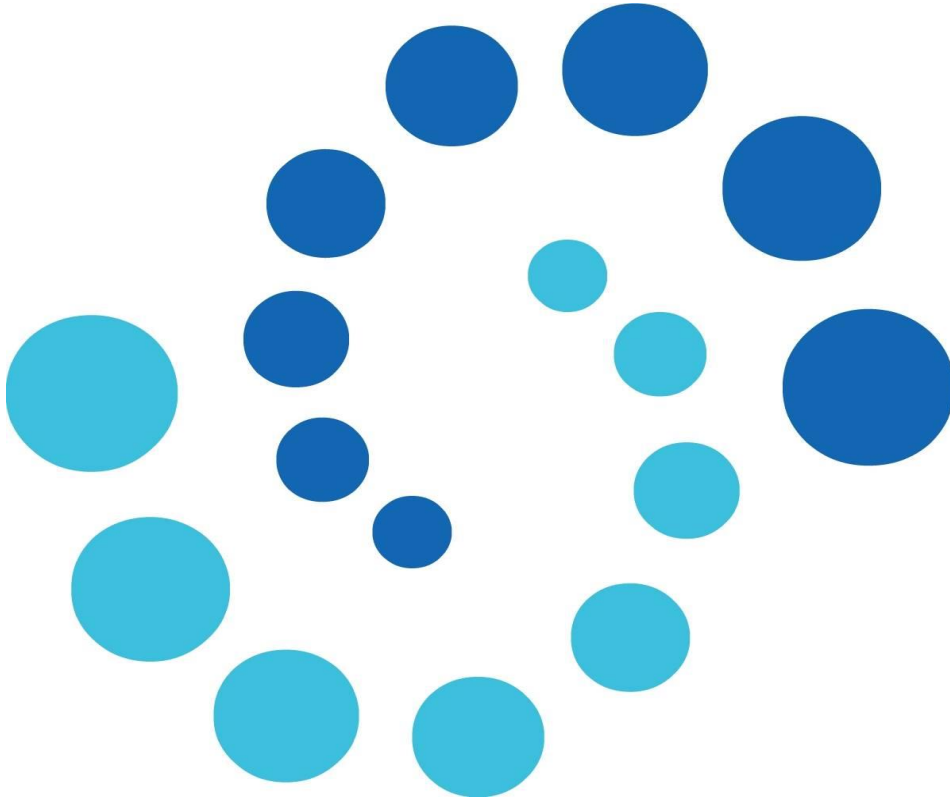




*Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*



*The Journal of Limitless Education and Research*

*Aralık 2016  
Cilt 1, Sayı 1*

*December 2016  
Volume 1, Issue 1*



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi  
Aralık 2016, Cilt 1, Sayı 1  
The Journal of Limitless Education and Research  
December 2016, Volume 1, Issue 1

**Sahibi**

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi,  
Türkiye

**Owner**

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi,  
Türkiye

**Editör**

Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi, Türkiye

**Editor in Chief**

Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi, Türkiye

**Bölüm Editörleri**

Dil Eğitimi

Dr. Süleyman Erkam SULAK  
Dr. Serpil ÖZDEMİR

Language Education

Dr. Süleyman Erkam SULAK  
Dr. Serpil ÖZDEMİR

Fen Eğitimi

Dr. Yılmaz KARA

Science Education

Dr. Yılmaz KARA

Matematik Eğitimi

Dr. Burçin GÖKKURT  
Dr. Neslihan USTA

Mathematics Education

Dr. Burçin GÖKKURT  
Dr. Neslihan USTA

Sosyal Bilgiler Eğitimi

Dr. Ayşegül TURAL

Social Studies Education

Dr. Ayşegül TURAL

Sınıf Eğitimi

Dr. Muamber YILMAZ  
Dr. Yasemin KUŞDEMİR

Primary Education

Dr. Muamber YILMAZ  
Dr. Yasemin KUŞDEMİR

Eğitim Bilimleri

Dr. Sema SULAK  
Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI

Educational Sciences

Dr. Sema SULAK  
Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI

Eğitim Teknolojisi

Dr. Ayşe Derya IŞIK

Educational Technology

Dr. Ayşe Derya IŞIK

Güzel Sanatlar Eğitimi

Dr. Seçil KARTOPU

Arts Education

Dr. Seçil KARTOPU

**Dil Uzmanı**

Dr. Serpil ÖZDEMİR

**Philologist**

Dr. Serpil ÖZDEMİR

**Yabancı Dil Sorumlusu**

Dr. Tuğba UYGUN

**Foreign Language Specialist**

Dr. Tuğba UYGUN

**İletişim**

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği  
74100 BARTIN - TÜRKİYE  
e-posta: editor@sead.com.tr

**Contact**

Limitless Education and Research Association  
74100 BARTIN - TURKEY  
e-mail: editor@sead.com.tr

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi (SEAD), yılda  
iki kez yayımlanan hakemli bir dergidir.

Journal of Limitless Education and Research  
(J-LERA) is a refereed journal that is published  
twice a year.

Yazıların sorumluluğu, yazarlarına aittir.

The responsibility lies with the authors of papers.

Kapak: Dr. Ayşe Derya IŞIK



Sınırless Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 1, Sayı 1

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 1, Issue 1

---

**Yayın Danışma Kurulu (Editorial Advisory Board)**

- Prof. Dr. Ahmet ARIKAN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN, Trakya Üniversitesi  
Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ, Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Ahmet SABAN, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi  
Prof. Dr. Bilgin Ünal İBRET, Kastamonu Üniversitesi  
Prof. Dr. Cemal TOSUN, Ankara Üniversitesi  
Prof. Dr. Emine KOLAÇ, Anadolu Üniversitesi  
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi  
Prof. Dr. Firdevs KARAHAN, Sakarya Üniversitesi  
Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Hüseyin ALKAN, Dokuz Eylül Üniversitesi  
Prof. Dr. M. Fatih TAŞAR, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Recai DOĞAN, Ankara Üniversitesi  
Prof. Dr. Safure BULUT, Orta Doęu Teknik Üniversitesi  
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ, Uludağ Üniversitesi  
Prof. Dr. Sebahattin ARIBAŞ, İnönü Üniversitesi  
Doç. Dr. Bahri ATA, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Doç. Dr. Emre ÜNAL, Ömer Halisdemir Üniversitesi  
Doç. Dr. Erol DURAN, Uşak Üniversitesi  
Doç. Dr. Fatma Susar KIRMIZI, Pamukkale Üniversitesi  
Doç. Dr. Kubilay YAZICI, Ömer Halis Demir Üniversitesi  
Doç. Dr. Neşe TERTEMİZ, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi  
Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
Doç. Dr. Tolga GÜYER, Gazi Üniversitesi



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 1, Sayı 1

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 1, Issue 1

---

### Hakem Kurulu (Review Board)

- Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi  
Doç. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI, Pamukkale Üniversitesi  
Doç. Dr. Muammer Yılmaz, Bartın Üniversitesi  
Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin UYSAL, Kastamonu Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Sema SULAK, Bartın Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR, Bartın Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK, Bartın Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR, Kırıkkale Üniversitesi

## Değerli Okuyucular,

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği kuruluşunun ilk yılında, “Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi (SEAD)” adıyla dergi yayınlama kararı almıştır. Derginin öncelikli amacı, sınırsız eğitim ve araştırma anlayışıyla eğitimin tüm yönlerine hem bilimsel hem de uygulamaya yönelik katkı sağlamaktır. Bu süreçte bilimsel araştırma ve çalışmalar yapmak, eğitimde teori ve uygulamayı birleştirmek, kuramsal ve uygulamalı bilgileri alanda kullanmak, yorumlamak, yeni bilgiler üretmek ve bunları yayınlamak önemlidir. Güçlü bir eğitim yapısı oluşturmak, eğitimin niteliğini ve verimliliğini artırmak için nitelikli yayınlar yapmak gerekmektedir.

Bu anlayışla hazırlanan Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisinin amacı;

- *Eğitim alanında uluslararası düzeyde nitelikli yayınlar yapmak,*
- *Eğitim alanını geliştirecek bilimsel araştırma ve çalışmalara öncelik vermek,*
- *Eğitimde yeni yöntem ve teknikleri içeren bilimsel çalışmaların yayılmasını desteklemek,*
- *Nitelikli yayınlarla eğitim biliminin gelişmesine ve niteliğinin artmasına katkı sağlamak,*
- *Okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise, yükseköğretim ve yaygın eğitim kurumlarda eğitim-öğretim sürecinin geliştirilmesine çalışmak,*
- *Nitelikli ve donanımlı, mesleğindeki yenilikleri ve gelişmeleri izleyen, çağdaş bilimin gerektirdiği ölçütlere uygun öğretmenler yetiştirmeye katkı sağlamak,*
- *Bilimsel araştırmaların sonuçlarının okullarda uygulanabilir olduğunu göstererek öğretmenlerde mesleki gelişimi sağlamak,*
- *Sınırsız eğitim ve araştırma hakkında öğrenci, okul ve öğretmenlere farkındalık kazandırmak,*
- *Ülkemizde tarih, güzel sanatlar, kültür, çevre, doğal zenginliklerin gelişmesine katkı sağlayacak eğitim içerikli çalışmaları yayınlamak, olarak belirlenmiştir.*

Aralık 2016’da ilk sayısı okuyucularla buluşan Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi’nde (SEAD) eğitimin bugününe ve geleceğine ışık tutacağına inanılan araştırmalara ve bilimsel makalelere yer verilmiştir.

Derginin, eğitim alanına önemli açılım ve katkılar getirmesini diliyoruz.

Başarı dileklerimizle ve saygılarımızla,

SINIRSIZ EĞİTİM VE ARAŞTIRMA DERNEĞİ



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 1, Sayı 1

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 1, Issue 1

---

## İÇİNDEKİLER

### Firdevs GÜNEŞ

Bilgiden Beceriye Sınırsız Eğitim

Limitless Education from Knowledge to Skill

1-19

### Ayşe Derya IŞIK

Mobil Öğrenmeden Sınırsız Öğrenmeye

From Mobile Learning to Limitless Learning

21-31

### Serpil ÖZDEMİR

Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Öyküleyici ve Bilgilendirici Metinlerin Okunabilirlik Durumu

Readability Status of Narrative and Informative Texts in Fifth Grade Turkish Textbook

33-46

### Yasemin KUŞDEMİR

Okuduğunu Anlamada “Tahmin Etme” Stratejisinin Rolü

The Role of ‘Prediction Strategy’ in Reading Comprehension

47-63

### Muammer YILMAZ, Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR, Songül AKLAR

Öğretmen Olmanın Standartları

The Standards for Becoming a Teacher

65-79

### Seçil KARTOPU

Türkiye’de Görsel Sanatlar Alanında Yapılan Lisansüstü Tez Çalışmalarının Betimsel İncelemesi

Investigation of Post Graduate Dissertation Workouts Made in Visual Arts in Turkey

81-98



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi  
Cilt 1, Sayı 1, 1-19  
The Journal of Limitless Education and Research  
Volume 1, Issue 1, 1-19

## Bilgiden Beceriye Sınırsız Eğitim

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Ankara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Fakültesi

[firdevs.gunes@gmail.com](mailto:firdevs.gunes@gmail.com)

### Özet

Eğitim, geçmişi öğretene, bugüne hazırlayan ve geleceğe yön veren en önemli güçtür. Bu güce ulaşmanın yolu sınırsız eğitimden geçmektedir. Sınırsız eğitim, yaş, cinsiyet, meslek, eğitim düzeyi, yer, zaman, alan, araç gereç, materyal, süre gibi yönlerden sınır konulmaksızın eğitimin herkese her yerde ve her zaman verilmesine denilmektedir. Sınırsız eğitimin amacı örgün, yaygın ve algın eğitimin etkisi ve verimliliğini artırmak, zihinleri açmak, sürekli öğrenen, araştıran, sorgulayan, sorun çözen ve kendini geliştiren bireyler yetiştirmektir. Bunun için sürekli öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, bilgi ve becerileri uygulamaya aktarma çalışmalarına ağırlık verilmektedir. Bu süreçte en önemli sermaye bilgi ve beceriler olmaktadır. Sınırsız eğitim ve öğrenme için bunları iyi yönetmek ve geliştirmek gerekmektedir. Bu konuda öğretmen ve eğitimciler önemli görevler düşmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Sınırsız eğitim, Öğrenme, Bilgi, Beceri, Aktarım.

## Limitless Education from Knowledge to Skill

### Abstract

Education is the most important force that teaches the past, prepares the today, and guides the future. The way of achieving this is through limitless training. Limitless education is defined as giving education to everybody, everywhere and at any time without any limitations such as age, gender, profession, level of education, place, time, area, equipment, material and time. The aim of the limitless education is raising the effectiveness and efficiency of formal, general and informal education, opening up minds, growing individuals whom learn constantly, research, interrogate, solve problem and be self-improve. For this, activities included continuous learning, learning to learn, and transferring knowledge to skills practices are done. The most important capital in this process is knowledge and skills. It is necessary to manage and improve them well for limitless education and learning. Teachers and trainers have important tasks in this regard.

**Keywords:** Limitless education, Learning, Knowledge, Skill, Transfer.

## 1. Giriş

Eğitim, insanlığın doğuşuyla başlayan ve hızla gelişen bir alandır. İlk çağlarda insanların edindikleri bilgileri çevrelerine aktarmalarıyla başlayan eğitim, yazının bulunmasından sonra hızla ilerlemiş ve bilimsel bir yapıya kavuşmuştur. İlkokuldan üniversiteye kadar çeşitli düzeylere ayrılmış; sadece bireye değil, bireyin içinde bulunduğu aile, grup ve topluma da yönelmiştir. Bu süreçte çeşitli araştırmalar yapılmış ve teorik temelleri oluşturulmuştur. İnsan Hakları Evrensel Beyanamesi ile eğitim, herkes için bir hak olarak kabul edilmiş ve bu hakkın uygulanması istenmiştir. Ardından eğitimin kalkınmadaki rolü gündeme gelmiş; ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmaya yönelik çalışmalar yapılmıştır. Eğitim bireylerin iş ve yaşam koşullarını düzeltmeleri için gerekli tüm bilgilerin edinilmesi ile sınırlı görülmemiş, yeni tutumlar, yeni alışkanlıklar ve yeni dünya görüşüne sahip olma da bu kavrama eklenmiştir. Daha sonra dünyamızdaki politik gelişmelerden etkilenen eğitim, “sadece sosyal, ekonomik ve kültürel gelişmeyi değil bireyin zihinsel bağımsızlığını da geliştirmeye” yönelmiştir. Son yıllarda ise beyin araştırmalarının etkisiyle insanların zihinsel yapı, süreç ve becerilerini geliştirmeye odaklanmıştır.

Eğitim disiplinler arası bir özelliğe sahiptir. Psikoloji, sosyoloji, felsefe, hukuk, tarih, antropoloji, dilbilim, ekonomi gibi çeşitli bilim dallarıyla etkileşim halindedir. Eğitimi derinden etkileyen alanlardan biri de bilgi ve iletişim teknolojileridir. Eskiden kitap, dergi gibi basılı ürünlerin kullanıldığı okullarda artık bilgisayar, televizyon, video gibi teknolojik araçlar ön plana çıkmaktadır. Bu araçlar bilgiyi araştırma, depolama, paylaşma ve öğrenme sürecine büyük katkı sağlamaktadır. Okullarda masaüstü, dizüstü, tablet bilgisayar, cep telefonu, akıllı tahta gibi araçların kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır. Böylece basılı ürünlere dayalı eğitim anlayışı değişmektedir. Bunların yerini “ekran okuma ve yazma, mobil öğrenme” gibi yeni kavram ve beceriler almaktadır. Bu gelişmeler eğitim program ve yöntemlerini etkilemekte, ders araç ve gereçleri ile etkinliklerde köklü değişmelere neden olmaktadır. Teknolojik gelişmeler bilgi düzeyinde olduğu kadar, uygulamada da yetişmeyi zorunlu kılmaktadır.

Eğitim geniş bir alanı içine almakta, bireyden dünyaya yönelmekte, anne karnından başlayarak yaşam boyu sürmektedir. Bu süreçte yerel ihtiyaçlarla küresel sorunlar olmak üzere çeşitli gereksinimlere cevap vermektedir. Eğitim geçmişi öğretmekte, bugüne hazırlamakta ve geleceğe yön vermektedir. Böyle bir yapıya sahip eğitim alanı içerisinde çeşitli türler, alanlar ve boyutlar bulunmaktadır. Eğitim bir sistem olarak örgün, yaygın, algın gibi yatay alanlara, okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim, yetişkin eğitimi gibi çeşitli düzeylere



ayrılmaktadır. Aile eğitimi, kadın eğitimi, çocuk eğitimi, mesleki eğitim, teknoloji eğitim, fen eğitimi, ticaret eğitimi, çevre eğitimi, trafik eğitimi, sağlık eğitimi gibi türlere ayrılmaktadır. Teknoloji ile birlikte uzaktan eğitim, dijital eğitim vb. gündeme gelmektedir. Bunlardan biri de sınırsız eğitim olmaktadır.

## 2. Sınırsız Eğitim Nedir?

Sınırsız kelimesi, Güncel Türkçe Sözlükte “sınırı olmayan, sınırlanmamış, çok sayıda, çok geniş, çok büyük, sonsuz, sayılamaz” olarak açıklanmaktadır. Yani miktar, süre, yer ve alan yönüyle çokluk ve süreklilik vurgulanmaktadır. Bu özellikler eğitim için de geçerli olmaktadır. Sınırsız eğitim, yaş, cinsiyet, meslek, eğitim düzeyi, yer, zaman, alan, araç gereç, materyal, süre vb. yönlerden sınır konulmaksızın herkese her yerde ve her zaman gerekli eğitimin verilmesine denilmektedir. Farklı yaşlardaki, toplumun farklı kesimlerinden köylü, kentli, işçi, işveren, çiftçi, esnaf, ev hanımı, serbest meslek vb. kişilere okul, ev, hastane, hapisane, iş yeri, bahçe gibi yerlerde 7 gün 24 saat, ihtiyaç duyulan alanlarda her türlü basılı ve elektronik materyal kullanılarak verilen sürekli eğitim çalışmalarını içermektedir. Sınırsız eğitim, kurum, ürün, içerik ve süreç gibi eğitimin tüm boyutlarını kapsamakta, eğitimin önündeki engellerin kaldırılmasını, kesintisiz ve aralıksız verilmesini amaçlamaktadır. Bir başka ifadeyle sınırsız eğitim farklı bir alan, tür ya da boyut değildir. Eğitimin sürekliliğine ve sınırsızlığına vurgu yapan bir kavramdır. Sınırsız eğitimle örgün, yaygın ve algın eğitimin etkisini artırmak, bireylerin kapasitesini sonuna kadar geliştirmek, zihinleri açmak, yeniliklere uyum sağlamayı kolaylaştırmak, sürekli öğrenen, araştıran, sorgulayan, sorun çözen ve kendini geliştiren bireyler yetiştirerek geleceğin toplumunu oluşturmaktır.

Eğitim, iki temel öğeden oluşmaktadır. Bunlar öğretme ve öğrenmedir. Tarih boyu hep öğretme üzerinde durulmuş, öğrencilere çeşitli bilgi ve davranışların nasıl öğretilceğine odaklanılmıştır. Oysa günümüzün eğitim anlayışı öğrenmeye yönelmekte, öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirici çalışmalara daha fazla ağırlık verilmektedir. Bu süreçte eğitim;

- Öğrencilerin dil, zihinsel, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirme,
- Bilgi tüketme yerine bilgi üretme,
- Kendi zihnini yönetme ve
- Öğrenen bireyler yetiştirme amacına odaklanmaktadır.

Bu amaçlara ulaşmak için sınırsız öğrenmeye ağırlık verilmektedir. Sınırsız öğrenme yer ve zamana bağlı kalmaksızın çeşitli araçlarla bilgilere ulaşma ve sürekli öğrenmeyi içermektedir. Bu süreçte her türlü bilgi ve iletişim teknolojileri ile mobil araçlardan yararlanılmaktadır. Böylece hastalık, depresyon, sel gibi afet durumlarında bile sınırsız öğrenme sürdürülmektedir

Eğitim, değişim ve gelişim olmak üzere birbiriyle ilişkili iki temel süreci içermektedir. Öğrenme değişimi değişim de gelişmeyi getirmektedir. Bu nedenle eğitim sürecinde bireyin bilgi, beceri, davranış ve zihninde değişimler olmasına çalışılmaktadır. Bu anlayış yaklaşımlara göre değişmekte, geleneksel yaklaşım “bilgileri”, davranışçı yaklaşım “davranışları”, bilişsel yaklaşım “zihinsel şemaları”, yapılandırıcı yaklaşım ise “zihinsel süreç ve becerileri” değiştirmeye ağırlık vermektedir. Günümüzde uygulanan yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenme zihinde ön bilgilerle yeni bilgilerin bütünleştirildiği ve yapılandırıldığı bir süreçtir. Bu süreçte öğrenen birey önceki durumdan yeni bir duruma geçmekte ve değişmektedir. Değişim önce zihinde başlamakta, ardından davranış ve tutumlara yansımakta, giderek kalıcı olmaktadır. Bunun için bireyin öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme becerileri geliştirilmekte, ardından bilgi ve becerileri uygulamaya aktarma çalışmalarına ağırlık verilmekte, sürekli öğrenerek kendini geliştirmesine ortam hazırlanmaktadır(Güneş, 2015). Sınırsız eğitim ile bu süreç desteklenmekte, bireyin sürekli öğrenmesi, değişmesi ve gelişmesine çalışılmaktadır.

Sınırsız eğitimde bilgiyi öğrenmek kadar bilginin nasıl kullanılacağını da iyi bilmek gerekmektedir. Bunun için zihinsel sermayeyi geliştirme, zihinsel kaynakları iyi kullanma, bilgiyi uygulamaya aktarma ve bilgiyi yönetme gibi kavramlar üzerinde durulmaktadır. Son yıllarda gelişmek, ilerlemek ve 21. yüzyıla uyum sağlamak için bilgiyi etkili ve verimli olarak kullanmak bir zorunluluk olmaktadır. Bilgi ve becerilerin geliştirilmesi, iyi kullanılması ve tüketilmesi, boşa harcanmaması için doğru yönlendirilmesi gerekmektedir. Bilindiği gibi içinde yaşadığımız bilgi çağının temel amacı bilgiyi işleyen, uygulamaya aktaran, kullanan ve yeni bilgiler üreten insanlar yetiştirmektir. Bu konuda öğretmen ve eğitimcilere önemli görevler düşmektedir. Kısaca sınırsız öğrenme ve eğitimle bireyin bilgi ve becerilerini üst düzeyde geliştirmesi, uygulamaya aktarması ve geleceğine yön vermesi beklenmektedir. Bu nedenle sınırsız eğitimde bilgi ve beceriler en önemli sermaye olmaktadır. Bunlar aşağıda açıklanmaktadır.

### 3.Bilgi Nedir?

Günümüzde bilgi önemli bir güç olmaktadır. Bu güce ulaşmanın yolu öğrenme ile gerçekleşmektedir. Bilgi kavramını açıklamak için çeşitli tanımlar yapılmıştır. Türk Dil Kurumu

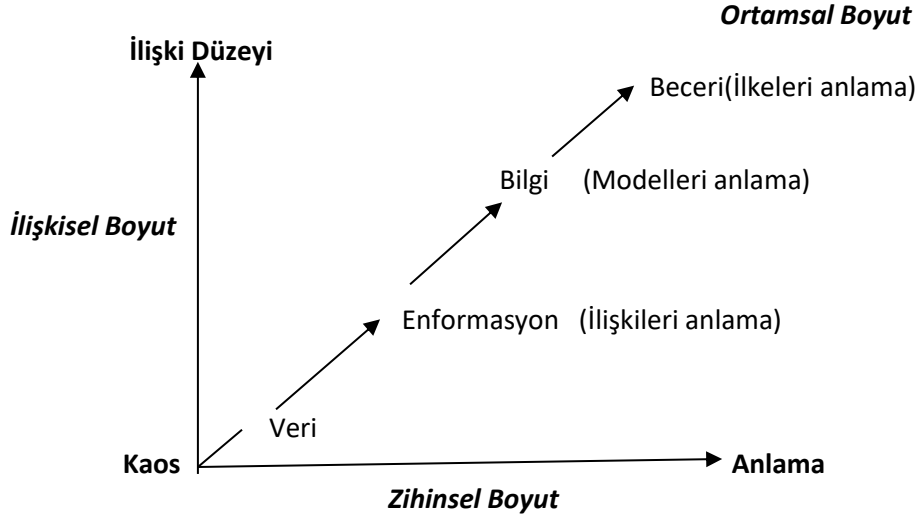
Güncel Sözlüğe göre bilgi “1.İnsan aklının alabileceği gerçek, olgu ve ilkelerin tümüne verilen ad, malumat,2. Öğrenme, araştırma veya gözlem yolu ile elde edilen gerçek, vukuf, 3.Bir konu ya da iş konusunda öğrenilen ya da öğretilen şeyler,4.İnsan zekâsının çalışması sonucu ortaya çıkan düşünce ürünü, bilişim, 5.Kurallardan yararlanarak kişinin verilere yönelttiği anlam” gibi çeşitli yönlerden açıklanmaktadır. Bu açıklamalara göre bilgi gerçek, olgu ve ilkeler, zihinde ortaya çıkan düşünce ürünü, öğrenilen ve öğretilen, malumat, bilim vb. olmaktadır. Bilimsel bilgi ise gözlem, deney, uygulama, veri toplama, hipotezleri belirleme ve test etme, gibi bilimsel yöntemlerle üretilen bilgilerdir. Bunlar bireysel ya da kurumsal olabilmektedir.

Bireysel açıdan bilgi, insanın öğrendikleri ile deneyimlerinin toplamı olmaktadır. Bilgi zihinde oluşmakta, gelişmekte ve depolanmaktadır. İnsanlar arasındaki iletişim, etkileşim ve haberleşme bilgi üretimini getirmektedir. Bunlar paylaşılarak yeni bilgilere kapı açılmaktadır. Bilginin en önemli bileşenleri deneyim, yargı, değerler, inançlar ve sezgi olmaktadır. Eğitim ortamında bilgi, öğrenciler, aileler, öğretmenler, okul ortamı, eğitim amaçları, süreçler, başarı ve başarısızlıklar hakkında toplanan verilerden oluşmaktadır. Bilgi, eğitim sürecinde doğru karar verme, geleceğe yönelik tahmin yapma, etkili iletişim kurma, sorun çözme gibi işlemleri kolaylaştırmaktadır.

Bilgi kavramını ve gelişim sürecini iyi açıklamak için bu kavrama yakın diğer kavramları da iyi bilmek gerekmektedir. Bunlar veri, enformasyon, bilgi ve beceri olarak sıralanmaktadır. Ancak bunlar arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Mercier (2007) bilginin yapısı, içeriği ve gelişim sürecini bir şema ile açıklamaktadır (Mercier, 2007). Bu şema önce kaos yani düzensiz ve karmaşık durumlarla başlamaktadır. Bunların bir rakam veya sembol ile ifade edilmesiyle “veri” gündeme gelmektedir. Verilerin düzenlenmesi ve aralarında ilişki kurulması ile “enformasyon” oluşmaktadır. Bunların zihinde işlenmesi, bütünleştirilmesi ve yapılandırılması ile “bilgi”, uygulamaya aktarılması ile de “beceri” ortaya çıkmaktadır. Şekil 1’de gösterilen şemada bilginin gelişim süreci zihinsel, ortamsal ve ilişkiyel olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır. Zihinsel boyutta önce veriler anlaşılmakta ardından aralarında ilişkiler kurulmakta ve giderek modelleri anlama sonucu bilgiye ulaşılmaktadır. İlişkiyel boyutta veriden beceriye doğru ilişki ağı karmaşıklaşmaktadır. Bunlar aşağıda verilmektedir.

*Veri:* Veri bilgi gelişim şemasının başında yer almaktadır. Bir konuyla ilgili ham gerçekleri ifade eden veriler rakamlar, semboller, olaylar vb. olmaktadır. Veriler bir olayın sadece bir bölümünü açıklamakta, ancak yorum ve değerlendirme içermemektedir. Veriler tek

tek ifade edilmekte aralarında bağ olmamaktadır. Bu nedenle karar vermek için güvenilir bir temel oluşturmaktan uzaktır. Verileri düzenleme, aralarında ilişki kurma ve yorumlama enformasyon aşamasında gerçekleşmektedir.



Şekil 1. Bilgi Gelişim Şeması

**Enformasyon:** Bilgi şemasının ikinci aşamasını oluşturan enformasyon düzenli ve kullanılabilir verilerdir. Enformasyon malumat, haber, istihbarat, bilinen gibi anlamları da taşımaktadır. Bu aşamada veriler 'Ne?,Nerede?,Neden?,Nasıl? ve Ne zaman?' gibi sorularla işlenmekte ve kullanılabilir hale getirilmektedir. Bir başka ifadeyle enformasyon verileri düzenleme, aralarında bağ kurma, yorumlama, değerlendirme gibi işlemler sonucu oluşmaktadır. Böylece karar vermek için güvenilir ve anlamlı verilere dönüştürülmektedir.

**Bilgi:** Şemanın üçüncü aşamasında yer alan bilgi zihinsel çabalar sonucu oluşmakta, paylaşılmakta, ekleme ve çıkarmalar yapılarak geliştirilmektedir. Bilgi üretim sürecinde enformasyon ve verilerden yararlanılmakta, bunlar bireyin zihnindeki ön bilgiler ışığında incelenmekte ve işlenmektedir. Ardından başkalarıyla paylaşılmakta, kişilerarası zihinsel etkileşimlerle giderek gelişmektedir. Daha sonra grup ve kurumsal boyut devreye girmekte, bilgi daha geniş ortamlarda değerlendirilmektedir. Bu süreçte enformasyon aşamasında olduğu gibi çeşitli sorulardan yararlanılmaktadır. Bilgi enformasyondan farklı olarak "Niçin?" sorusuna da cevap vermektedir.

*Beceri:* Bilgi gelişim şemasının dördüncü aşamasını beceri oluşturmaktadır. Beceri bilgiden hareketle, bilgiye dayalı olarak uygulanmakta ve yapılandırılmaktadır. Yani bilginin uygulamaya aktarılmasıyla oluşturulmaktadır. Tardif'e göre beceri, sorun belirleme, çözüm üretme gibi durumlarda kullanılan bilgilerle zihinsel işlemler bütünüdür (Bronckart, 2009;Tardif,1997). Perrenoud, "Beceri, bilgileri harekete geçirme işlemidir." demektedir. Perrenoud' a göre beceri, bilinen bütün kavram, bilgi, yöntem, teknik, süreç ve özel bilgilerin harekete geçirilerek uygulamaya aktarılmasıdır. Kısaca beceri bir işi yapmak için bireyin bütün zihinsel ve fiziksel kaynaklarını kullanma gücü olmaktadır. Ackoff'a göre veri, enformasyon ve bilgi geçmişle ilgili olmakta oysa beceri gelecek içermekte ve bilgi üretimine yönelik bakış açısı oluşturmaktadır (Gagnon,2001).

### 3.1.Bilgi Türleri

Son yıllarda bilgi, birey ve kurumların başarısında anahtar rol oynamaktadır. Bu durum bilgiyi iyi yönetme anlayışını gündeme getirmektedir. Bilgi yönetimi için bilginin türü önemli olmaktadır. Alanda örtük ya da açık olmak üzere iki tip bilgi karşımıza çıkmaktadır. Bunlar karşılıklı olarak birbirini tamamlamakta ve zenginleştirmektedir. Örtük ve açık bilgiyi açıklamak için genel olarak buzdağı metaforu kullanılmaktadır. Buzdağının suyun üstünde kalan kısmı açık bilgiler, suyun altında kalan kısmı örtük bilgiler olarak açıklanmaktadır. Bir kurumdaki bilgilerin % 20'si açık % 80'i de örtük bilgilerdir (Baumard ve Starbuck, 2002; Mercier, 2007). Bu durum eğitim alanında da görülmektedir.

*Açık Bilgi:* Açık bilgi, belirli bir kişiye özgü olmayan, nesnel, herkese açık ve bilinen bilgilerdir. Bunlar çeşitli biçimlerde düzenlenen, uygun bir dille ifade edilen, iletilen, formal bilgiler olmaktadır. Açık bilgiler formüller, şekiller veya rakamlarla ifade edilmekte, kolayca aktarılmakta ve dağıtılmaktadır (Mercier, 2007). Açık bilgiler ders kitabı, sözlük, kullanım kılavuzu, rapor, teknik belge gibi dokümanlar ile çeşitli veri tabanlarında yer almaktadır. Ders, konferans, seminer, toplantı, görüşme gibi ortamlarda yazılı, sözlü veya elektronik olarak paylaşılmaktadır.

*Örtük Bilgi:* Kişilerin zihinlerinde olan ve çoğu zaman ifade edilemeyen bilgilere "örtük bilgi" denilmektedir. Örtük bilgiler kişiseldir, değerler, idealler, heyecanlar ve bireysel deneyimleri içermektedir. Örtük bilgiler her birey ve grupta doğal olarak bulunmakta ve zamanla gelişmektedir. Bazı yazarlar örtük bilgileri zihinsel boyut ve teknik boyut olmak üzere iki boyutta ele almaktadır. Zihinsel boyutta bireyin zihinsel modelleri, şemaları, inanışları,

algıları, davranışları ve sosyal yapılar devreye girmektedir. Bu boyuta bireyin deneyimleri, bazı duygusal davranışları ve tutumları da eklenmektedir. Teknik boyutta ise kişiye özgü yöntemler, teknikler, beceriler, tutumlar yer almakta ancak bunları tanımlamak ve açıklamak zor olmaktadır. Eğitim alanında örtük bütün bilgilerin belirlenmesi ve kullanılmaya uygun hale getirilmesi kurumsal kültürün geliştirilmesi açısından önemli olmaktadır (Gagnon,2001).

Sınırsız eğitimde hem açık hem de örtük bütün bilgiler etkili olmaktadır. Bu süreçte yararlı, etkili ve verimli olan örtük bilgilerin belirlenerek kullanılması önemli olmaktadır.

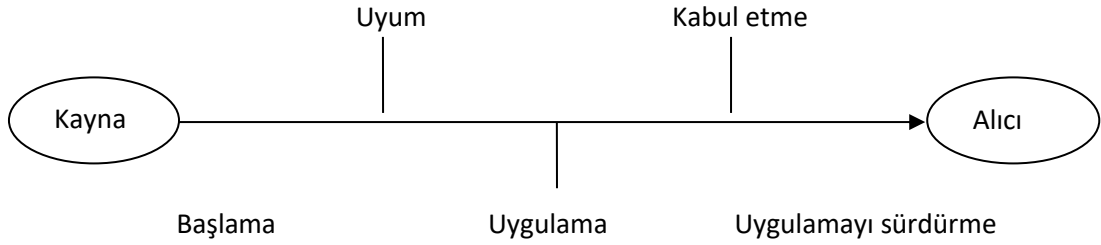
### 3.2.Bilgi Yönetimi

Sınırsız eğitim açısından bilgi yönetimi becerilerinin geliştirilmesi ve bilginin iyi yönetilmesi gerekmektedir. Bilgi yönetim sürecini açıklamak için Alavi ve Leidner (2001) tarafından bir model önerilmiştir. Modelde bilgi yönetim süreci *üretim, paylaşma, transfer (aktarma) ve kullanma* olmak üzere dört aşamaya ayrılmıştır. Birinci aşama yani *üretim* aşaması bilgiyi işleme ve geliştirme sürecini kapsamaktadır. İkinci aşama *paylaşma* olmakta, bilgileri düzenleme, özetleme, depolama, yayınlamayı içermektedir (Gagnon,2001; Mercier, 2007). Bu aşama bilginin zihinde düzenlenmesi ve geliştirilmesi işlemlerini de içine almaktadır. Üçüncü aşama bilginin *transfer* edilmesi yani aktarılmasına yöneliktir. Bu aşamada çeşitli tür, düzey ve biçimlerde olan bilgiler bireylere veya gruplara aktarılmaktadır. Son aşama ise *kullanma* olmaktadır. Bu aşamada bilgi belirli ortamlarda uygulanmakta, ekleme veya çıkarmalar yapılmakta, değiştirilmekte ve geliştirilerek önemli bir kaynak oluşturulmaktadır. Bilgi uygulandıkça gelişmekte ve yeni bilgilere temel olmaktadır (Gagnon, 2001).

Bilgi yönetim sürecinde en zor aşamalar bilgiyi üretme ve aktarma olmaktadır. Bilindiği gibi teknoloji bilgiye erişme, paylaşma ve depolama çalışmalarını hızla kolaylaştırmakta ancak bilgiyi üretme ve uygulamaya aktarmada ciddi sorunlar görülmektedir. Bir başka ifadeyle çoğu kişi bilgiye kolay erişmekte ve paylaşmakta ancak bilgiyi uygulamaya aktarma ve yeni bilgiler üretmede sıkıntı yaşamaktadır. Oysa içinde yaşadığımız bilgi çağındaki hızlı gelişmelere uyum sağlamak için bireylerin bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmesi gerekmektedir. Bu konuda eğitimciler önemli görevler düşmektedir. Eğitimcilerin bilgiyi iyi yönetmeleri ve bu becerileri öğrencilere iyi öğretmeleri beklenmektedir.

### 3.3.Bilgiyi Uygulamaya Aktarma

Bilgi yönetimi sürecinde önemli aşamalardan biri bilgiyi aktarma aşaması olmaktadır. Bilgiyi uygulamaya aktarma iki boyutta gerçekleşmektedir. Birincisi çeşitli tür ve düzeylerdeki bilgilerin kişi ve gruplara aktarıldığı süreç olmaktadır. İkincisi ise öğrenilen bilgilerin uygulamaya aktarıldığı süreç olmaktadır. Bu süreçlere ilişkin çeşitli modeller geliştirilmiştir. Szulanski (1996) alandaki bütün modelleri ve aşamaları birleştirerek yeni bir model oluşturmuştur. İletişim sürecindeki verici ve alıcı arasındaki mesaj aktarım işleminden hareketle geliştirilen bu modelde çeşitli aşamalara yer verilmiştir (Berthon,2003). Bu model Şekil 2’de gösterilmektedir.



Şekil 2. Bilgiyi Aktarma Aşamaları

Szulanski (1996) modeline göre bilgiyi aktarma süreci, *başlama*, *uyum*, *uygulama*, *kabul etme* ve *sürdürme* olmak üzere 5 temel aşamadan oluşmaktadır.

- Birinci aşama *başlama* olmakta, bir ihtiyaç ya da sorun olduğunda alıcı kaynakla iletişime geçmekte ve ihtiyacına yönelik bilgileri almaktadır.
- İkinci aşamada alıcı bilgileri kendine göre değiştirmekte ve uyarlamaktadır. Bu aşamada Piaget’e göre zihinde özümleme ve alışma işlemleri yapılmakta, bilgiye aşama aşama *uyum* sağlanmaktadır.
- Üçüncü aşamada *uygulama* yer almaktadır. Alıcı kaynaktan aldığı ve zihnine yerleştirdiği bilgileri kendi zihinsel şemalarına göre kullanmaya başlamaktadır. Bu aşama alıcının bilgileri uygulama sırasında görmesi, tanımlaması ve sorunu çözmesi ile sonuçlanmaktadır. Uygulama aşaması eleştirel bir özellik taşımaktadır. Çünkü alıcı bu aşamada aldığı bilgileri denemekte ve amaca ulaşma durumunu izlemektedir. Bu aşamada bazen bilgileri iyi kullanma, uygulama ve uygun ortam hazırlama konusunda sorunlar yaşanmaktadır.

- Berthon (2003) bu modele *kabul etme* aşamasını eklemiştir. Alıcı uyguladığı bilgileri beğenir ve kabul ederse bunları sürekli olarak kullanmaktadır. Bu aşamada aktarılan bilgiyi kullanma durumu ve düzeyi ortaya çıkmaktadır (Berthon, 2003).
- Son aşama *uygulamayı sürdürme* yani *bilgiyi kendine mal etme* aşaması olmaktadır. Bu aşamada artık bilgi alıcının önemli bir kaynağı olmaktadır. Alıcı bilgiyi uygulayarak amacına ulaşmış ve hedeflerini gerçekleştirmiştir. Böylece bilginin aktarılma süreci tamamlanmıştır (Berthon, 2003; Gagnon, 2001).

Bilgiyi aktarma süreci eğitim öğretim çalışmalarının kalbini oluşturmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin öğrendikleri bilgileri bir görevden diğerine, bu yıldan gelecek yıla, okuldan eve, okul ortamından iş ortamına aktarmalarını sağlamaktır. Aktarmaya götüren öğrenme deneyimleri ile türlerini iyi anlamak gerekmektedir. Öğrenilen bilgileri basitten karmaşık ortamlara aktarma, ilk öğrenilenleri yeni durumlara uyarlama yani dikey ve yatay aktarma gibi süreçlere önem verilmektedir (Bissonnette ve Richard, 2005). Kısaca eğitimcilerin bilgiyi aktarma süreç ve aşamalarına gereken önemi vermeleri, öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme becerilerini geliştirmeleri, kendilerini ve öğrencilerini iyi yetiştirmeleri beklenmektedir. Bu becerilerin geliştirilmesi sınırsız öğrenme ve eğitim çabalarını güçlendirici olmaktadır.

#### 4. Beceri Nedir?

Eskiden “beceri” denilince gözle görülen ve ustalık gerektiren davranışlar anlaşılıyordu. Günümüzde yapılandırıcı yaklaşımla birlikte beceri kavramının içeriği değişmiş, daha çok zihinsel, duygusal ve sosyal becerileri geliştirmeye yönelmiştir (Boutin, 2004). Piaget ve Vygotski’ye göre beceri, fiziksel ve sosyal etkileşim sonucu elde edilen bilgilerin ön bilgilere dayalı olarak zihinde yapılandırılmasıdır (akt. Quiesse, 2007). Bu süreçte önce bilgiler arasında bağ kurulmakta, ardından anlamlandırılmakta ve zihne yerleştirilmektedir. Böylece hem bilgilerde hem de zihinsel yapılarda değişiklikler yapılmaktadır. Bazı yazarlar beceriyi, bilgiyi uygulamaya aktarma, sorunları çözme ve görevleri tamamlama yeteneği olarak açıklamaktadır. Beceriler, zihinsel (mantıksal, sezgisel ve yaratıcı düşünce) ve uygulamalı (el becerisi ve yöntem, materyal, araç gereç kullanabilme) olarak iki grupta toplanmaktadır.

Beceri, bireyin bir işi yapma gücüdür. Beceri, bilme, harekete geçme ve bir işi yapma aşamalarını içermektedir. Bilme, bir işle ilgili bilgilere sahip olmadır. Harekete geçme ise işle ilgili zihinsel ve fiziksel kaynakları kullanmayı içermektedir. Bunlar sorgulama, sorun çözme, karar verme vb. zihinsel kaynaklarla, işin gerçekleştirilmesi için gerekli fiziksel kaynaklar



olmaktadır. Bu kaynaklar kullanılarak görev yapılmakta ve edinilen deneyimler farklı durumlara aktarılmaktadır. Beceri kavramı, sadece bilgi ve uygulamaları içermemektedir. Bazı durumlarda psiko-sosyal kaynakları harekete geçirme, karmaşık durumları çözme ve yönetme becerilerini içine almaktadır (Bissonnette, Richard; 2001, Dionnet, 2002).

Günlük yaşamda bireyin sahip olması gereken çok sayıda beceri bulunmaktadır. Bunlar alanlara, eğitim düzeyine, cinsiyete, yaşa, mesleğe, döneme ve araçlara göre çeşitli biçimlerde sınıflandırılmaktadır. Bu konuda Avrupa Birliği tarafından 2006 yılında “Yaşamboyu Öğrenme İçin Anahtar Beceriler” başlığı altında belirlenen sekiz anahtar beceri önemli olmaktadır.

- *Anadilde iletişim becerileri:* Bireyin düşünce, duygu ve gerçekleri hem sözlü hem de yazılı biçimde (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ifade etme, yorumlama, toplumsal ve kültürel ortamlarda uygun şekilde iletişimini içermektedir.
- *Yabancı dilde iletişim becerileri:* İkinci bir dilde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri, başka kültürleri tanıma ve anlama becerileri olmaktadır.
- *Matematik, fen ve teknoloji becerileri:* Bunlar soyut düşünme ve günlük yaşamda karşılaşılan sorunları çözmek için gerekli temel becerileri kapsamaktadır. Fen ve teknoloji becerileri, bilimsel yöntemleri kullanarak doğayı açıklama, bilgileri uygulamaya aktarma ve kullanmayı kapsamaktadır.
- *Sayısal beceriler:* Bilgi toplumunun ihtiyaç duyduğu teknolojiler ile bilgi ve iletişim teknolojileri becerileri olmaktadır.
- *Öğrenmeyi öğrenme becerileri:* Bu öğrenmenin peşine düşme ve ısrarcı olma becerisidir. Bireyin öğrenme ihtiyaç ve süreçlerinin farkında olması, bunun için çeşitli zorluklarla başa çıkmasını kapsamaktadır. Bu amaçla yeni bilgi ve beceriler kazanma, kendine uyarlama ve bundan yararlanmayı ifade etmektedir.
- *Sosyal ve vatandaşlık becerileri:* İş ve sosyal yaşama etkili ve yapıcı biçimde katılma, sosyal çatışmaları çözme becerilerini içermektedir.
- *Girişimcilik ve yenilikçilik becerileri:* Girişimcilik, bireyin düşünceleri eyleme dönüştürme becerisidir. Yaratıcılık ve yenilik becerileri ile plan ve proje yönetme becerilerini de bu grupta ele alınmaktadır.

- *Kültürel farkındalık ve ifade becerileri*: Bunlar müzik, sahne sanatları, edebiyat, görsel sanatlar, kitle iletişim araçları vb. yollarla görüş, deneyim ve duyguları yaratıcı bir şekilde ifade etme becerilerini kapsamaktadır (FAPEO, 2011, Union Europe, 2007).

Sınırsız eğitimde bu becerilerin hepsi dikkate alınmakta ve çeşitli eğitim programlarıyla bireylere kazandırılmaya çalışılmaktadır.

#### 4.1.Becerileri Uygulamaya Aktarma

Beceri, derslerde öğretim yoluyla basit bir şekilde uygulamaya aktarılamaz. Çeşitli teorilere dayalı bilgilerle veya yönlendirme yoluyla geliştirilemez (Quiesse, Ferré ve Rufino, 2007).Tam tersine bireyin aktif çabaları ve gerçek uygulamalarla geliştirilir. Bu süreçte birey çeşitli zihinsel ve fiziksel kaynaklarını harekete geçirerek uygulamaya koymalıdır. Becerinin gelişmesi için birden fazla uygulama yapılmalıdır. Çeşitli uygulamalar sonrası bireyin becerileri gelişmekte ve düzeyi giderek yükselmektedir. Beceri düzeyi yükseldikçe becerinin yapılma süresi azalmakta ve niteliği artmaktadır. Bu nedenle beceri öğretiminde öğrenciye çeşitli bilgileri aktarmak değil, tam tersine öğrencinin bir görevi yapma gücüne ulaşmasını sağlamak önemlidir. Diğer taraftan becerinin yeterliliğinden söz edilemez. Değişen bilgi ve koşullara göre beceri yaşam boyu geliştirilmektedir. Örneğin konuşma, yazma, anlama becerilerinde olduğu gibi.

Yapılandırıcı yaklaşıma göre beceriler aşamalı olarak gelişmektedir. Tardif'e göre beceri öğretiminde önce geliştirilecek beceri hakkında bilgi verilmeli, ardından gerekli teknikler öğretilmelidir. Ancak tekniklerin öğretilmesi başlı başına bir amaç ya da son olmamalıdır. Bir sonuca ulaşmak veya beceriyi geliştirmek için araç olarak kullanılmalıdır (Tardif,1997).Bu görüşlerden hareketle önce beceri hakkında bilgi verilmekte, becerinin amacı ve kullanıldığı yerler açıklanmakta, ardından beceriyle ilgili teknikler öğretilmektedir. Bu çalışmalarda çeşitli etkinliklerden yararlanılmaktadır. Öğrencilerin bunları anlaması, zihninde yapılandırması ve uygulayarak becerilerini geliştirmesi beklenmektedir. Ardından becerilerin farklı durumlarda kullanılması için öğrenciler cesaretlendirilmektedir. Öğrencinin anlamadığı ve zihninde yapılandıramadığı etkinliklerin becerileri geliştirmeyeceği unutulmamalıdır (Bissonnette ve Richard, 2001; Saskatchewan, 2001).Beceri öğretiminin aşamaları şöyle belirlenmiştir.

*Beceriye Hazırlık*: Öğrencilere beceriyle ilgili bilgiler ve becerinin amacını açıklanır. Bunlar öğrencinin bir işi yapması-uygulaması için gerekli bilgilerdir.

*Bilgi ve Teknikleri Uygulama:* Bu aşamada beceriyle ilgili bilgiler ve teknikler örneklerle gösterilir. Öğrencinin bu teknikleri uygulayacağı etkinlikler verilir. Teknikleri uygulama süreci izlenir ve öğrenciye rehberlik edilir.

*Beceriye Uygulamaya Aktarma:* Öğrenci bir beceriyi henüz öğrenmiştir. Bu aşamada becerinin farklı durumlara uygulanması üzerinde durulur. Öğrencinin öğrendiklerini başka durumlara aktarması için farklı etkinlikler verilir. Öğrenciler cesaretlendirilir. Aktarma işleminde bilinenden bilinmeyene doğru gidilir. Öğrenilen becerilerin aktarılması bir anda olmaz. Bazı öğrenciler kolay bazıları da geç aktarırlar. Becerilerin aktarılmasını kolaylaştırmak için bazı noktalara dikkat edilmelidir. Bunlar:

- Öğrencilerin bilgilerinden ve yaşadıklarından hareket etme,
- Öğrencileri cesaretlendirme, beceriyi geliştirebileceklerine inandırma,
- Öğrencilere çeşitli örnekler sunma,
- Bilinçlendirme,
- Farklı etkinlikler verme ve bunlarla uygulamayı sürdürme,
- Beceriye uygulama aşamalarını sözlü anlatma, nasıl bir güçlükle karşılaşıldığı veya nasıl bir çözüm bulunduğu gibi bilgileri paylaşma vb. olmaktadır (Bissonnette ve Richard, 2001; Saskatchewan, 2001).

Diğer taraftan uygulamada öğrencilere verilen etkinlikler arasında bağ yoksa öğrenilen becerilerin uygulamaya aktarılması güçleşmektedir. Zengin ve çeşitli etkinlikler verilmiyorsa yine aktarma güçleşmektedir. Öğrencilere hep aynı tür etkinliklerin verilmesi aynı işlemlerin tekrarı olmaktadır. Bu durum amaca ulaşmayı ve beceri geliştirmeyi engellemektedir.

#### **4.2. Başarı Koşulları**

Sınırsız eğitim için bilgi ve becerileri uygulamaya başarıyla aktarma sürecinde dört öğe etkili olmaktadır. Bunlar alıcı ya da öğrencinin özellikleri, kaynağın özellikleri, aktarılan bilginin özellikleri ve ortamın özellikleri olmaktadır.

*Öğrencinin (alıcının) özellikleri:* Öğrencinin bilgiyi alma kapasitesi ile güdülenmiş olması bilgi aktarım sürecinde çok önemli olmaktadır. Bir başka ifadeyle bilgiyi alma kapasitesi öğrencinin bilgiyi işleme ve zihnine yerleştirme becerisine bağlı olmaktadır. Bu süreç bilgiyi özümleme, uygulama, genişletme, yeni bilgilere hazır olma kapasitesi olmaktadır. Öğrencinin bilgiyi alma kapasitesinin yetersiz olması bilgi aktarımında en önemli sorun olmaktadır. Yine

öğrencinin bilgiyi zihninde tutma yani hatırlama becerisi de önemli olmaktadır. Alıcının aktarılan bilgileri hızlı bir şekilde anlaması ve zihninde tutması bütün süreci kolaylaştırmaktadır.

*Kaynağın özellikleri:* Bütün bilgi aktarım süreçleri ortak bir çaba gerektirmektedir. Bu çaba sadece alıcının becerisine değil kaynağın bilgi aktarma becerisi ile tutum ve davranışlarına bağlı olmaktadır. Bununla birlikte alanda kaynağın davranışlarıyla ilgili çok az uygulamalı araştırma bulunmaktadır.

*Ortamın özellikleri:* Bilgi aktarma sürecinde ortamda önemli bir etken olmaktadır. Ortamın özellikleri kolaylık ya da zorluk oluşturmakta, bilgi aktarma başarısını belirlemektedir. Kurum içi iletişim ağları, sınıf içi ilişkiler, ev, anne ve çocuklar arasındaki ilişkiler gibi yapısal ve özel iletişim ağları bilgi aktarım sürecini ve hızını etkilemektedir. Hatta alıcı ve verici arasındaki ilişkiler, sevgi, saygı ve işbirliği bu sürece yön vermektedir.

*Aktarılan bilginin özellikleri:* Aktarılan bilginin özellikleri ile bilginin açık ve örtük olması bilgi aktarımında etkili olmaktadır. Örtük bilgileri, karmaşık bilgileri ve özel bilgileri aktarmak zor olmaktadır (Hilaricus, 2007 ).

Sınırsız eğitimde bilgi ve becerileri uygulamaya aktarma sırasında bu dört etken üzerinde durulmalı ve gerekli önlemler alınmalıdır.

## 5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Geleceğin dünyası çok yönlü, çok merkezli, sürekli değişen ve giderek karmaşıklaşan bir yapıya doğru ilerlemektedir. Eğitim bu gelişmeleri dikkate almak ve çalışmalarını bu çerçevede yönlendirmek zorundadır. Bu süreçte eğitim yaşam boyu öğrenmenin ve ilerlemenin temelini atan eğitim yaklaşım ile uygulamalara yönelmek zorundadır. Bu nedenle sadece ezberleyerek bilgi alma ve alınan bilgileri artırma yetmemektedir. Bunun yanında öğrenilenleri anlama, uygulamaya aktarma, zihinde yapılandırma gibi becerileri de geliştirmek gerekmektedir. Diğer taraftan okulda öğrenilen bilgilerin çoğu yüzeysel bilgiler olmakta, öğrenciler öğrendiklerini alanda nasıl uygulayacaklarını bilmemekte, okulda ya da meslekte başarılı olmak için anahtar becerilere sahip olamamaktadır. Kısaca çoğu öğrenci zihinsel yönden istenilen gelişim düzeyine ulaşamamaktadır. Bu durum eğitim amaçlarına ulaşma, öğrencilerin dil, zihinsel, sosyal ve duygusal becerileri geliştirme yönüyle önemli sorunlara neden olmaktadır. Sınırsız eğitimle bu sorunları çözme, eğitimin etkisini ve verimliliğini artırma, bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirme amaçlanmakta ve geleceğine yön verecek bireyler yetiştirilmeye çalışılmaktadır.

**KAYNAKLAR**

- Baumard, P. ve Starbuck, W. H. (2002). *La connaissance dans les organisations*. <http://www.iae.univ-aix.fr/cv/baumard/BaumardStarbuckConnaissance.pdf>. adresinden 18 Ekim 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Berthon, B. (2003). *Pour une approche globale du transfert de connaissance: une illustration empirique à l'intra-organisationnel*. Actes de la 12 eme Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique (Les Côtes de Carthage, 36 juin 2003).
- Bissonnette, S. ve Richard, M. (2001). *Comment construire des compétences en classe*, Montréal: Chemelière / McGraw-Hill
- Bissonnette, S. ve Richard, M. (2005). Les trois phases du processus d'apprentissage, *La pédagogie, Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Gaëtan Morin éditeur, Montréal:Chenelière Éducation
- Bronckart, J-P. (2009). *La notion de compétences est-elle pertinente en éducation ?*, (Extrait du *L'école démocratique*), <http://www.skolo.org/spip.php?article1124> adresinden 12 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Dionnet, S. (2002). *Compétences, compétences transversales et système éducatif*. Genève: Sred.
- FAPEO (2011). *Quelle formation initiale pour nos enseignants ? Les analyses de la FAPEO 2011*, Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel, Bruxelles.
- Gagnon, K. (2001). *Le transfert des savoirs enseignants entre les enseignants expérimentés en fin de carrière et les enseignants novices au collégial: identification des moyens de transfert à privilégier en fonction des savoirs à léguer*, Mémoire Présenté Comme Exigence Partielle De La Maîtrise En Science Politique, Université Du Québec A Montréal
- Güneş, F.(2012).Bologna Süreci ile Yükseköğretimde Öngörülen Beceri ve Yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1),1-9.
- Güneş, F. (2014). *Sınıf Yönetimi Yaklaşım ve Modeller*, Ankara: Pegem A.
- Güneş, F. (2015).Eğitim ve Zihinsel Değişim (Education and Mental Change),Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi/Bartın University Journal of Faculty of Education, 4 (1), 1-20.doinumber: 10.14686/BÜEFAD.2015111011
- Mercier, D. (2007). *Le transfert informel des connaissances tacites chez les gestionnaires municipaux en situation de coordination*,. Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, 357 p.
- Morlaix, S. (2007). Identifier et évaluer les compétences dans le système éducatif: quels apports pour la recherche en éducation ?. *Education*. Université de Bourgogne.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (2004). Évaluer les compétences, *Educateur*, n° spécial, mars, 8-11.

- Quiesse, J.M., Ferré, D. ve Rufino, A. (2007) *L'approche orientante : une nécessité Tome 1 : Oser l'approche orientante, pourquoi ?-Tome 2 : oser l'approche orientante, comment ?* Paris : Qui Plus Est.
- Raymond, D. (1993). Éclatement des savoirs et savoirs en rupture: une réplique à Van der Maren. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 187-200.
- Saskatchewan.(2001). *Philosophie et méthodes d'enseignement*, Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal: Editions Logiques.
- Union Europe (2007). *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie un cadre de référence européen*, Luxembourg.
- Uwamariya, A., Mukamurera, J.(2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques, *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (1), 133-155.
- Hilaricus, J. (2007). *Une revue critique de la littérature sur les transferts de connaissances* CREGMIA, Université des Antilles et de la Guyane, Cédex France.

## Limitless Education from Knowledge to Skill

### SUMMARY

Education involves a wide area, and starts from mother's womb and lasting for life. There are various types, areas and dimensions in education covering a wide area. These are organized such as formal, informal, general education, pre-school education, primary education, secondary education, higher education, adult education. They are divided into family training, women training, child training, vocational training, technology training, science training, trade training, environmental training, traffic training, health training. It is on the agenda distance education, digital education and so on with the technology. One of these is limitless education.

Limitless word is described as "limitless, unlimited, numerous, very wide, very large, infinite, not countable". In other words, quantity and continuity are emphasized in terms of quantity, time, space and area. Limitless education is defined as giving education to everybody, everywhere and at any time without any limitations such as age, gender, profession, level of education, place, time, area, equipment, material and time. It includes continuous training activities given to people from different parts of the society and in different ages such as peasant, urban, worker, employer, farmer, tradesmen, housewife, self-employed etc, in school, home, hospital, prison, work place, garden, at 7 days 24 hours, with using all kinds of printed and electronic materials in areas that are needed.

The aim of limitless education is to reduce obstacles in front of education, to ensure that education is effective and productive, and to continue education uninterruptedly and continuously. In other words, limitless education is not a different area, species or dimension. It is a concept that emphasizes the continuity and infinity of education. It is possible to activate formal, informal and general education, to develop the capacities of individuals until the end, to open minds, to create a future society by growing individuals whom learn constantly, research, interrogate, solve problem and be self-improve with limitless education.

It is necessary to know how to use knowledge as well as to learn knowledge in limitless education. It focuses on concepts such as developing mental capital, using mental resources well, transferring knowledge to practice, and managing knowledge. Knowledge and skills are the most important capital in limitless education. On the other hand, knowledge is an important force. The way to achieve this force occurs with learning.

For to explain the concept of knowledge and the development process well, it is required that to know well other concepts near this concept. They are listed as data, information, knowledge and skill. Data are such as numbers, symbols, events, etc. that expressed raw facts about a topic. Information is the result of arranging data, linking, interpreting and evaluating them. Knowledge occurs the result of mental endeavors, shares, develops by adding and subtracting and responding to the question of "Why?" unlike the information. Skill is applied on the basis of knowledge and it is created by transfer of knowledge to practice.

The most difficult stages in the information management process are knowledge generation and transfer. Various models have been developed for this process. Szulanski (1996) created a new model by combining all the models and stages in the area. According to this model, the process of information transfer consists of five basic stages: initiation, adaptation, implementation, acceptance and continuation. The process of transferring knowledge constitutes the heart of educational studies. In this process, students transfer the information that they have learned from one task to another, from this year to the future, from the school to the home, from the school environment to the business environment.

Skill is explained as the ability to transfer knowledge to practice, to solve problems, and to complete tasks. Skill is the individual's power of doing a task. Skills include the stages of knowing, acting, and doing a task. Knowing is having an information related a task. Action involves using the mental and physical resources associated about task. These include mental resources such as questioning, problem solving, deciding, etc., and physical resources necessary for the realization of task. Task is done with using these resources, and the experiences gained are transferred to different situations. Eight key skills have been identified by the European Union under the title "Key Skills for Lifelong Learning". These are listed as communication skills in the mother tongue, communication skills in the foreign language, mathematics, science and technology skills, numerical skills, learn learning skills, social and civic skills, entrepreneurship and innovation skills, cultural awareness and expression skills.

According to the constructivist approach, the skills are developed by stages. According to Tardif, firstly information should be given about the skill to be developed, and then the necessary techniques should be taught in skills training. However, teaching techniques should not be a goal or an end in itself. It should be used as a tool to reach a result or improve the skill



(Tardif, 1997). According to these opinions, firstly, information are given about the skill, the aim of the skill is explained and the places where it is used are explained, then the techniques related to skill are taught. Four elements are effective in the process of successfully transferring knowledge and skills to practice for limitless education. These include the characteristics of the recipient or student, the characteristics of the source, the characteristics of the information transferred, and the characteristics of the environment.

The world of our future is moving towards a versatile, multi-centered, ever-changing and increasingly complex structure. Education has to take these developments into account, and efforts must be directed in this context. For this reason, it is not enough to get information by just memorizing. It is also necessary to develop skills such as understanding what is learned, transferring it to practice, and structuring it in mind. Limitless education aims to solve these problems, to increase the effectiveness and productivity of education, to improve the knowledge and skills of individuals, and educates individuals who will give direction to the future.





Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi  
Cilt 1, Sayı 1, 21-31  
The Journal of Limitless Education and Research  
Volume 1, Issue 1, 21-31

## Mobil Öğrenmeden Sınrsız Öğrenmeye

Yrd. Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Bartın Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

aysederya@bartin.edu.tr

### Özet:

Günümüz teknolojik gelişmeleri günlük hayatımızı etkilediği gibi aynı zamanda eğitim ortamlarını da etkilemiştir. Geliştirilmiş olan araçlar özellikle küçük olmaları, kablosuz internet erişimine sahip olma gibi özellikleri sayesinde öğrenen kişiye hareketlilik sağlamıştır. Öğrenen istediği yerde, istediği zaman, istediği bilgileri istediği kadar öğrenme imkânına kavuşmuştur. Bu açıdan mobil teknolojilerin bireyler için sınırsız öğrenme ortamları sağladığı görülmektedir. Bunun için bireyin istekli olması ve merak etmesi yeterlidir çünkü mobil teknolojiler ile öğrenenler için çok farklı ortamlar oluşturulmuştur. Bu çalışmada sınırsız öğrenmenin mobil öğrenme ile desteklenmesi değerlendirilmiştir. Mobil öğrenmenin sınırsız eğitime yaptığı katkılar Fiziksel, Bilişsel ve Sosyal Destek olarak sınıflandırılarak açıklanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Teknoloji, Mobil öğrenme, Sınırsız öğrenme, Beceri, Katkı.

## From Mobile Learning to Limitless Learning

### Abstract:

Today's technological developments affect not only our everyday life, but also the educational environment. The improved tools give the mobility to the learners thanks to their features like smallness, wireless internet access. The learners gained the opportunity to learn wherever they want, whenever they want and as much as they want desired information. In this respect, mobile technologies seem to provide limitless learning environments for individuals. It is enough for the individual to be willing and curious, because mobile technologies have created very different environments for learners. In this study, it is evaluated that limitless learning is supported by mobile learning. It is explained that contributions of mobile learners to limitless learning are classified as Physical, Cognitive and Social Support.

**Keywords:** Technology, Mobile learning, Limitless learning, Skill, Contribution.

## 1. Giriş

1970’li yıllardan itibaren geliştirilen pozitron emisyon tomografi (PET) ve fonksiyonel manyetik rezonans (fMRI) gibi araçlar sayesinde beynin yapısı ve çalışma biçimi görüntülenmiş (Jensen, 2008, 3), nörobilimciler insanların zihinsel işlevlerini ve aktivitelerini izleme imkânına kavuşmuştur (Andreasen, 2011, 80). Bu gelişmeler beyin ve öğrenme alanı ile ilgili yapılan araştırmaların artmasına ve elde edilen sonuçların eğitim ortamlarına aktarılmasına neden olmuştur. Güneş (2007, 1), OECD’nin 1999 yılından bu yana “eğitimciler beynini değiştirmek istediği öğrencinin beynini tanımıyor” görüşünden hareketle beyin araştırmalarını desteklediğini, bu yönde hazırladığı “Beyni Anlamak ve Yeni Öğrenme Bilimlerine Doğru” projesini başlattığını belirtmektedir. Bu projelerin sonuçları doğrultusunda geleceğin bireylerinde bulunması gereken beceriler; düşünme ve sorgulamayı içeren Zihinsel Beceriler, iletişim becerileri, bilgiye ulaşma ve kullanma becerilerini içeren Bireysel Beceriler, başkaları ile iyi ilişkiler kurma, işbirliği yapma, çatışmaları çözme ve yönetme becerilerini içeren Sosyal Beceriler ve karar verme, seçme, amaçlarını belirleme ve gerçekleştirme, ihtiyaçlarını, ilgilerini, haklarını ifade etme ve savunma becerilerini içeren Zihinsel Bağımsızlık Becerileri olarak sıralanmıştır (OECD, 2005, aktaran Güneş, 2007, 10).

OECD (2005, 10-11) anahtar beceriler içerisinde Etkileşimli Araçların Kullanımı becerisini de almıştır. Bu yetkinlik kategorisi; etkileşimli dil, sembol ve metinlerin kullanım becerisini, etkileşimli bilgi ve haber almayı kullanma becerisini ve etkileşimli teknolojileri kullanma becerilerini kapsamaktadır. Bu anahtar beceriler, günlük hayatta da kendisini göstermeye başlamıştır. BBC’nin (2012) haberine göre 244 yıllık geçmişiyle dünyanın en uzun süreli referans kaynağı olarak nitelendirilen Britannica Ansiklopedisinin basımı durdurulmuş yalnızca dijital ürünlere yoğunlaşma kararı alınmıştır. Aynı haberde piyasa araştırmalarının birçok okuyucunun alışkanlıklarını değiştirerek kitap, dergi ve gazeteleri dijital cihazlar üzerinden okumaya başladıklarına işaret ettiği vurgulanmaktadır. OECD (2009; 24) ise el yazısı, basılı ya da elektronik biçimlerin herhangi birinde hazırlanmış metinleri yazılı metin kabul etmekte ve okuma başarısının ölçüldüğü testlerde basılı ve elektronik metni de kullanmaya başlamıştır. Bu durum dijital okuma olarak tanımlanan ekran okumanın günümüzde ve gelecekte ne derece önemli olduğunu işaret etmektedir.

Teknolojik araçlardaki gelişmeler de ekran okumanın gelişmesine neden olmuştur. Günlük hayatı oldukça etkileyen teknolojik araçlar, insanların günlük hayatının büyük bir

bölümünü ekrana bağımlı olmasını ve gün içinde büyük bir zamanını ekran okumaya ayırmasını sağlamıştır. Bu bağımlılığın oluşmasının en büyük nedenlerinden bir tanesi teknolojik araçların küçülmeleridir. Taşınabilir hale gelen teknolojik araçlar istenilen yerde istenilen zamanda bilgiye ulaşılmasına izin vermektedir. Bundan dolayıdır ki Walker (2006, 2) teknolojik araçların daha küçük, daha kişisel, ulaşılabilir ve güçlü hale gelmesinin mobil toplumu desteklediğini ileri sürmektedir. Bu teknolojik gelişmeler, hayatımızı etkilediği kadar eğitim ortamlarını da etkilemiştir. Sözü edilen teknolojik araçlar, taşınabilirlik özellikleri, ilgi çekici olması, bilgiye ulaşmada yer ve zaman bağımsızlığı kazandırması gibi özelliklerinden dolayı eğitim ortamlarında da kullanılmaya başlanmıştır. Bu durum mobil öğrenme kavramının hayatımıza girmesine sebep olmuştur.

Winters (2006, 4) mobil öğrenme ile ilgili tanımlamaların 4 kategoriye ayrıldığını belirtmektedir; Teknoloji merkezli tanımlamalar, E-öğrenme ile ilişkili tanımlamalar, Formal eğitimi destekleme ile ilişkili tanımlamalar, Öğrenen merkezli tanımlar. Bu kategoriler dikkate alınarak mobil öğrenme şu şekillerde tanımlanabilmektedir:

*Teknoloji merkezli tanımlamalar:* Literatürde sıklıkla karşılaşılan bu tanımlarda mobil öğrenme PDA, cep telefonu, iPod, taşınabilir PlayStation gibi bir mobil araç kullanarak öğrenme olarak görülmektedir (Winters, 2006, 4). Floro (2011, 1) bu araçları laptop, tablet bilgisayar, akıllı telefon ve telefon olarak sıralamaktadır.

*E-öğrenme ile ilişkili tanımlamalar:* Elektronik araçların öğrenme ortamlarında kullanılmasıyla birlikte elektronik öğrenme (e-öğrenme) kavramı hayatımıza girmiştir. Bu tanımlarda mobil öğrenme ile e-öğrenme arasında ilişki kurulmakta, mobil öğrenme, e-öğrenmenin uzantısı olarak tanımlanmaktadır. 2000'li yıllardan itibaren mobile öğrenme ile ilgili literatürün her geçen gün arttığını belirten Pieri ve Diamantini'nin (2009; 184) Hoppe, Joner, Millard, and Sharples'tan (2003) aktardığına göre e-öğrenme sadece elektronik kaynaklardan yapılan öğrenmeyi tanımlarken mobil öğrenme (m-öğrenme) mobil araçlar ve kablosuz aktarma yöntemleri ile yapılan e- öğrenme olarak tanımlanmaktadır.

*Formal eğitimi destekleme ile ilişkili tanımlamalar:* Bu tanımlamalarda formal eğitim genellikle yüz yüze öğretim ya da basmakalıp anlatım olarak tanımlanmaktadır. Mobil öğrenme tanımlanırken daha çok kişisel, içeriğe dönük, yapılandırılmış olduğundan bahsetmek gerekmekte, bundan dolayı formal yerine informal eğitimle ilişkisi vurgulanmaktadır (Traxler, 2007, 1). Wishart (2009, 266) mobil öğrenmenin informal ve yaşam boyu öğrenme ile öğrenme

öğretme desteği olarak kullanımının daha yaygın olduğunu belirtmektedir. Attewell (2004,13) mobil öğrenmenin geleneksel ders ya da kursları zenginleştirmek, canlandırmak ve çeşitli eklemeler yapmak için kullanılabileceğini belirtmektedir.

*Öğrenen merkezli tanımlar:* Yapılan çalışmalarla mobil öğrenme tanımlarında araçların hareketliliği değil öğrenci hareketliliği üzerinde durulması gerekliliği ortaya konmuştur. Mobil Öğrenme kablosuz teknolojilerin kullanımı ile herhangi bir yerde ve herhangi bir zamanda bilgi ve öğrenme materyallerine erişime izin vererek öğrenenlerin öğrenme zamanları ve yerleri üzerinde kontrol sahibi olmalarını sağlar (Ally, 2009, 1). Bu kontrol sadece yer ve zamanla sınırlı değildir. Bireyler ne öğrenmek istediklerine de kendi yaşantıları, ihtiyaçları ve kültürleri doğrultusunda karar vererek kendi gelişimlerini sağlayabilirler. Her yerde, her zaman ve kişiselleştirilmiş öğrenmeye izin vermesi açısından mobil öğrenme eşsizdir (Attewell, 2004, 13). Bu özelliklerinden dolayı mobil öğrenme öğrenen merkezli olarak tanımlanmaktadır (Crompton, 2013, 11).

Yapılan tanımlardan mobil teknolojilerin bireyler için sınırsız öğrenme ortamları sağladığı görülmektedir. Bunun için bireyin istekli olması ve merak etmesi yeterlidir. Mobil öğrenmenin, öğrenene hareketlilik getirdiği yadsınamaz bir gerçektir. Sawaya ve Hartman (2014, 104-105) Mobil Öğrenme Çalıştay'ında yaptıkları sunumda "Mobility" kavramını açıklarken; Fiziksel Hareketlilik (Physical Mobility), Bilişsel Hareketlilik (Cognitive Mobility) ve Sosyal Hareketlilik (Social Mobility) kavramlarını kullanmaktadırlar. Bir kişinin cihazını iki ya da daha fazla fiziksel ortam arasında hareket ettirmesini Fiziksel Hareketlilik; bireyin dikkatinin, ilgisinin ve düşüncelerinin farklı başlıklar, aktiviteler, amaçlar, uygulamalar, cihazlar arasında hareket etmesini Bilişsel Hareketlilik; bireyin fiziksel olarak yüz yüze iletişim halinde olduğu sosyal ortamın ve sanal olarak iletişimde bulunduğu sosyal ortamın bir arada olmasını Sosyal Hareketlilik olarak açıklamaktadırlar (Sawaya ve Hartman, 2014, 104-105).

Görüldüğü gibi mobil öğrenme hareketli ve kablosuz bağlantı özelliğine sahip teknolojik araçlara ihtiyaç duymakta, öğrenen merkezli olarak eğitimi destekleme gibi özelliklere sahiptir. Bu özellikler sınırsız eğitimi nasıl desteklemektedir? Sınırsız eğitime katkıları nelerdir? Bu konudaki araştırmalarda hangi sonuçlara ulaşılmıştır?

## 2. Mobil Öğrenmenin Sınırsız Eğitime Destekleri

Bu çalışmada mobil öğrenmenin sınırsız öğrenmeye sağladığı katkılar Fiziksel, Bilişsel ve Sosyal Destek olarak sınıflandırılarak açıklanmıştır.

### 2.1. Fiziksel Destek

Mobil araçlar bireylere fiziksel mekânlar arasında hareket imkânı sağlamaktır. Bu sayede öğrenen, istediği yerde ve istediği zamanda öğrenme imkânına kavuşmaktadır. Fakat bu hareket imkânı mobil aracın şarj durumu ve kablosuz erişim imkânıyla sınırlanmaktadır. Bilinmektedir ki mobil araçların şarjları 2 ila 6 saat arasında değişmektedir. Bu süre sonunda araçlar elektrik kaynağına ihtiyaç duyacaktır. Bunun yanında kablosuz iletişim için bir modeme ya da sim kartına ihtiyaç duyulmaktadır. Modemlerin kablosuz iletişim mesafeleri oldukça kısıtlıyken, sim kartları GSM operatörlerinin sağladığı imkânlar sınırında oldukça geniş alanda kullanılabilir.

Öğrenmenin fiziksel mekândan bağımsız olması yani öğrenenin istediği yerden öğrenme imkânının olması okul binalarına ve öğretmenlere ihtiyaç duyulmadığı anlamına gelmemektedir. Bu durum bilgisayar destekli öğrenme ilk gündeme geldiği günlerde öğretmenlik mesleği ile ilgili yaşanan bir tartışmaya benzemektedir. Hızal (1984, 398) yaptığı araştırmada öğretmenlerin bilgisayarlara dayalı öğretimde kendilerinin işlevsiz kalacağı gibi temelsiz kanılara sahip bulunduğunu belirtmektedir. Hatta bu tartışmanın aradan geçen neredeyse 30 yıla rağmen günümüzde hala devam ettiği görülmektedir (Güçlü, 2013). Oysaki teknolojik araçların eğitimde kullanılması ile öğretmenlerin rollerini değiştirmekle birlikte onlara yeni sorumluluklar da yüklenmektedir. Öğretmenlerin bu araçları kullanma becerisi, bu araçlarla öğrenmeyi destekleme becerisi gibi yeni becerilere sahip olması ve kendilerini geliştirmesi gerekmektedir.

Mobil öğrenme bireye televizyondan, telefondan, bilgisayardan ve daha birçok araçtan öğrenme fırsatı tanımaktadır. Bunun için öğrenenin günlük hayatını eğlence, ders çalışma, dinlenme gibi zaman dilimlerine ayırmasının ve öğrenmenin sadece ders çalışma zamanıyla sınırlandırılmasının önüne geçmektedir. Mobil öğrenme sayesinde eğlence ve dinlenme zamanlarında da bu araçlarla etkileşime girildiğinden öğrenme devam etmektedir. Böylece gün içinde öğrenmeye ayrılan zaman artmaktadır.

## 2.2. Bilişsel Destek

Mobil araçlar, internet sayesinde öğrenene çok fazla miktarda bilgiye ulaşma imkânı sağlamaktadır. Özellikle ihtiyaç duyulduğu anda bilgiye ulaşılmasına imkân sağlanmaktadır. Bu kadar çok bilgiyi yanımızda basılı formatta taşımamız ve ihtiyaç duyduğumuz anda bilgiyi aramamız imkânsız bir durumdur. Bunun yanında basılı öğrenme materyallerinde sadece metin, resim, şekil ve grafik gibi öğeler kullanılabilirken mobil öğrenmede hareketli görseller, videolar, ses ve bağlantılar gibi öğeler de kullanılmaktadır. Bu da bir dakikada aktarılan bilgi düzeyini arttırmaktadır.

Mobil öğrenme ortamlarında kullanılan bağlantılar, öğrenenin bilgileri dallanmalı bir yapıda öğrenmesine imkân tanımaktadır. Bağlantıya tıklandığında başka bilgilerle ulaşılabilen derinlemesine öğrenme gerçekleştirilmektedir. Basılı metinde ise verilen bilgilerin seçilmesi, sıralanması, sunulması, yorumlanması, değerlendirilmesi, yani metnin mantıksal yapısını yazar belirlemektedir (Güneş, 2012b, 4). Bu bakımdan öğrenen basılı materyalden sadece yazarın verdiği bilgiyi almak durumunda kalmaktadır. Bağlantıların kullanılmasıyla birey neyi, hangi sırayla ve ne kadar derinlemesine öğreneceğine yazardan bağımsız olarak kendisi karar verebilmektedir. Fakat bu bağlantılar Karadeniz'in (2006) "kaybolma" olarak tanımladığı durumun oluşmasına sebep olabilmektedir. Birey dallanmış bir yapı gösteren bu bağlantılar arasında gezinirken hangi sayfada olduğunu karıştırabilmekte, ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşmadan farklı konulara kayabilmekte yani bağlantılar arasında kaybolabilmektedir (Işık, 2013, 402).

Güneş (2012b, 5) özellikle tam okumada öğrencinin zihninin yazarın sunduğu bilgilerden hareketle düşünceler oluşturduğunu yani yazarın, öğrencinin düşünce oluşturma sürecine ve oluşturduğu düşüncelere yön verdiğini, böylece öğrencinin zihin yapısının yazara bağımlı ilerlediğini ve geliştiğini belirtmektedir. Mobil öğrenmede bilgi almak için ulaşılan birçok sayfada konu okunarak yazarın düşüncelerine, yorumlar okunarak bu konu ile ilgilenen diğer kişilerin fikirlerine erişilebilmektedir. Bu durum etkileşimli okumayı sağlamaktadır. Aynı zamanda yazarın ileri sürdüğü düşünceleri farklı bakış açılarıyla eleştirmeyi, yazıdaki düşüncelerin doğruluğunu değerlendirmeyi de beraberinde getirir.

Fazla miktarda bilgiye ulaşma, bağlantılar sayesinde öğrenene öğrenmesine yöne verme, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alma, etkileşimli okuma sayesinde yazarın yönlendirmesinin dışına çıkabilme imkânı sağlayan mobil öğrenmenin "başkasına bağımlı



olmaksızın okuma, yazma, çeşitli materyal ve araçları kullanma becerilerinden başlayan, öğrenmesinden sorumlu olma, kendini yönetme, öğrendiklerini sorgulama ve zihnini geliştirme gibi geniş bir kapsamda ele alınan zihinsel bağımsızlık becerilerini (Güneş, 2012a, 8-9)" geliştirilebileceği düşünülmektedir.

Mobil öğrenmenin bir diğer önemli ögesi de ekran okuma becerisidir. Ekran okuma basılı materyalden okumadan farklıdır. Güneş (2014, 358) ekran okumada sayfanın görünen kısmının sürekli değiştiğinden metnin tamamını görememenin, başlıklar arasındaki hiyerarşiyi algılayamama gibi problemlere neden olabileceği gibi zihnin ekranda görünen bilgilerle kaybolan bölümler arasındaki bilgiyi birleştirmek ve anlamak için daha fazla çaba sarf etmesi gerektiğini belirtmektedir. Ekran üzerinden seçmeli ve tam okuma yapılmaktadır (Güneş, 2010, 17). Seçmeli okumada bilgiler parça parça alınır, birleştirilir, tahminler yapılır. Bunun yanında ekran okumada metin içinde kullanılan resim, şekil, grafik, video, ses ve bağlantılar sayesinde geniş bilgi sunmaktadır. Bu durum ise ekran okumada çalışma gücünün %30 azalmasına neden olur (Güneş, 2010,1).

### 2.3. Sosyal Destek

Sosyal ortamlar öğrenenin fiziksel olarak bulunduğu ortamı tanımlarken sanal olarak bulunduğu ortamı da tanımlayabilmektedir. Sanal ortamlarda "bulunma" yı Karasar (1999; 152) "sanal bir dünyada veya başka bilgisayar uygulamasında, bir görevi yerine getirecek şekilde, zihinsel olarak odaklaşabilmek" olarak tanımlamaktadır. Birey her iki ortamda da bulunabilmektedir. Fakat ortamların birinde birey fiziksel olarak bulunurken diğerinde zihinsel olarak bulunmaktadır. Aynı şekilde bu ortamlarda başka bireyler de bulunmaktadır. Öğrenen diğer bireylere işbirliği halinde bulunabilmektedir. Bir öğretmen öğrenme için işbirlikli yöntemleri ya da grup çalışmalarını kullanacaksa beraberinde gelen bazı problemleri de düşünmek zorundadır. Öğrenciler nerede bulaşacak, veliler buna izin verecek mi... gibi problemler öğretmenlerin bu yöntemleri daha az tercih etmesine neden olmaktadır. Sanal ortamda işbirliği için herhangi bir ek çaba harcanmasına gerek yoktur, ortam hazırdır. Bu durum öğrenenler arasında daha fazla işbirliği yapılmasını desteklemektedir.

### 3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sınırsız öğrenmenin doğasında bireysel özelliklere ve ihtiyaçlara dayalı, yer, zaman ve mekândan bağımsız öğrenme bulunmaktadır. Eğitim ortamlarında ve bu ortamları dışında öğrenmeye hevesli bireylere gerekli ortamlar sağlanmalıdır. Teknolojik araçların küçülmesi ve

hareketlilik sağlanması mobil öğrenmenin gündeme gelmesine neden olmuştur. Mobil öğrenmenin öğrenene hareket imkanı sağlanması, öğrenen merkezli öğrenmeyi desteklemesi gibi özellikleri sayesinde sınırsız öğrenmeyi çok farklı açılardan destekleyeceği düşünülmektedir. Bu çalışmada mobil öğrenmenin sınırsız öğrenmeye destekleri Fiziksel, Bilişsel ve Sosyal destek olarak sınıflandırılmış ve tartışılmıştır.

#### KAYNAKLAR

- Ally, M. (2009). *Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training* (Ed. Mohammed Ally). Canada: Marguis Book Printing.
- Andreasen, N. C. (2011). *Yaratıcı Beyin Dehanın Nörobilimi*. (4. Bs). (Çev. Kıvanç Güney). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- BBC (2012). Encyclopedia Britannica Yalnızca Dijital Olacak. <[http://www.bbc.co.uk/turkce/haberler/2012/03/120314\\_encyclopedia.shtml](http://www.bbc.co.uk/turkce/haberler/2012/03/120314_encyclopedia.shtml)>. (Son Erişim: 08.11.2016).
- Crompton, H. (2013). A Historical Overview of M-Learning: Toward Learner-Centered Education. In *Handbook of Mobile Learning* (Eds. Zane L. Berge and Lin Y. Muilenburg), 3-14. USA and UK: Taylor & Francis.
- Floro, N. (2011). *Infoline Tips, Tools, and Intelligence for Trainers*. USA: American Society for Training & Development.
- Güçlü, A. (2013). Eğitimde Birinci Öncelik Öğretmen Mi, Teknoloji Mi?. <http://www.milliyet.com.tr/egitimde-birinci-oncelik-ogretmen/gundem/ydetay/1786233/default.htm> adresinden 09.11.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde Ekran Okuma ve Ekranik Düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (14), 1-20.
- Güneş, F. (2012a). Eğitimde Zihinsel Bağımsızlık. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 3-21.
- Güneş, F. (2012b). Okuma ve Zihni Yönetme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (18), 1-15.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hızal, A. (1984). Eğitim Teknolojisi Uygulama Yöntemi: Bilgisayarla Kendi Kendine Öğrenme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 17 (1-2), 389-398.
- Işık, A. D. (2013). Elektronik Kitapların Eğitimde Kullanılabilirliği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 395-411.
- Jensen, E. (2008). *Brain-Based Learning The New Paradigm of Teaching*. (2. Bs). USA: Corvin Press.
- Karadeniz, Ş. (2006). Öğretim Amaçlı Hiper Metin, Hiper Ortam ve Çoklu Ortamlar için Tasarım İpuçları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 12-33.

- Karasar, Ş (1999). İnternet Ortamında Eğitim. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 18. [145-169].
- OECD. (2005). The Definition and Selection of Key Competencies, Executive Summary. OECD Publishing.
- OECD. (2009). PISA 2009 Assessment Framework Key Competencies in Reading, Mathematics and Science. OECD Publishing.
- Pieri, M. and Diamantini, D. (2009). From E-learning to Mobile Learning: New Opportunities. In Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training (Ed. Mohammed Ally), 183-194. Canada: Marguis Book Printing.
- Sawaya, S & Hartman, D. K. (2014). Mobile Learning, What is it?, How Do You Design It?, How Do You Do It Well?. Bilgi Teknolojisinden Beyin Teknolojisine Mobil Öğrenme Çalıştayı Raporu, 17-18 Ekim 2014. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi. <http://mobilogrenme.bartın.edu.tr/files/sonuc.pdf> adresinden 09.11.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Traxler, F. (2007). Defining, Discussing, and Evaluating Mobile Learning. International Review of Research in Open and Distance Learning, 8 (2), 1-12.
- Walker, K. (2006). Introduction: Mapping the Landscape of Mobile Learning. In Big Issues in Mobile Learning (Ed. Mike Sharples), 2-3. England: University of Nottingham.
- Winters, N. (2006). What is mobile learning?. In Big Issues in Mobile Learning (Ed. Mike Sharples), 4-8. UK: University of Nottingham.
- Wishart, J. (2009). Use of Mobile Technology for Teacher Training. In Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training (Ed. Mohammed Ally), 265-278. Canada: Marguis Book Printing.

## From Mobile Learning to Limitless Learning

### SUMMARY

Developed technological tools enable the display of the human brain. These developments have led to an increase in research into the brain and learning and led to the transfer of the results to educational settings. As a result of the studies carried out in this direction, key skills have been determined for future generations. These key skills have also begun to show up in everyday life. One of these key skills is screen reading defined as digital reading.

Developments in technological tools have led to the development of screen reading. The technological tools influence everyday life and they have caused that peoples addicted to the screen in a large part of daily life of peoples and peoples read the screen separation of a great time during the day. One of the biggest reasons for this addiction is the downsizing of technological tools. The technological tools that become portable allow access to information anytime and anywhere they want. This has caused to enter the concept of mobile learning into life.

From the definition of mobile learning, mobile technologies seem to provide limitless learning environments for individuals. It is enough for the individual to be willing and curious. Mobile learning requires technological tools with mobile and wireless connectivity, and has features such as learning support centered learning. In this study, it is explained that contributions of mobile learners to limitless learning are classified as Physical, Cognitive and Social Support.

**Physical Support:** Mobile devices allow individuals to move between physical spaces. At this point, learners have the opportunity to learn at anytime and anywhere they want. However, this movement is limited by the charging status of the mobile device and the possibility of wireless access. Mobile learning recognizes the learning opportunity to individual from the television, from the phone, from the computer, and many more. Learning is ongoing through mobile learning because peoples interact with these instruments during leisure and rest periods. Thus, the time allocated to learning increases throughout the day.

**Cognitive Support:** Mobile devices provide a great deal of information access to learners via the internet. Especially it provides access to information when they needed.

Moving, pictures, videos, audio, and links is used in mobile learning. Thus the level of information transmitted in a minute is increased. The links used in mobile learning environments allow the learner to learn the information in a branched structure. When the link is clicked, other information can be accessed and in-depth learning can take place. On many pages accessed for take information in mobile learning, the author's thoughts can be accessed by reading the subject, the opinions of other people interested in this subject can be accessed by reading the comments. This provides interactive reading. At the same time, this provides to criticizing the author's suggestions with different points of view, and evaluation of the correctness of the writings.

**Social Support:** Social environments can also define the environment in which the learners exist physically, while they exist virtual. The individual can be found in both environments. But in one of the environments the individual is physically present and mentally present in the other. Likewise, in these environments there are other individuals. Individuals can cooperate with other learner.

The nature of limitless learning based on individual characteristics and needs, exist learning independent of location, time and space. It must be provided that necessary environments for enthusiastic individuals to learn in and out of educational environments. The downsizing and providing the mobility of the technological tools have caused the mobile learning to come to agenda. It is thought that mobile learning will support unlimited learning at many different angles thanks to its features such as providing learning opportunities for movement, supporting learning centered learning. In this study, contributions of mobile learners to limitless learning was classified and discussed as physical, cognitive and social support.





Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi  
Cilt 1, Sayı 1, 33 - 46  
The Journal of Limitless Education and Research  
Volume 1, Issue 1, 33 - 46

## Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Öyküleyici ve Bilgilendirici Metinlerin Okunabilirlik Durumu

Yrd. Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR

Bartın Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

serpilozdemir34@gmail.com

### Özet:

Gelişen teknolojiye rağmen ders kitapları en çok kullanılan araç gereçlerdir. Hedef kitleye uygun metinler öğretmenlerin işini kolaylaştıracağı gibi öğrencinin okuma zevk ve alışkanlığı kazanmasında önemlidir. Hedef kitleye uygun metin seçme yollarından biri okunabilirlik düzeyini belirlemektir. Bu araştırmada Orta Okul Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı'ndaki öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin okunabilirliğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. 14 öyküleyici 12 bilgilendirici metin incelenmiştir. Araştırma sonucunda bilgilendirici metinlerin öyküleyici metinlere göre daha uzun sözcük ve cümlelerden oluştuğu ve okunabilirlik düzeyinin daha zor olduğu, metinlerin kolaydan zora sıralanmadığı ve metin türleri arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** Okunabilirlik, Öyküleyici metin, Bilgilendirici metin, 5. Sınıf Türkçe ders kitabı.

## Readability Status of Narrative and Informative Texts in Fifth Grade Turkish Textbook

### Abstract:

Despite the technological advances, textbooks are the most used tools. Texts suitable for the target group are important for the student to gain the pleasure and habit of reading, and makes the teachers' job easier as well. The aim of this study is to determine the readability of narrative and informative text located in the 5th-grade Turkish textbook. Screening method was used in the study. 14 narrative texts and 12 informative texts were studied. As a result of the research, it was seen that informative texts were composed of longer words and phrases than narrative texts and the level of readability were more difficult, the texts were not arranged from easy to difficult, and the differences between text types were found to be significant.

**Key words:** Readability, Narrative text, Informative text, 5<sup>th</sup> grade Turkish textbook

## 1. Giriş

Okuma; basılı ve yazılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılanma, bunları anlamlandırıp kavrama ve yorumlama (Temizkan, 2009, 1) sürecidir. Okuma bireyin duyuşsal ve bilişsel yönden gelişimini ve toplumsal süreçlere katılımını sağlamada önemli bir beceridir. Türkçe derslerinde yapılan okuma çalışmaları; sesletimden başlayarak okuduğunu anlama, metinle iletişime geçme ve nihai olarak okumayı alışkanlık haline getirebilmeye yöneliktir. Bu durum Türkçe Öğretim Programı'nda "(...) öğrencilerin yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip dönemin zihniyetini, kültürel, ekonomik, sanatsal, siyasi, ahlaki vb. değerleri nasıl yansıttığının farkında olarak okumayı bir alışkanlık hâline getirmeleri amaçlanmıştır." (MEB, 2015, 6) şeklinde ifade edilmektedir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için okuma metinlerinde bulunması gereken özelliklerden biri metinlerin öğrencilerin sınıf düzeylerine ve yaş seviyelerine uygun olmasıdır (MEB, 2015, 8).

"Metnin güç olması çocuğun okuma yeteneğini zorlamaktadır. Kolay olması da ilgiyi çekmemektedir. Bu nedenle çocuklara zorluk derecelerine göre okuma metni seçilmelidir." (Güneş, 2000, 235). Bu noktada, bir metnin hedef kitleye uygun olup olmadığını belirlemede objektif bir ölçüt belirleme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Metinlerin okunabilirlik düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışmalarda uzman görüşü alma, çıkartmalı okunabilirlik testi (cloze test) ve okunabilirlik formülleri kullanılmaktadır. Uzman görüşü uygulaması zaman alıcı olduğundan ve öznel kanılara dayandığından pek tercih edilmez (Karatay, Bolat ve Güngör, 2013). Çıkartmalı okunabilirlik testi ders kitapları hazırlandıktan sonra öğrenciye uygulanabilir. Okunabilirlik formülleri ise ders kitaplarına uygun metin seçme, bireye veya gruba uygun kitap belirleme amacıyla kullanılmaya uygundur (Temur, 2003).

Okunabilirlik, metinlerin okuyan tarafından kolay ya da güç anlaşılır olmasıdır (Ateşman, 1997). Okunabilirlik çalışmalarının amacı metinde anlaşılabilir bir dil kullanmayı sağlamaktır (Chall, 1988). Metnin dilinin anlaşılabilir olması metni okumaya devam etmeyi sağlamada ve metinle okur arasında ilişki kurmada bir başlangıç noktası olarak kabul edilebilir. "Kullanılan cümlelerin kısa, basit ve kurallı olması okunabilirliği artırmaktadır." (Richaudeau, 1979'dan aktaran Güneş, 2003, 142).

Okunabilirliği ölçme çalışmalarında geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış 200'den fazla formül kullanılmaktadır (Klare, 1984). Okunabilirlik formüllerinde ortalama kelime uzunluğu, kelime sıklığı, çok heceli kelime sayısı, ortalama cümle uzunluğu, çok anlamlı kelime sayısı,



ortalama hece sayısı değişkenleri (Al-Ajlan, Hend ve AbdulMalik, 2008) dikkate alınmaktadır. Metinle ilgili sayısal verilerin metnin anlaşılabilir olmasını garantileyeceği söylenemez. Anlaşılabilirlik, metne ait niceliksel özelliklerin yanı sıra metinde hangi konudan söz edildiğine, düşüncenin hangi sırayla ve nasıl aktarıldığına ve okuyanın o konuda bilgisinin olup olmadığına göre değişmektedir (Ateşman, 1997). Metnin konusu, düzenlenişi ve okuyucunun ön bilgisinden başka okuyucunun tutumu, motivasyonu gibi duyuşsal değişkenler de metni anlaşılır kılmakta önemlidir. Okunabilirlik formüllerine ilişkin eleştiriler; bu formüllerin metnin kavramsal zorluğuna, cümlelerin anlamlı olup olmadığına, okuyucular arasındaki bireysel farkları dikkate almadığına, hatta farklı formüllerin aynı metin için farklı sonuçlar verebildiğine dikkati çekmektedir (Anagnostou ve Weir, 2006). Bu eleştirilere rağmen okunabilirlik formüllerinin metnin zorluğunu belirlemede objektif ve kullanışlı olduğunu gösteren araştırmalar da vardır. Ateşman (1997), metnin zorluğuna ilişkin öznel değerlendirmelerle okunabilirlik puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu; Durukan (2014), uzun kelime ve cümlelerin öğrencilerin okuma hızlarını ve okuduğunu anlama düzeylerini olumsuz etkilediğini; Jongsma (1971), cümleler uzadıkça, metnin anlaşılmasının zorlaştığını; Solmaz (2009), ortalama sözcük uzunluğu ve ortalama tümce uzunluğu ile okuma anlama puanı (araştırmada okunabilirlik puanı olarak kullanılmıştır) arasında düşük düzeyde negatif ilişkiler bulunduğunu belirlemişlerdir. Bu sonuçlar okunabilirlik ile anlama arasında bir ilişkiden söz edilebileceğini göstermesi açısından önemlidir. “Okunabilirlik değerleri, metinlerin üslubu hakkında bilgi vermektedir. Dolayısıyla bir metnin okunabilir olduğunu söylemek veya o metnin hangi sınıfa hitap ettiğini adreslemek metinlerin anlaşılabilirliği hakkında az da olsa bilgi verebilmektedir.” (Bezirci ve Yılmaz, 2010, 60). Bir metnin okuyucu tarafından kolay algılanması metni anlamaya yönelik sürecin ilk basmağı olarak düşünülebilir. Metnin nitel özellikleri ve okuyucunun özellikleri anlama sürecinin tamamlayıcıları olacaktır.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı MEB tarafından 2016 yılında okutulmaya başlanan Orta Okul Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı’ndaki (Tetik, Zorlu, Türker ve Polat 2016), öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin okunabilirliğini belirlemektir.

### 1.2. Araştırmanın Önemi

“Okuma; dil ve zihinsel becerileri geliştirme, düşünceyi zenginleştirme ve geleceği yapılandırma çalışmalarının başında gelmektedir.” (Güneş, 2012, 2). Okuma çalışmalarının

zevкли ve yararlı hale gelebilmesi öğrencinin seviyesine uygun metinlerle mümkündür. “Okunabilirliğin belirlenmesi ile öğrencilerin düzeylerine uygun metinler seçmek ve öğrenme düzeylerini en üst seviyeye çıkarılabilmek mümkündür.” (Bağcı ve Ünal, 2013, 13). Ders kitapları öğretimde en çok kullanılan ders araç gereci olma özelliğini gelişen teknolojiye rağmen korumaktadır. Hedef kitleye uygun metinlerin ders kitaplarında yer alması Türkçe öğretiminin amaçlarını gerçekleştirmek için öğretmenlerin işini kolaylaştıracağı gibi öğrencinin okuma zevk ve alışkanlığı kazanmasında önemli bir görev üstlenecektir. Bu bağlamda araştırmanın, ders kitaplarını hazırlayanlara ve Türkçe öğretmenlerine ders kitaplarının okunabilirliği noktasında katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

### 1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesi “Beşinci sınıf Türkçe ders kitabının okunabilirlik durumu nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırma aşağıdaki alt problemlerle ele alınmıştır:

1. Beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin; ortalama sözcük uzunlukları, ortalama cümle uzunlukları, okunabilirlik puanları ve okunabilirlik düzeyleri nasıldır?
2. Metinler kolaydan zora doğru düzenlenmiş midir?
3. Bilgilendirici ve öyküleyici metin türlerinin ortalama sözcük uzunlukları, cümle uzunlukları ve okunabilirlik puanları nasıldır?
4. Bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin ortalama sözcük uzunlukları, cümle uzunlukları ve okunabilirlik puanları anlamlı farklar göstermekte midir?

## 2. Yöntem

Araştırmada okunabilirlikle ilgili bir durum saptaması yapmak amaçlandığı için tekil tarama yöntemi kullanılmıştır. Tekil tarama yöntemi değişkenlerin tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma modelidir (Karasar, 2009, 79).

### 2.1. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini MEB tarafından 2016 yılında okutulmaya başlanan Orta Okul Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı'ndaki (Tetik, Zorlu, Türker ve Polat 2016) öyküleyici ve bilgilendirici metinler oluşturmaktadır. Bu kitaptaki şiirler ve tiyatro metinleri araştırmanın kapsamı dışındadır. Kitapta 14 öyküleyici metin, 12 bilgilendirici metin bulunmaktadır. Metinler arasından örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Toplam 26 metin araştırma kapsamında değerlendirilmiştir.

## 2.2. Veri Analizi

Araştırmada Flesch tarafından geliştirilen ve Ateşman (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan formül kullanılarak metinlerin okunabilirlik puanları belirlenmiştir.

İngilizce metinlerde ortalama sözcük uzunluğu yaklaşık 1,4 hece, ortalama cümle uzunluğu ise 14-15 sözcüktür. Türkçede ise sözcük ve cümle uzunlukları dillerin yapısal farklılıkları nedeniyle değişiklik göstermektedir. Türkçe ortalama sözcük uzunluğu 2,6 hece ve ortalama tümce uzunluğu 9-10 sözcüktür (Ateşman, 1997). Bu farkı dikkate alarak Flesch formülünü Türkçeye uyarlayan Ateşman'a göre okunabilirlik sayısını (OS) belirlemek için kullanılan formül şöyledir:

$$O.S: 198,825 - 40,175x_1 - 2,610x_2$$

$x_1$  = Hece olarak ortalama kelime uzunluğu

$x_2$  = Kelime olarak ortalama cümle uzunluğu

Buna göre metinlerin hece sayısına dayalı olarak sözcük uzunlukları ( $x_1$ ) ve sözcük sayısına dayalı olarak cümle uzunlukları ( $x_2$ ) belirlenmiş ve yukarıdaki formüle göre okunabilirlik sayısı bulunmuştur. Metinlerin okunabilirlik sayısının hangi düzeye karşılık geldiğini belirlemede Ateşman (1997) tarafından belirlenen aşağıdaki ölçütler kullanılmıştır.

Tablo 1

*Okunabilirlik Sayısına Göre Metnin Okunabilirlik Düzeyi*

Okunabilirlik Düzeyi	Okunabilirlik Sayısı
Çok Kolay	90-100
Kolay	70-89
Orta Güçlükte	50-69
Zor	30-49
Çok Zor	1-29

Elde edilen sayısal verilerden hareketle öyküleyici ve bilgilendirici metin türleri arasında fark bulmaya yönelik alt problemler için t testi yapılmıştır.

## 3. Bulgular

Beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin; ortalama sözcük ve cümle uzunlukları, okunabilirlik puanları ve okunabilirlik düzeylerine göre ne durumda olduğuna ilişkin bulgular Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Ortalama Sözcük Uzunlukları (OS), Ortalama Cümle Uzunlukları (OCU), Okunabilirlik Puanları (OP) ve Okunabilirlik Düzeyleri

	Kitaptaki sırası	OSU	OCU	OP	OB Düzeyi	
Öyküleyici Metinler	1	Padişahın Kulakçibaşısı	2,58	7,69	75,10	Kolay
	2	Ödevsiz Gezegen	2,55	7,14	77,74	Kolay
	3	Dük Oldu Hödük	2,60	5,55	79,88	Kolay
	6	İstiklâl Marşı	2,60	11,11	65,37	Orta
	7	Tren Rayları	2,92	7,14	62,88	Orta
	9	Ben Bir Küçük Kilimim	2,51	9,09	74,26	Kolay
	11	Atasözü Sevgisi	2,56	5,55	81,49	Kolay
	12	Yelkovan Kuşlarının Efsanesi	2,58	10,7	67,25	Orta
	15	Sabır Sularında	2,62	7,14	74,93	Kolay
	18	Osman Cemal Bey'in Nar Hakkı	2,56	4,66	83,82	Kolay
	19	Sahibini Arayan Keman	2,46	9,28	76,18	Kolay
	22	Babaannemin Soğanları	2,61	7,84	73,51	Kolay
	24	Balık Adamlar	2,44	5	87,75	Kolay
	26	Parbat Dağının Esrarı	3,01	6,86	60	Orta
Bilgilendirici Metinler	4	Tüketicinin Bilinç Gücü	2,83	9,09	61,40	Orta
	5	Atatürk'ün Kütüphanesi ve Okuma Aşkı	2,56	20	43,77	Zor
	8	Komşuluk	2,92	6,25	68,82	Orta
	10	Nasreddin Hoca	2,76	15,82	46,29	Zor
	13	Perseid Göktaşı Yağmuru	2,68	10	65,06	Orta
	14	Bu Robotların Esin Kaynağı Hayvanlar	3,13	11,56	42,91	Zor
	16	İstanbul'un Fethinden Viyana Kapılarına	2,68	14,14	54,25	Orta
	17	Sanatın En Kırılgan Hali: Yumurta Oyma Sanatı	2,65	10,7	64,43	Orta
	20	Sinema Düşlerimizi Gerçekleştiriyor	2,72	8,50	67,36	Orta
	21	Oyun Tasarımı	2,96	10,66	52,08	Orta
	23	Patates	2,61	7,38	74,71	Kolay
25	Çöpler ve Geri Dönüşüm	2,73	7,14	70,51	Kolay	

Öyküleyici metinlerin ortalama sözcük uzunluğu 2,44 ile 3,01 arasında değişmektedir. Bilgilendirici metinlerin sözcük uzunluğu 2,56 ile 3,13 arasında değişmektedir. Bilgilendirici metinlerin sözcük uzunluklarının öyküleyici metinlerden fazla olduğu görülmektedir. Türkçenin ortalama sözcük uzunluğunun 2.60 olduğu (Ateşman, 1997; Bezirci ve Yılmaz, 2010) göz

önünde bulundurulduğunda öyküleyici metinlerden Parbat Dağının Esrarı ve Tren Rayları adlı öykülerin ortalamasının üzerinde sözcük uzunluğuna sahip olduğu görülmektedir. Bilgilendirici metinlerde ise sırasıyla Bu Robotların Esin Kaynağı Hayvanlar, Oyun Tasarımı, Komşuluk, Tüketicinin Bilinç Gücü, Nasreddin Hoca, Çöpler ve Geri Dönüşüm, Sinema Düşlerimizi Gerçekleştiriyor adlı metinler ortalamasının üzerinde sözcük uzunluğuna sahiptir.

Öyküleyici metinlerin ortalama cümle uzunluğu 4,66 ile 11,11 arasındadır, bilgilendirici metinlerin ortalama cümle uzunluğu ise 6,25 ile 15,82 arasındadır. Bilgilendirici metinlerin cümle uzunluklarının öyküleyici metinlerden fazla olduğu dikkati çekmektedir. Türkçe metinlerde ortalama cümle uzunluğunu belirleyen çalışmalara bakıldığında bu sayı; Ateşman (1997) tarafından 9-10 sözcük, Bezirci ve Yılmaz (2010) tarafından 10-11 sözcük olarak belirlenmiştir. Bu bilgi göz önüne alındığında öyküleyici metinlerde Osman Cemal Bey'in Nar Hakkı (4.66), Balık Adamlar (5), Dük Oldu Hödük (5.55) ve Atasözü Sevgisi (5.55) metinleri ortalama cümle uzunluğunun oldukça altındadır. Bilgilendirici metinlerde ise Komşuluk (6.25) metni ortalamasının oldukça altındadır. Atatürk'ün Kütüphanesi ve Okuma Aşkı (20), Nasreddin Hoca (15.82), İstanbul'un Fethinden Viyana Kapılarına (14.14) metinleri ise ortalamasının üzerinde uzun cümleleri olan metinlerdir.

Okunabilirlik puanları bakımından 14 öyküleyici metnin 10'u kolay, 4'ü orta güçlüktedir. 12 bilgilendirici metinden 2'si kolay, 7'si orta güçlükte ve 3'ü zordur. Öyküleyici metinlerin okunabilirlik puanı 60 ile 83,82 arasındadır. Okunabilirlik puanı azaldıkça metnin güçlük düzeyi artmaktadır. Parpat Dağının Esrarı adlı metin en düşük okunabilirlik puanına (60) sahip olan öyküdür ve orta güçlük düzeyindedir. Bilgilendirici metinlerin okunabilirlik puanı 42.91 ile 74.71 arasındadır. Bu metinlerden okunabilirlik puanı en düşük olanlar sırasıyla "Bu Robotların Esin Kaynağı Hayvanlar (42.91), Atatürk'ün Kütüphanesi ve Okuma Aşkı (43.77) ve Nasreddin Hoca (46.29) adlı metinlerdir ve bu puanlar metinlerin zor seviyesinde olduklarını göstermektedir. Metin türlerinin okunabilirlik düzeyine göre dağılımı Tablo 3'te görülmektedir.

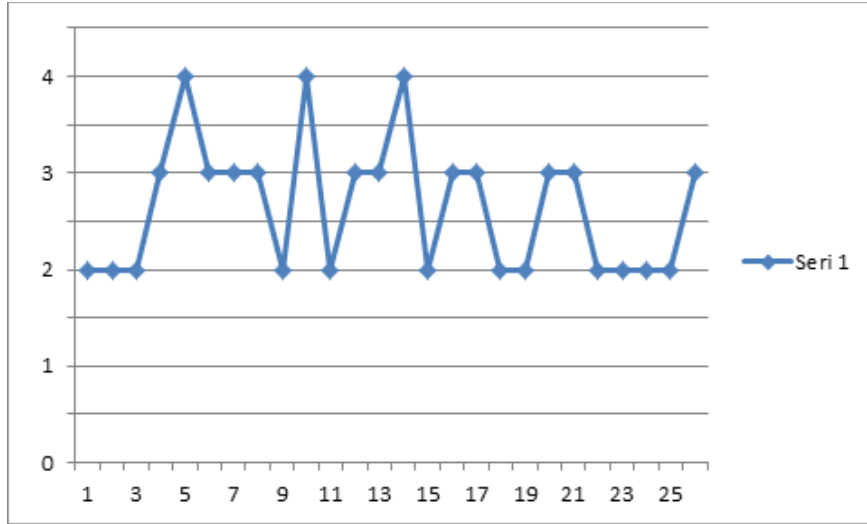
Tablo 3

*Metin Türlerinin Okunabilirlik Düzeyine Göre Dağılımı*

	Kolay		Orta		Zor	
	Metin Sayısı	Yüzde	Metin Sayısı	Yüzde	Metin Sayısı	Yüzde
Öyküleyici	10	71.4	4	28.6	0	0
Bilgilendirici	2	16.7	7	58.3	3	25
Tüm Metinler	12	46.2	11	42.3	3	11.5

Okunabilirlik puanları bakımından öyküleyici metinlerin % 71.4'ü kolay, % 28.6'sı orta düzeydedir. Bilgilendirici metinlerin % 16.7'si kolay, %58.3'ü orta, % 25'i zor düzeydedir. Okunabilirlik puanları bakımından tüm metinlerin % 46'sı kolay, %42.3'ü orta güçlükte ve % 11.5'i zor seviyededir.

Metinlerin kolaydan zora doğru sıralanıp sıralanmadığını belirlemeye yönelik ikinci alt problem için okunabilirlik düzeylerine baktığımızda metinlerin kitaptaki sıralanışına göre ilk beş metinden 3'ü kolay, 4. metin orta ve 5. metin zor seviyededir. Son beş metne baktığımızda 22., 23., 24. ve 25 metinler kolay, 26. metin orta seviyededir. Metinlerin ders kitabında kolaydan zora doğru sıralanmadığı söylenebilir. Bu durum çizgi grafik ile şekil 1'de daha net görülebilmektedir.



Şekil 1. Beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin güçlük düzeyine göre sıralanışı

Şekil 1'de 1 çok kolay, 2 kolay, 3 orta güçlükte, 4 zor ve 5 çok zor düzeyini göstermektedir. İncelenen ders kitabında çok kolay ve çok zor metinler bulunmamaktadır. Kolay ve orta güçlükte metinler ağırlıklıdır. Ancak metinler kolaydan zora doğru sıralanmamaktadır.

Yukarıdaki bulgular bilgilendirici metinlerin sözcük uzunluklarının ve cümle uzunluklarının öyküleyici metinlerden daha fazla olduğunu, okunabilirlik puanları bakımından da daha zor olduklarını göstermektedir. Araştırmanın üçüncü alt problemi bu değişkenlerin metin türleri bakımından nasıl görüldüğünü belirlemeye yöneliktir. Öyküleyici ve bilgilendirici metin türlerinin ortalama sözcük uzunlukları, cümle uzunlukları ve okunabilirlik puanları Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3

Öyküleyici ve Bilgilendirici Metin Türlerinin Ortalama Sözcük Uzunlukları, Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Puanları

	Tür	N	$\bar{X}$
Sözcük uzunlukları	Öyküleyici	14	2,6143
	Bilgilendirici	12	2,7692
Cümle uzunlukları	Öyküleyici	14	7,3585
	Bilgilendirici	12	10,9367
Okunabilirlik Puanı	Öyküleyici	14	74,2971
	Bilgilendirici	12	59,2992

Tek tek metinlere göre değil de metinlerin ortalama puanları ile elde edilen tür puanlarına baktığımızda, Tablo 3'te görüldüğü gibi, bilgilendirici metinlerin sözcük ve cümle uzunlukları öyküleyici metinlerden daha fazladır. Bilgilendirici metinlerin okunabilirlik puanı öyküleyici metinlerden daha azdır. Uygulanan formülde okunabilirlik puanı 1'e yaklaştıkça metin zor, 100'e yaklaştıkça çok kolay olduğu için bilgilendirici metin türünün okunabilirlik açısından öyküleyici metin türünden daha zor olduğu söylenebilir.

Öyküleyici ve bilgilendirici metinler arasında görülen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik dördüncü alt problem t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucu Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4

Öyküleyici ve Bilgilendirici metinlerin Ortalama Sözcük Uzunluklarının, Cümle Uzunluklarının ve Okunabilirlik Puanlarının Farkları

	Tür	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ort. Sözcük uzunlukları	Öyküleyici	14	9,57	134,00	29,00	.005
	Bilgilendirici	12	18,08	217,00		
Ort. Cümle uzunlukları	Öyküleyici	14	10,11	141,50	36,50	.014
	Bilgilendirici	12	17,46	209,50		
Okunabilirlik Puanı	Öyküleyici	14	17,86	250,00	23,00	.002
	Bilgilendirici	12	8,42	101,00		

Tablo 4'te görüldüğü gibi öyküleyici ve bilgilendirici metinler arasında görülen farklar bütün değişkenlere göre anlamlıdır.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada MEB 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin okunabilirlik durumu belirlenmiştir. Bilgilendirici metinlerin sözcük ve cümle uzunluklarının öyküleyici metinlerden fazla olduğu ve farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Benzer sonuçlar diğer araştırmalarda da görülmektedir (Bağcı ve Ünal, 2013; Baş ve Yıldız,

2015; Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu 2007, Okur ve Arı, 2013). Türkçenin eklemeli bir dil olması sözcüklerin uzun olmasında etkili olmaktadır, ancak eklerin sürekli tekrar edilmesi ve beşinci sınıf düzeyindeki bir öğrencini ekleri kolayca kullanabildiği göz önüne alındığında sözcük uzunluğunun anlamayı etkilen bir faktör olduğunu söylemek güçtür. “Belleğin kaydetme, saklama ve anımsama süreçlerinde en uygun dil birimi cümledir.” (Güneş, 2003, 43). Bu nedenle uzun cümlelerin metni anlamayı güçleştirdiği söylenebilir.

Bilgilendirici metinlerde ortalamanın üzerinde uzun cümleler dikkati çekmektedir. Bilgilendirici metinler uzun açıklamalarla öyküleyici metinler günlük dilde kullanılan kısa cümle yapılarıyla oluşturulduğu için farklılık görülebilmektedir. Ayrıca çocuk edebiyatı ilkelerinin yazarlar tarafından benimsenmesinin ve yazarların öyküleyici metinleri çocuğa göre oluşturmalarının bu metinlerin daha kısa sözcük ve cümle yapısına sahip olmasında önemli olduğu söylenebilir. Bilgilendirici metinlerin de aynı hassasiyetle oluşturulmasına ihtiyaç vardır. Bu araştırmada incelenen metinlerden en uzun cümle ortalaması Atatürk’ün Kütüphanesi ve Okuma Aşkı (20) adlı metindir. Bu metin, Atatürk’ün kütüphanecisi Nuri Ulusu’nun anılarının derlendiği “Atatürk’ün Yanı Başında Çankaya Köşkü Kütüphanecisi Nuri Ulusu’nun Hatıraları” adlı kitaptan alınmıştır. Bu kitap doğrudan yetişkinlere seslenmektedir. Nasreddin Hoca (15.82) metni, Sancaktepe Belediyesinin hazırladığı Sancaktepe Çocuk adlı dergiden alınmıştır. İstanbul’un Fethinden Viyana Kapılarına (14.14) metni gençlere yönelik hazırlanmış Osmanlı Tarihi kitabından alınmıştır. Çocuklara ve gençlere yönelik yayınlarda bile okunabilirlik bakımından zor metinlerin yer alması dikkat çekicidir. Bu durum bilgilendirici metinlerde okuyucu kitlesinin göz önüne alınmadığını göstermektedir.

Okunabilirlik puanı bakımından bilgilendirici metinlerin öyküleyici metinlere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bu durum bilgilendirici metinlerin daha zor olduğunu göstermektedir. Benzer sonuçlar alanyazında diğer araştırmalarda da görülmektedir (Bağcı ve Ünal, 2013; Okur ve Arı, 2013)

Metinlerin ağırlıklı olarak kolay ve orta güçlükte olduğu, az sayıda zor metnin bulunduğu belirlenmiştir. Zor metinler bilgilendirici metinlerde görülmektedir. Türkçe ders kitaplarında okunabilirlik araştırmalarında bilgilendirici metinlerde “zor”a, öyküleyici metinlerde “kolay”a doğru bir yığılma olduğu görülmektedir. Bu bulgu alanyazında daha önce yapılan araştırmalarla örtüşmektedir (Bağcı ve Ünal, 2013; Baş ve Yıldız, 2015; Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu, 2007; İskender, 2013; Kurtoğlu Zorlu, 2015; Okur ve Arı, 2013). Okunabilirlikle ilgili ve bilgilendirici içeriği olan diğer ders kitapları için yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar



görülmektedir. Fen bilgisi ders kitapları (Işıldak, 2001), sosyal bilgiler ders kitapları (Tural ve Işık, 2016) da orta ve zor düzeyde metinler içermektedir.

Türkçe derslerinde zor metinlerin öğretim aracı olarak kullanılması, okuduğunu anlamayı geliştirmek yerine, zorlaştıracağından öğrencilerin okuma isteği ve cesaretlerini kırabilir, bu da okuma alışkanlığı edinmelerini olumsuz etkiler (Karatay, Bolat ve Güngör, 2013, 618). Ders kitapları bir eğitim aracıdır. Bu nedenle öğrenci seviyesine uygun olması önemlidir. Okunabilirlik bakımından beşinci sınıfta kolay metinlerden başlayarak ilerleyen süreçte orta güçlükte metinlerle çalışmalar yapılabilir. Ancak zor metinlerin beşinci sınıf ders kitabında yer alması öğretim amaçlarını gerçekleştirmek için uygun değildir.

Beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin kolaydan zora doğru sıralanmadığı görülmüştür. Bu bulgu daha önce yapılan çalışmalarla örtüşmektedir (Baş ve Yıldız, 2015; Bağcı ve Ünal, 2013; İskender, 2013; Kurtoğlu Zorlu, 2015).

Araştırma bulgularından hareketle geliştirilen öneriler şunlardır:

1. Bilgilendirici metinler hedef kitlenin özelliklerine göre düzenlenmelidir.
2. Ders kitaplarındaki metinler kolaydan zora doğru sıralanmalıdır.
3. Metinlerin okunabilirlik düzeylerinin anlaşılabilirlik ile ilişkisi deneysel çalışmalarla araştırılmalıdır.

#### KAYNAKLAR

- Al-Ajlan A. A., Hend S. A., AbdulMalik S. A. (2008). Towards the Development of an Automatic Readability Measurements for Arabic Language. *Third International Conference on Digital Information Management*, 506–511.
- Anagnostou, N. K. ve Weir, G. R. S. (2006). From Corpus-based Collocation Frequencies to Readability Measure. *ICT in The Analysis, Teaching and Learning of Languages, Preprints of The ICTATLL Workshop*. Glasgow. pp. 33-46.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede Okunabilirliğin Ölçülmesi. *A.Ü. Tömer Dil Dergisi*, sayı:58, s.171-174.
- Bağcı, H. ve Ünal, Y. (2013). İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 12-28.
- 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 Okunabilirliğinin Ölçülmesi Üzerine Bir Yazılım Kütüphanesi ve Türkçe İçin Yeni Bir Okunabilirlik Ölçütü. *DEÜ Mühendislik Fakültesi Fen Bilimleri Dergisi*, 12 (3), 49-62.

- Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A. ve Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı Sınıf Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Açısından Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 206-219.
- Durukan, E. (2014). Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri ile Öğrencilerin Okuma Becerileri Arındaki İlişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 68-76.
- Güneş, F. (2003). Okuma-Yazma Öğretiminde Cümlelerin Önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, XIII, 39-48.
- (2000). *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak yayınları.
- (2012). Okuma ve Zihni Yönetme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 1-15.
- Işıldak, Ö. (2001). Fen Bilgisi Ders Kitaplarının Öğrencilerin Eğitim Düzeyine ve Okuma Yaşına Uygunluğu. *Eğitim ve Bilim*, 26 (121), 32-36.
- İskender, E. (2013). *Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Kelime ve Cümle Yapılarıyla Okunabilirlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Jongsma, E. (1971). *The Cloze Procedure as a Teaching Technique*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (20. bs.). Ankara: Nobel yayın Dağıtım.
- Karatay, H., Bolat, K. K. ve Güngör, H. (2013). Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik ve Anlaşılabilirliği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 603-623.
- Klare, G. R. (1984). Readability. *Handbook of Reading Research*, ed. P. D. Pearson. New York: Longman, 681-744.
- Kurtoğlu Zorlu, Ö. (2015). Readability of Primary School 3rd Grade Turkish and Social Studies Textbooks. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1 (3), 972-980.
- MEB (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- Okur, A. ve Arı, G. (2013). 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği. *Elementary Education Online*, 12 (1), 202-226.
- Solmaz, E. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Düzeylerindeki Türkçe Metinlerde Cümle Uzunluğu, Kelime Uzunluğu ve Kelime Hazinesinin Okunabilirlik Üzerine Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temizkan, M. (2009). *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temur, T. (2003). Okunabilirlik (Readability) Kavramı. *Türklük Bilimi Araştırmaları Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 13, 169-180.
- Tetik, N., Zorlu, N., Türker, H. ve Polat, Z. (2016). *Ortaokul Ders Kitabı Türkçe 5. Sınıf*. (Ed. Karadağ, Ö. ve Yazıcı, N.). Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Tural, A. ve Işık, A. D. (2016). 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabındaki Metinlerin Okunabilirliği. *XV. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 11-14 Mayıs, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

## Readability Status of Narrative and Informative Texts in Fifth Grade Turkish Textbook

### SUMMARY

Reading is an important skill in ensuring the individual's emotional and cognitive development and participation in social processes. Purposes of reading studies in Turkish lessons are to understand the reading, to communicate with the text, and finally to make reading a habit. One of the characteristics that must be found in reading texts in order to be able to achieve these goals is that the texts are appropriate to the class levels and age levels of the students. Readability is that the texts are easy or difficult to understand by the reader. The aim of the readability studies is to use an understandable language in the text. Understandable language of the text can be regarded as a starting point for continuing to read and for establishing a relationship between text and the reader. It is known that short, simple and regular sentences increase readability. The easy perception of a text by the reader can be thought as the first step of the comprehension process. The qualitative characteristics of the text and the characteristics of the reader will complement the process of understanding.

In this research, it was determined that the readability status of narrative and informative texts of the 5th grade Turkish textbook of the Ministry of National Education. It has been seen that the lengths of words and sentences of informative texts are more than the narrative texts and the difference is significant. It is difficult to say that word length is a factor that affects the comprehension when considering that the suffixes are constantly repeated and a fifth grade student can easily use them. It is known that the most appropriate language unit is the sentence in the process of recording, storing and remembering. For this reason, it can be said that long sentences have difficulty in understanding the text.

On the average long sentences attract attention in informative texts. Differences can be seen because informative texts are made with long explanations and narrative texts are formed with short sentences used daily. Additionally it can also be said that the adoption of children's literature principles by authors and the authors create narrative texts according to children are important for these texts to have shorter words and sentences. Informative texts need to be created with the same precision as well. The longest sentence average of the texts examined in this research is Atatürk's Library and Reading Love (20). This text was taken from the book entitled "The Remembrance of the Nuri Ulusu, the Çankaya Mausoleum Librarian, at

the Beginning of Atatürk". This book speaks directly to adults. The text of Nasreddin Hodja (15.82) was taken from the magazine Sancaktepe Çocuk prepared by the Municipality of Sancaktepe. The text of From the Conquest of Istanbul to the Vienna Doors (14.14) was taken from the Ottoman History Book prepared for young people. It is striking that difficult texts are included in publications aimed at children and young people. This indicates that the reader's mass is not considered in informative texts.

Informative texts were found to be lower than narrative texts in terms of readability score. This shows that informative texts are more difficult than narrative texts.

It has been determined that easy and moderate texts are majority and hard texts are few . Hard texts are seen in informative texts. Readability studies in Turkish textbooks show that there is an accumulation of "hard" in informative texts and "easy" in narrative texts.

Using difficult texts in Turkish lessons makes it difficult to understand what you are reading and can break the students' reading desire and the courageant this affects their acquisition of reading habits. Textbooks are educational tools. For this reason, it is important that textbooks are appropriate to student level. In terms of readability, it is possible to work with from easy texts initially and than medium in the forthcoming process in the fifth grade. However, the inclusion of difficult texts in the fifth grade textbook is not suitable for carrying out instructional purposes. Moreover, it was seen that the texts in the fifth grade Turkish textbook did not line up from easy to hard. It is an educational principle to go from easy to hard.

Proposals developed from research findings are as follows:

1. Informative texts should be organized according to the characteristics of the target group.
2. The texts in the textbooks should be ordered from easy to hard.
3. The relevance of the readability and intelligibility of texts should be investigated through empirical studies.



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi  
Cilt 1, Sayı 1, 47-63  
The Journal of Limitless Education and Research  
Volume 1, Issue 1, 47-63

## Okuduğunu Anlamada “Tahmin Etme” Stratejisinin Rolü<sup>i</sup>

Yrd. Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR

Kırıkkale Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
yaseminkusdemir40@gmail.com

### Özet:

Okuduğunu anlama, okunan metinden anlamın çıkarılması ve zihinde yapılandırılmasıdır. Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde, okuma sürecinde kullanılan stratejiler önemli bir yere sahiptir. Ön bilgilerin harekete geçirilmesi, okuma amacının belirlenmesi, tahmin yürütme, not alma, sesli/sessiz okuma, özet çıkarma, konu/ana fikir ayrımını yapma, sorgulama, çıkarım yapma vb. gibi stratejiler iyi bir okurun okuma sürecinde kullandığı stratejilerden bazılarıdır. Bunlardan biri de “tahmin etme” stratejisidir. Tahmin etme, bazı delil ve verilere dayanarak ileride olabilecek bir durumla ilgili kestirimde bulunmaktır. Tahmin yapabilmek, okumak için bir sebep verir; neyin doğru olup olmadığını bulmaya yarar. Tahminler metin içinde yol gösterici rehber noktalar gibi hizmet verir. Öğrenciler tahminde bulduklarında okumak için bir amaç ortaya koyarlar ve ne okuyacakları ile ilgili beklentiler ortaya çıkar. Okuma öncesinde yapılan tahminler öğrenciye kendisi için bir okuma planı geliştirme ve konu hakkında tartışabilme fırsatı vermektedir. Öğretmenlerin okuma çalışmalarına başlamadan önce gerek soru-cevap yoluyla, gerek resim inceleme ve anahtar kelimeler aracılığıyla öğrencinin metinle ilgili tahminlerini sınıfla paylaşması, yazması, anlatmasına imkân vermesi gerekmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Tahmin Etme, Okuduğunu Anlama, Anlama Stratejileri

## The Role of ‘Prediction Strategy’ in Reading Comprehension

### Abstract:

Reading comprehension is deduction of meaning from the text and the structuring of it in the mind. Strategies used in the reading process have an important place in the development of reading comprehension skills. Strategies such as activating preliminary information, determining the purpose of reading, forecasting, taking notes, summarizing, subject/main idea distinction, questioning, inferring, etc. are some of the strategies used by a good reader in the reading process. One of these is the "prediction" strategy. Prediction is making an estimation based on some evidence and data, on a possible future situation. Prediction gives a reason to read; it is used to find out what is right and what is wrong. Predictions serve as guiding points within the text. Students put forth a purpose to read when they make predictions, and expectations arise about what they will read. The predictions made prior to the reading give the student the opportunity to develop a reading plan for him/her and to discuss the topic. Before the teachers begin their reading studies, they should enable students to share, write and explain their predictions about the text through question-answers and through picture analysis and key words.

**Keywords:** Predicting, Reading Comprehension, Reading Comprehension Strategies

<sup>i</sup> Bu çalışma, yazarın 2014 yılında tamamladığı doktora tezinin bir bölümünün yeniden düzenlenmesi ve güncelleştirilmesinden oluşmuştur.

## 1. Giriş

Okumak, insana yaşadığı toplumu ve dünyayı tanıma fırsatı veren, kendi duygu ve zihin becerilerini geliştirmesini sağlayan bir dil becerisidir. Okuyucunun iç dünyasını zenginleştiren okuma, aynı zamanda bir öğrenme aracıdır. Okuma becerisinde yeterli ve maharetli olan okuyucular, öğrenme, düşünme, kavrama ve iletişim gibi pek çok hususta da başarılıdırlar. Okuma, temel bir dil becerisi olarak ilkökulda başlamasına rağmen insanın tüm yaşamına damga vurmaktadır. Okuma başarısı, okuma süresi, okuma alışkanlığı, okuma amacı, okuma tutumu ve motivasyonu insanın tüm akademik hayatını etkilemektedir. Bu durum, okuma eğitimi ve okuma öğrenme sürecinin dikkatle tasarlanmasını ve yapılandırılmasını gerektirmekte, yapılan uygulamaların verimli bir şekilde gerçekleştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Okuma eyleminden gaye anlamaktır. Okuduğunu anlama, metnin okunması esnasında anlamın çıkarılması ve bu anlamın yapılandırılmasıdır(Reutzel ve Cooter, 2009: 154). Anlama ve kavramayla sonuçlanmayan, öğrenmeye hizmet etmeyen okuma süreci başarılı sayılmaz. İlkokul yıllarından itibaren okuma-yazma öğretimiyle birlikte esas olan okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim verilmelidir. Bir okuyucu olarak öğrenciye okuma sürecinde kullanabileceği yöntem ve tekniklerin öğretilmesi gerekmektedir. Acaba maharetli bir okuyucu bu süreçte hangi strateji, yöntem ve teknikleri nasıl kullanmalıdır? Okullarda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini artırmak için neler yapılmalıdır? Öğrencinin okuduğu bir metni anlayıp anlamadığını belirleyebilmek için aşağıdaki soruların cevaplarının araştırılması gerekmektedir (Çiftçi, 2007: 65):

1. Metnin konusunu belirleyebiliyor mu?
2. Metnin ana fikrini bulabiliyor mu?
3. Metnin ana fikrini destekleyen yardımcı fikirleri seçebiliyor mu?
4. Anlamı bilinmeyen kelime, deyim, kavram ve kelime gruplarının anlamlarını doğru tahmin edebiliyor mu?
5. Paragraflar arasında konuların değiştiğini fark edebiliyor mu?

Tompkins'e göre (2006: 223) okuyucunun metni anlayabilmesi için “metni incelemesi, metne göz atarak ön bilgilerini kullanabilmesi, metnin uzunluğu ve yapısını incelemesi, tahminler yapması, metni kendi tecrübeleriyle ilişkilendirmesi, metindeki önemli fikirleri belirlemesi, özet oluşturmaları ve metni değerlendirmesi gerekmektedir. Okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesi için iyi okuyucuların kullandığı pek çok strateji ve yöntem

bulunmaktadır. Bunlar okuma sürecindeki kullanım amacı, uygulama tarzları ve okunan metnin özelliklerine çeşitlilik göstermektedir. Okumanın aşamaları ve bu süreçte kullanılan yöntem ve stratejiler aşağıda özetlenmiştir:

1. Okuma Öncesi: Gözden geçirme, ön bilgileri harekete geçirme, okuma amacını belirleme ve tahmin etme (Gunning, 2005).
2. Okuma Anı: Akıcı okuma, anlamayı kontrol etme (Akyol, 2013), tahmin etme, sorgulama (Güneş, 2013, 227), not alma, ana fikri bulma, metnin altını çizme.
3. Okuma Sonrası: Okunan metni özetleme, metni değerlendirme çıkarım yapma (Akyol, 2013), soru sorma, tahminleri değerlendirme, yeniden anlatma.

Bir metni okuyan öğrencinin anlama kabiliyetini geliştirmesi için okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında strateji kullanmayı alışkanlık haline getirmesi, öğretmenin bu stratejileri sınıfta etkinlikler yoluyla göstermesi, kullanımını desteklemesi gerekmektedir.

## 2. Okuduğunu Anlama ve “Tahmin Etme”

Bir metni okumaya başlamadan önce yapılması gereken ön çalışmalar vardır. Bu çalışmalar okunan metnin daha iyi anlaşılması için ön koşul olarak da değerlendirilebilir. Öğrencinin yaşam tecrübeleri, diğer derslerden, önceki okuma ve gözlemlerinden öğrendikleri “ön bilgi” olarak değerlendirilmelidir. İyi bir okur olarak öğrenci, yeni bir metinle karşılaştığında var olan “ön bilgi”sini kullanabilmelidir. Öğrenci, “ön bilgi”yi nasıl kullanacağını, etkinlikler yoluyla ve öğretmenin örnek uygulamaları aracılığıyla öğrenebilir. Bu aşamada bir diğer husus ise okunmadan önce “metne göz atmak”tır. Göz atmak, öğrencinin metnin ana ve alt başlıklarını, resimleri, yazar adını, varsa koyu-altı çizili verilmiş bölümleri, paragraf sayısını birkaç dakika içinde incelemesidir. Bu sayede küçük okurların metinle ilgili hızlı bir değerlendirme yapmaları sağlanabilir. “Başarılı okuyucular, okuyacakları metinle karşılaştıklarında metni; uzunluk, yapı, karmaşıklık düzeyi, okuma amacına göre öncelikli okunması gereken bölümler, vb. açısından bir değerlendirerek okuma süreciyle ilgili bir plan oluşturmaktadırlar. Bazen bu ilk göz gezdirme sürecinde metnin okunmasına gerek olmadığı kararı verilebilir”(Pressley ve Gaskins, 2006).

Okuma öncesinde anlamaya hizmet eden stratejilerden biri de “tahmin etme”dir. Tahmin, bir konu hakkında önceden düşünülen şeydir. Türk Dil Kurumu Güncel Sözlüğünde tahmin; “akla, sezgiye veya bazı verilere dayanak olabilecek bir şeyi, bir olayı önceden



kestirme” olarak açıklanmaktadır (www.tdk.gov.tr). Tahmin etme, bir şeyin olabilmesine yönelik fikir yürütmedir. Öğrencilerin tahmin edebilme becerilerini geliştirmek, onlara tahminde bulunma ve bu tahmini ifade etme fırsatı sunmak neden önemlidir? “Tahmin etme becerisi, öğrencilerin belirli bir durum ya da iş karşısında karşılaştıkları zorluk ya da kolaylıkları önceden görebilmelerini sağlayarak buna göre çalışmalarında düzenleme yapma imkânı sağlar” (Desoete ve Roeyers, 2002; Akt: Karaman, Şahin, Durukan, 2014, 191)

Tahmin etme, öğrencilerin, metinde daha sonra ne olacağı veya yazarın ne söyleyeceği yönünde beklentiler yarattığı bir okuma stratejisidir (The Institute of Education Sciences, 2010: 41). Bir metni okuma ve anlama süreci içinde tahmin etme; okuma öncesi metinle ilgili bazı varsayımlara dayanmaktadır. Güneş’e (2009) göre “tahmin etme, metnin başlığından, görsellerden, anahtar kelimelerden yararlanarak, metin türüne, biçim ve görünüm özelliklerine dayanarak, metnin içeriği hakkında hipotezler oluşturma işlemidir”. Tahminde bulunma, insana içsel bir gerilim ve tatmin edici bir sona ulaşmak için destek olurken bir soruya verilecek cevap için doğru kitabı seçmeye yardım eder. Okumak için bir sebep verir; neyin doğru olup olmadığını bulmaya yarar. Tahminler metin içinde yol gösterici rehber noktalar gibi hizmet verir. Basit bir ifadeyle, iyi okuyucular tahminde bulunur. Öğrenciler tahminde bulduklarında okumak için bir amaç ortaya koyarlar, ne okuyacakları ile ilgili beklentiler ortaya çıkar. “Öğrencilerin tahminlerini yaparken ve gözden geçirirken, metin ile etkileşimleri gerekir. Okuma öncesi etkinliklerde, yeni metnin konusu ışığında önceden okunan metinlerdeki bilgiler gözden geçirilmelidir ve bu bilgiler yeni metne yansıtılmalıdır. Öğrencileri, okurken kavramsal olarak karşılaştıkları fikirlere hazırlamak için yeni öğrenecekleri ile bildikleri arasında bağ kurmalarına yardımcı olunmalıdır (Kelley ve Clausen-Grace, 2007: 79; Çakıcı ve Altunay, 2006). Bunu sağlayacak olan ise okuma öncesinde kullanılacak bir strateji olan tahmin etmedir. Okuyucuların bir sonraki olayı, eylemi yahut fikri tahmin ettiği bu süreç, metin okunmadan önce metnin konusu hakkında fikir yürütülen bir stratejidir. Tahmin etme; öğrencilerin metni gözden geçirmeleri sonrasında, metnin konusu, teması, tipi ya da diğer başka bilgiler vasıtasıyla ulaşılabilir olan geçmiş bilgileri temel alarak hipotezler ortaya koymalarıdır. “Metnin ana başlığının, bölüm başlıklarının incelenmesi, resimler, tablo ve şekillerde verilen ek bilgiler ve benzeri ipuçları “en iyi tahmini” yapmak için kullanılabilir” (Block vd., 2004: 115; Reutzel ve Cooter, 2009: 193). “İyi okuyucular okuma öncesinde okuma amacını belirler, neden okuması gerektiğini anlar ve uygun strateji seçerler. Okuma sırasında, beklenti oluşturur ve tahmin eder, güçlükler yaşadığında iyileştirme stratejileri kullanır, bağlamdan yararlanarak yeni kelimelerin anlamını öğrenir, anlamayı izler, yeni ve eski bilgileri organize eder, okuduğuna tepki verir”



(Kuruyer ve Özsoy, 2016: 782). Öğrenciler tahminde bulduklarında, daha sonra metinde neyle karşılaşabilecekleri konusunda beklenti oluşturmakta, muhtemel durumları kestirerek metinden öğrenmeyi umdukları bilgileri kendilerine göre düzenleyebilirler. Okuduğunu alama stratejisi olarak tahmin etme genel olarak şu süreçleri içermektedir (Klingner, Vaughn ve Boardman, 2007: 140; Akt: Özyılmaz, 2010: 37):

1. Öğrencilere konu ile ilgili ne bildiklerinin sorulması,
2. Tahmin yapmadan önce başlığın nasıl okunacağı ve metnin nasıl gözden geçirileceğinin öğretilmesi,
3. Öğrencilere tahminlerinin sorulması,
4. Tahminlerini okuma sürecinde, metinlerle karşılaştırmaları,
5. Okuma sonunda tahminlerinin doğruluğunu kontrol etmeleri,
6. Tahmin etmenin kendilerine ne gibi yarar sağlandığının öğrenilmesi

Metni göz gezdirme stratejisinin kullanılmasının ardından ön bilgiler yardımıyla okuma öncesinde metinle ilgili tahminlerde bulunulabilir. Metnin türü, metnin içeriği, metnin konusu hakkında tahminlerde bulunmak hem okuyanın ön bilgilerini okuma ortamına getirmesine katkı sağlar hem de dikkatini okuduğu metne vererek okuma yapmasını sağlar (Tuna, 2016: 27).

*“Öğretmen sesli düşünme sürecini kullanarak başlığın nasıl okunacağını, (bilgi verici metinlerdeki grafik ve başlıklar) herhangi bir görsel öğenin nasıl değerlendirileceğini gösterir; metinle ilgili tahminde bulunur. Önceden belirlenmiş birkaç okuma bölümünü gösterdikten sonra öğretmen tahminini doğrular veya düzeltir. Öğretmen, metin okunduğunda öğrencilerine tahminlerine tekrar bakmaları, onu onaylamaları ya da düzenlemeleri yönünde rehberlik edebilir. Öğrenciler tahmin etme ve göz atma aşamalarını tek başlarına yapmaya başladıklarında veya buna alıştıklarında bu durum okuma dersinin sıradan bir parçası haline gelmiş olacaktır” (Carnine vd. , 2006: 222)*

Öğrencilere okunacak metne nasıl göz atacakları öğretilmelidir. Metne göz atma konusunda öğrenciyi yönlendirmek ve cesaretlendirmek için sorular oldukça etkili araçlar olarak kullanılabilir. Sorular, öğrenciden düşünmesini talep eden, cevaplar yoluyla öğrencinin ön bilgileri hakkında ipucu veren, mukayese gücünü hâkim kılan anahtarlar olarak görülebilir. Öğretmenlerin etkili bir soru sorma sürecinin gerçekleştirebilmeleri için öğrencilerin hem doğru hem de yanlış yanıtlarıyla ilgilenmeleri de gerekmektedir. Öğrencileri bu süreçte etkin tutma, farklı öğrencilerin düşüncelerini ele alarak düşüncelerdeki farklılıkları ve nedenlerini anlamaları için öğrencilere ek sorular sorma vb. öğretimle ilgili stratejileri kullanmaları önem taşımaktadır (Özaltun Çelik ve Bukova Güzel, 2016: 366). Metin okunmadan önce öğretmenin öğrencilere soracağı sorular metinle ilgili tahmin yürütme becerilerinin gelişiminde önemli bir role sahiptir.

*“Öğretmenin tahmine veya çıkarıma yönelik bir soru sormasıyla başlamakta, öğrenciden alınan cevaba göre öğretmen, öğrenciye vereceği desteği ayarlamaktadır. Öğrencinin istenilen cevaplar verememesi durumunda öğretmen öğrenciye ipucu sağlamakta, yeniden tahmin etmesini veya çıkarım yapmasını istemektedir. Öğrencinin yapılandığı anlama göre öğretmen yeni bir tahmin veya çıkarım sorusu sormakta veya açıklama, sesli düşünme ve modelleme ile öğrenciye yardım sağlamaktadır” (Ateş, 2010: 255).*

Tahmin etme sürecinde öğretmenin, öğrencilere metinle ilgili soru sorması, metnin okunan paragrafının özetlenmesi, gerekli açıklamaların yapılması için yeni soruların sorulması, metnin daha sonraki paragraflarında neler olabileceğinin tahmin edilmesi için öğrencilere yol göstermesi gerekir. Öğrenciler metnin tamamını okumadan önce metinle ilgili bazı özellikleri kullanarak, metnin ne hakkında olacağı ile ilgili bir tahmin yazmalıdırlar. İdeal olan, tahminin başlığın yanına yazılmasıdır ki böylece öğrenciler tahminde bulunmaya alışsınlar ve öğretmen de gerçekten böyle yapıp yapmadıklarını kolayca kontrol edebilir (Duke ve Pearson, 2002: 225; Castilleja, 2012: 24). Tahmin etme sürecini desteklemek için öğretmenin metin okunmadan önce sorabileceği sorulara örnek olarak şu sorular verilebilir:

1. Okuduğun metnin üzerindeki resim neler görüyorsun?
2. Metnin başlığını inceledin mi?
3. Neden bu başlık kullanılmış olabilir?
4. Böyle bir başlığa sahip olan metnin konusu ne olabilir?
5. Biraz sonra okuyacağımız bu metnin türü ne olabilir?
6. Yazar bu metni neden yazmış olabilir?
7. Buradaki başlık veya resimle ilgili bir bilgin var mı?
8. Başlık ve resim birlikte sana ne anlatıyor?

Bu sorular öğrenci seviyesine, konuya ve öğrenci sayısına göre çeşitlendirilebilir. Tahmin etme sürecinde öğretmenin tepkisi ve süreci yönetme biçimi oldukça önemlidir. Verilen cevapların, dile getirilen fikirlerin ve yürütülen tahminlerin doğruluk/yanlışlık açısından değerlendirilmemesi gerekir. Esas olan öğrencinin okuyacağı metne yönelik kestirimde bulunabilmesi, bunu alışkanlık haline getirmesi ve metni okurken tahminlerin doğruluğunu kontrol edebiliyor olmasıdır. Tahmin etme stratejileri, okuma öncesinde metnin içeriği hakkında öğrenciyi düşünmeye sevk eder. Okunacak metin hakkında mantıklı tahminlerde bulunmak için daha önceden yapılan çalışmalar vasıtasıyla öğrendiklerine ve tecrübelerine güvenmelidir. Tahmin etme sürecinde henüz doğru olup olmadığı belli olmayan bazı seçenekler vardır. Ancak bu seçenekler boş bir zihinle yahut bir beklenti olmadan yapılmaz. Aksine metinle ilgili en olabilecek ihtimal üzerinde kafa yormaktır. Tahminler okuyucuların önceki bilgileri ile

öğrenilmekte olan bilgileri arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olduğundan böyle bir şema gelecek öğrenmelere temel atar ve okuyucunun zihninde yeni imgeler oluşturmasını sağlar.

Tahminde bulunma ve çıkarımda bulunma birbirleriyle ilişkilidir; çıkarımda bulunurken okuyucunun ne yaptığına bakmak faydalı olabilir. Çıkarım yapan bir okuyucu şunları yapmaktadır (Kelley ve Clausen-Grace, 2007: 80):

- Bir soru sorar ve metinde bir şeyi merak eder.
- Metindeki delilleri dikkate alır.
- Metindeki deliller hakkında bildiklerini düşünür.
- Metindeki ipuçlarını ve metin hakkında sahip oldukları geçmiş bilgileri kullanarak metinle ilgili özgün sorulara cevap vermeye çalışırlar.

Öğrencilerin, okuduğu metinle ilgili tahmin yürütme ve çıkarım yapmayla ilgili yaşadığı öğrenme sorunlarının pek çok sebebi olabilir. İlk olarak, pek çok genç okuyucu kişisel olarak oluşturulmuş, metne dayanmayan yorumlarına o kadar fazla güvenirler ki, kendi düşüncelerini yazarın düşünceleri ile daha yakınlaştıracak olan gerçekleri ya da sebep-sonuç ilişkilerini göz ardı ederler. Bu öğrenciler kendi yorumlamaları ile çelişen basılı delilleri reddedebilirler. Tahmin etme öğrencilere öğretilirken çok aşına olunmayan veya içinde pek çok sonucun muhtemel olduğu metinler seçilebilir (Otero ve Kintsch, 1992; Akt: Block, Rodgers ve Johnson, 2004: 114; The Institute of Education Sciences, 2010: 32).

Öğrenciler metne göz atarak ve not alarak anlama becerilerini uygulayamadıkları zaman, metinle ilgili ipucu vermek ve düzeltmeler yapmak gerekir. Bu tür çalışmalar yapılmadığında pek çok öğrenci kendi anlama sürecinin farkına varmadan okumayı sürdürür. Yeterli uygulama ile öğrencinin metindeki ana fikre ulaşması sağlanabilir. Öğrenciler bu tarz uygulamalara devam ettikçe, yazdıkları tahminler sadece ana fikir ile sınırlı kalmaz, aynı zamanda iyi okuyucular tarafından genellikle uygulanan üst düzey düşünme becerilerini de gösterebilirler.

Okuyucunun, okuyacağı bir metinle ilgili tahminde bulunma sürecinde izlemesi gereken adımlar aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Kelley ve Clausen-Grace, 2007: 82) :

1. *Metnin ana başlığı ve bölüm başlıkları incelenir, kullanılır. Tahminde bulunmak için kitabın ön ve arka kapakları kullanılır.*
2. *Tahminde bulunmak için resimler, fotoğraflar ve şekiller incelenir, üzerindeki açıklamalar kullanılır.*
3. *Okuma yaparken cevapları bulunabilecek olan soru listesi hazırlanır.*
4. *Metin veya kitabın konusu hakkında hali hazırda olan bilgiler kullanılır.*

5. Metnin yazarı, türü ve yapısı hakkında bilinenler ortaya konulur.
6. Var olan anlamlı bağlantılar belirlenerek kullanılır.
7. Metindeki bir karakter hakkında bilinenler kullanılır.

Okunacak bir metinle ilgili tahmin yürütme okuma anında metne olan merakı ve ilgiyi artırır. Tahmin yaparken öğrenciler hali hazırda neyi bildiklerini düşünürler ve biraz sonra okuyacakları metinde daha sonra neler olabileceği ile ilgili varsayımlar yürütmek için diğer ipuçları ile birlikte bu bilgileri kullanırlar. Tabi ki yapılan tahminin metinle ne kadar örtüştüğünü görebilmek için öğrenci metni sonuna kadar okumalıdır. Öğrencinin tahminde bulunmasını kolaylaştırmak için kullanılan ipuçlarının güvenilir olması gerekmektedir. Okuma öncesinde ve okuma sırasında okuyucunun kullanabileceği bazı ipuçları Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1

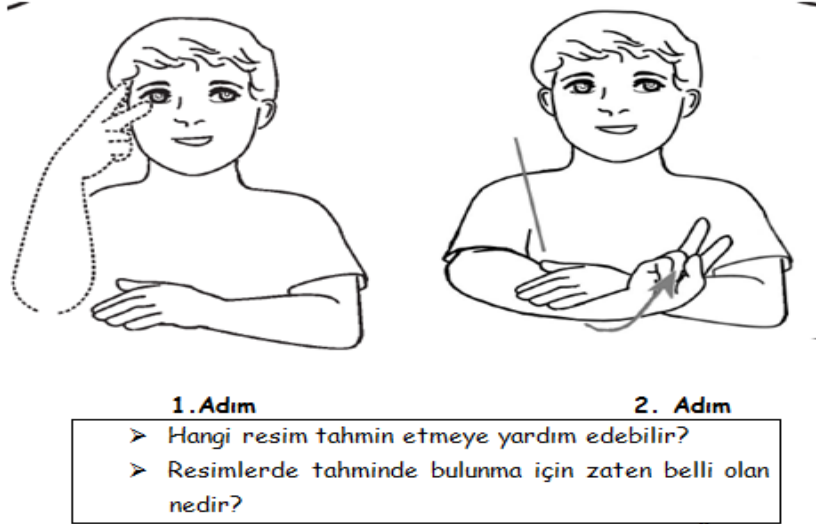
*Tahmin Etme İçin Okuma Öncesi Kullanılabilecek İpuçları*

Düşüncelerle İlgili İpuçları	Görsellere Yönelik İpuçları	Dilbilgisiyle İlgili İpuçları
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Başlık</li> <li>✓ İçindekiler</li> <li>✓ Metnin Özeti</li> <li>✓ Konu Cümlesinin Verilmesi</li> <li>✓ Okuma Amacının Belirtilmesi</li> <li>✓ Anahtar Kelimelerle Çalışma</li> <li>✓ Metin Türlerinin Tanıtımı</li> <li>✓ Metne Göz Atma</li> <li>✓ Hikâye Haritası</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Resim</li> <li>✓ Grafik</li> <li>✓ Şema Ve Çizimler</li> <li>✓ Yazı Karakterlerinin Farkı</li> <li>✓ Listeler</li> <li>✓ Altı Çizili Bölümler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Bağlaçlar</li> <li>✓ Tekrarlamalar</li> </ul>

(Ülper, 2010; Güneş, 2007; Akyol, 2007a; Rasinski vd. , 2010)’ den düzenlenmiştir.

Tablo 1’de verilen ipuçlarının her biri en iyi tahmini yapmada okuyucuya ciddi destek sağlar. Tahmin etme stratejisinin öğrenciye öğretilmesi esnasında öğretmenin yapması gereken ilk şey metnin ana fikrini belirlemektir. Zaten tahmin yürütmede nihai amaç öğrencinin okuduğu metindeki ana fikre ulaşabilmesidir. Sınıf içinde yapılabilecek bazı basit uygulamalar şunlar olabilir: Metni okumadan önce ana fikir üzerinde öğrencilerle yapılacak konuşmalar; öğrencilerin yaşam tecrübeleri üzerinden metin içeriğiyle ilgili fikir yürütmeleri; metin okunmaya başladıktan sonra yarıda kesilerek metnin sonuyla ilgili tahminlerin alınması; kelime ve paragrafların derinlemesine incelenmesi ve öğrencilerin okuma tamamlandıktan sonra çıkarımlarının paylaşılması.

Tahmin etme sürecinde temel dayanak metni okumadan önce verilen ipuçlarının ve ön bilgilerin kullanılmasını sağlamaktır. Araştırmalar ve eğitim uygulamaları okuma ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere metni kendi geçmiş bilgilerine bağlayacak ve düşüncelerini genişletecek biçimde stratejileri ayarlamayı öğretmenin zor olduğuna işaret etmektedir (Coyne vd. , 2009: 243). Şekil 6’da tahmin etme sürecini kolaylaştırdığı düşünülen iki durum örneği verilmektedir.



Resim – 1.

Resim -1’de okuma öncesi verilen ipucunun tahmin etmeyi kolaylaştırması veya zorlaştırması anlatılmaktadır. Metinle ilgili ipucunun çok kolay verilmesi öğrencinin fikir yürütmesine ve çaba göstermesine gerek kalmadan hızlı tahmin yapmasına sebep olabilir. Bu başlangıçta çocuğa cesaret verir ancak zamanla tahminde bulunma sıradan hale gelir, merak duygusunu köreltir. Zaman içinde metin içeriğine uygun olarak ipuçları kolaydan zora doğru ilerlemeli çocuğun okuma heyecanını artıracak, geçmiş bilgilerini ustaca kurcalamaya yöneltecek biçimde düzenlenmelidir.

Tahmin etme ve önceki bilgilerin harekete geçirilmesi üzerinde yürütülen araştırmalarda, hikâye edici metinlerde tahmin etme düzeyinin bilgilendirici metinlere göre yüksek olduğunu göstermektedir (Duke ve Pearson, 2002: 212). Bilgilendirici metinlerin, hikâye edici metinlere göre zor olduğu varsayılır çünkü hem yapı hem de içerik özellikleri ile öğrenciler bu metinlere daha yabancıdır. Bu sebeple bilgilendirici metinler, okuduğunu anlamada zorluk çekenler için okuduğunu anlamının önüne ilave engeller koyar. Yeni fikirlerin ve bilgilerin sunumu, yazarların fikirlerini yapılandırma biçimleri bilgilendirici metinleri hikâye edici metinlerden daha farklı kılmaktadır (Alexander ve Jetton, 2000; Akt: Block, Rodgers ve

Johnson, 2004: 93). Bilgilendirici metinlerde, hikâyelerdeki kalıplaşmış “mutlu son” ve bilinen hikâye yapısı –karakterler, mekân, problem ve çözüm- olmadığı için okuyucunun bu metinlerle ilgili yeni ve farklı tahmin yürütme yöntemleri geliştirmesi gerekir. Bu, okur için zor bir durumdur.

Tahminde bulunma sürecinde okuyucunun kendisinden kaynaklanan sorunlar da ortaya çıkabilir. Öğrenci geçmiş bilgilerini nasıl kullanacağını kavrayamamış olabilir. Metindeki delilleri fark edemeyen öğrencinin tahminleri metin içeriğinden uzak olabilir. Bilgilendirici metinlerdeki terimler ve yapı anlamayı zorlaştırabilir. Öğrencilere metin özelliklerini nasıl fark edecekleri ve kullanabileceklerinin öğretilmesi okuma öncesi becerilerin geliştirilmesinde önemlidir. Metin özelliklerinin farkında olmak ön ve arka kapaklara, başlık ve alt başlıklara, resim ve onların başlıklarına dikkat etmek öğrencilerin yapabileceği basit düzey çalışmalardandır. Örneğin okuma öncesi metne göz atıldığında yapışkan kâğıtlar kullanılarak bu kâğıtlara öğrencilerin tahminleri yazdırılabilir. Okuma tamamlandıktan sonra bu tahminler üzerinde tartışılarak bunların ana fikirle ilişkisi üzerine öğrenciler konuşturulabilir. Sınıflarda sesli düşünme etkinlikleri esnasında tahminde bulunma stratejisi ayrıntılı olarak öğretilir. Öğretmen öğrencilere tahmin etmenin ne anlama geldiğini sorarak sınıfça ortak bir tanım oluşturulabilir. Okunacak metinle ilgili her öğrencinin tahminleri alındıktan sonra bütün sınıf ile birlikte bir tahmin listesi oluşturulur.

### 3. Sonuç ve Tartışma

İlkokul öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerine yönelik araştırmalar, inceleme ve gözlemler okuduğunu anlama stratejilerinin en çok okuma sonrasında kullanıldığına işaret etmektedir. Metin, öğretmen ve öğrenciler tarafından sesli ve sessiz olarak okunduktan sonra soru-cevap, özetleme, konu/ana fikir ayrımı gibi çalışmalar daha çok yapılmaktadır. Ateş (2010) tarafından yapılan araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin tahmin etme, çıkarım yapma, ana fikri belirleme, netleştirme/açıklama stratejilerini soru sorma stratejisini temel alarak kullandıkları, strateji kullanımına ilişkin öğretim veya rehberlikten ziyade sorgulayıcı bir rol üstlendikleri anlaşılmıştır.

Tahmin ederek okuma öğrencideki merak duygusunun gelişmesini sağlamaktadır. Bu okuma stratejisi ile öğrenci okunulacak olan ya da okunan metne karşı daha da ilgi duymuş olmaktadır (Gül, 2013: 29). Okuma öncesinde yapılan tahminler öğrenciye kendisi için bir okuma planı geliştirme ve konu hakkında tartışabilme fırsatı vermektedir. Okuyucu, bir metni okumadan önce kendini o metni okumaya hazırlamaktadır. Okumaya başlamadan önce metin

hakkında genel bir anlam çıkarmak amacıyla başlıklara, koyu renkle veya italik olarak yazılmış bölümlere dikkat etmek, metin hakkında tahminler yapmaya olanak sağlamaktadır. Metin ile ilgili herhangi bir kavram üzerinde yoğunlaşmak ve beyin fırtınası yapmak ise önbilgilerin hatırlanmasına ve okuma öncesi soru üretilmesine yardımcı olmaktadır (Çöğmen, 2008: 11).

Ekiz, Erdoğan ve Uzuner (2012) tarafından yapılan araştırmada, okuduğunu anlama stratejilerinden TiÖD (Tahmin-İnceleme-Özetleme-Örgütleme Değerlendirme) okuduğunu anlama stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Sonuç olarak, TiÖD okuduğunu anlama stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği anlaşılmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin tahmin etme stratejisini öğrenme ve kullanmalarının anlama becerilerini geliştirmesine kanıt sunması bakımından dikkate değerdir.

Tahmin etme sadece okuma öncesi yerine getirilmesi gereken rutin bir işlem olarak ele alınmamalıdır. Anlama becerilerini gelişmesine katkı sağladığı gibi çocuğun diğer zihinsel becerilerini kullanması ve gelişmesi için rol oynamaktadır. Ayvacı ve Yurt (2016) tarafından yapılan araştırmada tahmin etmenin, bilimsel süreç becerilerin kullanımı ve kazanımındaki yeri vurgulanmaktadır. Buna göre, bilimsel araştırma sürecinde gözlemler sonucunda elde edilen verilerin sınıflandırılmasından sonra neden-sonuç ilişkileri kurulmaktadır. Tahminde bulunma becerileri gelişmiş olan çocuklar neden-sonuç ilişkilerini daha etkili kurabilmektedirler.

Tahmin etme sürecinde öğretmenlerin dikkat etmesi gereken bir nokta da metin seçimidir. Okuma ve anlama becerilerinin gelişmesinde kullanılan metnin özellikleri başlı başına inceleme ve araştırma konusudur. Ancak temel dil becerilerine yönelik yapılacak etkinliklerde kullanılan metin öğrenci gelişim düzeyine uygun, okuma sevgisi ve motivasyonunu geliştirebilecek, doğru bilgiyi içeren, sanat duyarlılığına sahip metinler olmalıdır. Özellikle Türkçe ders kitapları, tür bakımından sınıf seviyesine uygun, okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımına uygun olarak üretilmiş metinlerden oluşmalıdır. Öğretmenlerin okuma çalışmalarına başlamadan önce gerek soru-cevap yoluyla, gerek resim inceleme ve anahtar kelimeler aracılığıyla öğrencinin metinle ilgili tahminlerini sınıfla paylaşması, yazması, anlatmasına imkân vermesi gerekmektedir. Tahmin etme işinin örnek bir metin üzerinden sesli düşünme, sesli okuma, resimlerle ilgili konuşma biçiminde öğretmen tarafından adım adım gösterilmesi en uygun uygulamadır. Öğrenci tahminlerinin okuma amacından kopmadan, metnin ve görselin odağından uzaklaşmadan kontrollü bir şekilde ilerlemesini sağlamak da yine öğretmene düşmektedir. Özellikle küçük yaş gruplarında tahmin yürütme, metinle alakası olmayan, düşüncelerin rastgele söylendiği yahut akla ilk gelenlerin amaçsız anlatıldığı bir işlem

olarak yanlış anlaşılabilir. Öğrenciler, tahminlerinin metinle ilgili olması gerektiğini, kendi fikirlerinin değerli olduğunu, öğretmenleriyle beraber tüm sınıf arkadaşlarının kendilerini dinlediğini kavramalıdır. Bunun için sesli ve sessiz okuma çalışmaları kadar okuma öncesinde tahminde bulunma çalışmalarına da yeterli zaman ayrılmalıdır. Öğrencinin “Metinde anlatılmak istenen nedir?”, “Metinle ilgili tahminlerim doğru mu?” gibi sorulara doğru yanıtlar vermesiyle birlikte kendi okumasını değerlendirmesi ve bu değerlendirme işinin kendiliğinden gerçekleşmesi beklenir. Bu otomatikleşme sürecinde diğer bir deyişle bireyin gerçek okuryazar olarak yetişmesinde, ilkokulun ilk yıllarında öğrencilerin okuma işi için oluşturdukları öğrenme çerçevesinin öğretmen tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Okuma sonrasında sınıf içinde tatlı bir rekabet ortamı oluşturularak tahminlerin doğruluğu kontrol edilmelidir. Kendi tahminlerinin doğru çıktığını gören öğrencilerin okuma motivasyonlarının artacağına inanılmaktadır.

Okul dışında, ev içi okuma-yazma çalışmalarında, anne-babalar, çizgi filmler, karikatürler, fotoğraf ve haritalar, kitaplar ve kitap kapakları üzerinden çocuklara tahmin yürütme etkinlikleri yaptırabilirler. Bu tür çalışmalar öğrencinin ifade ve düşünme becerilerini geliştirebileceği gibi kendine olan inancını da güçlendirebilir.

#### KAYNAKLAR

- Akyol, H. (2013). Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri.(6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Akyol, H.(2007a). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*.(6. Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Ateş, S.(2010).ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayvacı, H. Ş., Yurt, Ö.(2016). Çocuk ve Bilim Eğitimi. Çocuk Ve Medeniyet Dergisi, 2016(1), 15-28. 08.12.2016 tarihinde <http://cocukvedenedeniyet.cocukvakfi.org.tr/index.php/CMD/article/view/14/1> adresinden edinilmiştir.
- Block, C.C., Rodgers, L.L., Johnson, R.B. (2004). *Comprehension Process Instruction*. New York: Guilford Press
- Carnine, D.W., Silbert, J., Kame’enui E.J. , Tarver,S.G., Jungjohann K.(2006) Teaching Struggling And At-Risk Readers A Direct Instruction Approach. New Jersey: Pearson Education
- Castilleja, G. (2012).“Is That Your Final Answer?” Before, During, and After Reading Strategies. Illinois Reading Council Journal. 40(1). <http://ehis.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdf> adresinden 13.03.2013 tarihinde alınmıştır.



- Coyne, M.D., Zipoli, Jr.R.P., Chard, D.J., Faggella-Luby, M., Ruby, M., Santoro, L.E., Baker, S.(2009). Direct Instruction of Comprehension: Instructional Examples From Intervention Research on Listening and Reading Comprehension. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 25(2-3), 221-245. [www.tandfonline.com/loi/urwl20](http://www.tandfonline.com/loi/urwl20) adresinden 30.06.2013 tarihinde alınmıştır.
- Çakıcı, D., Altunay, U. (2006). Ön Örgütleyiciler ve Öğretimde Kullanımları. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 11-20. [http://arastirmax.com/bilimsel\\_yayin/kastamonu](http://arastirmax.com/bilimsel_yayin/kastamonu) adresinden 30.07.2013 tarihinde alınmıştır.
- Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamaya ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Çöğmen, S.(2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.
- Duke, N.K., Pearson, P.D.(2002).Effective Practices for Developing Reading Comprehension. International Reading Association.
- Ekiz, D., Erdoğan, T. ve Uzuner, F.G. (2012). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir aksiyon araştırması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2).
- Gunning, T. G. (2005). *Creating literacy instruction for all students (5th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon
- Gül, M. (2013). Ortaokul 6-7-8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Amaç ve Stratejileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Güneş, F.(2009). Anlama Becerilerini Geliştirme. Eğitim ve Denetim. *Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası Yayın Organı (TEM-SEN)*, 7(20), 11-19.
- Güneş, F.(2013). Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller.(1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Güneş, F. (2007). Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma. Ankara: Nobel Yayınevi
- Karaman, P., Şahin, Ç., Durukan, H. (2014). Üstbilişin Öğrenme, Öğretme ve Ölçme-Değerlendirme Açısından İncelenmesi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 187-202. 08.12.2016 tarihinde [http://acikerisim.usak.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/usak/305/1003196659\\_MAKALE\\_8%20\(2\).pdf?sequence=1](http://acikerisim.usak.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/usak/305/1003196659_MAKALE_8%20(2).pdf?sequence=1) adresinden ulaşılmıştır.
- Kelley, M.J., Clausen-Grace, N.(2007).Comprehension Shouldn't Be Silent. Newark: International Reading Association.
- Kuruyer, H.G., Özsoy, G. (2016).İyi ve Zayıf Okuyucuların Üstbilişsel Okuma Becerilerinin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 771-788. 08.12.2016 tarihinde <http://79.123.169.199/ojs/index.php/Kefdergi/article/view/523> adresinden ulaşılmıştır.
- Özaltun Çelik, A., Bukova Güzel, E. (2016).Bir Matematik Öğretmenin Ders İmecesini Boyunca Öğrencilerin Düşüncelerini Ortaya Çıkaracak Soru Sorma Yaklaşımları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(2), 365-392. 15.11.2016 tarihinde

[https://www.researchgate.net/profile/Esra\\_Bukova\\_Guezel/publication/306435560](https://www.researchgate.net/profile/Esra_Bukova_Guezel/publication/306435560) adresinden edinilmiştir.

- Özyılmaz, G.(2010).İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pressley, M., Gaskins, I. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students? *Metacognition and Learning*, 1, 99– 113.
- Rasinski, T.V., Padak, N.D., Fawcett, C. (2010) Teaching Children Who Find Reading Difficult.(4. Baskı) Boston: Pearson Education-USA
- Reutzel, D.R., Cooter, R.B.(2009). *The Essentials Of Teaching Children To Read: The Teacher Makes The Difference*. Boston: Pearson Education
- The Institute Of Education Sciences (2010) Improving Reading Comprehension in Kindergarten Through 3rd Grade. (NCEE 2010-4038) Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. [www.eric.ed.gov/PDFS/ED512029.pdf](http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED512029.pdf) adresinden 22.06.2013 tarihinde alınmıştır.
- Tompkins, G.E. (2006). Literacy for the 21st century: a balanced approach. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall
- Tuna, L.(2016). Okuma Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmasına, Okuma Tutumuna Ve Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Türk Dil Kurumu (2013). Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük. Ankara:TDK <http://tdkterim.gov.tr/bts/> adresinden 10.04.2012 tarihinde alınmıştır.
- Ülper, H.(2010). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

## The Role of ‘Prediction Strategy’ in Reading Comprehension

### SUMMARY

Reading enriches reader’s inner world and it is also a learning tool. Readers who are sufficient and intelligent in reading are also good at several fields such as thinking, learning, comprehending and communicating. Reading, as a fundamental language skill, starts at primary school yet it marks the entire life of an individual. Reading success, reading time, habit of reading, aim of reading, reading attitude and motivation affect academic life of a person. This necessities careful design and structuring of reading education and reading-learning process and also requires conducting the practices effectively.

The aim of reading is to comprehend. Comprehension is making an inference while reading and then constructing this inference. A Reading activity that does not end with comprehension cannot be regarded successful. Since the beginning of the primary school years, teaching reading and writing should essentially focus on developing literacy skills. Students, as readers, should be taught methods and techniques essential for reading process. Following questions should be looked into to identify whether the text is understood by the student:

- 1)Can the student identify the theme of the text?
- 2)Can s/he identify the gist of the text?
- 3)Can s/he identify supporting ideas of the text?
- 4)Can s/he accurately elicit the meanings of the unknown vocabulary, idioms, concepts, collocations?

Comprehending a text requires analysing; using prior knowledge by skimming the text; analysing the length and structure of the text; predicting; relating the text with one’s own experiences; identifying essential ideas in the text and summarising. There are many strategies and methods that readers use to develop their comprehension skills. The phases of reading and the strategies and methods employed during this process are presented below:

1.Before Reading: Revision, activating prior knowledge, identifying and predicting the aim of reading

2.During Reading: Reading fluently, checking comprehension (Akyol, 2013), predicting, questioning, taking notes, identifying the gist and underlining the text.

3.After reading: Summarizing the text, making inferences from the text, asking questions, assessing the predictions and re-telling

Preparatory work is needed before starting to read a text. Life experiences of students, what they learned from other courses, previous reading and observations should be taken as “prior knowledge”. As a good reader, student should be able to use prior knowledge when s/he sees a new text. Another important point at this point is to “skim the text.” Looking at the text means analysing the main and sub title(s), pictures, author’s name, bold and underlined parts (if any) of the text and number of paragraphs in the text. This helps young readers evaluate the text quickly.

One of the strategies that help comprehension in the process of pre-reading is “predicting”. Predicting is what is envisaged about the topic and expressing an opinion about it. Predicting within the process of reading and comprehending are based on some assumptions about the text before reading. Prediction before reading forms hypothesis about the content of the text on the basis of title, visuals, key words, genre and style of the text. Predicting helps individual to reach an inner tension and a satisfactory end. For instance, it helps to select a correct book to answer a question. It gives a reason or justification for reading and helps finding out what is right. Simply, good readers predict.

When students predict, they create an expectation about what to come across in the text and customise the knowledge they hope to learn from the text by making estimations about possible situations. Use and learning process of prediction as a comprehension strategy is explained below:

1. Asking students prior questions about the topic
2. Explaining how to read the title before predicting.
3. Asking students their predictions
4. Comparing their predictions with the text during the reading process
5. Checking the accuracy of predictions after reading
6. Talking about how predicting can benefit students.

In the process of prediction, teachers should ask students questions about the text. They should guide them to summarize the text, to ask new questions to make necessary explanations and to predict what will happen in the following paragraphs of the text. Before

reading the entire text, students should write a prediction on the topic or content of the text. When students cannot employ their comprehension skills by skimming the text and taking notes, it is necessary to give them clues about the text or make amendments on the text. When such work is not done, many students continue reading without realising the self-comprehension process. With sufficient practice, it can be ensured that student can elicit the gist of the text. As students continue such practices, they do not only identify the gist but also display high level of thinking skills employed by good readers.

In the process of prediction, problems arising from the reader can also come up. Student may not have understood how to use prior knowledge. If student is unable to realise the signs in the text, then his/her prediction may not be closely related with the content of the text. Teaching students how to identify and use the text characteristics is important in developing pre-reading skills. Before starting the reading practices, teachers should provide an opportunity for students to share their predictions with class by question-answer method, picture analysis or eliciting key words. It is again teacher’s responsibility to continue in controlled manner the process without losing the aim of reading and moving away from the focus of the text and visual.





Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi  
Cilt 1, Sayı 1, 65-79  
The Journal of Limitless Education and Research  
Volume 1, Issue 1, 65-79

## Öğretmen Olmanın Standartları<sup>1</sup>

**Doç. Dr. Muammer YILMAZ**, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, muammeryilmaz66@gmail.com  
**Yrd. Doç. Dr. Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR**, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, bgokkurt@bartin.edu.tr  
**Songül AKLAR**, Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sngl\_krtsn@hotmail.com

### Özet:

Öğretmenlik mesleği, diğer mesleklerden farklı bir meslektir. Çünkü ürünü insandır. İnsan ise dünyadaki en değerli varlıktır. Bu noktada öğretmenlik mesleğini tercih edecek kişiler için hem lisans programına girişte, hem de mesleğe başladığında sahip olması gereken birtakım standartların belirlenmesi gerekmektedir. Mevcut durumdaki öğretmen olma şartları incelendiğinde aslında herkesin rahatça bu mesleği yapabileceği görülmektedir. Ancak diğer meslek dallarına bakıldığında ilgili mesleğin niteliğine uygun ölçütlerin olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleğini tercih edenlerde lisans programına girişte herhangi bir standart aranmamaktadır. Üniversite sınavında ilgili öğretmenlik bölümünün taban puanını alan her birey o programa girme hakkını elde edebilmektedir. Sadece bilişsel becerileri dikkate alıp, duyuşsal becerileri hesaba katmamak ilerde öğretmenlik mesleği açısından çok ciddi handikapların doğmasına neden olabilmektedir. Gazete haberleri incelendiğinde çocuk istismarı yapan, taciz ve şiddet uygulayan öğretmenlere rastlanmaktadır. Araştırmanın amacı öğretmen olma standartlarının gözden geçirilip, niteliksel yönden geçerli olabilecek ölçütlerin getirilmesini sağlamaktır. Bu çalışma, olumsuz öğretmen davranışlarıyla ilgili olarak yapılan araştırmalar ve basında çıkan haberleri ortaya koymaya yönelik derleme türü bir araştırmadır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen, Standartlar, Duyuşsal Beceriler, Bilişsel Beceriler, Meslek.

## The Standards for Becoming a Teacher

### Abstract:

Teaching profession is different from the other professions. Because, its output is human, and human is the most precious creature in the world. That is why, some standards should be defined for the people who will do this profession both during the entrance to bachelor's degree and beginning of their profession. When current conditions for becoming a teacher are studied, it can be seen that everybody can easily do this job. However, when other professions are studied, it can be seen that there are some suitable professional criteria for those professions. There are no standards while entering to the bachelor's degree for the ones that will choose becoming a teacher. Any individuals getting enough score for the departments of teacher training from the university entrance exam get the right to enter those programs. Just regarding cognitive skills and not taking affective skills into consideration may cause very serious handicaps for the profession in the future. There can be seen some teachers who make child abuse, harassment and violence when newspapers are studied. There are no standards while entering to the bachelor's degree for the ones that will choose becoming a teacher. Any individuals getting enough score for the departments of teacher training from the university entrance exam get the right to enter those programs. Just regarding cognitive skills and not taking affective skills into consideration may cause very serious handicaps for the profession in the future. There can be seen some teachers who make child abuse, harassment and violence when newspapers are studied.

**Keywords:** Teacher, Standards, Affective Skills, Cognitive Skills, Job.

<sup>1</sup> Bu çalışma 21-23 Ekim 2015 tarihinde Gazi Üniversitesinde "Pedagogical Action for a European Dimension in Educator's Induction Approaches" sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## 1. Giriş

Öğretmen, eğitim ve öğretimin sistematik bir şekilde işlenmesini sağlayan, bireyin kişiliğine yön veren önemli bir şahsiyettir. Öğretmenlik mesleği diğer mesleklerden farklı bir meslektir. Çünkü ürünü insandır. İnsan ise dünyadaki en değerli varlıktır. Öğretmenlik mesleği toplumsal varlığın devamını sağlayan bireyleri yetiştirme görevini üstlenmiştir. Bireylerin hangi yeti ve becerilere sahip olarak yetiştirilmesi gerektiği öğretmenlik mesleğinin sorumluluğundadır. Bu açıdan bu mesleği icra edecek kişilerin, mesleğin gerektirdiği bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilere sahip olması gerekmektedir.

2005 yılında Milli Eğitim Bakanlığı dünya üzerindeki gelişmeleri yakından takip etmek, çağın gereksinimlerini daha doğru yöntemlerle karşılamak amacıyla eğitim programında köklü bir değişikliğe gitmiştir. Klasik yöntemlerden yapılandırmacı yaklaşıma bir geçiş olmuştur. Bu noktada öğretmenden ve öğrenciden beklenen rollerde de değişikliğe gidilmiştir.

Programdaki değişiklikler eğitimin kalitesini artırma ve eğitim sistemindeki sorunlara çözüme bulma noktasında umut vericidir. Ancak eğitim süreci, öğretmen, öğrenci ve öğretim programlarından oluşan üç temel bileşeni içermektedir. Bu üç öge arasındaki ilişki ne derece güçlü ise o düzeyde nitelikli bir öğretimden söz edilebilir, istenilen nitelikte bireyler yetiştirilebilir (Arslan ve Özpınar, 2008). Burada program uygulayıcısı öğretmenlere çok büyük sorumluluk ve görevler düşmektedir. Bu kutsal bir mesleği yapacak kişilerin belirli standartlar dahilinde belirlenmesi gerekmektedir.

## 2. Öğretmenlik Mesleği Neden Önemli?

Öğretmen; eğitim fakültesi mezunu olan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğretmenlik mesleğini yapan kişilere verilen unvandır denilebilir. Bizler öğretmen denildiğinde bunu mu anlamalıyız? Öğretmendenildiğinde ürünü insan olan ve toplumun devamlılığını sağlayacak bireyleri yetiştiren ulvi mesleğe sahip olmayı anlamalıyız. Öğretmen kimleri yetiştirir? Manavi, terziyi, askeri, polisi, avukatı, bilim insanını, devlet adamını öğretmen yetiştirir. Kısacası toplumun her bir bireyini yetiştirme görevi öğretmenin sorumluluğundadır.

Bilgiyi üreten ve kullanan, yaratıcı nitelikli, değişime açık bireyler yetiştirmek çağdaş eğitim sisteminin hedefleri arasındadır. Bu hedefe iyi yetiştirilmiş öğretmenlerle ulaşılır. Yetiştirilen öğretmenler gelişen bilim ve teknoloji ile kendini yenileyen, geliştiren bir yapıya sahip olmalıdırlar. Bu çağdaş niteliklerle donanmış öğretmenler ve yetiştirecekleri nesil ülkeyi her yönden ileriye götürecektir bir nesil olacaktır (Yılmaz, 2007). Kültürel mirasın aktarılmasında



en etkili kişilerden biri de öğretmenlerdir. Öğretmen belirli kültürel değerleri öğrenciye, dolayısıyla da nesilden nesile aktarıma işini yapmaktadır. Öğretmen demek toplumu ayakta tutan, toplumun gelişmesine katkıda bulunan, insanları doğruluğa, aydınlık yarınlara kavuşturacak bireyleri yetiştiren kişi demektir.

Öğrencinin gözünde öğretmen bir idodür. Her şeyi bilen ve ileride olmak istedikleri kişidir. Öğretmen, öğrencinin akademik başarısını, davranışlarını, ruhsal gelişimini, meslek tercihlerini, kısacası yaşam tarzını belirlemeye etki eden kişidir. Bundan dolayı öğretmenlik mesleği ülkenin eğitim politikasında önemli bir yere sahip olmalıdır.

Teknolojik gelişmelere rağmen, öğretmen eğitimin temel unsurudur. Öğretmenin iyi yetişmiş olması öğrencinin de aynı oranda iyi ve nitelikli yetişmesine neden olacaktır. Gelişmiş ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile öğretmen yetiştirmeye verdikleri önem arasında son derece sıkı bir ilişki vardır. Böyle ülkelerde öğretmen yetiştirme her zaman önemli gündem maddeleri arasında yer almaktadır. Günümüzün öğretmen profili, 21. yüzyılın bilgi teknolojisi toplumunda öğrencileri geleceğe hazırlayabilecek yeterlikte eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte olmalıdır. Bundan dolayı öğretmenlik mesleği birçok niteliği bünyesinde bulundurmalıdır. Nitelikli öğretmen, sorumluluklarını, özlük haklarını, mesleği ile ilgili kanun, yönetmelikleri ve bilgi toplumu içindeki yerini bilmelidir. Mesleği ile ilgili yenilikleri takip etmeli ve kendini yenilemelidir. Diğer yandan, okulun yapısını ve işleyişini ve toplum içindeki önemini bilmelidir (Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2014). Mevcut durumdaki öğretmenler niteliksel açıdan mesleğin gerektirdiklerini yerine getirebiliyor mu? Bu sorunun cevabı öğretmenlerin niteliksel açısından durumunu ortaya koymada son derece önem arz etmektedir.

### **3. Mevcut Durumda Türkiye’de Öğretmen Seçme ve Atama**

Öğretmenlik mesleği özel bir hizmet öncesi eğitimi gerekli kılan ve bu eğitimlerin sürekliliğine ihtiyaç duyulan bir meslektir. Fakat zaman içindeki öğrenci sayısındaki artış, öğretmen açığının değişik kaynaklardan sağlanmasını zorunlu kılmış bu sebeple de öğretmenin toplumdaki statü ve niteliği geriletilmiştir (Yılmaz, 2007). Öğretmenlik mesleği belli eğitimleri almış, öğrencinin seviyesine inip onun psikolojik ve fizksel hazırlıklarını gözönünde bulundurarak eğitim yapmayı amaçlar. Fakat mevcut durumdaki öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere bakıldığında; (Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2014), öğretmenlerin %51,9’u eğitim fakültesi mezunu iken %14,1’i fen edebiyat fakültesi mezunudur. %14 bu oran öğretmenlik mesleği gibi önemli bir alanda azımsanmayacak bir sayıdır.

Mevcut durumda Türkiye’de öğretmenlik bölümlerine alım Yükseköğretime Geçiş Lisans Yerleştirme Sınavlarından yeterli puanı alarak yapılmaktadır. Bu sınavlarda öğrencilere genel yetenek ve genel kültürden oluşan sorular yöneltilmektedir. Öğretmen olması istenen adayın matematik, türkçe, edebiyat, fizik vb.derslerle ilgili soruları ne kadar doğru cevaplayabildiğine bakılmaktadır. Esas sorun aslında burada başlamaktadır. Örneğin trigonometri konusunu çok iyi bilen ve önüne çıkan soruları rahatlıkla çözen kişi öğretmen olunca gerçekten iyi bir iletişime sahip olacak mı ya da öğretmenlik mesleğinin nitelikleri için sadece bilişsel beceriler yeterli mi? Bilişsel becerilerin yanında duyuşsal becerilere de önem vermek gerekmektedir. Bu mesleği yapabilmek için belirli kriterlere sahip olmak gerekmektedir. Her şeyden önce bir öğretmenin iyi bir iletişime sahip, verilmesi gereken bilgi ve becerileri öğrenciye en uygun ve dikkatli şekilde veren, sabırlı, hoşgörülü, alanında uzman, yenilikleri takip eden kişiler olmaları gerekmektedir. Lisans eğitimleri için öğretmen adaylarının en az dört yıl eğitim veren eğitim fakültelerinden mezun olmaları gerekmektedir. Ancak mezun olanların öğretmenlik mesleğine uygun bireyler olup olmadığı tam olarak ölçülmemektedir. Öyle ki bazı terör gruplarıyla ilişkisi olan, psikolojik sıkıntıları olan adaylar, eğitim fakültesinden mezun olup toplumu şekillendirmek gibi ağır yükümlülük taşıyan bu görevi üstlenmektedirler.

Lisans eğitimini tamamlayan öğretmen adayları ardından Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) tabi tutulmaktadır. Bu sınavla öğretmen adaylarının atanmayı hak edip etmediği belirlenmektedir. Devlet tarafından memur (öğretmen) olma ile ilgili genel ve özel şartlar belirlenmiştir. Öğretmen olabilmek için belirli standartlar getirilmiştir. 657 sayılı kanunun 48. Maddesine göre Devlet memurluğuna alınacaklarda aşağıdaki genel ve özel şartlar aranmaktadır:

A) Genel şartlar:

1. Türk Vatandaşı olmak,
2. Bu Kanunun 40 ncı maddesindeki yaş şartlarını taşımak,
3. Bu Kanunun 41 nci maddesindeki öğrenim şartlarını taşımak,
4. Kamu haklarından mahrum bulunmamak,
5. Türk Ceza Kanununun 53 üncü maddesinde belirtilen süreler geçmiş olsa bile; kasten işlenen bir suçtan dolayı bir yıl veya daha fazla süreyle hapis cezasına ya da affa uğramış olsa bile devletin güvenliğine karşı suçlar, anayasal düzene ve bu düzenin işleyişine karşı suçlar, zimmet, irtikâp, rüşvet, hırsızlık, dolandırıcılık,

Muamber YILMAZ, Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR, Songül AKLAR

sahtecilik, güveni kötüye kullanma, hileli iflas, ihaleye fesat karıştırma, edimin ifasına fesat karıştırma, suçtan kaynaklanan malvarlığı değerlerini aklama veya kaçakçılık suçlarından mahkûm olmamak.

6. Askerlik durumu itibariyle;
    - a) Askerlikle ilgisi bulunmamak,
    - b) Askerlik çağına gelmemiş bulunmak,
    - c) Askerlik çağına gelmiş ise muvazzaf askerlik hizmetini yapmış yahut ertelenmiş veya yedek sınıfa geçirilmiş olmak,
  7. 53 üncü madde hükümleri saklı kalmak kaydı ile görevini devamlı yapmasına engel olabilecek akıl hastalığı bulunmamak.
- B) Özel şartlar:
1. Hizmet göreceği sınıf için 36 ve 41 nci maddelerde belirtilen öğretim ve eğitim kurumlarının birinden diploma almış olmak,
  2. Kurumların özel kanun veya diğer mevzuatında aranan şartları taşımak.

Bu şartları taşıyan adaylar sınav sonrasında devlet memurluğuna atanma hakkını elde etmektedirler.

KPSS'ye giren öğretmen adaylarında belirli yeterlikler bilişsel alan üzerinden ölçülmeye çalışılmaktadır. Genel yetenek, genel kültür ve alan bilgisi testlerine tabi tutulan adaylar bilişsel alandaki soruların çoğunu doğru yapsa bile bu öğretmenlik mesleği için yeterli olmamaktadır. Çünkü toplumsal değerlerin aktarıcısı olan öğretmenlik mesleği sadece konuların iyi bilinip soruların çoğunun doğru çözülmesi ile belirlenemez. Duyuşsal becerilerin de ölçülmesi gerekmektedir.

Sayısal olarak bakıldığında talebin üzerinde öğretmen yetiştirildiği görülmektedir.

Fakat niceliksel bir sorunun olmaması niteliksel bir sorunun olmadığı anlamına gelmemektedir.

Gelişmiş ülkelerde eğitim fakülteleri ile ilgili kalite standartlarının belirlenmesi verimliliği artırdığından ülkemizde de standartların uygunluğunun sürekli olarak sorgulanması gerekmektedir. Bu sorgulamada öğretmen yetiştirme ile ilgili öğeler çok yönlü olarak incelenmelidir (Yanpar-Yelken, Çelikkaleli ve Çapri, 2007). Öğretmenin konu alanı bilgisi ve

öğretim becerisi kadar kişiliğinin de mesleğin gerektirdiği özelliklerle uyumlu olması gerekmektedir (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2008). Canbulat ve Kutluca-Canbulat (2015), Türkiye’de yaşanan öğretmenlik mesleği ile niteliksel sorunları şu şekilde sıralamıştır:

- Öğretmen olacak bireylerin merkezi bir sınavla niceliksel olarak belirlenmesi,
- Herkesin öğretmenlik mesleğini yapabileceği yönündeki yanlıgı,
- Öğretmen eğitimi sürecinin yeterince eleyici olmaması,
- Sisteme giren her öğrencinin mezun edilmesi,
- Öğretmen atamalarında niteliklerin göz ardı edilmesi.

Bu sorunlar ışığında öğretmenlik mesleğine aday seçimi ve mevcut öğretmenlerle ilgili yeni uygulamalara gidilmesi gerekmektedir. Eğitim, çağın gereklerine, ihtiyaçlarına göre kendini geliştiren, mesleğini seven nitelikli öğretmenlerle sağlanabilir. Bu sebeple öğretmen adayları hizmet öncesi eğitimleri, öğretmenin hizmete alınış süreci, görev başındaki performansı ve iş başındaki gelişimi son derece önemlidir.

#### 4. Öğretmenlerin Atanma Şartları

Öğretmen atamalarından ziyade öğretmenlik için lisans programına yerleştirilecek olan adaylara yönelik belirli bir standartların getirilmesi gerekmektedir. Sadece bilişsel yeteneklere bakılarak öğretmenlik programına yerleşme yetersiz kalmaktadır. Öğretmenlik sabır ve hoşgörü gerektiren, iletişim becerilerini en üst noktada kullanmayı gerektiren bir meslektir. Lisans programına yerleşirken bu becerilere sahip olan adayların seçilmesi isabetli olacaktır. Bilişsel alan dışında da bir öğretmenin mesleki bilgi ve beceriye sahip, gerekli meslek ahlakına sahip bireyler olmaları gerekmektedir. Öğretmenlikte meslek ahlakının kazanılması eğitim açısından önemlidir. Ateş (2012), öğretmenlik meslek ahlakı ve mesleki değerleri netleştirilmiş, özümsemiş ve içselleştirmiş öğretmenlerle eğitimin daha kaliteli hale geleceğini ifade etmiştir. Bu durumda gelecek nesil için yetiştirilecek öğretmenlerin atama standartlarında belirli ahlaki değerlerin belirlenip ona göre bir seçim yapılması gerekmektedir.

Meslek ahlakı, bir mesleğin doğru ve yanlış davranış biçimlerinin tamamını oluşturur, toplumun ahlaki değerlerine göre şekil alır (Ateş, 2012). Meslek ahlakı elbette tüm meslek gruplarında çok büyük öneme sahiptir. Meslek ahlakının eğitim öğretimin yapıldığı okullarımızda program uygulayıcısı olan ve çocukların eğitiminde en büyük öneme sahip olan

öğretmenler tarafından kazanılmış olması ise bir zorunluluktur. Ancak mevcut durumda bazen öğretmenlik mesleğini zedeleyici öğretmen davranışlarına rastlanmaktadır.

### **Olumsuz Öğretmen Davranışları**

Bazı öğretmenler nitelikli bir yaklaşımdan uzak olarak belirli olumsuz davranışlarla karşımıza çıkmaktadır. Mesleki bilgi ve beceriden yoksun, kişilik özellikleri öğretmenlik mesleğine uymayan, öğrenciyi duygusal, fiziksel ve cinsel yollardan istismar eden, öğretmenlerle her geçen gün karşılaşmaktayız. Televizyonda veya internette izlediğimiz haberlerden, okuduğumuz gazete haberlerinden veya bir eğitimci olarak çevremizde bizzat gördüğümüz, şahit olduğumuz olaylardan yola çıkarak bir eğitimciye yakışmayacak davranışlarla karşılaşmaktayız. Doğrucan ve Yıldırım (2011) yazılı basında çocuk istismarı haberlerini incelemiş ve bu haberleri incelerken altı farklı gazetenin çocuk istismarı haberlerini değerlendirmişlerdir. Değerlendirme sonucunda çocuk istismarını gerçekleştiren kişilerden %8'nin öğretmen olduğu ifade edilmektedir.

Çocuğun gününün büyük kısmının okulda öğretmeni ile geçmesi, çocuğun yaşamında okul ve öğretmenin önemini artırmaktadır. Bu önem çocuğun hayatında bazen olumlu etki yaratabildiği gibi bazı istismar durumlarında ciddi anlamda çocukta silinmeyecek izler bırakmaktadır. İstismar etmek, bir kişinin ya da kişilerin iyi niyetini kötüye kullanarak yararlanmak, bir düşünceyi kötüye kullanarak zarar vermeyi hedeflemek, karşısındakinin kendi rızası olmadan ve iradesini dikkate almadan sövmek olarak tanımlanmaktadır (<https://tr.wikipedia.org>). Yolcu (2009), çocuk istismarı kavramını, çocukların başta ebeveynleri, bakımını üstlenen kişiler ve eğitimleri konusunda doğrudan sorumlu olan kişilerin onların bedensel, zihinsel, duyuşsal gelişimlerine zarar verici ya da kısıtlayıcı her türlü faaliyetleri olarak tanımlamaktadır.

**1. Duygusal İstismar:** Çocuk, bazı durumlarda öğretmenleri tarafından duygusal istismara maruz bırakılmaktadır. Öğrencinin aşağılanması, duygu ve düşüncelerinin görmezden gelinmesi, öğrenciyi hakaret, tehdit, gibi durumlar çocuk için duygusal bir istismardır. Bu istismarın öğretmen tarafından öğrenciyeye diğer arkadaşlarının önünde veya tek başınayken yapılması öğrencide okuldan soğuma, özgüven eksikliği, şiddet eğilimi, depresyon vb. gibi derin psikolojik yaralar açmaktadır.

**2. Fiziksel İstismar:** Çocuğa karşı dayak atma, fiziksel yaralama, sarsma, her türlü bedensel yaralanmayı içerir. Her ne kadar yasalarla öğrenciyeye şiddet yasaklanmış olsa bile

okullarda çok sık duyulan istismar türüdür. Yolcu (2009)'ya göre okullarda öğrencilerin fiziksel istismara uğramalarının bir nedeni de öğretmenin niteliğidir. Öğretmen yetiştirme kurumu olan eğitim fakültelerine öğretmen adayları sadece YGS-LYS'den aldıkları puanlara göre yerleştirilmekte, dolayısıyla öğretmenlik mesleğini tercihte nitelikli bir standart aranmamaktadır. Nitelikli standartların olmayışı eğitimdeki istismar olaylarını artırmaktadır.

**3. Cinsel İstismar:** Çocuklarda en geç ortaya çıkarılan istismar türüdür. Çocuğun bir yetişkin tarafından cinsel anlamda istismara uğraması onun yaşamında geri dönüşü olmayan psikolojik sıkıntılara sebebiyet verecektir. Cinsel istismarla ilgili her gün gazetelerde okuduğumuz haberler olayın vehametini bir kez daha gözler önüne sermektedir. Bu istismarın günün çoğunu okulda geçiren öğrencilere bir öğretmen tarafından yapılması, sorunun kaynağına inmeyi gerektiriyor.

Bu konu ile ilgili basında çıkan haberlerden birkaç örnek:

- Bir ortaokulda kız öğrencilerine cinsel tacizde bulunduğu iddia edilen Fen Bilgisi öğretmeni hakkında Cumhuriyet Savcılığı tarafından soruşturma başlatılmıştır.
- İlköğretim okulunda 2 kız öğrencisine cinsel istismarda bulunduğu suçlamasıyla tutuksuz yargılanan tarih öğretmeni 46 yıl 10 ay hapis cezasına çarptırılmıştır.
- Ortaokulda 2 kız öğrencisine cinsel istismarda bulunduğu iddiasıyla yargılanan Beden Eğitimi öğretmenine 17 yıl hapis cezası verilmiştir.
- İlkokul 4. sınıf öğretmenin öğrencisini sopayla dövmesi sonucunda öğrencinin 13 gün okula gitmediği belirlenmiştir. Öğrencinin aynı okula gitmek istememesi neticesinde, öğrenci çok daha uzak olan başka bir okula gitmek zorunda kalmıştır

Bu haberler her gün karşımıza çıkan onlarca haberden sadece birkaçı. Bu haberler neticesinde mevcut öğretmenlerin tam ve nitelikli bir hizmet içi eğitim almaları gerekmektedir. Bazı önemli meslek gruplarında nasıl ki kişiler mesleğin yoruculuğundan kaynaklı rehabilite ediliyorlarsa aynı şekilde öğretmenlerinde rehabilite edilmeleri, belirli psikolojik sorunlarının tedavi edilmesi gerekmektedir. Asker ya da polis memurlarından terörle mücadelede görev yapan kişiler mesleğin zorluğundan dolayı rehabilite edilip, belirli psikolojik destek almaktadırlar. Aynı durum öğretmenler için de olmalı. Çünkü insan mühendisi olan öğretmenlerin bu desteğe en az diğer meslek grupları kadar ihtiyacı bulunmaktadır.

## 5. Öğretmen Olmanın Standartları

Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan (2014), öğretmenlik gibi toplumsal liderlik görevini üstlenen öğretmenin yetişmesi için gerekli adımlar atılmasının yanında öğretmenlik eğitimi almayanların öğretmen olarak atanmasının önüne geçilmesinin gerektiğini, böylelikle yapılacak olası yanlışların giderilebileceğini ve bu mesleğin herkes tarafından yapabilecek bir iş gibi algılanmasının önleyeceğini ifade etmişlerdir.

Üniversite sınavı sonucu öğrencilerin kişilik özellikleri açısından da bir şekilde değerlendirmeye tabi tutulması ve programlara o şekilde kayıt yaptırılmasının nitelikli öğretmen ihtiyacına katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Hotaman, 2012). Doğruluk, dürüstlük, güvenilirlik, adil olmak, hoşgörülü olmak, kurallara saygılı, demokratik, yeniliklere açık olmak gibi değerlerden yoksun bir öğretmenin, uzmanlık bilgisi ne kadar iyi olursa olsun öğrencilere katacağı değerler olmadığı gibi zararı da çok fazla dokunacaktır (Ateş, 2012).

PISA 2000, 2003, 2006 yıllarında yüksek performans gösteren ülkeler arasına girmeyi başaran Japonya, Güney Kore, Finlandiya ve Yeni Zelanda'nın öğretmen yetiştiren kurumlarına öğretmen adaylarının seçimi, yetiştirilmesi, atanması ve hizmet içi eğitimlerinde uyguladıkları politikalar incelendiğinde; öğretmen adaylarının fakülteye kabul edilmesinde ulusal sınavların yanında öğretmenlik becerilerini ölçen yazılı, mülakat ve performans sınavlarının da uygulandığı görülmektedir. Ayrıca hizmet öncesi eğitimde yoğun bir uygulama eğitiminin verildiği, öğretmen istihdamında çoktan seçmeli testler yerine beceri ölçen testler uygulandığı ve işe alım sürecinin nitelik üzerine temellendirildiği görülmektedir. Aynı zamanda bu ülkelerde öğretmenlerin sosyal ve ekonomik durumlarının iyi olması da mesleğin cazibeli hale gelmesine olanak sağlamaktadır (Mete, 2013). Canbulat ve Kutluca-Canbulat (2015), yapmış oldukları çalışmada Türkiye ve Avusturya eğitim sistemlerinde öğretmen adaylarının belirlenme sürecini araştırmışlardır. Bulgulara göre Avusturya öğretmen yetiştirme sisteminde öğretmenlik mesleğini yapacak olan kişiler, mesleğe isteyerek başvurmakta ve adayın mesleğe uygunluğuna yapılan uygulamalı bir sınavla karar verilmektedir. Türkiye'de ise öğretmenlik mesleğini yapacak olan bireyler ÖSYM tarafından gerçekleştirilen mrekzei sınavla belirlenmekte fakat sadece sınavda alınan puanlar dikkate alınmaktadır. Bireyin bu mesleği isteme nedenleri, öğretmenlik mesleğine uygunluğu, kişisel özellikleri ile ilgili bir değerlendirme yapılmamaktadır.

Öğretmenlik mesleğinde öne çıkan ve mesleki başarıda etkili olan bazı kişilik özellikleri şunlardır:

- İletişim becerisi yüksek,
- Hoşgörülü ve sabırlı,
- Açık fikirli, esnek ve uyarlayıcı,
- Sevecen, anlayışlı ve esprili,
- Yüksek başarı odaklı, iddialı ve çalışkan,
- Cesaretlendirici, teşvik edici ve destekleyici,
- Demokrat,
- Yeniliklere ve değişime açık, entelektüel bir kişilik (Hotaman, 2012).

Arslan ve Özpinar (2008), öğretmen nitelikleri ile ilgili yapmış oldukları çalışmada, öğretmen niteliklerini şu şekilde sınıflandırmışlardır:

- Öğretmenin Kişisel ve Mesleki Gelişimi İle İlgili Nitelikler
  - Öğrenciye rehberlik etmek
  - Okulu kültür merkezi durumuna getirme ve okulun gelişimine katkı sağlama
  - Araştırmacı, sorgulayan, kendini yenileyen ve geliştiren kişilik özelliklerine sahip olmak
  - Günlük hayatında eğitim teknolojilerini kullanma
  - İnsan ilişkilerinde uzman olma
  - Mesleki sorumlulukları yerine getirme ve yasaları takip etme
  - Öz değerlendirme
  - Müfredatı yeteri kadar tanıma
- Öğrenme- Öğretme süreci İle İlgili Nitelikler
  - Etkinlik geliştirme ve uygulama
  - Bireysel farklılıklara duyarlı olma ve farklı öğretim yöntemlerinin kullanımı
  - Öğrenci merkezli eğitim yapma
  - Materyal hazırlama ve kullanma
  - Eğitim- öğretimde yeni teknolojilerden yararlanma



- Tematiklik yaklaşımını benimseme
- Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Nitelikler
  - Alternatif ölçme- değerlendirme yöntemlerini kullanma
  - Ölçme sonuçlarının yorumlanması ve öğremsiyeye dönüt verme
  - Her öğrencinin kişisel bilgilerinin yer aldığı sınıf öğretmeni klasörü oluşturma
- Öğretmen, Çevre, Veli ve Okul İlişkileri İle İlgili Nitelikler
  - Ailelerle ilişki kurup velileri tanıma ve işbirliği yapma
  - Değerlendirme sonuçlarının paylaşımı
  - Çevre olanaklarından yararlanma

Yanpar-Yelken, Çelikkaleli ve Çapri (2007), ise yaptıkları çalışmada öğretmenlerde bulunması gereken en önemli mesleki özelliklerin alanına hakim olma ve öğretmenlik meslek bilgis ve becerisine sahip olma olarak belirtmişlerdir. Sahip olunması gereken en önemli kişisel özellikleri ise “hoşgörülü ve saygılı olma, iletişim becerisine sahip olma ve hümanist olma” olarak ifade edilmiştir.

## 6. Sonuçlar ve Öneriler

Toplumda herkesin öğretmenlik mesleğini rahatça yapabileceği kanaati yaygındır. Geçmişteki yanlış uygulamalara bakılmaksızın, nitelikli öğretmen yetiştirme hedefine odaklanılarak, nitelikli bir öğretmen için önemli olduğu araştırmalarla ifade edilen “kişilik özellikleri” üzerinde durulmalıdır (Hotaman, 2012). Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan (2014), yapmış oldukları araştırma sonucunda mevcut durumdaki öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra kendilerini yenileme konusunda arayışlarının olmadığını, bilgi ve iletişim teknolojisi alanında kendilerini yetiştirmek için gayret göstermediklerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenlerin yaklaşık %30’unun fırsatını bulduklarında öğretmenlik mesleğini bırakacakları ifadelerinin üzerinde durulması gerektiği ifade edilmektedir.

Öğretmenlik mesleğinde meslek ahlakı, alan bilgisi, ve genel kültürden çok daha önemlidir. Öğretmen alımlarında meslek ahlakının ve mesleki değerlerin kazanılıp kazanılmadığının bazı psikoteknik testlerle değerlendirilmesi gerekmektedir (Ateş, 2012).

Can-Yaşar, İnal-Kızıltepe ve Kandır (2014), anne babadan sonra çocukların hayatında önemli yeri olan öğretmenlerin istismar olgularını tespit etmede rol aldıkları için,

öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarı konusunda eğitilmeleri gerektiğini; aynı zamanda öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bakımdan, öğretmenlerin karşılaşabilecekleri cinsel istismar durumlarının farkında olmaları, bu durumları bildirmeleri ve kendilerini hazırlıklı ve yeterli hissedebilmeleri için gerekli alt yapının öğretmenlik eğitiminde verilmeye başlanması gerekmektedir (Can-Yaşar, Şenol ve Akyol, 2015).

Bütün bu sorunlar dikkate alındığında öğretmen adaylarının hem hizmet öncesinde hem de hizmete başladıktan sonra mesleki açıdan iyi yetişmeleri sağlanmalıdır. Öğretmenlik mesleğinin niçin bu kadar önemli olduğunun aday öğretmenlere kavratılması gerekmektedir. Mesleğe başladıktan sonra öğretmenlik mesleğinin cazip hale getirilmesi, öneminin kavratılması için belirli hizmet içi eğitimlerin alınması gerekmektedir. Mevcut durumda mutlaka hizmet içi eğitim veriliyor fakat bunun niteliğinin ve hizmet içi eğitimlerin verilme zamanları tartışılıp, uygulamalar yeniden gözden geçirilebilir. Mesleğe devam eden öğretmenlerin mesleki problemlerini giderici rehabilite çalışmaları yapılabilir.

#### KAYNAKLAR

- Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2014). Türkiye'nin öğretmen profili. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1-20.
- Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Ateş, N. (2012). Öğretmenlikte meslek ahlakı ve mesleki değerler. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3(6), 3-18.
- Can-Yaşar, M., İnal-Kızıltepe, G. ve Kandır, A. (2014). Öğretmen adaylarının çocuklardaki fiziksel istismar belirtilerine ilişkin farkındalıkları. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 7(3), 286- 303.
- Can-Yaşar, M., Şenol, F., B. ve Akyol, T. (2015). Öğretmen adaylarının çocuğa yönelik cinsel istismar tutumlarının incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 228- 241.
- Canbulat, M. ve Kultluca-Canbolat, A. (2015). Avusturya ve Türkiye'de öğretmen adayı belirleme süreci. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(1), 113-132.
- Doğrucan, A. ve Yıldırım, Z. (2011). Yazılı basında çocuk istismari haberlerinin incelenmesi: (Cumhuriyet, Hürriyet, Posta, Sabah, Yeni Şafak ve Zaman Gazeteleri Örneğinde). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 176-194.
- Hotaman, D. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmen kişilik özelliklerine yönelik algıların incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(2), 186-201.
- <https://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%B0stismar>
- Mete, Y. A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya'da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 859-878.

- Yanpar-Yelken, T., Çelikkaleli, Ö. ve Çapri, B. (2007). Eğitim fakültesi kalite standartlarının belirlenmesine yönelik öğretmen adayı görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 191-215.
- Yazgan-İnanç, B. ve Yerlikaya, E. (2008). *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 155-167.
- Yolcu, H. (2009). İstismara uğramış çocuğa eğitim ortamında yaklaşım: Rehber öğretmenin rolü. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 7(25), 62-92.

## The Standards for Becoming a Teacher

### SUMMARY

Teacher is title given to the person making the teaching profession that a graduate of the faculty of education and taught in schools affiliated to the Ministry of Education. Are we understand is that when teachers called? We understand the product of the human and society to ensure the continuity of individuals with lofty profession training. Teacher trains grocer, tailor, military, police, lawyers, scientists and the statesman. Briefly the responsibility of the teacher is task training each member of the society. It is one of the goals of modern education system that producing and using knowledge, creative quality, training individuals open to change. This goal is achieved by well-trained teachers. One of the most influential people in the transfer of cultural heritage is also teachers. The teacher gives the students the transfer of certain cultural values. The teacher is a idold inthe eyes of students, knows everything and the person is they want to be in the future. Teacher, student academic achievement, behavior, mental development, trade preferences, in short, he/she is a people influence identify lifestyles. Therefore teaching profession should have an important place in the country's educational policy. Despite technological advances teacher training is the basic element. To be well-trained teacher will lead the students qualified growth. There is an extremely close relationship between development levels of the developed countries and their care of teacher training. Teacher training in this country has always been one of the important agenda items. Today's teacher profile should be quality that respond to the training needs which sufficient to prepare students for the future in 21st century information technology society. Therefore teaching profession must take many qualities within. Qualified teachers should know responsibilities, employee rights, laws related to the profession, and its place in the information society. Teachers should follow innovations in the profession and must renew themselves. On the other hand teachers should know the structure of the school, its functions and the importance of community. Teaching profession is different from the other professions. Because, its output is human, and human is the most precious creature in the world. From this aspect, people who will do this job should have cognitive, affective and psychomotor skills that are needed for this profession. That is why, some standards should be defined for the people who will do this profession both during the entrance to bachelor's degree and assigning to the job and beginning of their profession. When current conditions for becoming a teacher are studied, it can be seen that everybody can easily do this job. However, when other professions

are studied, it can be seen that there are some suitable professional criteria for those professions. For instance, the ones that will be a policeman or a soldier should have some basic standards. While candidates of policeman and soldier are required to have some qualifications such as being suitable in view of height and weight, not being flat-footed, not having had a medical operation, teacher candidates do not have to attend an interview. There are no standards while entering to the bachelor's degree for the ones that will choose becoming a teacher. Any individuals getting enough score for the departments of teacher training from the university entrance exam get the right to enter those programs. Just regarding cognitive skills and not taking affective skills into consideration may cause very serious handicaps for the profession in the future. There can be seen some teachers who make child abuse, harassment and violence when newspapers are studied. In the study that Doğrucan and Yıldırım (2011) carried out, they found out that 8% of people who applied child abuse were teachers. From this aspect, not only cognitive competences but also affective competences of people who will choose teaching program should be considered. It should be the basic condition not to have any psychological problems and to admit social values for the ones that will prefer this profession. Because, people who do not love their country, flag, people and are psychologically-problemed should not work in public. People preferring teaching profession should pass a strict psychological interview. The ones having psychological problems, having possibility of applying child abuse, using drugs, etc. should be determined by the experts via tests, interviews and relate measuring scales, and they should be hindered from this profession. Furthermore, those assessments should be applied during their professional life. Aim of the study is reviewing standards of being a teacher and enhancing suitable measuring standards. This study is a collection study which reveals the studies and news on mass media of negative teacher behaviors.





Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi  
Cilt 1, Sayı 1, 81-98  
The Journal of Limitless Education and Research  
Volume 1, Issue 1, 81-98

## Türkiye’de Görsel Sanatlar Alanında Yapılan Lisansüstü Tez Çalışmalarının Betimsel İncelemesi

Yrd. Doç. Dr. Seçil KARTOPU

Bartın Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

skartopu@bartin.edu.tr

### Özet

Görsel sanatlar alanında 2011-2016 yılları arasında yapılan yüksek lisans ve doktora/sanatta yeterlik tezlerinin ele alındığı bu çalışmada tezler; yapıldıkları yıllar, tezlerin düzeyleri, tezin yapıldığı üniversite ve enstitü, tezin yapıldığı anabilim dalı, tez danışmanlarının ünvanı, tezi yapan kişinin cinsiyeti, çalışma grubu, tezin konusu, anahtar kelimeler, tezde kullanılan yöntem, örnekleme yöntemi ve tezde kullanılan veri toplama araçları değişkenlerine göre incelenmiştir. Çalışma, nitel ve betimsel özellik taşımaktadır. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından 10.11.2016 tarihinde elde edilen tezler çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. 27’si doktora, 110’u yüksek lisans ve 1’i de sanatta yeterlik olmak üzere 138 lisansüstü eğitim tezine ulaşılmış, erişime açık olan 108 tez belirlenen ölçütler doğrultusunda incelenerek mevcut durum ortaya konulmuştur. Araştırma sonuçlarından elde edilen verilerin, gelecekte yapılabilecek çalışmalara ışık tutacağı umulmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Görsel Sanatlar, Lisansüstü Eğitim, Tez.

## Investigation of Post Graduate Dissertation Workouts Made in Visual Arts in Turkey

### Abstract:

In this workout that examines post graduate and PhD/proficiency in art dissertations written in visual arts field between 2011-2016 years; dissertations, their years, levels, university, institute and department, thesis supervisor, sex, working group of the person who do dissertation, key words, method, exemplifying method, data collection tools that are used in dissertation are studied according to their factors. The workout has characteristic of being scientific and qualitative. Dissertations that are taken from database of High Education Board Dissertation Center in date of 11.10.2016 form nature of workout. 138 post graduate education dissertations that 27 of them are PhD, 110 are post graduate and 1 is proficiency in art are reached. 108 dissertations which are open to access are investigated based on determined criteria and current situation is formed. It is hoped that data which are obtained from result of researches will flash to new researches in future.

**Key Words:** Visual Arts, Post Graduate Education, Dissertation.

## 1. GİRİŞ

Günümüzde teknolojik gelişmelerin hızına bağlı olarak her alanda gelişim ve değişim çok hızlı yaşanmaktadır. Küreselleşmenin de etkisiyle toplumlar arasındaki etkileşim hızla artmış, bilgiyi edinme ve bilgiye ulaşma bir o kadar kolaylaşmıştır. Yaşanabilecek bu bilgi karmaşasında toplumlar kendi bireylerine sağlıklı bilgiye ulaşma yollarını göstermekle sorumludurlar. Bilgi kirliliğinden, yorum çeşitliliğinden etkilenmeden doğruyu yanlıştan ayırma yollarını göstermede en büyük rolün nitelikli bir eğitimden geçtiği bilinmektedir. Bu bağlamda eğitim sistemleri yeni kuşakların kişiliklerini geliştirmelerini, kendi kültürlerinin farkına varmalarını, bilgi teknolojilerini verimli bir şekilde kullanabilmelerini, karşılaştıkları sorunlara farklı ve özgün çözüm önerileri geliştirmelerini, bilgi kapasitelerini genişleterek bilgiyi üretmelerini, yorumlamalarını, analiz etmelerini ve paylaşımlarını sağlayarak öğrenmeyi öğretmeyi amaçlamalıdır.

Sanat eğitimi tüm bu amaçlara ulaşmada etkili bir alandır. İnsanın kendini ifade ettiği alanlardan biri olan sanat, bireyi düşündüren, arındıran, çevresine farklı gözle bakmasını sağlayan, kendine güven duygusunu geliştiren, yaratıcılığını ortaya çıkaran bir kültür değeri olarak yaşam boyu sürmesi gereken bir eğitim alanıdır ve toplumun her bireyi bu haktan yararlandırılmalıdır (Kırıçoğlu,2009,s.1-3). Sanat eğitimi sadece yetenekli kişilerle sınırlandırılmayacağı gibi bu eğitim sadece okullarla da sınırlı değildir. Ancak sanatla ilgili bilgi ve deneyimlerinde eğitim-öğretimle kazandırılabilceği gerçeği unutulmamalıdır. Bu nedenle çok küçük yaşlardan itibaren verilmesi gereken bu eğitim okullarımızda Görsel Sanatlar dersi başlığı altında ilkökul seviyesinden itibaren verilmektedir. “Bireyin görsel sanatlar eğitimi alması onun sadece bir sanatçı veya çok üstün yeteneklere sahip olmasını gerektirmez. Görsel sanatlar eğitimi bireyin kişisel yaşantısına katacağı olumlu edinimler, küresel anlamda ilişki içerisinde olduğumuz insanlar ve toplumlar açısından avantajlar sağladığından her düzeydeki yaş grubundan bireyler için bir gereksinimdir” (MEB, 2013, s.1).

Görsel sanatlar dersinin amacına ulaşabilmesi için uygun eğitim-öğretim ortamı, program, malzeme ve materyal gibi unsurların olmasının yanı sıra öğrencilerin ve dersin öğretmenlerinin hazırbulunuşluk düzeyleri, motivasyonları, beklentileri de dikkate alınmalıdır. Alanda bu dersin işleniş ve uygulanışında çeşitli sıkıntılar olduğu yapılan araştırma ve tez bulgularında görülmektedir. Sorunları gidermek ve var olan durumu ortaya koymak amacıyla eğitim- öğretim ve alanla ilgili yapılan araştırmalar bu alana hiç şüphesiz ki katkı sağlayacaktır.



Araştırma planlı, programlı, sistemli yürütülen bilim için önemli akademik bir çalışmadır, bilimsel bilgi üretme işlevidir. Eğitim sistemi içerisinde bilimsel bilgilerden yararlanmak ayrı bir önem taşımaktadır. Bilimsel bilgiyi üretmenin en önemli yolunun bilimsel araştırmalar olduğu bilinmektedir. Son yıllarda artan üniversite sayına bağlı olarak bilimsel araştırmalarda büyük bir artış görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında üniversitelerde yapılan araştırmaların ve lisansüstü düzeyde yapılan tezlerin önemi göz ardı edilemez. Ancak buna rağmen yapılan çalışmaların birbirinden kopuk olduğu dikkati çekmektedir. Bu bağlamda yapılan araştırmaların, lisansüstü tezlerin çeşitli ölçütlere göre değerlendirilerek sonuçlara ulaşılması, belirli aralıklarla analizlerin yapılması ve önerilerin getirilmesi alanın genel görüntüsünü ortaya çıkaracak, yapılacak araştırmaların işlevselliğini artıracaktır. Eğitim uygulamalarının bilimsel bilgilerle uyumlu hale getirilmesi eğitim sisteminin sorunlarını da biraz olsun azaltacaktır. (Ergün, Receptoğlu, Küçük ve Oğuz, 2014, s.26; Özdamar, 2003, s.1; Özenç ve Özenç, 2013, s.132, 134).

Yapılan araştırma ve çalışmaların ortaya çıkardığı bilimsel verilerin değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Arıkan (2000) “Bilim organize edilmiş (düzenlenmiş) bilgiler topluluğudur” (s.7) diyerek araştırmalar sonucu elde edilen bilgilerin tasnif edilmesi, sınıflandırılmasının verilerin anlaşılmasını kolaylaştıracağını vurgulamaktadır. Bu nedenle Görsel sanatlar alanında yapılan lisansüstü tez çalışmalarının topluca değerlendirilmesi alanın gelişmesine ve eksiklerin tamamlanmasına katkıda bulunacaktır.

Görsel sanatlar alanında yapılan lisansüstü tez çalışmalarının değerlendirildiği bir başka araştırmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla yapılan bu çalışmayla “görsel sanatlar” alanında yapılan lisansüstü tez çalışmaları yapıldıkları yıllar, tezlerin düzeyleri, tezin yapıldığı üniversite ve enstitü, tezin yapıldığı anabilim dalı, tez danışmanlarının ünvanı, tezi yapan kişinin cinsiyeti, çalışma grubu, tezin konusu, anahtar kelimeler, tezde kullanılan yöntem, örnekleme yöntemi ve tezde kullanılan veri toplama araçları değişkenlerine göre nasıl bir dağılım gösterdiği incelenmiş, alanla ilgili var olan durumu ortaya koymak, yapılacak araştırmaların hedeflerini belirlemelerinde yardımcı olmak ve yol göstermek amaçlanmıştır.

## 2. YÖNTEM

Araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve verilerin analizi bu bölümde açıklanmıştır.

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel bir çalışmadır. “Betimsel araştırmalarda asıl amaç incelenen durumu etraflıca tanımlamak ve açıklamaktır” (Çepni, 2007, s.34).

Araştırmada veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008) doküman analizini “...araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (s.187) şeklinde tanımlar. Çepni (2007) ’ye göre ise doküman analizi “Yapılacak olan çalışma ile ilgili mevcut kayıt ve belgeleri toplayıp belirli norm veya sisteme göre kodlayıp inceleme işlemine” (s.76) denir.

### 2.2. Evren ve Örneklem

Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından 10.11.2016 tarihinde elde edilen ve 2011-2016 yılları arasında “Görsel Sanatlar” alanında yapılan yüksek lisans ve doktora/sanatta yeterlik tezleri bu çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Ancak, bu tezlerden 30 tanesine ulaşım kısıtlı olduğu için araştırma kapsamı dışında bırakılmış ve toplam 108 tez üzerinde araştırma gerçekleştirilmiştir. Tezlerin hepsine ulaşıldığı için örneklem belirleme yoluna gidilmemiştir.

### 2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, ülkemizde yürütülen bilimsel faaliyetleri desteklemek amacıyla Türkiye’deki üniversitelerde hazırlanan tezlerin sayısal olarak elektronik ortama aktarılmasıyla oluşturulmuş olan YÖK Ulusal Tez Merkezi’nden elde edilmiştir. Çalışma kapsamındaki tezleri belirlemek amacıyla YÖK Ulusal Tez Merkezi web sayfasındaki “Detaylı Tarama” kısmının “Tez Adı” başlığına “görsel sanatlar” anahtar kelimesi, yıl kısmına da “2011-2016” yılları yazılarak tezler taranmıştır. Tarama sonucunda 27’si doktora, 110’u yüksek lisans ve 1’i de sanatta yeterlik olmak üzere 138 lisansüstü eğitim tezine ulaşılmış, erişime açık olan 108 tez belirlenen ölçütler doğrultusunda incelenmek üzere bilgisayar ortamına kaydedilmiştir.

### 2.4. Verilerin Analizi

Kaydedilen lisansüstü tezler; yapıldıkları yıllar, tezlerin düzeyleri, tezin yapıldığı üniversite ve enstitü, tezin yapıldığı anabilim dalı, tez danışmanlarının ünvanı, tezi yapan kişinin cinsiyeti, çalışma grubu, tezin konusu, anahtar kelimeler, tezde kullanılan yöntem, örnekleme yöntemi ve tezde kullanılan veri toplama araçları değişkenlerine göre gruplanmış, bilgiler SPSS programına aktarılmıştır. Daha sonra araştırma kapsamına giren tez çalışmaları frekans ve yüzde hesaplamaları yapılarak betimsel bir analize tabii tutulmuştur.

### 3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde “Görsel Sanatlar” alanı ile ilgili 2011–2016 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin; yapıldıkları yıllar, tezlerin düzeyleri, tezin yapıldığı üniversite ve enstitü, tezin yapıldığı anabilim dalı, tez danışmanlarının ünvanı, tezi yapan kişinin cinsiyeti, çalışma grubu, tezin konusu, anahtar kelimeler, tezde kullanılan yöntem, örnekleme yöntemi ve tezde kullanılan veri toplama araçları değişkenlerine göre incelenmesi ve çözümlenmesi ile elde edilen bulgulara ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

“Görsel Sanatlar” alanı ile ilgili Lisansüstü programlarda hazırlanan tezlerin dallara göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1

*Tezlerin Dallara Göre Dağılımı*

Dallar	Sayı (n)	Yüzde (%)
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı	2	1,9
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı	2	1,9
Grafik Anabilim Dalı	1	0,9
Grafik Tasarımı Anasanat Dalı	1	0,9
Güzel Sanatlar Anabilim Dalı	4	3,8
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı	77	71,3
İlköğretim Anabilim Dalı	2	1,8
İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı	1	0,9
İslam Tarihi ve Sanatları Anabilim Dalı	1	0,9
Resim Anasanat Dalı	4	3,7
Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı	6	5,6
Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı	4	3,7
Sanat Yönetimi Anabilim Dalı	1	0,9
Uygulamalı Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı	2	1,9
<b>Toplam</b>	<b>108</b>	<b>100,0</b>

Tablo 1’deki veriler incelendiğinde çalışmaya alınan tezlerin 77’sinin (%71,3) “Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı” nda, 6’sının(%5,6) “Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı”nda, 4’ünün (%3,8) “Güzel Sanatlar Anabilim Dalı”nda, 4’ünün (%3,7) “Resim Anasanat Dalı”nda, 4’ünün (%3,7) “Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı”nda yapıldığı görülmektedir. Araştırılan tezlerin büyük çoğunluğunun “Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı” nda hazırlandığı belirlenmiştir.

“Görsel Sanatlar” alanı ile ilgili Lisansüstü programlarda hazırlanan tezlerin yıllara göre dağılımı Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2

*Tezleri Yıllara Göre Dağılımı*

Yıllar	Sayı (n)	Yüzde (%)
2011	34	31,5
2012	24	22,2
2013	18	16,7
2014	11	10,2
2015	16	14,8
2016	5	4,6
<b>Toplam</b>	<b>108</b>	<b>100,0</b>

Tablo 2 incelendiğinde tezlerin 34’ü (%31,59) 2011 yılında hazırlanmış, 24’ü (%22,2) 2012 yılında hazırlanmış, 18’i (%16,7) 2013 yılında hazırlanmış, 16’sı (%14,8) 2015 yılında hazırlanmış, 11’i (%10,2) 2014 yılında ve 5’i (%4,6) 2016 yılında hazırlanmıştır.

“Görsel Sanatlar” alanı ile ilgili Lisansüstü programlarda hazırlanan tezlerin düzeylerine göre dağılımı Tablo 3’de gösterilmektedir.

Tablo 3

*Tezlerin Düzeyine Göre Dağılımı*

Düzeyleler	Sayı (n)	Yüzde (%)
Yüksek Lisans	85	78,7
Doktora	22	20,4
Sanatta Yeterlilik	1	0,9
<b>Toplam</b>	<b>108</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3 incelendiğinde lisansüstü tezlerin 85’inin (%78,7) yüksek lisans, 22’sinin (%20,4) doktora ve 1’inin (%0,9) ise sanatta yeterlilik düzeyinde olduğu görülmektedir.

“Görsel Sanatlar” alanı ile ilgili hazırlanan erişime açık olmayan tezlerin dağılımı Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4

*Erişime Açık Olmayan Tezlerin Dağılımı*

Düzeyleler	Yıl	Sayı
Yüksek Lisans	2014	9
Yüksek Lisans	2015	12
Doktora	2015	5
Yüksek Lisans	2016	4
<b>Toplam</b>		<b>30</b>

Tablo 4’teki veriler incelendiğinde erişime açık olmayan 4 Yüksek lisans tezinin 2016 yılında, 12 Yüksek lisans tezinin 2015 yılında, 5 Doktora tezinin 2015 yılında, 9 Yüksek lisans tezinin 2014 yılında hazırlandığı görülmektedir. Toplam 30 tez (25 Yüksek lisans ve 5 Doktora tezi) erişime kısıtlanmıştır. Bu kısıtlamaların son üç yıla ait olduğu görülmektedir.

Dolayısıyla erişime açık olan ve kısıtlanan toplam tez sayılarına bakıldığında yine en çok tezin (34 tez) 2011 yılında hazırlandığı ikinci sırayı ise 2015 yılının aldığı (33 tez) görülmektedir. Tablo 2 ve Tablo 3 incelendiğinde ve bu sonuçlarla kıyaslandığında sıralamadaki bu değişimin 2015 yılına ait tezlerin çoğuna erişime izin verilmemesinden kaynaklandığı dolayısıyla en çok 2015 yılındaki tezlerin bilimsel çalışmalara kapalı olduğu görülmektedir. 2011-2015 yılları arasında daha az sayıda lisansüstü eğitim çalışmaları yapılmıştır.

2011-2016 yılları arasında en çok yüksek lisans tezleri hazırlanmıştır. Toplam 110 yüksek lisans tezinin 25’i erişime kısıtlı iken 85’i erişime açıktır ve bu 85 tez incelemeye alınmıştır. Toplam 27 Doktora tezinin 5’i erişime kısıtlı olduğundan erişime açık olan 22’si çalışma kapsamına alınmıştır.

“Görsel Sanatlar” alanı ile ilgili lisansüstü programlarda hazırlanan tezlerin danışmanlarının ünvanlarına göre dağılımı Tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5

*Tezlerin Danışmanlarının Ünvanlarına Göre Dağılımı*

Ünvanlar	Sayı (n)	Yüzde (%)
Yrd. Doç. Dr.	34	31,5
Yrd. Doç.	13	12
Doç. Dr.	20	18,5
Doç.	2	1,9
Prof. Dr.	32	29,6
Prof.	6	5,6
Doç. Dr. + Yrd. Doç. Dr.	1	0,9
<b>Toplam</b>	<b>108</b>	<b>100,0</b>

Tablo 5’teki veriler incelendiğinde tezlerin 34’ünün (%31,5) danışmanının Yardımcı Doçent Doktor ünvanlı, 32’sinin (%29,6) danışmanının Profesör Doktor ünvanlı, 20’sinin (%18,5) danışmanının Doçent Doktor ünvanlı ve 13’ünün (%12) danışmanının Yardımcı Doçent ünvanlı 6’sının (%5,6) danışmanının Profesör ünvanlı olduğu görülmektedir. Ayrıca ikinci bir danışmanın yardımıyla hazırlanan 1 tez (%0,9) çalışmasının olduğu bu tezin danışmanının Doçent Doktor ünvanlı, ikinci danışmanının ise Yardımcı Doçent Doktor ünvanlı danışmanlar olduğu belirlenmiştir.

“Görsel Sanatlar” alanı ile ilgili lisansüstü programlarda hazırlanan tezlerin üniversitelere göre dağılımı Tablo 6’te gösterilmektedir.

Tablo 6

*Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı*

Üniversiteler	Sayı (n)	Yüzde (%)
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	0,9
Anadolu Üniversitesi	2	1,9
Atatürk Üniversitesi	5	4,6
Balıkesir Üniversitesi	1	0,9
Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi	3	2,8
Dicle Üniversitesi	2	1,9
Dokuz Eylül Üniversitesi	2	1,9
Dumlupınar Üniversitesi	2	1,9
Fırat Üniversitesi	1	0,9
Gazi Üniversitesi	45	41,7
Işık Üniversitesi	2	1,9
İstanbul Arel Üniversitesi	1	0,9
İstanbul Aydın Üniversitesi	1	0,9
Karadeniz Teknik Üniversitesi	5	4,6
Marmara Üniversitesi	9	8,3
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	2	1,9
Mustafa Kemal Üniversitesi	1	0,9
Necmettin Erbakan Üniversitesi	4	3,7
Niğde Üniversitesi	4	3,7
On Dokuz Mayıs Üniversitesi	7	6,5
Selçuk Üniversitesi	2	1,9
Uludağ Üniversitesi	2	1,9
Yeditepe Üniversitesi	2	1,9
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	2	1,9
<b>Toplam</b>	<b>108</b>	<b>100,0</b>

Tablo 6 incelendiğinde lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğunun (%41,7) Gazi Üniversitesi’nde hazırlandığı görülmektedir.

“Görsel Sanatlar” alanı ile ilgili lisansüstü programlarda hazırlanan tezlerin enstitülerine göre dağılımı Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7

*Tezlerin Enstitülerine Göre Dağılım*

Enstitüler	Sayı (n)	Yüzde (%)
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	91	84,3
Güzel Sanatlar Enstitüsü	5	1,9
Sosyal Bilimler Enstitüsü	15	13,8
<b>Toplam</b>	<b>108</b>	<b>100,0</b>

Tablo 7’de veriler incelendiğinde 91 tezin (%84,3) Eğitim Bilimleri Enstitüsünde, 15 tezin (13,8) Sosyal Bilimler Enstitüsünde, 5 tezin (%1,9) Güzel Sanatlar Enstitüsünde hazırlandığı görülmektedir. “Görsel Sanatlar” alanında yapılan lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğunun Eğitim Bilimleri Enstitüsünde hazırlandığı belirlenmiştir.

“Görsel Sanatlar” alanı ile ilgili lisansüstü programlarda hazırlanan tez sahiplerinin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8

*Tez Sahiplerinin Cinsiyetine Göre Dağılım*

Cinsiyet	Sayı (n)	Yapıldığı göüzde (%)
Kadın	79	73,1
Erkek	29	26,9
<b>Toplam</b>	<b>108</b>	<b>100,0</b>

Tablo 8 incelendiğinde çalışmaya alınan tezlerin yazarlarının %73,1’i kadın ve %26,9’u ise erkek olduğu görülmüştür.

“Görsel Sanatlar” alanı ile ilgili hazırlanan tezlerin konularına göre dağılımı Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9

*Tez Konularına Göre Dağılım*

Konu	Sayı (n)	Yüzde (%)
Eğitim-Öğretim	56	51,9
Eğitim-Öğretim, Güzel Sanatlar	28	25,9
Eğitim-Öğretim, Güzel Sanatlar, Giyim Endüstrisi	1	0,9
Eğitim-Öğretim, Güzel Sanatlar, Müzecilik	1	0,9
El Sanatları	1	0,9
Güzel Sanatlar	18	16,7
Güzel Sanatlar, İletişim Bilimleri	1	0,9
Sanat Tarihi	2	1,9
<b>Toplam</b>	<b>108</b>	<b>100,0</b>

Tablo 9’daki veriler incelendiğinde tezlerin büyük çoğunluğunun, 56’sının (%51,9) konusunun “Eğitim-Öğretim” olduğu, 28’inin (%25,9) konusunun “Eğitim-Öğretim ve Güzel Sanatlar” olduğu 18’inin (%16,7) konusunun “Güzel Sanatlar” olduğu görülmektedir.

“Görsel Sanatlar” alanı ile ilgili lisansüstü programlarda hazırlanan tezlerde kullanılan yöntemlere göre dağılım Tablo 10’da gösterilmektedir.

Tablo 10

*Tezlerde Kullanılan Yöntemlere Göre Dağılım*

Yöntem	Sayı (n)	Yüzde (%)
Derleme	10	9,26
Nicel – tarama	28	25,93
Nicel-deneyisel	30	27,78
Karma	22	20,37
Nitel	13	12,04
Nitel-durum	3	2,78
Nitel-olgubilim	1	0,93
Nitel- vaka analizi	1	0,93
<b>Toplam</b>	<b>108</b>	<b>100,00</b>

Tablo 10’daki veriler incelendiğinde 30 tezin (27,78) Nicel-deneyisel yöntemle, 28 tezin (25,93) Nicel-tarama yöntemiyle, 22 tezin (20,37) karma yöntemle, 13 tezin (12,04) Nitel yöntemle yapıldığı, 10 tezin (9,26) ise derleme olduğu görülmektedir. Yapılan lisansüstü tezlerde Nicel yöntemin daha çok tercih edildiği belirlenmiştir.

“Görsel Sanatlar” alanı ile ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerde kullanılan anahtar kelimelere göre dağılım Tablo 11’de gösterilmektedir.

Tablo 11

*Tezlerde Kullanılan Anahtar Kelimelere Göre Dağılım*

Anahtar Kelime	F	%
Sanat Eğitimi	36	33,33
Görsel Sanatlar Eğitimi	36	33,33
Görsel Sanatlar	27	25,00
Görsel Sanatlar Dersi	19	17,59
Eğitim	9	8,33
Yaratıcılık	9	8,33
Sanat	8	7,41
Belirtilmemiş	7	6,48
Tutum	6	5,56
Özel Eğitim	5	4,63
Müze Eğitimi	4	3,70
Resim-İş Eğitimi	4	3,70



Tablo 11 incelendiğinde hazırlanan tezlerde en çok (%33,33) “Sanat Eğitimi” ve (%33,33) “Görsel Sanatlar Eğitimi” terimlerinin anahtar kelime olarak kullanıldığını görmekteyiz. 7 tezde (%6,48) ise anahtar kelimeler belirtilmemiştir.

“Görsel Sanatlar” alanı ile ilgili yapılan tezlerde kullanılan örnekleme yöntemine göre dağılım Tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 12

*Tezlerin Örnekleme Yöntemine Göre Dağılımı*

Yöntem	Sayı (n)	Yüzde (%)
Belirtilmemiş	56	51,85
Rastgele (Basit-Yansız) Örnekleme	33	30,56
Kolay ulaşılabilir	8	7,41
Amaçlı	5	4,63
Tipik	2	1,85
Ölçüt	2	1,85
Küme	1	0,93
Evrenin tamamı	1	0,93
<b>Toplam</b>	<b>108</b>	<b>100,00</b>

Tablo 12’deki veriler incelendiğinde, 56 tezde (%51,85) örnekleme yönteminin belirtilmediği, 33 tezde (%30,56) rastgele (basit-yansız) örnekleme, 8 tezde (%7,41) kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemlerinin tercih edildiği görülmektedir.

Yapılan lisansüstü tezlerin yarısından fazlasında örnekleme yönteminin belirtilmediği, büyük çoğunluğunda ise rastgele (basit-yansız) örnekleme ve kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminin kullanıldığı diğer yöntemlerin daha az kullanıldığı görülmektedir.

“Görsel Sanatlar” alanı ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılım Tablo 13’de gösterilmektedir.

Tablo 13

*Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılım*

Veri toplama aracı	Sayı (n)	Yüzde (%)
Ölçek	39	36,11
Görüşme Formu	37	34,26
Anket	36	33,33
Başarı Testi	20	18,52
Değerlendirme Formu	9	8,33
Envanter	2	1,85

Tablo 13’deki veriler incelendiğinde veri toplama aracı olarak en fazla “Ölçek” (%36,11) kullanıldığı, daha sonra “Görüşme Formu” (%34,26), “Anket” (%33,33), “Başarı Testi” (%18,52) ve “Değerlendirme Formu” (%8,33) kullanıldığını görülmektedir.

“Görsel Sanatlar” alanı ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerde kullanılan çalışma grubuna göre dağılım Tablo 14’te gösterilmektedir.

Tablo 14.

*Tezlerde Kullanılan Çalışma Grubuna Göre Dağılım*

Çalışma Grubu	Sayı (n)	Yüzde (%)
Anasınıfı Öğrencileri	2	1,85
İlkokul Öğrencileri	14	12,96
Ortaokul Öğrencileri	27	25
Lise Öğrencileri	9	8,33
Üniversite Öğrencileri	6	5,56
Üstün Zekalı Öğrenciler	1	0,93
Görsel Sanatlar Öğretmenleri	18	16,7
Özel Eğitim Öğretmenleri	2	1,85
Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanları	1	0,93
Veliler	1	0,93
Karma	17	15,7
Belirtilmemiş (Derleme Çalışmalar)	10	9,26
<b>Toplam</b>	<b>108</b>	

Tablo 14’teki verilere bakıldığında yapılan tezlerde çalışma grubu olarak en fazla ortaokul öğrencilerinin (%25) tercih edildiğini görmekteyiz. Yapılan tezlerin 18’inde (%16,7) görsel sanatlar öğretmenlerinin, 17’sinde (%15,7) karma çalışma grubunun, 14’ünde ilkokul öğrencilerinin çalışma grubu olarak belirlendiği tespit edilmiştir.

Tablo 14’te yer alan “Karma” çalışma grubuna giren tezlerin 11’inde öğrenci ve öğretmenlerle, 3’ünde velilerle, 2’sinde okul yöneticileri ile, 1’inde ise Hemodiyaliz bölümünde tedavi gören hastalarla çalışılmıştır.

Tablo 15.

*Tezlerde Çalışılan Ortaokul Öğrencileri Çalışma Grubu Dağılımı*

Ortaokul öğrencileri	Sayı(n)	Yüzde(%)
6. sınıf öğrencileri	13	48,15
7. sınıf Öğrencileri	8	29,63
8. sınıf Öğrencileri	4	14,81
6,7 ve 8. Sınıf Öğrencileri	2	7,41
<b>Toplam</b>	<b>27</b>	

Tablo 15’deki veriler incelendiğinde en fazla 6. Sınıf öğrencileri (%48,15) ile çalışıldığı tespit edilmiştir. Hazırlanan tezlerin 8’inde (%29,63) 7. Sınıf öğrencileri, 4’ünde (%14,81) 8. Sınıf öğrencileri, 2’sinde (%7,41) ise 6,7 ve 8. Sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır.

#### 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye’de görsel sanatlar alanında yapılan lisansüstü tez çalışmalarının betimsel olarak incelenmesinde elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Bunlar maddeler halinde sıralanmıştır:

1. Türkiye’de 2011-2016 yılları arasında görsel sanatlar alanında yapılan lisansüstü tezlerin çoğunluğu (%71,3) Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalında yapılmıştır.

2. Çalışma kapsamına alınan tezlerin yarısından fazlası 2011 ve 2012 yılında yapılmıştır. Erişime açık olan ve kısıtlanan toplam tez sayılarına bakıldığında en çok tezin 2011 ve 2015 yılında hazırlandığı görülmektedir. Bu değişimin 2015 yılına ait tezlerin çoğunda erişime izin verilmemesinden kaynaklandığı dolayısıyla en çok 2015 yılındaki tezlerin bilimsel çalışmalara kapalı olduğu görülmektedir. 2016 yılında sadece 5 tez yapılmıştır. Bu durum görsel sanatlar alanında yapılan lisansüstü tezlerin giderek azaldığını göstermektedir.

3. Tezlerin %20,4 ‘ü doktora, %78,7’si yüksek lisans ve %0,9’u ise sanatta yeterlilik düzeyindedir. Bu durum yüksek lisans tez çalışmalarının daha fazla olduğunu, bu rakamın doktora düzeyinde dörtte bir oranında düştüğünü ortaya koymaktadır.

4. Tezlerin yarısından fazlasının Yrd. Doç. Dr. unvanlı öğretim üyeleri tarafından yaptırıldığı görülmektedir. Bunu doçent ve profesörler izlemektedir.

5. Tezlerin büyük çoğunluğu (%41,7) Gazi Üniversitesi’nde yapılmıştır.

6. Tezlerin büyük çoğunluğu yani %84,3’ü Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yapılmıştır. Bunu Sosyal Bilimler Enstitüsü ile Güzel Sanatlar Enstitüsü izlemektedir.

7. Tez yazarlarının %73,1’i kadın ve %26,9’u ise erkektir.

8. Tezlerin büyük çoğunluğunun (%51,9) konusunun “Eğitim-Öğretim” olduğu görülmektedir. Bu konuyu “Eğitim-Öğretim ve Güzel Sanatlar” konusu ile “Güzel Sanatlar” konusu takip etmektedir.

9. Tez çalışmalarda Nicel yöntemin daha çok tercih edildiği belirlenmiştir.

10. Tezlerde en çok (%33,33) “Sanat Eğitimi” ve “Görsel Sanatlar Eğitimi” terimlerinin anahtar kelime olarak kullanıldığını belirlenmiştir.

11. Tezlerin yarısından fazlasında örnekleme yönteminin belirtilmediği, bir kısmında ise “Rastgele (Basit-Yansız) Örnekleme” yönteminin kullanıldığı görülmektedir.

12. Tezlerde veri toplama aracı olarak en fazla “Ölçek” kullanıldığı, bunu “Görüşme Formu”, “Anket”, “Başarı Testi” ve “Değerlendirme Formu” izlemektedir.

13. Tez çalışmalarında çalışma grubu olarak en fazla ortaokul öğrencilerinin (%25) tercih edildiğini görmekteyiz. Daha sonra sırayla görsel sanatlar öğretmenleri, karma çalışma grubu ve ilkokul öğrencileri gelmektedir. “Karma” çalışma grubuna giren tezlerin büyük çoğunluğunda öğrenci ve öğretmenlerle birlikte çalışılmıştır. Genele bakıldığında yoğunlukla öğrenci ve öğretmenlerle çalışıldığı, veliler, okul yöneticileri, alan dışından kişilerle ve gruplarla az sayıda çalışma yapıldığı göze çarpmaktadır. Ayrıca özel eğitim alanı ile ilgili de oldukça az çalışma yapılmıştır.

Sonuç olarak Türkiye’de görsel sanatlar alanında yapılan lisansüstü tez çalışmalarının çoğunluğu Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalında yapıldığı, bunların 2016 yılına doğru giderek azaldığı, doktora düzeyinde çok az olduğu, tezlerin çoğunluğunu bayan ve Yrd. Doç. Dr. unvanlı öğretim üyelerinin yaptırdığı görülmüştür. Tezlerin çoğunluğunun konusunun “Eğitim-Öğretim” olduğu, Nicel yöntemin kullanıldığı, örnekleme ve veri toplama aracı yönüyle bilimsel kurallara uyulduğu ve en çok 6. Sınıf öğrencileri ile çalışıldığı tespit edilmiştir.

Bu sonuçların görsel sanatlar eğitimi alanında uzman, yetenekli ve nitelikli bireylerin yetiştirilmesi açısından yetersiz olduğu anlaşılmıştır. Ülkemizde görsel sanatlar eğitiminin bilimselleşmesi, gelişmesi ve geleceği açısından lisansüstü çalışmalara gereken ağırlık verilmeli, alanda nitelikli elemanlar yetiştirilmelidir.

#### KAYNAKLAR

- Arıkan, R. (2000). Araştırma Teknikleri ve Rapor Yazma. (3. Baskı). Gazi Kitabevi, Ankara.
- Çepni, S. (2007). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. (3. Baskı). Celepler Matbaacılık, Trabzon.
- Ergün, M., Receptoğlu, E., Küçük, Z. A., ve Oğuz, K. (2014). Türkiye’deki Üniversitelerde Eğitim Denetimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelemesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 25-40.
- Kırıoğlu, O.T. (2009). Sanat Kültür Yaratıcılık, Görsel Sanatlar ve Kültür Eğitimi- Öğretimi, Pegem Akademi yayınları, Ankara.
- Kırıoğlu, O.T. (2014). Sanat Bir Serüven (1.Basım). Pegem Akademi, Ankara.
- MEB. (2013). İlkokul ve Ortaokul Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar). MEB Yayınları, Ankara.

- Özdamar, K. (2003). Modern Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (1. Baskı).Kaan Kitabevi, Eskişehir.
- Özenç, M. ve Özenç E. G. (2013). Sınıf öğretmenleri ile yapılan lisansüstü tezlerin yöntem bölümü açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 132-142.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (7. Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.

## Investigation of Post Graduate Dissertation Workouts Made in Visual Arts in Turkey

### SUMMARY

In today it is known that scientific, technological improvements and globalization process effect countries and make the communication faster between individuals and societies. So, reach the information becomes easier and directly a competition environment occurred in education field as in every field. Countries must give importance to education their system, increase education their standards and mustn’t drop behind completion environment in education area by following the advancements to raise human power that has aimed qualification and quantity.

Education system is in dynamic pattern. It is always in advancement and change. In the light of these improvements, individuals need educational regulations that make them keep pace with changes, create the information, supply to reach new information by ways of search, investigation, analysis and synthesis. Education systems must target to enhance personality of new generations, realize their own culture, use information technology efficiently, develop different and subjective solution recommendations to faced problems, increase their information capacity, learn and teach by supplying information share.

Art education which has distinctive methods and approaches is a way that can meet this need of our education system by aiming the raise participatory individuals who has free conscious, can produce original ideas, constructive, creative and can implement what they learnt. Kırıçoğlu (2014) says that “Science, technology and art are tree legs of education. If one of them fails to satisfy, education also fails to satisfy... art expand the thinking area of individual, give meaning to life and direct the individual to build a more precious and livable world.” (s.8) and he shows art education is an integral part of education.

At the present time, art education is given in our schools under title of “Visual Arts” lesson since primary school level. “Individual doesn’t have to be only an artist or have very superior abilities to take visual arts education. Visual arts education is a need for individual from age groups in every level because of that it contributes the positive gains to individual’s life, provides advantage on people and societies which we are in a relationship in global case.” (MEB, 2013, s.1).

Preparedness level, motivation and expectation of students and instructors of lesson addition to education environment, program and material factors should be cared to reach the aim visual arts

education lesson. In this field, as result of conducted researches and dissertation findings it is seen that there are several problems in teaching lesson and its implementation. It is surely beyond doubt that conducted researches which is done to get rid of problems and present valid situation in the field of education will contribute to also visual arts education field. For this reason, universities which meet the need to raise people who can conduct effective researches take very important roles in the scientific, artistic and cultural fields in future of countries. Evaluation of scientific data which conducted researches and studies formed is quite significant. Arıkan (2000) says “Science is collection of organized (regulated) information” (s.7) and he emphasizes that classification and dissection of information that is got result of researches make understanding data easier. It is not seen another workout that evaluates post graduate dissertation studies that are done in the visual arts field. Therefore, In this work, collective evaluation of scientific studies namely post graduate dissertation studies, manifestation of present situation in visual arts education, being helpful to new studies to determine the target and guide them are aimed.

In this workout that examines post graduate and PhD/proficiency in art dissertations written in visual arts field between 2011-2016 years; dissertations, their years, levels, university, institute and department, thesis supervisor, sex, working group of the person who do dissertation, key words, method, exemplifying method, data collection tools that are used in dissertation are studied according to their factors. The workout has characteristic of being scientific and qualitative. Dissertations that are taken from database of High Education Board Dissertation Center in date of 11.10.2016 form nature of workout. 138 post graduate education dissertations that 27 of them are PhD, 110 are post graduate and 1 is proficiency in art are reached. 108 dissertations which are open to access are investigated based on determined criteria and current situation is formed. As result of done analysis those below are reached; most research is done in 2011 (%31,5) and it is seen that female researchers have done (%71,3). Additionally researches are done mostly in post graduate level (%78,7), Gazi university (%41,7), did the most research between universities, Education Science Institute (%84,3) is the first between institutes, Fine Arts Education Department(%71,3) dis the most research between departments. Education topics (% 51,9) get the first ranking between most studied topics. When looked at degree of thesis supervisor, mostly academicians who have Prof.Dr. degree( % 29,6) did consultancy, in workouts mostly Qualitative-Experimental method (% 27,78) is preferred, in key words Art Education (% 33,33) word is mostly used, exemplifying method isn’t specified in most dissertation (% 51,85), most audience (%12,04) is 6th class students and in used data collection methods mostly Scale (% 36,11) is used. Frequency and percentages of findings that are obtained by

consequences of search have been commented by giving as tableau and recommendation have been done. It is hoped that data which are obtained from result of researches will flash to new researches in future.