzere iki bölümde vasat olarak değerlendirildiği, keşfetme ve derinleştirme bölümleri olmak üzere iki bölümde yeterli olarak değerlendirildiği; dolayısıyla ders planının genel olarak vasat düzeyde olduğu söylenebilir.

Ders Planı- 10

Ders Planı- 10 "5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre incelenmiş olup, buna göre;

1. Dikkat Çekme- Giriş (Engage-Enter) bölümünde; öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirici sorular sorulmakla birlikte, öğrencilerin konuya ilgisini çekecek ve merak uyandıracak şekilde dikkat çekici görsel ve materyallere yer verilmediği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre dikkat çekme ve giriş bölümünün vasat olduğu söylenebilir.

2. Keşfetme (Exploration) bölümünde; öğrencilere konuyu keşfetmelerini sağlamak için yönlendirici sorular sorulmakla birlikte öğrencilerin tartışarak birbirleriyle etkileşimlerine fırsat verecek şekilde grup çalışmasına yer verilmediği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre keşfetme bölümünün vasat olduğu söylenebilir.

3. Açıklama (Explanation) bölümünde; kavram yanlışlarının düzeltilmesi ve bilgi eksiklerinin giderilmesi için anlatım yöntemiyle bilimsel açıklamaların yapıldığı, ancak video, tartışma, örnek olay vb diğer yöntem ve tekniklere yer verilmediği, ayrıca bu bölümün öğrencilerin deneyimlerini anlatmalarına ve ulaştıkları sonuçları açıklamalarına fırsat oluşturulacak şekilde tasarlanmadığı görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre açıklama bölümünün vasat olduğu söylenebilir.

4. Derinleştirme (Elaboration) bölümünde; her öğrencinin aktif katılım gösterebileceği ve edindiği bilgileri kullanabileceği bir etkinliğin tasarlandığı, ancak öğrencilerin önceki aşamalarda edindikleri bilgi ve kavramları test etmeleri, yeni durumlara uyarlayabilmeleri ve gerçek öğrenmeye ulaşmalarını sağlamak için; uygulama yapma, problem çözme, örnek olay inceleme gibi etkinliklere yer verilmediği görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre derinleştirme bölümünün vasat olduğu söylenebilir.

5. Değerlendirme (Evaluation) bölümünde; her bir öğrencinin öğrenme durumunun hangi seviyede olduğunun ve öğrenilenlerin yeni durumlarda kullanılabilmek üzere düzeylerinin değerlendirilebilmesi için gözlem, görüşme, kavram haritaları, tablolar, anket ve günlükler, öğrenci ürün dosyaları, akran ve öz-değerlendirme ölçekleri vb. ölçme araçlarına yer verilmediği ve öğrenme durumlarının hangi seviyede olduğunun tespit edilmesi için açık uçlu sorular tasarlanmadığı, sadece ders kitabının ilgili sayfalarının öğrencilerle birlikte

çözülmesinin planlandığı görülmüştür. 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre değerlendirme bölümünün yetersiz olduğu söylenebilir.

Ders planı, 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu'na göre incelendiğinde, değerlendirme bölümünün yetersiz olarak değerlendirildiği, dikkat çekme-giriş, keşfetme, açıklama ve derinleştirme bölümleri olmak üzere dört bölümün vasat olarak değerlendirildiği, dolayısıyla ders planının genel olarak vasat düzeyde olduğu söylenebilir.

Çalışmada özel okul öğretmenlerinin 5E Modeline göre hazırlamış oldukları on ders planı ve devlet okulu öğretmenlerinin hazırlamış olduğu on ders planı olmak üzere, toplamda yirmi farklı ders planı incelenmiştir. İki grubun hazırladığı ders planlarının 5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu çerçevesinde incelenmesi sonucunda özel okul öğretmenlerinin hazırlamış olduğu ders planlarının yeterlilik düzeyinin, devlet okulu öğretmenlerinin ders planlarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Özel okul öğretmenlerinin hazırlamış olduğu ders planlarının dikkat çekme-giriş bölümleri incelendiğinde; öğrencilerin konuya ilgisini çekecek ve merak uyandıracak şekilde dikkat çekici görseller hazırlanarak öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirici sorulara yer verildiği görülmüştür. İncelenen on ders planından ikisinde dikkat çekme-giriş bölümlerinin vasat, sekiz ders planında ise yeterli düzeyde olduğu değerlendirilmiştir. Dolayısıyla özel okul öğretmenlerinin ders planlarının dikkat çekme-giriş bölümlerinin yeterli düzeyde olduğu değerlendirilmiştir.

Özel okul öğretmenlerinin hazırlamış olduğu ders planlarının keşfetme bölümleri incelendiğinde; öğrencilerin tartışarak birbirleriyle etkileşimlerine fırsat verecek şekilde grup çalışması, problem çözme etkinlikleri gibi uygulamalara yer verildiği, öğrencilere konuyu keşfetmelerini sağlamak için yönlendirici sorular sorulduğu görülmüştür. İncelenen on ders planından birisinde keşfetme bölümlerinin yetersiz olarak, üç ders planında vasat, altı ders planında ise yeterli düzeyde olduğu değerlendirilmiştir. Dolayısıyla özel okul öğretmenlerinin ders planlarının keşfetme bölümlerinin yeterli düzeyde olduğu değerlendirilmiştir.

Özel okul öğretmenlerinin hazırlamış olduğu ders planlarının açıklama bölümleri incelendiğinde; kavram yanlışlarının düzeltilmesi ve bilgi eksiklerinin giderilmesi için anlatım yöntemiyle bilimsel açıklamaların yapıldığı, ancak video, tartışma, örnek olay vb diğer yöntem ve tekniklere yer verilmediği, ayrıca bu bölümün öğrencilerin deneyimlerini anlatmalarına ve ulaştıkları sonuçları açıklamalarına fırsat oluşturulacak şekilde tasarlanmadığı görülmüştür. İncelenen on ders planından sekizinde açıklama bölümlerinin vasat düzeyde olduğu, iki ders planında ise yeterli düzeyde olduğu değerlendirilmiştir. Dolayısıyla özel okul öğretmenlerinin ders planlarının açıklama bölümlerinin vasat düzeyde olduğu değerlendirilmiştir.

Özel okul öğretmenlerinin hazırlamış olduğu ders planlarının derinleştirme bölümleri incelendiğinde; öğrencilerin önceki aşamalarda edindikleri bilgi ve kavramları test etmeleri, yeni durumlara uyarlayabilmeleri ve gerçek öğrenmeye ulaşmalarını sağlamak için, uygulama yapma ve problem çözme gibi yöntemler içeren bir çalışma planlandığı, ancak derinleştirme etkinliğinin her öğrencinin aktif katılım gösterebileceği şekilde zenginleştirilmesine ihtiyaç olduğu görülmüştür. İncelenen on ders planından yedisinde

derinleştirme bölümlerinin yeterli olduğu, iki ders planında vasat olduğu, bir ders planında ise yetersiz düzeyde olduğu değerlendirilmiştir. Dolayısıyla özel okul öğretmenlerinin ders planlarının derinleştirme bölümlerinin yeterli düzeyde olduğu değerlendirilmiştir. Özel okul öğretmenlerinin hazırlamış olduğu ders planlarının değerlendirme bölümleri incelendiğinde; her bir öğrencinin öğrenme durumunun hangi seviyede olduğunun ve öğrenilenlerin yeni durumlarda kullanılabilme düzeylerinin değerlendirilebilmesi için gözlem, görüşme, kavram haritaları, tablolar, anket ve günlükler, öğrenci ürün dosyaları, akran ve öz-değerlendirme ölçekleri vb. ölçme araçlarına yer verilmediği ve ancak bilgi düzeyini ölçen sorular tasarlandığı görülmüştür. İncelenen on ders planından sekizinde değerlendirme bölümlerinin vasat olduğu, iki ders planında ise yeterli düzeyde olduğu değerlendirilmiştir. Dolayısıyla özel okul öğretmenlerinin ders planlarının değerlendirme bölümlerinin vasat düzeyde olduğu değerlendirilmiştir. Devlet okulu öğretmenlerinin hazırlamış olduğu ders planlarının dikkat çekme-giriş bölümleri incelendiğinde; öğrencilerin konuya ilgisini çekecek ve merak uyandıracak şekilde dikkat çekici görseller hazırlanarak öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirici sorulara yer verildiği görülmüştür. İncelenen on ders planından altısında dikkat çekme-giriş bölümlerinin yeterli, dört ders planında ise vasat düzeyde olduğu değerlendirilmiştir. Dolayısıyla devlet okulu öğretmenlerinin ders planlarının dikkat çekme-giriş bölümlerinin yeterli düzeyde olduğu değerlendirilmiştir. Devlet okulu öğretmenlerinin hazırlamış olduğu ders planlarının keşfetme bölümleri incelendiğinde; öğrencilerin tartışarak birbirleriyle etkileşimlerine fırsat verecek şekilde grup çalışması, problem çözme etkinlikleri gibi uygulamalara yer verildiği, ancak öğrencilere konuyu keşfetmelerini sağlamak için yönlendirici sorular sorulmadığı görülmüştür. İncelenen on ders planından dördünde keşfetme bölümlerinin yetersiz, altı ders ders planında vasat, bir ders planında ise yeterli düzeyde olduğu değerlendirilmiştir. Dolayısıyla devlet okulu öğretmenlerinin ders planlarının keşfetme bölümlerinin vasat düzeyde olduğu değerlendirilmiştir. Devlet okulu öğretmenlerinin hazırlamış olduğu ders planlarının açıklama bölümleri incelendiğinde; kavram yanlışlarının düzeltilmesi ve bilgi eksiklerinin giderilmesi için anlatım yöntemiyle bilimsel açıklamaların yapıldığı, ancak video, tartışma, örnek olay vb diğer yöntem ve tekniklere yer verilmediği, ayrıca bu bölümün öğrencilerin deneyimlerini anlatmalarına ve ulaştıkları sonuçları açıklamalarına fırsat oluşturulacak şekilde tasarlanmadığı görülmüştür. İncelenen on ders planından altısında açıklama bölümlerinin vasat düzeyde olduğu, üç ders planında yeterli, bir ders planında ise yeterli düzeyde olduğu değerlendirilmiştir. Dolayısıyla devlet okulu öğretmenlerinin ders planlarının açıklama bölümlerinin vasat düzeyde olduğu değerlendirilmiştir. Devlet okulu öğretmenlerinin hazırlamış olduğu ders planlarının derinleştirme bölümleri incelendiğinde; öğrencilerin önceki aşamalarda edindikleri bilgi ve kavramları test etmeleri, yeni durumlara uyarlayabilmeleri ve gerçek öğrenmeye ulaşmalarını sağlamak için, uygulama yapma ve problem çözme gibi yöntemler içeren bir çalışma planlanmadığı, derinleştirme etkinliğinin her öğrencinin aktif katılım gösterebileceği şekilde zenginleştirilmesine ihtiyaç olduğu görülmüştür. İncelenen on ders planından altısında derinleştirme bölümlerinin yetersiz olduğu, bir ders planında vasat olduğu, üç ders planında ise yeterli düzeyde olduğu değerlendirilmiştir. Dolayısıyla devlet okulu öğretmenlerinin ders planlarının derinleştirme bölümlerinin yetersiz düzeyde olduğu değerlendirilmiştir. Devlet okulu öğretmenlerinin hazırlamış olduğu ders planlarının değerlendirme bölümleri incelendiğinde; her bir öğrencinin öğrenme durumunun hangi seviyede olduğunun ve öğrenilenlerin yeni durumlarda kullanılabilme düzeylerinin değerlendirilebilmesi için gözlem, görüşme, kavram haritaları, tablolar, anket ve günlükler, öğrenci ürün dosyaları, akran ve öz-

değerlendirme ölçekleri vb. ölçme araçlarına yer verilmediği ve bilgi düzeyini ölçen sorular tasarlanmadığı görülmüştür. İncelenen on ders planından altısında değerlendirme bölümlerinin yetersiz olduğu, dört ders planında ise vasat düzeyde olduğu değerlendirilmiştir. Dolayısıyla devlet okulu öğretmenlerinin ders planlarının değerlendirme bölümlerinin yetersiz düzeyde olduğu değerlendirilmiştir. Özel okul ve devlet okulunda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından 5E Modeline uygun olarak hazırlanan ders planları "5E Modeli Ders Planı Değerlendirme Formu"na göre yapılan inceleme sonucunda elde edilen veriler değerlendirildiğinde genel olarak; özel okul öğretmenlerinin hazırladığı ders planlarının yeterlilik düzeyinin, devlet okulu öğretmenlerinin ders planlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunabiliriz;

5E Modeli ile ders planı hazırlama hususunda öğretmenlere hizmet içi eğitim verilebilir.

Değerlendirme bölümünde alternatif ölçme araçları hazırlama ve verimli kullanımı konularında öğretmenlere danışmanlık yapılabilir.

Hazırlanan ders planlarının geliştirilmesi ve 5E Modeline göre zenginleştirilmesi için uzmanlar tarafından değerlendirilip öğretmenlere geri bildirimler sağlanabilir.

Farklı araştırmacılar tarafından 5E Modelinin uygulanmasına ilişkin yeni çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ağgöl Yalçın, F. ve Bayrakçeken, S. (2010). 5E öğrenme modelinin fen bilgisi öğretmen adaylarının asit-baz konusu başarılarına etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(2). 508-531.
- Akbulut, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde 5e modeli kullanımının ders başarısına ve derse karşı tutumuna etkisi [Yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Anıl, Ö. (2010). Öğrenme sarmalına göre tasarımılanan 5E öğretim modeli uygulamaları ile 9. sınıf öğrencilerinin aynalar konusundaki kavramsal değişimlerinin incelenmesi [Doktora tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Avinç Akpınar, İ. (2010). Kimyada çözeltiler konusunun öğretimi için yapılandırmacı yaklaşıma uygun aktif öğrenme etkinliklerinin geliştirilerek uygulanması ve değerlendirilmesi. [Doktora tezi]. Atatürk üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, G. (2011). Öğrencilerin "Hücre bölünmesi ve kalıtım" konularındaki kavram yanlışlarının giderilmesinde ve zihinsel modelleri üzerinde yapılandırmacı yaklaşımın etkisi. [Doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aykaç, M. (2005). Öğretme ve öğrenme sürecinde aktif öğretim yöntemleri. Naturel Yayıncılık.
- Barth, J. ve Demirtaş, A. (1997). İlköğretim sosyal bilimler öğretimi. YÖK Yayınları.

- Bıyıklı, C. ve Yağcı, E. (2015). 5E öğrenme modeline göre düzenlenmiş eğitim durumlarının akademik başarı ve tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1). 302-325.
- Bilgili, A. S. (2008). Geçmişten günümüze sosyal bilimler ve sosyal bilgiler (Ed. A.S. Bilgili), Sosyal bilgilerin temelleri. PegemA Yayıncılık.
- Boddy, N., Watson, K. ve Aubusson, P., (2003). A trial of the five es: A referent model for constructivist teaching and learning, *Research in Science Education*, Kluwer Academic Publishers, Printed in the Netherlands, 33. 27-42.
- Bozdoğan, E. A. ve Altunçekiç, A. (2007). Fen bilgisi öğretmen adaylarının 5E öğretim modelinin kullanılabilirliği hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2). 579-590.
- Bransford, J.D., Brown, A.L. & Cocking, R.R. (2000). How people learn, *National Academy Press*, Washington.
- Bybee R.W. (2009). The BSCS 5E instructional model and 21st century skills. *Submitted to The National Model Academies Board on Science Education*.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. *Thousand Oaks: Sage*.
- Değirmençay, Ş. A. (2010). Zenginleştirilmiş 5E öğretim modeline dayalı rehber materyallerin kavramsal değişim üzerine etkileri. "Isının yayılması ve genleşme". [Doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Doğanay, A., Tekindal, S., Cin, M., Demircioğlu, İ. H., Kabapınar, Y., Yanpar, T., ve Akınoğlu, O. (2003). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi (Ed. C. Öztürk; D. Dilek). PegemA Yayıncılık.
- Duman, B. (2002). Süreç temelli öğretimin ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin akademik başarıları ve kalıcılığı üzerindeki etkileri [Yayınlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eisenkraft, A. (2003). Expanding the 5E model. *Science Teacher*, 70 (6), 56-59.
- Ekici, F. (2007). Yapılandırmacı yaklaşıma uygun 5e öğrenme döngüsüne göre hazırlanan ders materyalinin lise 3. sınıf öğrencilerinin yükseltgenme- indirgenme tepkimeleri ve elektrokimya konularını anlamalarına etkisi. [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Elikesik, M. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde empati ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin empatik becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi [Doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ercan, S. (2009). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı 5E öğretim modelinin madde döngüleri konusunun öğretilmesine etkisi. [Yüksek lisans tezi], Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gök, M. (2012). Müzik eğitiminde 5E modelinin akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Gül, Ş. (2011). 5E Modeline Dayalı Olarak Hazırlanan Ders Yazılımının Öğrencilerin Başarılarına, Tutumlarına ve Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Etkisi [Doktora tezi], Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Işık Mercan, S. (2012). Yapılandırmacı Yaklaşım 5E Modelinin 10. Sınıf Coğrafya Dersinde (çevre ve toplum öğrenme alanı) Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi. [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İlter İ. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretiminde 5E Öğrenme Döngüsü Modelinin Öğrenci Başarısına, Bilimsel Sorgulayıcı- Araştırma Becerilerine, Akademik Motivasyona ve Öğrenme Sürecine Etkileri [Doktora tezi], Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İlter, İ. ve Ünal, Ç. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretiminde 5e Öğrenme Döngüsü Modeline Dayalı Etkinliklerin Öğrenme Sürecine Etkisi: Bir Eylem Araştırması. *TSA / 18*(1).
- Kabapınar, F.M., Sapmaz, N.A. ve Bıkmaz, F.H. (2003). *Aktif öğrenme ve öğretmen yöntemleri, fen bilgisi öğretimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (EAUM) Yayınları.
- Kamis, A. & Kahn, K. B. (2009). Synthesizing Huber's problem solving and Kolb's learning cycle: a balanced approach to technical problem solving. *Journal of Information Systems Education*, 20 (1). 99-112.
- Kanlı, U. (2007). 7E modeli merkezli laboratuvar yaklaşımı ile doğrulama laboratuvar yaklaşımlarının öğrencilerin bilişsel süreç becerilerinin gelişimine ve kavramsal başarılarına etkisi, [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karslı, F. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerini geliştirmesinde ve kavramsal değişim sağlanmasında zenginleştirilmiş laboratuvar rehber materyallerinin etkisi, [Doktora Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keser, Ö., F. (2003). Fizik eğitimine yönelik bütünleştirici öğrenme ortamı ve tasarımı, [Yayınlanmamış doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Koç, G. (2002). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi, [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Martin, D. J. (2000). *Elementary Science Methods: A Constructivist Approach*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomason Learning.
- Metin, M. ve Özmen H. (2009) "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapılandırmacı Kuramın 5E Modeline Uygun Etkinlikler Tasarlarken ve Uygularken Karşılaştıkları Sorunlar". Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi. 3(2), 94-123.
- Meyerson, P. and Secules, T. (2001). Inquiry Cycles Can Make Social Studies Meaningful Learning About The Controversy in Kosovo. *The Social Studies*, 92(6), s.267-271
- Nas S.E., Çoruhlu T.Ş. ve Çepni S. (2010) 5E Modelinin Derinleşme Aşamasına Yönelik Geliştirilen Materyalin Etkinliğinin Değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 29(1), 17-36.

- Newby, D.E. (2004). Using Inquiry to Connect Young Learners to Science, National Charter Schools Institute, (http://www.nationalcharterschools.org/uploads/pdf/resource_20040617125804_Using%20Inquiry.pdf).
- Öğünç, A. (2012). Kimya Dersi "Reaksiyon Hızları ve Kimyasal Denge" Ünitesiyle İlgili Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Bir Aktif Öğrenme Materyalinin Geliştirilmesi, Uygulanması ve Değerlendirilmesi. [Doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Önder, E. (2011). Fen ve teknoloji dersi 'Canlılarda Üreme, Büyüme Ve Gelişme' Ünitesinde Kullanılan Yapılandırmacı 5e Öğrenme Modelinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Başarılarına Etkisi [Yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Saka, A. (2006). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Genetik Konusundaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde 5E modelinin etkisi [Yayınlanmamış doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Sökmen, N., (1999). "Aktif Fen Eğitiminde Öğrenme Halkası Modeli", *Çağdas Eğitim*, 250, 25-28
- Şahin, Ç., Çavuş, S., & Güngören, S. (2014). Examining usage trends of computer support of the prospective primary school teachers in the science education based on the 5E Model. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116(2014).1913-1918. Doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.494
- Şaşan, H.,H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme, *Yaşadıkça Eğitim* 74-75, 49-52.
- Topçu, E. (2013). Sosyal bilgiler dersinde coğrafya kazanımlarının gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin tercih ettiği yöntemler. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28.331-369.
- Trowbridge, L.W., Bybee, R.W. & Powell, J.C. (2000). Models for Effective Science Teaching, Teaching Secondary School Science Strategies for Developing Scientific Literacy, An Imprint of Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey.
- Tural, A. (2015). Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen sosyal bilgiler dersi öğretim sürecine ilişkin öğrenci görüşleri, *TSA*. 19(2).
- Türker, H., H. (2009). Kuvvet kavramına yönelik 5e öğrenme döngüsü modelinin anlamlı öğrenmeye etkisinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türkmen, H. ve Usta, E. (2007). The role of learning cycle approach overcoming misconceptions in science. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2). 491-500.
- Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis.
- Wilder, M. & Shuttleworth, P. (2004). Cell inquiry cycle lesson, *Science Activities*, 41 (5). 25-31.
- Yürüdü, E. ve Coşkun Cımbız, T. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı sınıf içi uygulamalarına yönelik görüşleri, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Dergisi*. 19 (3).
- Ziyafet E. (2008). Fen ve Teknoloji dersinde periyodik çizelgenin öğretiminde 5e modelinin öğrenci tutum ve başarısına etkisi [Yüksek lisans tezi], Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Türkiye Eğitim Dergisi

(2022) Cilt 7, Sayı 2, s. 562-576

Ana Dili Olarak Türkçe Öğretiminde Ölçme Değerlendirme Temalı Bilimsel Araştırmalar: Bir İçerik Analizi Çalışması

Suat UNGAN¹
Ömür DİNÇEL²

Özet

Araştırmanın amacı, ana dili olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme temalı bilimsel çalışmaların araştırma eğilimlerinin tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışmalar tespit edilmiş ve yayım yeri, yayım yılı, konu alanı, araştırma yöntemi, örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları, veri analiz yöntemi ve yazar sayısı incelenerek araştırma eğilimleri belirlenmiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağını YÖKTEZ, ULAKBİM ve GOOGLE SCHOLAR veri tabanları kullanılarak ulaşılan ana dili olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme temalı 92 bilimsel araştırma (19 tez, 73 araştırma makalesi) oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Bilimsel Araştırma Sınıflama Formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler, betimsel içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, 50 farklı dergide makale yayımlandığı ve 16 farklı üniversitede de tez hazırlatıldığı tespit edilmiştir. Araştırmalarda daha çok öğretmen görüşlerine başvurulduğu, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizinin, veri analizi olarak da içerik analizi yönteminin daha çok tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yapılan araştırmalarda veri toplama aracı olarak görüşme formu ve anketin kullanıldığı, yapılan çalışmaların da daha çok tek yazarlı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Türkçe öğretimi
Ölçme değerlendirme
Bilimsel araştırmalar
İçerik analizi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 18.10.2022

Kabul Tarihi: 29.12.2022

Elektronik Yayım Tarihi: 29.12.2022

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1158390

¹ Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, ummagan@gmail.com, 0000-0003-4020-6655

² Dr., dincel_55@hotmail.com, 0000-0001-7815-338X

Assessment and Evaluation Themed Scientific Studies in Teaching Turkish as a Mother Tongue: A Content Analysis Study

Abstract

The aim of the research is to determine the research tendencies of scientific studies with the theme of measurement and evaluation in teaching Turkish as a mother tongue. Studies conducted for this purpose were determined and research tendencies were determined by examining the place of publication, publication year, subject area, research method, sample size, data collection tools, data analysis method and number of authors. In the research, descriptive content analysis method, one of the qualitative research designs, was used. The data source of the research consists of 92 scientific studies (19 theses, 73 research articles) with the theme of assessment and evaluation in teaching Turkish as a mother tongue, which were accessed using YÖKTEZ, ULAKBİM and GOOGLE SCHOLAR databases. Scientific Research Classification Form was used to collect data. The obtained data were analyzed by descriptive content analysis method. As a result of the research, it was determined that articles were published in 50 different journals and thesis was prepared in 16 different universities. It was concluded that teachers' opinions were mostly used in the studies, document analysis from qualitative research methods and content analysis method as data analysis were preferred more. In addition, it has been determined that interview forms and questionnaires were used as data collection tools in the researches, and that the studies were mostly single-authored.

Keywords

Teaching Turkish
Measurement and evaluation
Scientific research
Content analysis

About Article

Sending Date: 18.10.2022
Acceptance Date: 29.12.2022
Electronic Issue Date: 29.12.2022

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1158390

GİRİŞ

Kâinattaki her sisteme bir anlam yükleyerek ondan bir mana oluşturma, sembolik kavramlar üzerine anlaşma kültürünü kurma başarısını insan göstermiş, dili hem sese hem de yazıya dönüştürmüştür. Sese yüklenen anlam ilk başlarda sözlü kültürün temelini oluştururken yazıya dökülen unsurlar ise yazılı kültürü devamlı kılmıştır. İnsan kainattaki on milyon canlı türünden biridir. Dört bin memeli de dahil olmak üzere bu türlerin arasında kendini ve çevresindeki dünyayı inceleyebilmek için gerekli biyolojik donanımına sahip tek canlı insandır (Havland, Prins vd. 2008:51). Bu kadar canlı türü içinde insanın sadece var olanı değil, var olandan hareketle geçmişi tanıma ve anlamlandırma çabası en belirgin ve ayırt edici vasfını oluşturmaktadır. Bu vasıf insandaki kültürel dinamiklerin temelini meydana getirmektedir (Urgan, 2020, s. 57). Dil; toplumun var olma vesilesi, hayatta kalmasının reçetesi ve her şeyden önemlisi de ulus olma yolunda taşıyabileceği en önemli nişanesidir. Uluslar dillerine sahip çıktıkları oranda varlıklarını sürdürebilme şansını yakalayabilmektedirler. Yeryüzü, diline sahip çıkıp binlerce yıldır yaşayan uluslara beşiklik ettiği gibi diline sahip çıkamayıp yok olan onlarca ulusa da şahitlik etmiştir. Bu perspektiften bakıldığında ulusların aidiyet duygusuyla dillerine sahip çıkması ve ana dili öğretimlerine önem vermesi gerekmektedir. Türkçenin ana dili olarak eğitimi ve öğretimi de üzerinde önemle durulması

gereken bir olgudur. Türkçe öğretiminde öncelikli amaç, öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişimini sağlamak ve bu doğrultuda eğitim faaliyetlerini yürütmektir. Çünkü temel dil becerilerinin bir bütün olarak ele alınması ve birbiriyle ilişkili şekilde öğretilmesi son derece önemlidir. Türkçe öğretimi faaliyetleri ile öğrencilere programda belirtilen hedef ve kazanımlar öğretilmeye çalışılmakta ve öğrencilerin de bunları en iyi şekilde öğrenmeleri hedeflenmektedir. Öğrencilerin öğretim faaliyetlerine ne derece cevap verebildikleri de ancak nitelikli bir ölçme değerlendirme ile mümkün olabilmektedir. Çünkü “öğrencilerin öğrenmelerine yönelik belirlenen amaç ve kazanımlara ulaşım ulaşılmadığını ya da ne derece ulaşıldığını ölçmek ve değerlendirmek en az öğretimin kendisi kadar önem arz etmektedir” (Atalay, 2018, s. 537). Bu nedenle eğitim öğretim sürecinin en önemli dinamiklerinden birisi de hedeflenen amaçlara ne düzeyde ulaşıldığını anlamaya yarayan ölçme ve değerlendirmedir. Ölçme ve değerlendirme genel kullanımda birbirinden ayrı anlam taşıyan iki kavram (Turgut, 1987, s. 3) olsa da birbirinden tam olarak ayrı da düşünülemez. Çünkü ölçme ve değerlendirme, öğretimin ne derece amaca ulaştığını ortaya çıkarmada eşit paya sahip olan ve birbirini tamamlayan iki unsurdur. Ölçme denildiğinde akla ilk olarak bir nesne ya da olgunun belli bir özelliğe sahip olma derecesi gelse de bu terim üzerine zaman içinde birçok tanımlama yapılmıştır. Şahin’e (2018, s. 5) göre ölçme, varlık veya olayların herhangi bir özelliğini gözlemleyerek (veya birtakım araçlarla karşılaştırarak) sonuçları sayı ve sembollerle ifade etmektir. Turgut ve Baykul (2014, s. 3) ise ölçmeyi herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayı ve sıfatlarla ifade etmek şeklinde ifade etmişlerdir. Tekin de (2004, s. 31) ölçmeyi belli bir nesne ya da nesnelerin bilinen özelliğe sahip olup olmadığının ortaya konulduğu bir betimleme işlemi olarak tanımlamaktadır. Bu işlemin etkin bir gerçekleştirilebilmesi için dikkat edilmesi gereken belli başlı ilkeler söz konusudur. Linn ve Grounland (1995, s. 6) bu ilkeleri şöyle sıralamaktadır:

- ✓ Ölçme sürecinin ilk basamağı neyin ölçüleceğini belirlemektir.
- ✓ Ölçülecek olan özelliğin ya da performansın yapısına uygun ölçme yöntemi belirlenmelidir.
- ✓ Ölçülmesi hedeflenen niteliğin özelliğine göre çeşitli yöntemlerin gerekebileceğinin farkında olunmalıdır.
- ✓ Ölçme sürecinde kullanılacak olan yöntemlerin sınırlılıklarının farkında olunmalıdır.
- ✓ Bir ölçme sonucu, hiçbir zaman ölçülecek niteliğe ilişkin son söz değildir.

Değerlendirme ise referans alınan bir ölçüt yardımıyla, ölçme sonuçlarına anlam yüklemek, nihayetinde karar vermek ve yargıda bulunmak için yapılan bir süreci kapsamaktadır (Dinçel, 2021, s. 24). Eğitimde yapılan değerlendirme ile öğretim sürecinin verimliliği, bu süreç içerisinde kullanılan yöntem ve tekniklerin etkililiği ve öğrencilerin hedef davranışları kazanma düzeyleri belirlenir. Bununla birlikte “ölçme aşamasına kadar yapılmış çalışmaların yorumlanması sağlanır ve ölçme işlemi yapıldıktan sonra yapılacak sonraki çalışmalara yön verilir” (Cemiloğlu, 2001, s. 85). Bu nedenle nitelikli ölçme değerlendirme yapılmayan bir eğitim sisteminde hedef ve kazanımlara ulaşılma düzeyleri belirlenemez ve gelecekte yapılacak faaliyetlere yön vermede de ciddi sıkıntılar yaşanır. Bütün bunlardan hareketle ölçme ve değerlendirmenin eğitim öğretimde değişimi sağlayan ve gelişime ışık tutan bir yapı taşı olduğu ifade edilebilir.

Türkçe öğretimi sürecinde bu denli öneme sahip olan ölçme değerlendirme üzerine geçmiş yıllarda çok fazla eğilinmemekle beraber son yıllarda yapılan çalışmalarda artış gözlenmektedir. Özellikle ölçme değerlendirme bağlamında öğretmen görüşlerine

başvurulan (Yıldırım, 2009; Yiğit, 2013; Güfta ve Özçakmak 2013; Çarkıt, 2018; Ünveren, 2019; Gürlek, 2021; Dölek ve Demirel, 2022), öğretmen yeterliklerini ölçen (Adıyaman, 2005; Gök ve Erdoğan, 2009; Takıl, 2018; Karatay ve Dilekçi, 2019; Türkben, 2022), etkinlikleri tür ve kazanımlarına göre tasnif eden (Çetinkaya, 2020) etkinlikleri taksonomik açıdan ele alan (Ulum ve Taşkaya, 2019; Us ve Güven, 2022) araştırmalar ile kitap ve sınav incelemelerine dayalı araştırmalar (Calp ve Alpaya, 2021; Göçer, 2016;) alanyazında mevcuttur. Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme ile ilgili araştırmaları tespit etmeye ve değerlendirmeye yönelik bir çalışmaya ise rastlanılamamaktadır. Bu nedenle, ana dili olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme temalı bilimsel araştırmaları bütünlük içinde analiz eden ve araştırma eğilimlerini ortaya koyan bir çalışmanın alana ve alan araştırmacılarına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu nedenle araştırmada, ana dili olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme temalı bilimsel çalışmaların araştırma eğilimlerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda konuyla ilgili bilimsel araştırmalar *yayın yeri, yıl, konu, yöntem-desen, örneklem, veri toplama araçları, analiz yöntemleri, yazar sayısı ve araştırma türüne* göre dağılımı incelenmek suretiyle eğilimleri ortaya konmuştur.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden betimsel içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi “belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013, s.250). Ayrıca “Betimsel içerik analizi; belirli bir konu üzerinde yapılan çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır.” (Çalık ve Sözbilir, 2014, s.34). Çalışmada da Ana dili olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme temalı bilimsel araştırmaların araştırma eğilimleri ortaya konulmaya çalışıldığından çalışma betimsel içerik analizine uygundur.

Veri Kaynağı

Bu araştırmanın veri kaynağını, ana dili olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme temalı 92 bilimsel araştırma (19 tez, 73 araştırma makalesi) oluşturmaktadır. Verilerin toplanması sürecinde Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi, ULAKBİM ve GOOGLE SCHOLAR veri tabanları ile internet arama motorundan yararlanılmıştır. Veri kaynağını oluşturan çalışmalara alan uzmanlarının da görüşleri doğrultusunda ölçme, ölçme ve değerlendirme, ana dili öğretiminde ölçme ve değerlendirme, Türkçe sınavlar, Türkçe dersi araştırmaları, Türkçe dersi etkinlikleri gibi anahtar kavramlar ile tarama yapılmış; ayrıca ulaşılan çalışmaların da kaynakçaları incelenmek suretiyle araştırmanın veri kaynağını oluşturan 92 çalışmaya ulaşılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmanın veri kaynağını oluşturan bilimsel araştırmalar belirlendikten sonra bu araştırmaların incelenmesinde “Bilimsel Araştırma Sınıflama Formu” kullanılmıştır. Bu form oluşturulurken Sözbilir ve Kutu (2008) tarafından geliştirilen form esas alınmış ve form araştırma kapsamında düzenlenmiş ve Sınıflama formunun geçerliliğine yönelik 3 alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Daha sonra hazırlanan formla 5 araştırma üzerinde

pilot uygulama yapılmış ve forma son şekli verilmiştir. Bilimsel Araştırma Sınıflama Formu “yayın yeri, yayım yılı, araştırma konusu, yöntem-desen, örneklem, veri toplama araçları, veri analiz yöntemi, yazar sayısı, araştırma türü” olmak üzere dokuz bölümden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, betimsel içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi araştırmanın amacıyla ilgili toplanan verilerin kodlanması, sınıflama-tanımlama ve tanımlama-sınıflama biçiminde ilerleyen bir süreçtir (Glesne, 2012). Analiz aşamasında her bir araştırmanın yayım yerine, yılına, konusuna, yöntemine, örneklemine, veri toplama araçlarına, analiz yöntemine, yazar sayısına ve araştırma türüne yönelik veri girişleri yapılmıştır. SPSS 16.0 programına kodlanan verilerin betimsel analiz tekniklerinden yüzde ve frekans hesaplamaları yapılarak yorumlanmıştır. İncelenen araştırmalar için ikinci bir uzmanın da görüşüne başvurularak değerlendirme sürecinde ortak bir görüşe varılmıştır.

BULGULAR

Ana dili olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme temalı bilimsel araştırmaların araştırma eğilimlerine yönelik bulgular aşağıda tablolar hâlinde gösterilmiştir:

Makalelerin Yayım Yerine İlişkin Bulgular

Ana dili olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme makalelerinin yayımlanma yerlerine ilişkin dağılım Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1: Makalelerin yayım yerine ilişkin dağılım

Yayım Yeri	Akademik Araştırma Türü	
	<i>f</i>	%
1. Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi	1	1,36
2. AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi	1	1,36
3. Akademik Bakış Dergisi	1	1,36
4. Ana Dili Eğitimi Dergisi	6	8,21
5. Anadolu Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi	1	1,36
6. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	1,36
7. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi	1	1,36
8. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1	1,36
9. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	1,36
10. Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1	1,36
11. CÜ Sosyal Bilimler Dergisi	1	1,36
12. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1	1,36
13. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	2	2,72
14. Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi	1	1,36
15. Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi	1	1,36
16. Ege Eğitim Dergisi	1	1,36
17. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi	1	1,36
18. Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi	1	2,66
19. Elementary Education Online	1	1,36
20. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1	1,36

21. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	1,36
22. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1	1,36
23. International Journal of Language Academy	2	2,72
24. JASS	1	1,36
25. Journal of Social And Humanities Sciences Research	1	1,36
26. Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi	1	1,36
27. Kastamonu Eğitim Dergisi	4	5,47
28. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1	1,36
29. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi	1	1,36
30. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	1,36
31. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	1,36
32. Milli Eğitim Dergisi	4	5,47
33. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	4	5,47
34. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi	1	1,36
35. Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi	1	1,36
36. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2	2,72
37. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	1,36
38. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi	1	1,36
39. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1	1,36
40. The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences	1	1,36
41. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1	1,36
42. Turkish Studies	4	5,47
43. TÜBAR	1	1,36
44. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi	3	4,10
45. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi	1	1,36
46. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2	2,72
47. Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi	1	1,36
48. Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi	1	1,36
49. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1	1,36
50. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1	1,36
TOPLAM	73	%100

Tablo 1’de ana dili olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme temalı makalelerin yayım yerlerinin dağılımları görülmektedir. Tablo 1’e göre 50 farklı dergide ölçme ve değerlendirme temalı makale yayımlandığı tespit edilmiştir. Ana Dili Eğitimi Dergisi’nde 6 (8,21) makale yayımlanmıştır. Bu dergiyi 4 (5,47) makale ile Kastamonu Eğitim Dergisi, Milli Eğitim Dergisi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi ve Turkish Studies dergisi takip etmektedir. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi de 3 (4,10) makale ile bu dergilerden sonra en fazla yayım yapan dergidir. Diğer dergilerde yayımlanan makale sayılarına bakıldığında ise 1 ve 2 yayım yaptıkları görülmektedir.

Tezlerin Yayım Yerine İlişkin Bulgular

Ana dili olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme temalı tezlerin hazırlandığı üniversiteye ilişkin dağılım Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2: Tezlerin hazırlandığı üniversiteye ilişkin dağılım

Üniversite	Akademik Araştırma Türü	
	Tez	
	Yüksek L.	Doktora
	<i>f</i>	<i>f</i>
1. Fırat Üniversitesi		1
2. Muğla Üniversitesi	1	
3. Afyon Kocatepe Üniversitesi	1	
4. Karadeniz Teknik Üniversitesi	1	
5. Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	
6. Selçuk Üniversitesi	1	
7. Atatürk Üniversitesi	1	1
8. Erzincan Üniversitesi	1	
9. Yüzüncü Yıl Üniversitesi	2	
10. Erciyes Üniversitesi	1	
11. Mustafa Kemal Üniversitesi	2	
12. Adıyaman Üniversitesi	1	
13. Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	
14. Anadolu Üniversitesi	1	
15. Çankırı Karatekin Üniversitesi	1	
16. Dokuz Eylül Üniversitesi	1	
TOPLAM		19

Tablo 2’de ana dili olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme temalı yüksek lisans ve doktora tezlerinin hazırlandığı üniversitelere yönelik dağılımları görülmektedir. Tablodan hareketle 17 yüksek lisans tezi ve 2 doktora tezi hazırlandığı anlaşılmaktadır. Yüksek lisans tezlerinin 16 farklı üniversitede, doktora tezlerinin ise 2 farklı üniversitede yayımlandığı tespit edilmiştir. Yüzüncü Yıl Üniversitesi ile Mustafa Kemal Üniversitesi’nde 2’şer yüksek lisans tezi hazırlanmasına karşın tablodaki diğer üniversitelerde yalnızca 1’er yüksek lisans tezi hazırlandığı görülmektedir. Ayrıca Tablo 2’den Atatürk Üniversitesi’nde 1’er adet yüksek lisans ve doktora tezi hazırlandığı da anlaşılmaktadır.

Araştırmaların Yayımlanma Yılına İlişkin Bulgular

Ana dili olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme temalı bilimsel araştırmaların yayımlanma yıllarına ilişkin dağılım Tablo 3’te gösterilmiştir:

Tablo 3: Araştırmaların yıllara göre dağılımı

Yıl	Makale	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam	
		T.	T.	<i>f</i>	%
2004	1	-	-	1	1,08
2005	-	1	1	2	2,17
2006	1	1	-	2	2,17
2007	-	1	-	1	1,08
2008	2	-	-	2	2,17
2009	4	-	-	4	4,34
2010	1	1	-	2	2,17
2011	6	1	1	8	8,69
2012	2	2	-	4	4,34
2013	9	2	-	11	11,95

2014	5	1	-	6	6,52
2015	8	-	-	8	8,69
2016	2	1	-	3	3,26
2017	4	-	-	4	4,34
2018	3	-	-	3	3,26
2019	11	2	-	13	14,13
2020	7	3	-	10	10,86
2021	2	1	-	3	3,26
2022	5	-	-	5	5,43
TOPLAM				92	100

Tablo 3'te ana dili olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme temalı bilimsel araştırmaların yıllara dağılımı görülmektedir. Tabloya göre ilk makale 2004 yılında yayımlanmıştır. İlk yüksek lisans ve doktora tezlerinin ise 2005 yılında hazırlandığı tablodan anlaşılmaktadır. Ana dili olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme temalı akademik araştırmaların en fazla yapıldığı yıl 11 makale ve 2 yüksek lisans tezi ile 2019 yılına aittir. Bunu 9 makale ve 2 yüksek lisans tezi ile 2013 yılı izlemektedir. Yine 2020 yılında 7 makale ve 3 yüksek lisans tezi hazırlandığı bulgular arasındadır. Ayrıca, 2011 yılı 6 makale, 1 yüksek lisans ve 1 doktora tezi ile üç ayrı araştırma türünde de yayım yapılan tek yıl olarak tespit edilmiştir.

Araştırmaların Konu Alanlarına İlişkin Bulgular

Ana dili olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme temalı bilimsel araştırmaların konu alanlarına ilişkin dağılım Tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4: Araştırmaların konu dağılımı

Konu	f	%
Akran değerlendirmeye dair öğrenci algısı	1	1,08
Dinleme becerisinde ölçme değerlendirmeye dair öğretmen görüşleri	2	2,17
Dinleme becerisine dair ölçme değerlendirme	3	3,26
Etkinliklerin/soruların taksonomik açıdan incelenmesi	12	13,04
Etkinliklerin/soruların tür ve kazanım açısından incelenmesi	1	1,08
İlköğretimde ölçme değerlendirme	1	1,08
Karşılaştırmalı ölçme değerlendirme	2	2,17
Kavram öğretiminde ölçme değerlendirme	1	1,08
Konuşma becerisine dair ölçme değerlendirme	1	1,08
Okuma becerisine dair ölçme değerlendirme	4	4,34
Okuma ve yazma becerilerine dair ölçme değerlendirme	1	1,08
Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme kullanımı ve karşılaşılan problemler	1	1,08
Öğretmenlerin ölçme değerlendirme araçlarına dair bilgi düzeyleri	1	1,08
Öğretmenlerin ölçme değerlendirme araçlarına dair görüşleri	1	1,08
Öğretmenlerin ölçme değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri	1	1,08
Öğretmenlerin soru hazırlama yeterlikleri	1	1,08
Ölçek geliştirme	2	2,17
Ölçme değerlendirme açısından kitap, sınav/soru incelemesi	7	7,60
Ölçme değerlendirme araçları	6	6,52
Ölçme değerlendirmede derleme	1	1,08
Ölçme değerlendirmede dikte kullanımı	1	1,08
Ölçme değerlendirmede geri bildirim	4	4,34

Ölçme değerlendirmeye dair öğrenci görüşleri	2	2,17
Ölçme değerlendirmeye dair öğretmen algısı	1	1,08
Ölçme değerlendirmeye dair öğretmen çalışmalarının incelenmesi	1	1,08
Ölçme değerlendirmeye dair öğretmen görüşleri	17	18,47
Ölçme değerlendirmeye dair öğretmen yeterlikleri	7	7,60
Ölçme değerlendirmeyi öğretmenlerin önemseme durumları	1	1,08
Ölçme yöntemi ile başarı arasındaki ilişki	1	1,08
Türkçe alan eğitiminde ölçme değerlendirme	1	1,08
Yazma Becerisine dair ölçme değerlendirme	6	6,52
TOPLAM	92	100

Tablo 4'te ana dili olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme temalı bilimsel araştırmaların konu alanlarına ilişkin dağılım görülmektedir. Bulgulara göre, en fazla araştırmanın ölçme değerlendirmeye dair öğretmen görüşlerini konu edinen araştırmalar (f=17 %18,47) olduğu, daha sonra ise etkinliklerin/soruların taksonomik açıdan incelenmesini (f=12 %13,04), ölçme değerlendirmeye dair öğretmen yeterliklerini (f=7 %7,60), ölçme değerlendirme açısından kitap, sınav/soru incelemesini (f=7 %7,60), ölçme değerlendirme araçlarını (f=6 %6,52) ve yazma becerisine dair ölçme değerlendirmeyi (f=6 %6,52) konu edinen araştırmaların geldiği belirlenmiştir. Bunların yanı sıra; okuma becerisinde ölçme değerlendirmeyi (f=4 %4,34), ölçme değerlendirmede geri bildirimini (f=4 %4,34), dinleme becerisinde ölçme değerlendirmeyi (f=3 %3,26) konu edinen araştırmalar da vardır.

Araştırmaların Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Ana dili olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme temalı bilimsel araştırmaların araştırma yöntem ve desenlerine ilişkin dağılım Tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5: Araştırma yöntemlerinin dağılımı

Araştırma Yöntemi	Desen	f
Nicel	Deneyisel Olan	3
	Deneyisel	9
	Olmayan	
Ara Toplam		12
		13
Nitel	Doküman analizi	31
	Fenomenoloji	6
	Durum	7
	Olgubilim	1
	Betimsel	10
	Eylem araştırması	4
	Ara Toplam	
Karma Yöntem (Nicel+Nitel)	Yarı Deneyisel +	1
	Fenomenoloji	
	Tarama + Fenomenoloji	3
Ara Toplam		4
Alanyazın Derleme		4
TOPLAM		92

Tablo 5'te ana dili olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme temalı bilimsel araştırmaların araştırma yöntem ve desenlerine ilişkin bulgular görülmektedir. Bulgulara göre

veri kaynağındaki araştırmalardan 12'sinde nicel, 72'sinde nitel ve 4'ünde de karma (çoklu) yöntem kullanılmıştır. Bunların yanı sıra tablodan hareketle, 4 araştırmanın ise alanyazın derlemesi şeklinde hazırlandığı tespit edilmiştir. Nicel araştırmalarda en fazla deneysel olmayan tarama modeline yer verilmişken, nitel araştırmalarda ise en fazla doküman analizi ile birlikte betimsel ve durum analizi yöntemine yer verilmiştir. Karma yöntemle hazırlanan araştırmalarda ise tarama ve yarı deneysel yöntemle birlikte fenomenolojiden yararlandığı görülmektedir.

Araştırmaların Örneklem Özelliklerine İlişkin Bulgular

Ana dili olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme temalı bilimsel araştırmaların örneklem büyüklüğüne ilişkin dağılım Tablo 6'da gösterilmiştir:

Tablo 6: Araştırmaların örneklem büyüklüğüne ilişkin dağılım

Örneklem Büyüküklüğü	0-25	26-50	51-100	101-250	251-500	500 üstü
<i>f</i>	15	9	11	9	4	4

Tablo 6'da ana dili olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme temalı bilimsel araştırmaların örneklem büyüklüğüne ilişkin bulgular görülmektedir. Tabloda yalnızca alanyazın derleme ve doküman analizi içerikli araştırmaların dışındaki araştırmalara ait örneklem büyüklükleri bulunmaktadır. Bulgulara göre, araştırmaların çoğunda 0-25 ($f=15$) örneklem büyüklüğü tercih edilmiştir. Bununla birlikte veri kaynağında 26-50 ($f=9$), 51-100 ($f=11$), 101-250 ($f=9$), 251-500 ($f=4$) ve 500 üstü ($f=4$) büyüklükte örnekleme sahip araştırmalar da yer almaktadır.

Araştırmaların Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaların çoğunda birden fazla veri toplama aracı kullanıldığından her bir veri toplama aracına ait frekans değeri ayrı ayrı alınarak çözümlene yapılmıştır. Ana dili olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme temalı bilimsel araştırmaların veri toplama araçlarına ilişkin dağılım Tablo 6'da gösterilmiştir:

Tablo 7: Veri toplama araçlarına ilişkin dağılım

Veri Toplama Araçları	<i>f</i>
Anket	15
Başarı testi	1
Belirtke tablosu	2
Bilgi formu	2
Dereceli puanlama anahtarı	1
Ders kitabı	4
Ders kitabı inceleme formu	7
Doküman analiz formu	2
Görüş formu	1
Görüşme formu	25
Gözlem formu	2
Günlük	1
İnternet arama motoru	1

Kelime İlişkilendirme Testi	1
Kişisel bilgi formu	2
Kontrol Listesi	1
Literatür taraması	1
Ölçek	8
Ses kaydı	2
Sınavlar/Kompozisyon	21
Sınıflandırma formu	3
Türkçe öğretim programı	1
Yapılandırılmış grid	1
Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu	5

Tablo 7’de ana dili olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme temalı bilimsel araştırmaların veri toplama araçlarına ilişkin bulgular görülmektedir. Tablodaki verilerden hareketle araştırmalarda veri toplamak için en çok görüşme formuna ($f=25$) başvurulduğu anlaşılmaktadır. Bunu sınav/kompozisyon ($f=21$), anket ($f=15$), ölçek ($f=8$), ders kitabı inceleme formu ($f=7$), yazılı anlatım değerlendirme formu ($f=5$) ve ders kitapları ($f=4$) izlemektedir. Ayrıca Belirtke tablosu, başarı testi, bilgi formu, dereceli puanlama anahtarı, doküman analiz formu, görüş formu, gözlem formu, günlük, İnternet arama motoru, kelime ilişkilendirme testi, kişisel bilgi formu, kontrol listesi, literatür taraması, ses kaydı, sınıflandırma formu, Türkçe öğretim programı ve yapılandırılmış grid gibi veri toplama araçlarına da başvurulmuştur.

Araştırmaların Veri Analiz Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Ana dili olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme temalı bilimsel araştırmaların veri analiz yöntemlerine ilişkin dağılım Tablo 8’de gösterilmiştir:

Tablo 8: Veri Analiz Yöntemlerine ilişkin dağılım

Veri Analiz Yöntemleri		f	
Betimsel	Yüzde/frekans	25	
	Ortalama/Standart sapma	8	
Nicel	Ön test- son test	1	
	t testi	3	
	Varyans analizi	5	
	Kestirimsel	Ki-Kare Bağımsızlık Testi	2
		Basıklık ve Çarpıklık katsayısı	1
		Kay-kare uygunluk testi	2
		Korelasyon	1
		Kendall’s W analizi	1
		İçerik Analizi	23
		Nitel	Nitel
Betimsel Analiz + İçerik analizi	2		
Doküman analizi	5		

Tablo 8’de ana dili olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme temalı bilimsel araştırmaların veri analiz yöntemlerine ilişkin bulgular görülmektedir. Bulgulara göre, veri kaynağında yer alan makalelerde nicel istatistik tekniklerinden en fazla betimsel yüzde/frekans ($f=25$), kestirimsel istatistik tekniklerinden ise varyans analizi ($f=5$) kullanıldığı

görülmektedir. Nitel tekniklerden ise en fazla içerik analizine ($f=23$) başvurulduğu, bunu ise betimsel analizin ($f=20$) takip ettiği tespit edilmiştir.

Araştırmaların Yazar Sayısına İlişkin Bulgular

Ana dili olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme temalı bilimsel araştırmaların yazar sayısına ilişkin dağılım Tablo 9'da gösterilmiştir:

Tablo 9: Araştırmaların yazar sayısına ilişkin dağılım

Yazar Durumu	Tek Yazarlı	Çift Yazarlı	3 ve üstü
<i>f</i>	49	39	4

Tablo 8'de ana dili olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme temalı bilimsel araştırmaların çoğunun ($f=49$) tek yazarlı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte iki yazarlı makale sayısı ($f=39$) da dikkat çekmektedir. Bunların yanı sıra 3 ve üstü yazara sahip araştırma sayısı da 4'tür.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Ana dili olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme temalı bilimsel araştırmaları tespit etmeyi, belirli özellikler ışığında analiz ederek araştırma eğilimlerini ortaya koymayı amaçlayan çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Ana dili olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme temalı makaleler incelendiğinde 73 makalenin 50 farklı dergide yayımlandığı görülmüştür. Bu da akademik anlamda geniş bir yayım yelpazesine sahip olduğunu gösterir ki akademik anlamda bu sevindirici bir durumdur. Konuya dair hazırlanan tezlere bakıldığında ise 17 adet yüksek lisans tezi ve 2 adet de doktora tezi bulunmaktadır. Bu bağlamda özellikle alana katkı sunacak nitelikli tezlerin sayısının az olduğu ve sayılarının artırılması gerektiği görülmüştür.

Yapılan araştırmaların hazırlanma yıllarına bakıldığında 2010 ile 2020 yılları arasında önceki yıllara göre araştırma sayısında gözle görülür oranda artış olduğu, en fazla araştırmanın ise 2019 yılında yapıldığı tespit edilmiştir. 2011 yılı ise çalışma kapsamında incelenen araştırma türlerinin (makale, yüksek lisans tezi, doktora tezi) hepsine yönelik çalışma yapıldığı yıl olarak tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında ana dili olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme temalı araştırmalar konu alanına göre tasnif edildiğinde ölçme değerlendirmeye dair öğretmen görüşlerini konu edinen araştırmaların daha fazla yapıldığı görülmektedir. Bu da gösteriyor ki ölçme değerlendirmede öğretmenler araştırmacılar tarafından oldukça önemsenmektedir. Zira öğretmen görüşlerinin yanı sıra öğretmen algısı ve yeterliliklerini inceleyen araştırmalar da mevcuttur. Deniz ve Dinçel (2015) anlama becerilerine yönelik ölçme değerlendirme araştırmalarını inceledikleri çalışmalarında araştırma sonuçları ile benzer şekilde öğretmen görüşlerine başvuru yapılan çalışmaların çoğunlukta olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte yazılı sınavların, kitaplardaki etkinliklerin, ulusal sınavların ve uluslararası sınavların taksonomik açıdan ele alınıp incelendiği çalışmaların da öğretmen görüşlerine başvuru yapılan araştırmalardan sonra en fazla yapılan araştırmalar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların çoğunun nitel araştırma desenleri ile ve doküman analizine uygun olarak hazırlandığı tespit edilmiştir. Yapılan çalışmaların çoğu

durum tespitine yönelik çalışmalar olarak dikkat çekmektedir. Araştırmada nicel araştırma desenlerinin kullanıldığı çalışmalara da rastlanmaktadır. Ancak bu çalışmaların genellikle deneysel olmayan tarama desenine uygun şekilde hazırlandığı tespit edilmiştir. Az sayıda çalışmada ise karma yöntem ve alanyazın derlemesi kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazın derleme ve doküman analizi içerikli makaleler dışındaki anadili olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme temalı makalelerinde daha çok 0-25 arası büyüklükteki örneklem ile araştırma yapmanın tercih edildiği belirlenmiştir. Ayrıca 26-50 ve 51-100 arası büyüklükteki örneklem büyüklüğüne de çok sayıda araştırmada başvurulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında incelenen makalelerde veri toplamak için daha çok görüşme yapıldığı ve bu kapsamda yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınav/kompozisyon, anket, ders kitabı inceleme formu, yazılı anlatım değerlendirme formu da görüşmeden sonra en fazla başvurulan veri toplama araçları olarak tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra az da olsa belirtke tablosu, başarı testi, bilgi formu, dereceli puanlama anahtarı, doküman analiz formu, görüş formu, gözlem formu, günlük, ses kaydı, kelime ilişkilendirme testi, kişisel bilgi formu, yapılandırılmış grid, kontrol listesi ve sınıflandırma formu gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı da tespit edilmiştir.

Araştırmanın veri kaynağını oluşturan çalışmaların veri analizinde nicel istatistik tekniklerinden en fazla yüzde/frekansın, kestirimsel istatistik tekniklerinden ise varyans analizi kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Nitel istatistik tekniklerinin kullanıldığı araştırma desenlerinde ise en fazla içerik analizi ve betimsel analiz tekniklerinden yararlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Son dönemlerde yapılan çalışmalarda içerik analizi yöntemi sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. Çünkü İçerik analizi, "elde edilen verilerden bu verilerin içeriğine yönelik tekrarlanabilir ve geçerli sonuçlar çıkarabilmek amacıyla kullanılan bir veri analizi tekniğidir" (Krippendorff, 1980). "İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır" (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 242).

Araştırma bulgularından hareketle, hazırlanan çalışmaların daha çok tek yazarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İki yazarlı çalışmaların da sayıca fazla olduğu ve bununla birlikte az da alana yönelik üç ve üstü yazara sahip araştırmanın da bulunduğu tespit edilmiştir.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarından hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Ana dili olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirmeye yönelik durum tespiti içerikli araştırmaların sayıca fazla olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların etkisini artırabilmek ve daha nitelikli ölçme değerlendirmeye katkı sunabilmek adına deneysel araştırmaların sayısı artırılabilir.

2. Ölçme değerlendirmede öğrencileri de kapsayacak şekilde nitel ve deneysel araştırmalara da ağırlık verilebilir.

3. Ölçme değerlendirme alanında eksikliklerin tespitine ve aksaklıkların giderilebilmesine yönelik deneysel içerikli yüksek lisans ve doktora tezlerinin sayısı artırılabilir.

4. Ölçme değerlendirilmenin geçerliğini, güvenilirliğini ve etki alanını artıracak nitelikte strateji, yöntem ve materyal kullanımını da içine alan ve ayrıca bunların ölçme değerlendirmeye katkısını da ortaya koyan deneysel araştırmalar yapılabilir.

5. Alana ait araştırmalarda örneklem olarak seçilen kitlenin tüm alanı yordayacak nitelikte ve sayıda olması araştırma sonunda genel geçer yargılara varılabilmesi adına daha yararlı sonuçlar verebilir.

KAYNAKÇA

- Adıyaman, Y. (2005) İlköğretim 4. 6. ve 8. Sınıflarında Türkçe Dersine Giren Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Düzeyleri, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon, 2005.
- Atalay, T. D. (2018). Türk dillilere (soylulara) Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 537-578). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cemiloğlu, M. (2001). Ana dilimiz Türkçe [Özel sayı]. *Türk yurdu* 21(162- 163), 83-85.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çarkıt, C. (2018). Ortaokul Türkçe Derslerinde Dinleme Becerisinin Değerlendirilme Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri, *Journal of Social And Humanities Sciences Research*, 5(27), 2782-2793.
- Dinçel, Ö. (2021). *Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitaplarının Ölçme Değerlendirme Açısından İncelenmesi ve Konuya Dair Öğretici Görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon, 2021.
- Dölek, O., Demirel, A. (2022). Dinleme becerisine ve bu becerinin ölçme-değerlendirmesine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüş ve yaklaşımları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 36-53.
- Göçer, A. (2016). Lisansüstü Eğitim Gören Türkçe Öğretmenlerinin Yazılı Sınav Sorularının İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9/3, 22-37.
- Gök, B., Erdoğan.T. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yeni Türkçe Öğretim Programındaki Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Düzeyleri, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 233-246.
- Güfta, H., Özçakmak, H. (2013). İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Dersi Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Öğrenci Seviyesine Uygunluğunun ve Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 125-144.
- Gürlek, E. (2021). Türkçe Öğretmenlerinin Dört Temel Dil Becerisinde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri Üzerine Bir Araştırma, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman, 2021.
- Havilland vd. (2008) *Kültürel Antropoloji*, Kaknüs Yay. (Çev. İnan Deniz Erguvan Sarıoğlu) İstanbul
- Karatay, H., Dilekçi, A. (2019). Türkçe Öğretmenlerinin Dil Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716.
- Krippendorff, K. (1980) *Content analysis: An introduction to is methodology*. Sage, Beverly Hills.

- Linn, L. R. & Gronlund, E. N. (1995). *Measurement and assessment in teaching, englewood clidds*, Nj: Merrill- Prentice Hall.
- Sözbilir, M. ve Kutu, H. (2008). Development and current status of science education research in Turkey. *Essays in Education*, [Special Edition], 1-22.
- Şahin, Y. (2018). *Yabancı dilde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Takıl, N. B. (2018). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Öz Yeterlilikleri, *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 32-43.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde ölçme değerlendirme* (16. bs.). Ankara: Yargı Yayınları.
- Turgut, M. F. (1987). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları* (5. Baskı). Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Türkben, T., (2022). Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf İçi Öğrenme Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlilikleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 13(25), 45-72.
- Ulum, H., Taşkaya, S. M., (2019). İlkokul 2, 3 ve 4. Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 107-118.
- Urgan, S. (2020) *Kültür ve Çeşitleri*, Dil ve Kültür Çeşitleri, (Ed. Ayfer Şahin) Vize Yay. Ankara
- Us, R. G., Güven, A. (2022), Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Hazırlanan Beceri Temelli Türkçe Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Açısından Ele Alınması, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 426-445.
- Ünveren, D. (2019). *Hikâye Edici Metinlerin Öğretimi Hakkında Öğretmen Görüşleri, Yöntem ve Ölçme-Değerlendirme Önerisi: Roman Örneği*, 17/2, 343-369.
- Yıldırım, F. (2009). Türkçe Dersi Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Ögesi Hakkında Öğretmen Görüşleri, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(37), 92-108.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, F. (2013). İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, 2013.

Türkiye Eğitim Dergisi

(2022) Cilt 7, Sayı 2, s. 577-589

Türkçe Öğretiminde Akademik Başarı Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Eğilimleri

Aslı MADEN¹
Emrullah BANAZ²
Deniz GÜLEN³

Özet

Eğitimin amaçlarından biri de bireyleri çağın koşullarına ve yaşadığı topluma uygun bir şekilde yetiştirmektir. Bunun için yeni yaklaşım, yöntem ve modellerden yararlanarak bireylere yaşanan yüzyılın gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak önem arz etmektedir. Verilen eğitimler, belirli bir plan ve program çerçevesinde bireylere aktarılmaktadır. Öğretim programları bünyesindeki kazanımların aktarımı aşamasında bireylerden belli başarılar elde etmesi istenmektedir. Eğitim ortamındaki bu başarı ise akademik başarı olarak tanımlanmaktadır. Araştırmada Türkçe öğretiminde akademik başarı üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin eğilimlerini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağı, Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi arşivinde yer alan 2012 ile 2022 yılları arasındaki konuyla ilgili, erişim izni açık olan tezlerden oluşmuştur. Veri toplama sürecinde doküman inceleme tekniğinden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma bulgularından hareketle 72 yüksek lisans, 27 doktora tezi olmak üzere toplam 99 lisansüstü çalışmaya erişilmiştir. Konuyla ilgili en fazla 2019 yılında çalışma hazırlanmıştır. Araştırmaya dâhil olan tezlerin en fazla Atatürk Üniversitesi'nde tamamlandığı, tamamlanan tezlerin en fazla Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında hazırlandığı görülmüştür. Ayrıca hazırlanan çalışmalara en fazla doktor öğretim üyelerinin danışmanlık yaptığı, çalışmalarda en fazla nicel desenli çalışmaların tercih edildiği, konu olarak ise daha çok okuma ve yazma üzerine çalışmalar hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Türkçe öğretimi
Akademik başarı
Lisansüstü tez
Eğilim

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 04.12.2022

Kabul Tarihi: 29.12.2022

Elektronik Yayın Tarihi: 29.12.2022

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1214163

¹ Doç.Dr., Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi, asmaden25@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3336-0198

² emrullahbanaz@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-5804-9339

³ deniz-ogretmenim@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-9791-2900

Trends of Graduate Theses on Academic Success in Turkish Teaching

Abstract

One of the goals of education is to train individuals for the conditions of their age and society. It is critical to equip individuals with the information, skills, and attitudes demanded by the century by employing innovative techniques, methodologies, and models. The individuals are provided trainings within the framework of a specified strategy and programme, and they are obliged to achieve certain successes while transferring their advances inside the curriculum. This success in the educational environment is defined as academic achievement. The research aims to investigate the tendencies of postgraduate theses on academic achievement in Turkish teaching. The content analysis method, one of the qualitative research methodologies, was utilised in the study for this goal. The data source for the study was open access theses from the Council of Higher Education (YK) National Thesis Centre repository between 2012 and 2022. The document analysis technique was employed during the data collection process. The data was analysed using the descriptive analysis technique. Based on the research findings, a total of 99 postgraduate theses were accessed, 72 of which were master's theses and 27 of which were doctoral theses. The majority of theses on the issue were completed in 2019. It was discovered that the large portion of the theses included in the study were carried out at Atatürk University, and they were mainly completed in the Social Sciences and Turkish Education Departments. Furthermore, it was concluded that the theses were generally supervised by the doctoral faculty members, the studies with quantitative patterns were preferred the most, and the studies on reading and writing were mostly prepared.

Keywords

Turkish teaching
Academic achievement
Postgraduate thesis
Tendency

About Article

Sending Date: 04.12.2022
Acceptance Date: 29.12.2022
Electronic Issue Date: 29.12.2022

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1214163

GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insanı diğer canlılardan farklı kılan en temel unsurların başında dil gelmektedir. Ergin (2013) dili “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessese” şeklinde tanımlamıştır. Güneş (2018) ise dil ile ilgili olarak “Dil, insanların duygu ve düşüncelerini ifade etmesine, iletişim kurmasına, birbiriyle etkileşmesine, dış dünya ile bütünleşmesine ve kültürün gelecek kuşaklara aktarılmasına önemli katkılar sağlamaktadır.” ifadelerini kullanmıştır. Dilin kazanımı, eğitimi ve öğretimi belli bir süreç içinde gelişir. İnsan, dil aracılığı ile sosyalleşir ve dil yardımıyla öğrendiklerini hayata geçirir. Bu sürecin doğru şekilde ilerlemesi için de çeşitli düşünme ve ifade etme

faaliyetlerinde bulunur. Türkçe öğrenimi anlama/kavrama, ifade etme, iletişim kurma becerilerinin gelişmesine yönelik olan dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanları ile dil bilgisinden oluşur (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006). Türkçe eğitimi, okul öncesinden üniversite birinci sınıfa kadar her sınıf düzeyinde yer alan zorunlu ders kapsamında öğretilmeye çalışılır. Türkçe ilkökul ve ortaokulda haftalık ders programında en çok yer alan ders olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun sebebi ise Türkçe dersinin hem yaşamsal bir öneminin olması hem de eğitim sürecinde bireylerin akademik başarılarını doğrudan etkileme gücüne sahip olmasıdır (Ünsal, 2021). Türkçe eğitimi, ders için gerekli olan bilgi ve becerilerin yanı sıra bireylerin öğrenim hayatı sürecinde karşılaşacakları hemen her derste başarılı olabilmelerinde etkin rol oynamaktadır. Bu nedenle ana diline yönelik tam gelişim göstermeyen bir bireyin hem sosyal hem akademik yaşamda başarı göstermesi zor olacaktır. Eğitim kavramının özünde insan yer almaktadır. İnsan yaşamının var olduğu alanların birçoğunda meydana gelen değişimler, eğitim kavramını doğrudan etkilemektedir. Hızla gelişen ve değişen dünya düzeninin bir sonucu olarak ortaya çıkan yeni bilgilerin eğitime entegrasyonu ise çağın gereklerine uyum sağlayabilmek adına önem arz etmektedir. Eğitim-öğretim, belli bir plan dâhilinde ve program çerçevesinde gerçekleştirilmelidir. Öğretim programdaki kazanımların bireye aktarılması sürecinde bireylerden başarı elde etmesi beklenmektedir. Bu başarı ise, akademik başarı olarak tanımlanmaktadır. Demirel'e (2003) göre akademik başarı, genel olarak öğrencilerin okuldaki sorumlu olduğu derslerden almış oldukları notları kapsamaktadır. Çetin (2013) ise akademik başarıyla ilgili, bir eğitim kurumunda okutulan derslerde yönetmelik ve çerçeve programlar yoluyla belirtilen esaslar doğrultusunda gerekli olan başarı düzeyine ulaşmak ifadelerini kullanmıştır. Yapılan alan yazın taramasından hareketle, Türkçe öğretiminde akademik başarı ile ilgili çeşitli çalışmalar yapıldığı fark edilmektedir. Örneğin, Gümüş ve Buluç'un (2007) işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının Türkçe dersinde akademik başarıya etkisini ve öğrencilerin derse ilgisini incelemeleri, Maden'in (2011) Jigsaw I tekniği kullanımının Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerisi ve akademik başarılarına etkisi çalışması, Bayat'ın (2014) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarıları arasındaki ilişkiyi incelemesi, Kardaş ve Cemal'in (2015) iş birlikli öğrenme tekniklerinin Türkçe öğretiminde başarı, tutum ve uygulamalara yönelik öğrenci görüşlerini değerlendirmeleri, Özerbaş ve Öztürk'ün (2017) Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerindeki etkisini araştırmaları, Mete ve Coşkun'un (2021) Türkçe öğretiminde kişiselleştirilmiş metin kullanımının öğrenci başarısına ve motivasyon üzerindeki etkisi çalışmaları, konuyla ilgili önemli bilgiler içermektedir. Buna karşın alan yazında doğrudan Türkçe öğretiminde akademik başarı üzerine yapılmış çalışmaları bütüncül bir bakış açısıyla inceleyen çalışmanın olmadığı görülmüştür. Bu nedenle Türkçe öğretimindeki akademik başarı üzerine yazılmış lisansüstü tezleri konu alan bu çalışmanın ilgili alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yukarıda bahsedilen gerekçelerden hareketle araştırmada, Türkçe öğretiminde akademik başarı üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin araştırma eğilimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacından hareketle aşağıdaki şu sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Akademik başarı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin öğrenim kademelerine göre dağılımı nasıldır?

2. Akademik başarı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin yıl değişkenine göre dağılımı nasıldır?
3. Akademik başarı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin ana bilim dalına göre dağılımı nasıldır?
4. Akademik başarı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
5. Akademik başarı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin danışman unvanlarına göre dağılımı nasıldır?
6. Akademik başarı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin konularına göre dağılımı nasıldır?
7. Akademik başarı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin yöntem tercihlerine göre dağılımı nasıldır?
8. Akademik başarı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin örneklem tercihine göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Bu araştırmada, Türkçe öğretiminde akademik başarı üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin araştırma eğilimlerinin incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Neuman'e göre "Nitel araştırmalarda determinist yaklaşım ön planda tutulmaz ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurulmaz. Sayısal verilere ve istatistiklere daha az yer verilirken sözlü ve nitel analizlere daha çok vurgu yapılır. Nitel araştırmalar olayların ve bağlamların dilini kullanır, olayları bağlam içerisinde inceler. Sorunları, içerisinde oluşup geliştiği değerler sisteminden yalıtarak analiz etmez, durumlara egemen olan ilişkiler ağını kendi doğal ortamında yorumlamaya veya bunların anlamlarını ortaya çıkarmaya çalışır" (akt. Karataş, 2015: 64). "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen, olay veya olgular hakkında, bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Dokümanlar, nitel araştırmalarda, etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır" (Şimsek, 2009: 43-44).

Araştırmanın Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağında, Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi'nde yer alan ve yayımlanma izni olan Türkçe öğretiminde akademik başarı ile ilgili lisansüstü tezler yer almaktadır. Araştırmada Türkçe öğretiminde akademik başarı ile ilgili çalışmalar inceleyeceği için konu ile alakalı; Akademik başarı, dinleme/dinlediğini, yazma/yazdığını, okuma/okuduğunu, konuşma konuştuğunu, Türkçe eğitimi, Türkçe öğretimi anahtar kelimeleri ile toplam 4778 tez üzerinden tarama yapılmıştır. Bu işlem sonucunda YÖK Tez Merkezi'nde yayınlanmış 72 yüksek lisans ve 27 doktora tezi olmak üzere toplam 99 lisansüstü teze erişilmiştir.

Veri Toplaması ve Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, doküman analizi ile toplanmıştır. Araştırma kapsamında, YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan Türkçe öğretiminde akademik başarı ile ilgili arşivlenmiş tez çalışmaları belirlenmiş ve bu tezlerin elektronik dokümanlarına ulaşılmıştır. Elde edilen tezler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Erişilen çalışmalar öğrenim kademesi, yıl,

ana bilim dalı, üniversite, danışman unvanı, konu, yöntem, örneklem başlıkları bakımından betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analiz “Belirli bir konuda yapılan çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır” (Çalık ve Sözbilir, 2014: 34). Betimsel analiz kodlama, sınıflama ve tanımlama işlemleri ile gerçekleştirilir (Glesne, 2012). Betimsel analiz yapılırken hazırlanan araştırmaların öğrenim kademesi, yıl, ana bilim dalı, üniversite, danışman unvanı, konu, yöntem, örneklem açısından incelemeler yapılmış ve sonuçlar yorumlanmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini tespit etmek amacıyla üç araştırmacı tarafından oluşturulan kategoriler karşılaştırılarak araştırmanın güvenilirliği saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen $[Güvenirlik = \frac{Görüş\ birliği}{(görüş\ birliği + görüş\ ayrılığı)} \cdot 100]$ formülüne göre hesaplanmıştır. Hesaplama sonucundan araştırmanın güvenilirliği % 98 olarak bulunmuştur. Hesaplama sonucunun %70’in üzerinde çıkması Miles ve Huberman tarafından da kabul edildiği üzere, araştırmanın güvenilir olduğunu ortaya koymuştur.

BULGULAR

Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Akademik başarı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin öğrenim kademelerine göre dağılımı nasıldır?” şeklindeki birinci sorusuna yönelik bulgulara Tablo 1’de yer verilmiştir:

Tablo 1. Akademik Başarı Üzerine Hazırlanmış Tezlerin Öğrenim Kademelerine Göre Dağılımı

Öğrenim Düzeyi	f	%
Yüksek lisans	72	73
Doktora	27	27
Toplam	99	100

Tablo 1’den hareketle, Türkçe öğretiminde akademik başarı üzerine yapılmış olan 99 bilimsel çalışmanın 72’sinin (%73) yüksek lisans tezi olarak hazırlandığı belirlenmiştir. Bununla beraber 27 çalışmanın ise (%27) ise doktora tezi olarak hazırlandığı görülmektedir.

İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Akademik başarı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin yıl değişkenine göre dağılımı nasıldır?” şeklindeki ikinci sorusuna yönelik bulgulara Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2. Akademik Başarı Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	YL	DR	Toplam
2012	1	3	4
2013	4	3	7
2014		3	3
2015	3		3
2016	6	1	7
2017	6		6
2018	3	2	5

2019	22	5	27
2020	7	1	8
2021	12	7	19
2022	8	2	10
Toplam	72	27	99

Tablo 2 incelendiğinde, Türkçe öğretiminde akademik başarı üzerine hazırlanan tezlerden, yüksek lisans tezlerinin ($f=72$), doktora tezlerine ($f=27$) göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın yıllara göre dağılımına bakıldığında ise yüksek lisans düzeyindeki araştırmaların en fazla 2019 yılında ($f=22$) yazıldığı, doktora düzeyindeki araştırmaların da en fazla 2019 yılında ($f=7$) yazıldığı anlaşılmaktadır. Buna ek olarak özellikle 2019 yılında lisansüstü çalışmalarda dikkat çeken bir artış olduğu, bu artışın özellikle yüksek lisans tezlerinde gerçekleştiği belirlenmiştir.

Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın "Akademik başarı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin ana bilim dalına göre dağılımı nasıldır?" şeklindeki üçüncü sorusuna yönelik bulgulara Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Akademik Başarı Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Ana Bilim Dallarına Göre Dağılımı

Ana Bilim Dalı	f	%
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi / Türkçe Eğitimi	51	51
Eğitim Bilimleri	14	14
Temel Eğitim	14	14
İlköğretim	10	10
Türk Dili ve Edebiyatı	4	4
Türkiyat Araştırmaları	2	2
Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi	2	2
Öğretim Teknolojileri	2	2
Toplam	99	100

Tablo 3 incelendiğinde, Türkçe öğretiminde akademik başarı üzerine hazırlanmış tezlerin ana bilim dallarına göre farklılık gösterdiği fark edilmektedir. Konuyla ilgili en fazla Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi / Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında ($f=51$) tezin hazırlandığı görülmektedir. Bunu sırasıyla Eğitim Bilimleri ($f=14$), Temel Eğitim ($f=14$), İlköğretim ($f=10$) ana bilim dalları takip etmektedir.

Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın "Akademik başarı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?" şeklindeki dördüncü sorusuna yönelik bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir:

Tablo 4. Akademik Başarı Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversiteler	f	%
Afyon Kocatepe Üniversitesi	3	3
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	1	1
Amasya Üniversitesi	2	2
Ankara Üniversitesi	2	2
Atatürk Üniversitesi	10	10

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	1	1
Bahçeşehir Üniversitesi	2	2
Balıkesir Üniversitesi	2	2
Bayburt Üniversitesi	1	1
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	1
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	1
Bursa Uludağ Üniversitesi	1	1
Bülent Ecevit Üniversitesi	1	1
Cumhuriyet Üniversitesi	1	1
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	6	6
Çukurova Üniversitesi	1	1
Dicle Üniversitesi	1	1
Dokuz Eylül Üniversitesi	6	6
Dumlupınar Üniversitesi	4	4
Düzce Üniversitesi	1	1
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	1	1
Fırat Üniversitesi	2	2
Gazi Üniversitesi	5	5
Gaziantep Üniversitesi	4	4
Giresun Üniversitesi	1	1
Hacettepe Üniversitesi	4	4
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	3	3
İnönü Üniversitesi	1	1
İstanbul Aydın Üniversitesi	3	3
İstanbul Üniversitesi	4	4
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	1	1
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	1	1
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	1	1
Kocaeli Üniversitesi	1	1
Marmara Üniversitesi	3	3
Mersin Üniversitesi	2	2
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1	1
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	2	2
Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi	1	1
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	2	2
Ordu Üniversitesi	1	1
Pamukkale Üniversitesi	2	2
Selçuk Üniversitesi	1	1
Siirt Üniversitesi	2	2
Trabzon Üniversitesi	1	1
Uşak Üniversitesi	1	1
Toplam	99	100

Tablo 4 incelendiğinde, Türkçe öğretiminde akademik başarı üzerine yazılmış tezlerin en fazla Atatürk Üniversitesi'nde ($f=10$) hazırlandığı anlaşılmaktadır. Bunu sırasıyla Çanakkale Onsekiz Mart ($f=6$), Gazi ($f=5$), Hacettepe ($f=4$), Gaziantep ($f=4$), İstanbul ($f=4$), Dumlupınar ($f=4$) üniversiteleri takip etmektedir.

Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın "Akademik başarı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin danışman unvanlarına göre dağılımı nasıldır?" şeklindeki beşinci sorusuna yönelik bulgulara Tablo 5'te yer verilmiştir:

Tablo 5. Akademik Başarı Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Danışman Unvanlarına Göre Dağılımı

Danışman Unvanı	<i>f</i>	%
Yrd. Doç. Dr./ Dr. Öğr. Üyesi	39	39
Doç. Dr.	35	35
Prof. Dr.	25	26
Toplam	99	100

Tablo 5'e göre, Türkçe öğretiminde akademik başarı üzerine hazırlanan tezlerden en fazla Yrd. Doç. Dr./ Dr. Öğretim Üyesi ($f=39$) unvanına sahip olanlar tez yürütücülüğü yapmıştır. Bu unvanı sırasıyla Doç. Dr. ($f=35$) ve Prof. Dr. ($f=25$) unvanına sahip olanların takip ettiği görülmektedir.

Altıncı Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın "Akademik başarı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin konularına göre dağılımı nasıldır?" şeklindeki altıncı sorusuna yönelik bulgulara Tablo 6'da yer verilmiştir:

Tablo 6. Akademik Başarı Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Konularına Göre Dağılımı

Konu	<i>f</i>	%
Dinleme	6	6
Konuşma	4	4
Okuma	32	32
Yazma	34	35
Dil Bilgisi	4	4
Teknoloji	10	10
Türkçe Dersi	7	7
Öğretmen adayları	2	2
Toplam	99	100

Tablo 6 incelendiğinde, Türkçe öğretiminde akademik başarı üzerine hazırlanmış tezlerin konu dağılımına bakıldığında en fazla yazma ($f=34$) konusu üzerine çalışmalar yapıldığı anlaşılmaktadır. Bunu sırasıyla okuma ($f=32$), Teknoloji ($f=10$) ve Türkçe dersi ($f=7$) konuları takip etmektedir.

Yedinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Akademik başarı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin yöntem tercihlerine göre dağılımı nasıldır?” şeklindeki yedinci sorusuna yönelik bulgulara Tablo 7’de yer verilmiştir:

Tablo 7. Akademik başarı üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin yöntem tercihine göre dağılımı

Yöntem	<i>f</i>	%
Nicel	71	72
Nitel	4	4
Karma	24	24
Toplam	99	100

Tablo 7’den hareketle, Türkçe öğretiminde akademik başarı üzerine hazırlanmış tezlerin yöntem tercihlerine bakıldığında en fazla nicel ($f=71$) yöntemlerin tercih edildiği anlaşılmaktadır. Bununla beraber 24 çalışmada karma yöntem tercih edilirken sadece 4 çalışmada ise nitel yöntem tercih edilmiştir.

Sekizinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Akademik başarı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin örneklem tercihine göre dağılımı nasıldır?” şeklindeki sekizinci sorusuna yönelik bulgulara Tablo 8’de yer verilmiştir:

Tablo 8. Akademik Başarı Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Örneklem Tercihine Göre Dağılımı

Örneklem	<i>f</i>	%
Öğrenci	81	82
TÖMER Öğrencileri	6	6
Öğretmen adayları	8	8
Veli	1	1
Doküman	3	3
Toplam	99	100

Tablo 8’den hareketle Türkçe öğretiminde akademik başarı üzerine hazırlanmış tezlerin örneklem tercihine bakıldığında en fazla öğrencilerin ($f=81$) tercih edildiği görülmektedir. Bunu sırasıyla öğretmen adayları ($f=8$), TÖMER öğrencileri ($f=6$) takip etmektedir. Konuyla ilgili olarak en az velilerin ($f=1$) tercih edildiği, erişilen diğer bulgular arasındadır.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Türkçe öğretiminde akademik başarı üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin araştırma eğilimlerinin incelenmesini amaçlayan araştırmanın bulgularından hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Türkçe öğretiminde akademik başarı ile ilgili yapılmış lisansüstü çalışmaların daha çok yüksek lisans tezlerinden ($f=72$) oluştuğu tespit edilmiştir. Konuyla ilgili olarak Büyükkız (2014) araştırmasında, yabancılara Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış lisansüstü çalışmalarda yüksek lisans tezlerinin daha fazla hazırlandığı sonucuna ulaşmıştır. Buna ek olarak Maden ve Önal (2021) araştırmalarında, lisansüstü çalışmalardan yüksek lisans tezlerinin daha fazla hazırlandığını belirtmişlerdir. Şentürk ve Yazar (2021) ise Türkçe öğretimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların analizini değerlendirdikleri çalışmalarında, yüksek lisans tezlerinin daha fazla incelendiğini ifade etmişlerdir. Ustabulut (2021) Türkçe

öğretimine yönelik yaptığı araştırmasında, yüksek lisans tezlerinin daha fazla yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Doğan ve Özçakmak (2014) dinleme eğitimi üzerine yazılmış lisansüstü tezleri inceledikleri araştırmalarında, yüksek lisans tezlerinin daha fazla yazıldığını belirtmişlerdir. Belirtilen çalışmalarda yüksek lisans tezlerinin daha fazla yer alması, yüksek lisans programlarına kayıtlı olan öğrenci sayısının doktora programlarına göre daha fazla olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, Türkçe öğretiminde akademik başarı ile ilgili yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı incelenmiş ve yüksek lisans düzeyindeki araştırmaların en fazla 2019 yılında ($f=22$) hazırlandığı tespit edilirken doktora düzeyindeki çalışmaların ise en fazla 2021 yılında ($f=7$) hazırlandığı görülmüştür. Benzer şekilde Kemiksiz (2021) araştırmasında, 2019 yılında lisansüstü çalışmaların arttığını belirtmiştir. Buna ek olarak Türkben (2018), çalışmaların son yıllara doğru artış gösterdiğini ifade etmiştir. Maden (2020) ise araştırmasında, en fazla çalışmanın 2018 yılında hazırlandığı sonucuna ulaşmıştır. Çelebi ve arkadaşları (2019) çalışmalarında, 2015 yılından sonra lisansüstü çalışmalarda artış olduğunu belirtmişlerdir.

Türkçe öğretiminde akademik başarı ile ilgili yapılmış çalışmalar ana bilim dallarına göre değerlendirildiğinde, en fazla Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi / Türkçe Eğitimi ($f=51$) ana bilim dalında çalışma yapıldığı belirlenmiştir. Bunu sırasıyla Eğitim Bilimleri ($f=14$), Temel Eğitim ($f=14$), İlköğretim ($f=10$) ana bilim dalları takip etmektedir. Türkçenin eğitimi ve öğretiminin ilköğretim seviyesinden başladığı düşünüldüğünde Temel Eğitim, Sınıf Eğitimi, Eğitim Bilimleri, İlköğretim vb. ana bilim dallarında konuyla ilgili çalışmaların yapılması olağan bir durum olarak görülmektedir. Türkçe öğretiminde akademik başarı konusuna yönelik 46 farklı üniversitede araştırma yapılmıştır. Araştırma kapsamında en fazla Atatürk Üniversitesi'nde ($f=10$) çalışma hazırlandığı, bunu sırasıyla Dokuz Eylül ($f=6$), Çanakkale Onsekiz Mart ($f=6$), Gazi ($f=5$) üniversitelerinin takip ettiği belirlenmiştir. Bu bulgunun Maden'in (2021) bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir. Nitekim Maden (2021) araştırmasında, Gazi, Atatürk, Fırat gibi köklü üniversitelerde lisansüstü düzeyde daha fazla çalışma yapıldığı sonucuna ulaşmıştır. Buna ek olarak Aydeniz ve Haydaroglu (2021) araştırmaları kapsamında, en fazla Gazi, Çanakkale Onsekiz Mart, Atatürk Üniversitesi gibi köklü üniversitelerde çalışmaların yapıldığını ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde köklü üniversitelerde daha fazla çalışmaların hazırlandığı sonucunu ortaya koyan farklı çalışmalar mevcuttur (Özçakmak, 2017; Boyacı ve Demirkol, 2018; Türkben, 2018). Lisansüstü çalışmaların daha çok Atatürk, Gazi, Dokuz Eylül, Çanakkale Onsekiz Mart gibi köklü üniversitelerde yapılmasının nedeni, bu üniversitelerin akademik altyapı ve kurumsallaşmalarını diğer üniversitelere göre erken sağlanmış olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, tezlerin üretilmesinde en fazla Yrd. Doç. Dr. / Dr. Öğr. Üyesi unvanına sahip olanların ($f=39$) danışmanlık yaptığı görülmüştür. Bunu sırasıyla Doç. Dr. ($f=35$), Prof. Dr. ($f=25$) unvanına sahip olanların takip ettiği görülmektedir. Toptaş ve Gözel (2018) araştırmalarında, en fazla doktor öğretim üyesi unvanına sahip olan öğretim üyelerinin danışmanlık yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgunun aksine Ayrancı (2019) araştırmasında, en fazla Prof. Dr. unvanına sahip olan öğretim üyelerinin danışmanlık yaptıkları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların konu dağılımına bakıldığında, Türkçe öğretiminde akademik başarıyla ilgili en fazla yazma becerisine yönelik ($f=34$) çalışmaların yapıldığı fark edilmektedir. Bunu sırasıyla okuma ($f=32$), teknoloji ($f=10$) konularının takip ettiği görülmektedir. Bu bulgunun Yılmaz ve Kaya'nın (2020) bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir. Nitekim Yılmaz ve Kaya (2020) araştırmalarında, okuma ve yazma ile ilgili çalışmaların daha çok hazırlandığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Bozkurt ve Uzun (2015) araştırmaları kapsamında okuma ve yazma ile ilgili konularıyla ilgili daha fazla çalışma yapıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Türkçe öğretiminde akademik başarı konusuna yönelik hazırlanan çalışmalarda en fazla nicel ($f=74$) yöntem tercih edildiği görülmektedir. Bunu sırasıyla karma ($f=24$) ve nitel ($f=4$) desenli çalışmalar takip etmektedir. Benzer şekilde Ersoy ve Ersoy (2021) araştırmalarında, nicel yöntemlerin hâlen en fazla kullanılan yöntemlerden olduğunu belirtmişlerdir. Buna ek olarak Akaydın ve Çeçen (2015) okuma becerisiyle ilgili makaleleri değerlendirdikleri çalışmalarında, nicel yöntemlerin daha çok kullanıldığını ifade etmişlerdir. Baki (2019) araştırmasında, nicel yöntemli çalışmaların daha çok tercih edildiği sonucunu ortaya koymuştur. Ayrıca Karadağ (2010) eğitim bilimlerine yönelik tezleri incelediği araştırmasında nicel yöntemli çalışmaların daha çok tercih edildiğini belirtmiştir. Türkçe öğretiminde akademik başarı konusuna yönelik hazırlanan çalışmalarda örneklem tercihi olarak en fazla öğrencilerin ($f=81$) tercih edildiği belirlenmiştir. Bunu sırasıyla öğretmen adayları ($f=8$) ve TÖMER öğrencileri ($f=6$) takip etmektedir. Benzer şekilde Kuzhan ve Fidan (2020) Türkçe eğitiminde bilişim ve teknoloji kullanımına yönelik çalışmaları inceledikleri araştırmalarında, örneklem tercihi olarak en fazla öğrencilerin kullanıldığını ifade etmişlerdir. Ek olarak Özdemir (2018) araştırmasında, örneklem olarak daha çok öğrencilerin tercih edildiğini belirtmiştir. Sonuç olarak, 2012-2022 yılları arasında Türkçe öğretiminde akademik başarı konusu üzerine yazılmış 72'si yüksek lisans, 27'si doktora olmak üzere 99 tezin hazırlandığı, konuyla ilgili en fazla 2019 yılında tez çalışmasının yapıldığı belirlenmiştir. Ayrıca akademik başarı ile ilgili en çok Atatürk Üniversitesi'nde tez çalışmasının tamamlandığı, tamamlanan çalışmaların en fazla Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitim Ana Bilim Dalı bünyesinde gerçekleştiği, tezlerin yardımcı doçent doktor / doktor öğretim üyesi unvanındaki öğretim üyeleri danışmanlığında gerçekleştirildiği görülmüştür.

Öneri

Araştırma sonuçlarına göre doktora tezlerinin yüksek lisans tezlerinden daha az olduğu görülmüştür. Türkçe öğretiminde akademik başarı konusuna yönelik daha fazla doktora tezi hazırlanabilir. Buna ek olarak akademik başarı konusunda dinleme becerisiyle ilgili daha az çalışma yapıldığı tespit edilmiştir. Akademik başarı ve dinleme becerisi konusuna yönelik daha fazla çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akaydın, Ş. ve Çeçen, M. A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 183-198.
- Aydeniz, S. ve Haydaroglu, M. (2021). Dört temel dil becerisi alanında yapılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 200-216.

- Ayrancı, B. (2019). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımı alanında yapılan lisansüstü tezlerin analizi ve değerlendirilmesi. *Söylem Filoloji Dergisi*, 4(6), 446-454.
- Baki, Y. (2019). Yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki araştırmaların eğilimleri. *International Journal of Language Academy (IJLA)*, 7(3), 22-41.
- Bayat, N. (2014). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 155-168.
- Boyacı, S. ve Demirkol, S. (2018). Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 512-531.
- Bozkurt, Ü., B. ve Uzun, N., E. (2015). Türkçenin Eğitimi-öğretimine ilişkin bir alanyazını değerlendirmesi: Uluslararası bilimsel toplantılarda eğilimler/yönelimler. *Dil Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-15.
- Büyükkiz, K., K. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 203-2013.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çelebi, C., Ergül, E., Usta, B., ve Mutlu, M. (2019). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanmış lisansüstü tezler üzerine bir meta-analiz çalışması. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(3), 39-52.
- Çetin, S. (2013). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Demirel, Ö. (2003). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99.
- Ergin, M. (2011). *Türk dil bilgisi*, İstanbul: Bayrak Basım/Yayım.
- Genç-Ersoy, B. ve Ersoy, M. (2021). Teknoloji destekli Türkçe öğretimi üzerine yayınlanan makalelerin içerik analizi: Ulakbim- TRDizin Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 810-829.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. Ed: A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu), Anı yayıncılık.
- Gümüş, O. ve Buluç, B. (2007). İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının Türkçe dersinde akademik başarıya etkisi ve öğrencilerin derse ilgisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49, 7-30.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 124-148.
- Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: Nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 49-71.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kardaş, M. N. ve Cemal, S. (2015). İş birlikli öğrenme tekniklerinin Türkçe öğretiminde başarı, tutum ve uygulamalara yönelik öğrenci görüşleriyle ilişkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 231-250.
- Kemiksiz, Ö. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan araştırmaların eğilimleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 34-56.

- Kuzhan, M. ve Fidan, M. (2020). Türkçe eğitiminde bilişim ve teknoloji kullanımına yönelik araştırmaların konu alanı ve yöntem yönünden analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1343-1367.
- Maden, A. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe söz varlığını zenginleştirme ile ilgili makalelerin Analizi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 583-596.
- Maden, S. (2011). Jigsaw I tekniğinin yazılı anlatım becerisi akademik başarısına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 301-917.
- Maden, S. (2021). Türkçe ders kitapları ile ilgili lisansüstü tezlerin eğilimleri: Bir içerik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 30-45.
- Maden, S. ve Önal, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Uluslararası Eğitim, Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(1), 42-56.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2. Baki). SAGE Publications.
- Özçakmak, H. (2017). Türkçe eğitimi lisansüstü çalışmalarında yeni yönelimler (2011-2015). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(3), 1607-1618.
- Özdemir, S. (2018). Okumaya ilişkin lisansüstü araştırmaların eğilimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1161-1178.
- Özerbaş, M. A. ve Öztürk, Y. (2017). Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerinde etkisi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(2), 102-110.
- Şentürk, C. ve Yazar, İ. (2021). Türkçe öğretimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların analizi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science Education (IJTASE)*, 10(4), 258-276.
- Toptaş, V. ve Gözel, E. (2018). Türkiye’de matematik kaygısı ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Eğitim ve Kuram Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 136-146.
- Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2464-2479.
- Ustabulut, M. Y. (2021). Türkçe öğretiminde yansıtıcı düşünme uygulamalarına ilişkin araştırmaların eğilimleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(3), 1089-1104.
- Ünsal, M. (2021). *4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi ile diğer derslerin akademik başarılarının karşılaştırılması (Mardin ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5. Baskı)*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yılmaz, D. ve Kaya, S. (2020). İlk okuma yazma ve Türkçe öğretimi ile ilgili yazılmış tezlerin incelenmesi, *Turkish Studies – Education*, 15(1), 443-456.