

ISSN: 2651-3935

VOLUME : 4 ISSUE : 1

Sosyal Bilimler  
ve  
Eğitim Dergisi

JOSSE

JOURNAL OF  
SOCIAL SCIENCES AND EDUCATION

Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi (JOSSE), 4(1), 1- 245



**Publising Date: May 2021**  
2021, Volume 4, Issue 1

**Yayın hakkı © 2020 JOSSE**  
JOSSE is published biannually (May- October)  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/josse>

**Journal of Social Sciences and Education (JOSSE)**

**Owner/ Editör in Chief**

Doç. Dr. Genç Osman İLHAN  
Yildiz Technical University, TURKEY  
Orcid: 0000-0003-4091-4758

**Dergi Yöneticisi/Teknik Editör**

Sibel ÇAĞIR  
Orcid: 0000-0002-8312-1152

**Yayıncı**

Bilgiçağı Eğitim Danışmanlık ve Yayıncılık Sanayi Ticaret Limited Şirketi

**Language**

Turkish-English

### **Yayın Kurulu**

---

Assoc. Prof. Dr.	Genç Osman	Yildiz Technical University, TURKEY
Prof. Dr	Erdoğan TEZCİ	Balıkesir Univeristy, TURKEY
Prof. Dr	Hasan ÜNAL	Yildiz Technical University, TURKEY
Prof. Dr	Mustafa Sami TOPÇU	Yildiz Technical University, TURKEY
Prof. Dr	Selahattin KAYMAKÇI	Kastamonu University, TURKEY
Assoc. Prof. Dr.	Adnan ALTUN	Abant İzzet Baysal University, TURKEY
Prof. Dr.	Ergün ÖZTÜRK	Erciyes University, TURKEY
Prof. Dr.	Mustafa BEKTAŞ	Sakarya University, TURKEY
Dr.	Deanna Lankford	University Of Missouri
Assoc. Prof. Dr.	Gül TUNCEL	Marmara University, TURKEY
Prof. Dr.	Hansel Burley	Texas Tech University
Prof. Dr.	Taisir Subhi YAMİN	Ulm University
Assoc. Prof. Dr.	Florina Oana VIRLANUTA	Universitatea Dunarea de Jos Galati,ROMANIA
Assoc. Prof. Dr.	Hansel BURLEY	Texas Teach University, USA
Prof. Dr.	Jeronimo Garcia FERNANDEZ	Universidad D Sevilla SPAIN
Prof. Dr.	Remzi KILIÇ	Erciyes University,

### **Yazım ve Dil Editörleri (YDE)**

---

İngilizce YDE	Dr. Öğr. Üyesi	Bünyamin BAVLI	Yildiz Technical University	<a href="mailto:bunyaminbavli@gmail.com">bunyaminbavli@gmail.com</a>
Türkçe YDE	Assoc. Prof. Dr	Talat AYTAN	Yıldız Technical University	<a href="mailto:talataytan@gmail.com">talataytan@gmail.com</a>

**Alan Editörleri**

---

Dr. Öğr. Üyesi	Abdullah KARATAŞ	Niğde Ömer Halisdemir University	akaratas@ohu.edu.tr
Prof. Dr.	Ali Fuat ARICI	Yıldız Technical University	afaturkey2@hotmail.com
Prof. Dr.	Erdoğan TEZCİ	Balıkesir University	erdogan.tezci@hotmail.com
Doç. Dr.	Faiq ELEKBERLİ	Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası Fəlsəfə İnstitutu	faikalekperov@mail.ru
Prof. Dr.	Mustafa TALAS	Niğde Ömer Halisdemir University	mtalas44@gmail.com
Prof. Dr.	Hilmi DEMİRKAYA	Akdeniz Üniversitesi	hilmi.demirkaya@gmail.com
Prof. Dr.	Selahattin KAYMAKCI	Kastamonu Üniversitesi	selahattinkaymakci@gmail.com

**Bilim Kurulu**

---

Dr. Abitter ÖZULUCAN	Niğde Ömer Halisdemir University, TURKEY
Dr. Bahri ATA	Gazi University, TURKEY
Dr. Bayram POLAT	Niğde Ömer Halisdemir University, TURKEY
Dr. Cengiz DÖNMEZ	Gazi University, TURKEY
Dr. Dianne LANKFORD	University of Missouri, USA
Dr. Efkan UZUN	Niğde Ömer Halisdemir University, TURKEY
Dr. Ercan POLAT	Niğde Ömer Halisdemir University, TURKEY
Dr. Hamit PEHLİVANLI	Kırıkkale University, TURKEY
Dr. Hansel BURLEY	Texas Tech University, USA
Dr. Hilmi ÜNSAL	Gazi University, TURKEY
Dr. Hüseyin KÖKSAL	Gazi University, TURKEY
Dr. Jeronimo Garcia FERNANDEZ	Universidad D Sevilla, SPAIN
Dr. Malgorzata TOMECKA	Private Academy of Sport Education in Warsaw, POLAND
Dr. Margret A. Peggie PRICE	Texas Tech University, USA
Dr. Mehmet MELEMEN	Marmara University, TURKEY
Dr. Meryem HAYIR KANAT	Yıldız Technical University, TURKEY
Dr. Metin AKTAŞ	Niğde Ömer Halisdemir University, TURKEY
Dr. Muammer DEMİREL	Uludağ University, TURKEY
Dr. Mustafa SAFRAN	Gazi University, TURKEY
Dr. Mustafa TALAS	Niğde Ömer Halisdemir University, TURKEY
Dr. Oktay AKBAŞ	Kırıkkale University, TURKEY
Dr. Petronel C. MOISESCU	Universitatea Dunarea de Jos Galati, ROMANIA
Dr. Remzi KILIÇ	Erciyes University, TURKEY
Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR	Mersin University, TURKEY
Dr. Tatiana DOBRESCU	“Vasile Alecsandri” University of Bacău, ROMANIA
Dr. Wounyoung KIM	Wichita University, USA
Dr. Yüksel DEMİRKAYA	Marmara University, TURKEY

## Sayının Hakemleri / Reviewers for 2021, 4(1)

Prof. Dr.	Ahmet Naci ÇOKLAR	Necmettin Erbakan Üniversitesi	<a href="mailto:ahmetcoklar@hotmail.com">ahmetcoklar@hotmail.com</a>
Dr. Öğr. Üyesi	Arzu ÇEVİK	Bartın Üniversitesi	<a href="mailto:arzucevik@outlook.com">arzucevik@outlook.com</a>
Prof. Dr.	Bayram COŞTU	Yıldız Teknik Üniversitesi	<a href="mailto:bayramcostu@gmail.com">bayramcostu@gmail.com</a>
Dr. Öğr. Üyesi	Buğra YILDIRIM	Manisa Celâl Bayar Üniversitesi	<a href="mailto:bugrayildirim58@gmail.com">bugrayildirim58@gmail.com</a>
Prof. Dr.	Bülent AKBABA	Gazi Üniversitesi	<a href="mailto:akbaba@gazi.edu.tr">akbaba@gazi.edu.tr</a>
Doç. Dr.	Cem KOÇAK	Hitit Üniversitesi	<a href="mailto:cemkocak@hotmail.com">cemkocak@hotmail.com</a>
Doç. Dr.	Cemal AKÜZÜM	Dicle Üniversitesi	<a href="mailto:cemalakuzum@gmail.com">cemalakuzum@gmail.com</a>
Doç. Dr.	Cemil Bülent ŞEN	Avrasya Üniversitesi	<a href="mailto:bulent.sen@avrasya.edu.tr">bulent.sen@avrasya.edu.tr</a>
Doç. Dr.	Dinçer KOÇ	İstanbul Üniversitesi	<a href="mailto:dincerkoc23@gmail.com">dincerkoc23@gmail.com</a>
Dr. Öğr. Üyesi	Erdal YILDIRIM	Aksaray Üniversitesi	<a href="mailto:erdal.yildirm@gmail.com">erdal.yildirm@gmail.com</a>
Prof. Dr.	Ergün ÖZTÜRK	Erciyes Üniversitesi	<a href="mailto:ergunozturk@erciyes.edu.tr">ergunozturk@erciyes.edu.tr</a>
Doç. Dr.	Erhan AKIN	Siirt Üniversitesi	<a href="mailto:erhanakin49@hotmail.com">erhanakin49@hotmail.com</a>
Prof. Dr.	Erol DURAN	Uşak Üniversitesi	<a href="mailto:erol.duran@usak.edu.tr">erol.duran@usak.edu.tr</a>
Dr. Öğr. Üyesi	Hacer DOLANBAY	Muş Alparslan Üniversitesi	<a href="mailto:h.dolanbay@alparslan.edu.tr">h.dolanbay@alparslan.edu.tr</a>
Dr. Öğr. Üyesi	Hamdi KORKMAN	Afyon Kocatepe Üniversitesi	<a href="mailto:hkorkman@aku.edu.tr">hkorkman@aku.edu.tr</a>
Doç. Dr.	İbrahim SARI	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	<a href="mailto:ibrahim.sari@dpu.edu.tr">ibrahim.sari@dpu.edu.tr</a>

---

Dr. Öğr. Üyesi	İlkay BUĞDAYCI	Necmettin Erbakan Üniversitesi	<a href="mailto:ibugdayci@konya.edu.tr">ibugdayci@konya.edu.tr</a>
Doç. Dr.	Kürşat YILDIRIM	İstanbul Üniversitesi	<a href="mailto:kursatyildirimtr@yahoo.com">kursatyildirimtr@yahoo.com</a>
Doç. Dr.	Mahmut Abdullah ARSLAN	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	<a href="mailto:mabdullaharslan@hotmail.com">mabdullaharslan@hotmail.com</a>
Prof. Dr.	Mustafa Zafer BALBAĞ	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	<a href="mailto:zbalbag@ogu.edu.tr">zbalbag@ogu.edu.tr</a>
Dr. Öğr. Üyesi	Nesrullah OKAN	Fırat Üniversitesi	<a href="mailto:nesrullah.okan@marmara.edu.tr">nesrullah.okan@marmara.edu.tr</a>
Dr. Öğr. Üyesi	Nihan CİĞERCİ ULUKAN	Ordu Üniversitesi	<a href="mailto:nihancigerci76@gmail.com">nihancigerci76@gmail.com</a>
Prof. Dr.	Ömer Faruk SÖNMEZ	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	<a href="mailto:omerfaruk.sonmez@gop.edu.tr">omerfaruk.sonmez@gop.edu.tr</a>
Dr. Öğr. Üyesi	Özcan PALAVAN	Lefke Avrupa Üniversitesi	<a href="mailto:ozcanpalavan@hotmail.com">ozcanpalavan@hotmail.com</a>
Dr. Öğr. Üyesi	Özgür Murat ÇOLAKOĞLU	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	<a href="mailto:omuratcolakoglu@beun.edu.tr">omuratcolakoglu@beun.edu.tr</a>
Prof. Dr.	Rezan KARAKAŞ	Siirt Üniversitesi	<a href="mailto:rezankarakas@hotmail.com">rezankarakas@hotmail.com</a>
Doç. Dr.	Salih BARDAKCI	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	<a href="mailto:salihbardakci@hotmail.com">salihbardakci@hotmail.com</a>
Dr. Öğr. Üyesi	Seher Merve ERUS	Yıldız Teknik Üniversitesi	<a href="mailto:sehermeverus@gmail.com">sehermeverus@gmail.com</a>
Prof. Dr.	Selçuk BALI	Selçuk Üniversitesi	<a href="mailto:selcukbali@yahoo.com">selcukbali@yahoo.com</a>
Dr. Öğr. Üyesi	Talip YİĞİT	İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi	<a href="mailto:adige.talip@gmail.com">adige.talip@gmail.com</a>
Doç. Dr.	Yusuf SÖYLEMEZ	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	<a href="mailto:kiokagan@yandex.com">kiokagan@yandex.com</a>

---

**Contents**  
**Volume 4, Issue, May**  
**2021**

**İçindekiler**  
**Cilt 4, Sayı 1, Mayıs**  
**2021**

**Makaleler /Articles**

**Cover-Contents / Kapak- İçindekiler.....1- 245**

**Research Article / Araştırma Makalesi.....10**

COVID-19 Pandemi Sürecinde Eğitim Üzerine Öneriler Araştırma  
Makalesi  
*Suggestions on Education during the COVID-19 Pandemic Process* Research  
Article

**Mustafa İÇEN.....1-10**

Eğitim Fakültesinde Görev Yapan Akademisyen ve Öğretmenlerin Dijital Araştırma  
Materyal Tasarım Yeterlikleri Makalesi  
*Digital Material Design Competencies of Academicians Working at The Faculty* Research  
*of Education and Teachers* Article

**Bayram GÖKBULUT & Gürol KESERCİ & Adnan AKYÜZ.....11-24**

Türkiye ve Kazakistan Ana Dili Ders Kitaplarının Türk Dünyası Kültür Unsurları Araştırma  
Bakımından İncelenmesi Makalesi  
*Analysis of Turkey and Kazakhstan Mother Tongue Textbook According to* Research  
*Turkish World Cultural Elements* Article

**Mehmet Han KARAMAN & Ali Fuat ARICI.....25-41**

Türk Milli Eğitim Sisteminin Amaçladığı İnsan Profili: Maslow'un İhtiyaçlar Araştırma  
Hiyerarşisi Temelinde Bir Değerlendirme Makalesi  
*An Assessment of the Qualities of an Ideal Human Being Targeted by the Turkish* Research  
*National Education System with Regard to Maslow's Hierarchy of Needs Theory* Article

**Tuba YAVAŞ & Bahar AYGÜN & Hüseyin ULAK.....42-56**

Çevrim İçi Eğitimde Öğrencilerin Devamsızlık Nedenlerinin Araştırılması Araştırma  
Makalesi  
*Investigating the Reasons of Students' Absenteeism in Online Education* Research  
Article

**Samed ERDEM & Aslı GÖRGÜLÜ ARI.....57-79**

İsyan mı Hâkimiyet Mücadelesi mi? Cihangir Hoca'nın Siyasi Faaliyetleri Araştırma  
Makalesi  
*Rebellion or Struggling for Domination? Political Activities of Jihangir Hodja* Research  
Article

**Hüseyin ŞEN.....80-97**

Türkiye'deki Turizm Gelirlerinin Dış Ticaret Dengesi Üzerindeki Etkisi: Farklı Araştırma  
Yapay Sinir Ağları ile Elde Edilen Öngörülerin Karşılaştırılması Makalesi  
*The Effect of Tourism Revenues on Foreign Trade Balance in Turkey: The* Research  
*Comparison of Forecasts Obtained Via Different Neural Networks* Article

**Emek Aslı CİNEL & Ufuk YOLCU.....98-118**

Pandemi Kaygısı Ölçeği'nin Geliştirilmesi Araştırma  
Makalesi  
*Development of The Pandemic Anxiety Scale* Research  
Article

**Mehmet ÖZALP & Çiğdem DEMİR ÇELEBİ & Halil EKŞİ.....119-136**



Ebeveynlerin Çocuklarının Eğitim ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar	Araştırma Makalesi
<i>Problems Encountered by Parents in the Education and Teaching of Their Children</i>	<i>Research Article</i>
<b>Cumhur GÜNGÖR.....</b>	<b>137-157</b>
Harita Okuma ve Yorumlama Becerisinin İncelenmesi	Araştırma Makalesi
<i>The Examination of Map Reading and Interpretation Skill</i>	<i>Research Article</i>
<b>Ahmet Can ABBAK.....</b>	<b>158-180</b>
<b>Review Article / Derleme Makale .....3</b>	
Sosyal Hizmet Lisans Programlarında Araştırma Eğitimi: ABD ve Türkiye	Derleme Makale
<i>Reseach Education in Undergraduate Social Work Programs: US and Turkey</i>	<i>Review Article</i>
<b>Ali Artam AYYILDIZ.....</b>	<b>181-196</b>
İlkokul Öğrencilerinde Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Örnekleri	Derleme Makale
<i>Examples of Activities for the Development of Basic Language Skills in Primary School Students</i>	<i>Review Article</i>
<b>Aykut NARİN.....</b>	<b>197-207</b>
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Üstün Yetenekli Çocuklar için Zenginleştirilmiş Program Önerisi	Derleme Makale
<i>An Enriched Program Proposal in Teaching Social Studies for Gifted Children</i>	<i>Review Article</i>
<b>Hüseyin ATEŞ &amp; Şahin ORUÇ.....</b>	<b>208-245</b>

**İletişim / Contact**

*Yıldız Technical University, Department of Social Education Davutpaşa Campus*

*34220 Esenler / Istanbul, TURKEY*

*Yıldız Teknik Üniversitesi Davutpaşa Kampüsü Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler*

*Eğitimi Bölümü, B-215, Esenler/Istanbul, TÜRKİYE*

**Yayıncı:** *Bilgiçığı Eğitim Danışmanlık ve Yayıncılık Sanayi Ticaret Limited Şirketi*

**Dergi Yöneticisi:** *SİBEL ÇAĞIR*

**Phone:** *0531 404 17 57*

**e-mail:** [jossededucation2018@gmail.com](mailto:jossededucation2018@gmail.com)

[cagirsibel@gmail.com](mailto:cagirsibel@gmail.com)

**web:** <https://dergipark.org.tr/josse>

# Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi

ISSN 2651-3935

## Suggestions on Education during the COVID-19 Pandemic Process

Mustafa İÇEN<sup>1</sup>

*Yıldız Technical University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences*

---

### ABSTRACT

### Research Article

---

COVID-19, which started in China in January 2020, spread almost all over the world in a short time and turned into a global pandemic. This pandemic also affected the education systems, and schools were closed in 194 countries from preschool to higher education at the beginning of April, and approximately 1.5 billion students were affected by this situation. In many countries of the world, face-to-face education was paused from preschool to higher education. It can be said that although this process has compelling effects for all children who are in social isolation, these effects can be much greater in children with disabilities and children who do not have a private space in their houses, physical and mental stimulations, materials to trigger their interests and curiosity, supportive parents, and a safe and affectionate environment. Additionally, the responsibilities of children to continue their learning during their stay at home due to distance education increase both children and their parents' anxiety and stress for this process. The aim of this study is to evaluate the effects and reflections of the pandemic on education and solution suggestions to the problems. The digital world has changed student roles as well as teacher-family roles. Children and young people benefit from digital education starting from pre-school period, which will contribute to the education benefit level of the term population.

*Received: 18.04.2021*  
*Revision received: 11.05.2021*  
*Accepted: 13.05.2021*  
*Published online: 26.05.2021*

**Key Words:** Covid-19 (Coronavirus), pandemic, education, students.

---

---

<sup>1</sup> *Ress. Asst. Dr.*  
[micen@yildiz.edu.tr](mailto:micen@yildiz.edu.tr)  
*Orcid: 0000-0002-3289-6097*

## COVID-19 Pandemi Sürecinde Eğitim Üzerine Öneriler

Mustafa İÇEN<sup>1</sup>

*Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü*

---

### ÖZ

### Araştırma Makalesi

2020 yılı Ocak ayında Çin’de başlayan COVID-19 kısa sürede neredeyse tüm dünyaya yayılarak küresel bir salgına dönüştü. Eğitim sistemlerini de etkisi altına alan salgın nedeniyle Nisan ayının başında okul öncesinden yükseköğretime 194 ülkede okullar kapatıldı ve yaklaşık 1,5 milyar öğrenci bu durumdan etkilendi. Dünyanın pek çok ülkesinde okul öncesinden yükseköğretime kadar yüz yüze eğitime ara verildi. Sosyal izolasyon içinde olan tüm çocuklar için bu sürecin zorlayıcı etkileri olsa da evlerinde yeterli alan, fiziksel ve zihinsel uyaran, ilgi ve meraklarını canlı tutacak materyal, destekleyici ebeveyn, güvenli ve sevgi yoğun bir ortam olmayan çocuklar ve özel gereksinimli çocuklar için bu etkilerin çok daha büyük olacağı söylenebilir. Bunun yanı sıra, uzaktan eğitimle birlikte çocukların evde kaldıkları süreçte öğrenmelerini sürdürmekle ilgili sorumlulukları bu sürecin hem çocuklar hem de aileleri için kaygı ve stresini artırmaktadır. Bu çalışmanın amacı pandeminin eğitime etki ve yansımalarını bununla birlikte sorunlara çözüm önerilerini değerlendirmektir. Dijital dünya öğrenci rollerini değiştirdiği gibi, öğretmen aile rollerini de değiştirmiştir. Çocukların ve gençlerin okul öncesi dönemden itibaren dijital eğitimden faydalanmaları dönem nüfusunun eğitimden fayda sağlama düzeyine katkı sunacaktır.

*Alınma*

*tarihi: 18.04.2021*

*Düzeltilmiş hali alınma*

*tarihi: 11.05.2021*

*Kabul edilme tarihi:*  
13.05.2021

*Çevrimiçi yayınlanma*

*tarihi: 26.05.2021*

**Anahtar Kelimeler:** Covid-19 (Koronavirüs), pandemi, eğitim, öğrenci

---

*Sorumlu Yazar:*

<sup>1</sup>Arş. Gör. Dr.

[micen@yildiz.edu.tr](mailto:micen@yildiz.edu.tr)

Orcid: 0000-0002-3289-6097

## Introduction

Schools can be closed for certain periods of time across the world every year due to some reasons such as weather conditions, natural events and security, and education can be interrupted in this process. In 2019, schools were closed for 10-14 days in the state of California, USA, especially due to fires and other weather-related events, and approximately 1.2 million students were affected by the school closure (Joynes, et al, 2020; d'Orville, 2020; Coeckelbergh, 2020). Schools were closed for about three months due to the earthquake in Pakistan in 2005. School closures in countries and regions around the world due to the COVID-19 pandemic is well above these figures.

Encountering for the first time globally, this situation threw countries into a crisis. The increasing length of out of school time for students led to concerns about learning losses. This situation forced countries to take urgent precautions to continue education and prevent possible learning losses. In order to reduce learning losses and to eliminate learning deficiencies, countries have applied various distance learning implementations within their own technological infrastructure and possibilities. While planning for reopening of schools, it is started to focus on scenarios in which distance learning will be combined with face-to-face learning with the intent of preparing for the possibility of a new crisis since the course of the pandemic remains uncertain (Koehler and Mishra, 2009).

Education systems faced with the COVID-19 pandemic have taken emergency measures for today, on the one hand, and had to generate solutions for the future on the other. The measures taken by education systems within the scope of COVID-19 and the solution suggestions have generally been discussed within the framework of how distance learning can be more effective, how to compensate for possible learning losses and how to benefit from learning approaches that have learning flexibility both in and out of school in the future (Daniel, 2020).

In the wake of the closure of schools due to the COVID-19 pandemic, in most countries, various distance learning applications have been implemented using communication tools such as the internet, television and/or radio to ensure that students do not completely disconnect from education processes. According to the research conducted by UNESCO with the participation of 61 countries, while traditional communication tools such as television and radio have been used in the distance learning process in the majority of countries (82%), internet-based applications have been used at the same time. The use of traditional communication tools is very important, so that students who do not have access to technological tools can be included in the process. However, it is not possible to compare the effectiveness of the tools used in this process since it is not yet possible to evaluate the results of different distance learning measures applied during the COVID-19 pandemic. Nevertheless, the results of previous studies on distance learning applications and the effectiveness of the tools used can give an idea about the steps to be taken in this process and what needs to be done to improve this experience.

Regardless of what technology is used in the distance learning process, it is necessary to provide 4 levels of preparedness: technical preparedness, content readiness, pedagogical preparedness and readiness for monitoring and evaluation before the distance learning process in order for this experience to be fair and effective for each student. (UNESCO, 2020, p. 1-13; Şahin et al., 2020, p. 4) explains these levels as follows:

- Technical preparedness; the availability and use of technological tools. It includes both the capacity of the technological tools used for distance learning (online learning environments, television and radio broadcasts, etc.) to reach students and access to technologies such as electricity, telephone, radio, digital tools, internet at household level.

- Content readiness; existence of content adaptable to new learning environments and communication tools. It includes the availability of learning and teaching materials for all grade levels and courses, compatible with the national curriculum, suitable for transmission through television, radio, online platforms and/or printed materials used for homeschool teaching.
- Pedagogical preparedness; it means that teachers, parents and caregivers are prepared and competent for the transition to distance learning. It includes both the preparedness of teachers to be able to design and execute distance learning processes, and the convenience and competence of parents or caregivers to support home-based distance learning.
- Readiness for monitoring and evaluation; it is the monitoring and evaluation systems have compliance and experience to evaluate the effectiveness of new approaches. It includes monitoring distance learning processes, monitoring access and attendance to courses, evaluating learning outcomes, and ensuring the sustainability of emergency distance learning interventions which were designed to achieve long-term goals.

The biggest concern emerged by closure at schools and interruption in education for various reasons is the possibility of learning loss in students. It is estimated that approximately 6.8 million students will drop out of school due to COVID-19. The students between the ages of 12 and 17 will be 60% of these dropouts. The expected income shock will be the main cause of school dropouts. Globally, it is expected that the Gross Domestic Product (GDP) for young people only will drop by 4% and the population out of school will increase by 2%. Learning loss due to COVID-19 is expected to lead to loss of income in the future (UNESCO, 2020, p. 12).

- The quality of distance learning content and instruction is more important than the materials and how the content is conveyed.
- The access of students to technological tools -especially for disadvantaged students- is essential for an effective distance learning process. In addition, students and teachers should be supported for the use of technological tools.
- Interaction among students can increase motivation and improve learning outcomes. Student interaction can cause different results in different age groups, so interaction practices should be selected as appropriate for the age group.
- Supporting students' independent studies can improve learning outcomes. In particular, disadvantaged students need more support in their independent studies.
- Different courses and content may require different distance learning approaches. Teachers should be supported in the process of determining what kind of activities should be used according to the age group.

Accordingly, ensuring that students have access to these tools and qualified content through these tools, rather than the tools used in the distance learning process, is a fundamental condition for an effective distance learning process.

### **Drop out Possibility of Students**

Another alarming effect of the COVID-19 pandemic is the increased risk of school dropouts. International organizations consider that when schools are reopened, it will be very difficult to ensure for some of the children to go back to school and their attendance. The tendency of increasing school dropouts is a great risk, especially for countries where long-term school closures occur such as Turkey (World Bank, 2020). The most alarming groups for

school dropouts are considered children who may turn to work for economic reasons, refugee children, children of seasonal agricultural workers, children with special education needs who can disconnect from the learning process faster without special and professional support, and children of parents who lost their jobs and income during the COVID-19 pandemic. In particular, the risk of female students' not being able to return to school is more notable.

### **What can be Done to Compensate for Learning Losses?**

The extension of school closures due to the COVID-19 pandemic has interrupted the compensatory role of schools in reducing inequality implicitly. In this process, policy makers, teachers and families need to be prepared to support students, many of whom will be fallen behind when schools reopen, in order to prevent the learning gap which will widen against disadvantaged students. Nevertheless, learning losses may differ according to many components such as the socio-economic status of the students, the type of school they attend, their level, and resources at home. For this reason, when the schools are reopened, these differences should be considered firstly, a measurement and evaluation should be made to determine the learning losses caused by the school closures (Saavedra, 2020).

At the times when schools are closed, students who are likely to experience the most learning loss should be focused on and their families should be provided with sufficient resources and support to help these students succeed academically. In this process, it is important to ensure that all students and families have access to the necessary education, educational material and support, and that the learning gap among students does not widen. Researchers, social workers, policy makers and schools should work together to understand potential policies and practices in the compensation process of learning loss (Zimmerman, 2020; Mintz, 2020).

Planning should be made at national, regional/local and school level to compensate for learning loss and learning deficiencies. Different resources and catch-up processes should be prepared to support disadvantaged students and students with the need of special education. Applications can be prepared to make the curriculum more inclusive, such as adding content for children with attention deficit hyperactivity disorders, adding subtitles to pre-recorded course videos for children with hearing impairment or using live subtitles remotely, and using different software or digital content for dyslexic students, and preparing of educational learning materials for parents of students with autism. It is obvious that the cost of these applications in the process will not be more costly than compensating the learning losses of vulnerable groups that need special education. Children with special education needs may be more sensitive to the effects of school closures due to their current disadvantages. Therefore, it should be considered that each of the children with special education needs will need individual support and guidance when face-to-face education begins. (Huber and Helm 2020; Karalis and Raikou, 2020).

Catch-up programs integrated with the curriculum of their upper grades should be implemented for primary school students. Basic skills at primary level are vital as a prerequisite and basis for further learning. For this reason, for compensating learning losses and deficiencies of the first grade students, their catch-up programs can be planned to integrate into the curriculum of the upper grade, regardless of the time limitation.

Students at risk should be identified and preventive measures should be taken for the possibility of increased school dropouts. Children in the risk groups such as refugee children, children of seasonal agricultural workers, children with special education needs, children whose parents lost their jobs and income during the pandemic, and especially adolescent girls, who may be under pressure by their social environment, should be actively monitored and identified by teachers and school counselors. Maintaining communication with children at risk of school dropout and their families, and taking preventive measures in cooperation with

other institutions such as counseling and research centers, social aid and solidarity foundations, when necessary, may be effective in preventing school dropouts.

Precautionary measures should be taken to create hygiene conditions at schools and to apply hygiene rules. Additional costs that are necessary, human resources and infrastructure arrangements should be provided.

Whether public or private, schools will encounter a serious funding crisis. Many international organizations, including UNESCO, underline that when the schools reopen, they will need additional funding, but there is a risk of reducing funding to schools due to the economic crisis. If the additional financing needs cannot be provided, restrictive measures must be taken to ensure the health safety of students and employees for all kinds of activities including educational activities at schools.

During the COVID-19 pandemic, the continuity of learning, the conducting of the teaching and learning processes with minimum health risks, and the success of the process will depend on the precautions to be taken by each government and the programs they will plan for the future.

The table drawn with the pandemic reveals the necessity of digital transformation in the entire education system. However, digital transformation should be interpreted as developing processes supported by digital technologies, not just technology investments. The needs of learners should be at the center of transformation, not institutions; In addition to current requirements, a vision that will carry educational institutions into the future should be revealed. In this context, in the digital transformation process, it is among the expectations that it will realize not only technology but also mental transformation and accelerate the process by accepting the transformation.

Inequalities constitute an important element in the digital education process. In this context, the inequality seen in terms of access to opportunities and opportunities in education is also evident in the digital education process. Especially the fact that digital education is an education based on information technologies makes this issue even more important. In this context, it is important to take measures to reduce the difference in socio-economic level that causes access to education. It is important to support poor students who lack financial means, and to make the necessary follow-up for children in need of protection.

Especially in rural areas, the number of students who cannot take online classes because of the lack of internet access and tablets is hundreds or even thousands. Families with unemployment problems in metropolitan cities cannot provide sufficient equipment for their children in digital education. Like many countries caught unprepared for the Covid-19 pandemic, Turkey has been adversely affected by this situation. Our country needs to accelerate its infrastructure works in the field of education and provide equality of opportunity. Otherwise, it may be more difficult to close the education gap among students in education in the future. On the other hand, it can be stated that the digital education infrastructure of universities is also different from each other. At this point, there is no equal opportunity in a digital education. This inequality of opportunity is even more pronounced between private and public schools. As a result, the following topics negatively affect the equality of opportunity in digital education:

- Socio-economic and cultural differences between students living in cities, villages and rural areas,
- Lack or limitation of technological possibilities,
- The unemployment problem in families that come with the Covid-19 pandemic along with economic problems,
- Gender Inequality,
- Covid-19 Outbreak,



- The "Digital Education" competencies of the educators are not at the same level.

Undoubtedly, today's digital education dominance is a phenomenon that is suddenly encountered as a necessary consequence of the pandemic. However, in a digital age and in a period when future pandemics are predicted, it is essential to be ready for digital education at any time. For this reason, studies should be carried out to determine the positive and negative features of digital education and to make the digital education process more effective. In other words, it is a very important issue to eliminate the negativities in both the lesson process and the evaluation process.

One of the dimensions of digital inequality in education is the gradual decrease in the age population, especially those in need of education, of the segments of society that benefit from education. The digital world has changed student roles as well as teacher-family roles. Children and young people benefit from digital education starting from pre-school period, which will contribute to the level of benefit from education of the age population (Eren, 2020; Baran and Al Zoubi, 2020; Bozkurt and et al., 2020).

The increasing nuclear family structure in the society and the participation of their parents in business life, children's social behavior, cultural values, and awareness of citizenship have given schools a more important role in the development of identity roles. In addition, it can be said that children and young people face more threats with digitalization. Schools have become in a state of disregard for the necessity to provide values, behaviors and habits in schools due to the reduction of these threats and the changing family structure.

## References

- Baran, E., & Al Zoubi, D. (2020). Human-Centered Design as a Frame for Transition to Remote Teaching during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 365-372. <https://www.learntechlib.org/primary/p/216077/>
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- Coeckelbergh, M. (2020). The postdigital in pandemic times: A comment on the Covid-19 crisis and its political epistemologies. *Postdigital Science and Education*, 1-4. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00119-2>
- d’Orville, H. (2020). COVID-19 causes unprecedented educational disruption: Is there a road towards a new normal?. *Prospects*, 1-5. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09475-0>
- Daniel S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 1–6. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Education Endowment Foundation. (2020). Remote Learning, Rapid Evidence Assessment. London: Education Endowment Foundation. [https://edtechhub.org/wp-content/uploads/2020/04/Remote\\_Learning\\_Rapid\\_Evidence\\_Assessment.pdf](https://edtechhub.org/wp-content/uploads/2020/04/Remote_Learning_Rapid_Evidence_Assessment.pdf)
- Eren, E. (2020). Yeni Tip Koronavirüs'ün Türk eğitim politikaları uygulamalarına etkisi: Milli Eğitim Bakanlığının ve Yükseköğretim Kurulunun yeni düzenlemeleri. *Yükseköğretim Dergisi*. <https://doi.org/10.2399/yod.20.716645>
- Huber, S.G. ve Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises—reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educ Asse Eval Acc* (2020). <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y>
- Joynes, C., Gibbs, E. ve Sims, K. (2020). Overview of emerging countrylevel response to providing educational continuity under COVID-19 What’s working? What isn’t?. EdTech Hub. <https://edtechhub.org/wp-content/uploads/2020/04/emerging-country-level-responses.pdf>

- Karalis, T., & Raikou, N. (2020). Teaching at the times of COVID-19: Inferences and implications for higher education pedagogy. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(5). <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v10-i5/7219>
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)?. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70. <https://doi.org/10.1177/002205741319300303>
- Mintz, V. (2020). Why I'm learning more with distance learning than I do in school. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2020/05/05/opinion/coronavirus-pandemicdistance-learning.html?smid=tw-share>
- Saavedra, J. (2020). Educational challenges and opportunities of the Coronavirus (COVID-19) pandemic. <https://blogs.worldbank.org/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic>
- Saavedra, J. (2020). Educational challenges and opportunities of the Coronavirus (COVID-19) pandemic. <https://blogs.worldbank.org/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic>
- Şahin İpek, D., Çetinkaya Aydın, G., Çelikdemir, K., Demirci Celep, N. & Sunar, S. (2020). COVID-19 Sürecinde Eğitim Uzaktan Öğrenme, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. (Ed.) Emin Karip, Analiz Dizisi: 7, Ağustos 2020, Türk Eğitim Derneği, Ankara. <https://tedmem.org/yayin/covid-19-surecinde-egitim-uzaktan-ogrenme-sorunlar-cozum-onerileri>
- UNESCO. (2020). COVID-19 Education Response Webinar: Distance learning strategies: What do we know about effectiveness? Synthesis report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373350>
- UNESCO. (2020). National education responses to COVID-19: Summary report of UNESCO's online survey <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373322/PDF/373322eng.pdf.multi>

World Bank. (2020). Guidance note: Remote learning & COVID-19. <http://documents.worldbank.org/curated/en/531681585957264427/pdf/Guidance-Note-on-Remote-Learning-and-COVID-19.pdf>

Zimmerman, J. (2020). Coronavirus and the Great Online-Learning Experiment. *The Chronicle of Higher Education*. <https://www.chronicle.com/article/CoronavirustheGreat/248216>

## Digital Material Design Competencies of Academicians Working at The Faculty of Education and Teachers

Bayram GÖKBULUT<sup>1</sup>

*Zonguldak Bülent Ecevit University, Faculty of Educational Sciences, Department of Education Programs and Instruction*

Gürol KESERCİ<sup>2</sup>

*Kdz. Ereğli Şahinde Hayrettin Yavuz Science and Art Center*

Adnan AKYÜZ<sup>3</sup>

*Kdz. Ereğli Şahinde Hayrettin Yavuz Science and Art Center*

---

### ABSTRACT

### Research Article

In this study, it has been tried to reveal the digital material design proficiency levels of academicians and teachers. The study was conducted with academicians working at a state university in the Western Black Sea region and teachers working in the same region. The data in the study were collected from 70 academicians and 395 teachers by using online, Google Forms. Digital Material Design Competencies Scale was used to collect data. The scale consists of 4 factors and 31 items. In the research, the digital design proficiency levels of academicians and teachers and the differences of this level according to gender and professional seniority were examined. As a result of the research, it was found that the digital material design competencies of the academicians were at a high level, while the digital material design competency levels of the teachers were found to be intermediate. According to the gender variable, it was found that male academicians had higher digital material design proficiency levels than female academicians. No significant difference was found between the gender of teachers and their digital material design competencies. No significant difference was found between male and female academicians in terms of professional seniority variable. Another finding of the study is that teachers with low professional seniority have higher digital material design competence levels than teachers with higher professional seniority.

**Key Words:** Digital material design, teacher digital design competencies, academician digital design competencies

*Received: 16.04.2021*

*Revision Received: 25.04.2021*

*Accepted: 05.05.2021*

*Published Online: 26.05.2021*

---

*Corresponding author:*

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi

[bayramgokbulut@hotmail.com](mailto:bayramgokbulut@hotmail.com)

Orcid: 0000-0002-7218-5900

<sup>2</sup> Teacher

[gurolkeserci@gmail.com](mailto:gurolkeserci@gmail.com)

Orcid: 0000-0003-4552-0926

<sup>3</sup> Teacher

[adnanakyuz@gmail.com](mailto:adnanakyuz@gmail.com)

Orcid: 0000-0002-1166-4633

## **Eğitim Fakültesinde Görev Yapan Akademisyen ve Öğretmenlerin Dijital Materyal Tasarım Yeterlikleri**

**Bayram GÖKBULUT<sup>1</sup>**

*Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü*

**Gürol KESERCİ<sup>2</sup>**

*Kdz. Ereğli Şahinde Hayrettin Yavuz Bilim Sanat Merkezi*

**Adnan AKYÜZ<sup>3</sup>**

*Kdz. Ereğli Şahinde Hayrettin Yavuz Bilim Sanat Merkezi*

---

**ÖZ**

**Araştırma Makalesi**

Yapılan bu çalışmada akademisyen ve öğretmenlerin dijital materyal tasarım yeterlik düzeyleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışma Batı Karadeniz bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinde görev yapan akademisyenler ve aynı bölgede görev yapan öğretmenler ile yürütülmüştür. Araştırmada veriler, üniversitede görev yapan 70 akademisyen ve 395 öğretmenden çevrimiçi, Google Formlar kullanılarak toplanmıştır. Verilerin toplanmasında Dijital Materyal Tasarımı Yeterlikleri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 4 faktör ve 31 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada akademisyen ve öğretmenlerin dijital tasarım yeterlik düzeyleri ile bu düzeyin cinsiyet ve mesleki kıdeme göre farklılıkları araştırılmıştır. Araştırma sonucunda akademisyenlerin dijital materyal tasarım yeterlikleri yüksek düzey olduğu bulgusu elde edilirken, öğretmenlerin dijital materyal tasarım yeterlik düzeylerinin orta düzey olduğu bulgusu elde edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre erkek akademisyenlerin dijital materyal tasarım yeterlik düzeyleri kadın akademisyenlerden daha yüksek olduğu sunucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile dijital materyal tasarım yeterlikleri arasında anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Mesleki kıdem değişkenine göre erkek akademisyenler ile kadın akademisyenler arasında anlamlı bir farka bulunmamıştır. Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu ise, mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin dijital materyal tasarım yeterlik düzeyleri mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerden daha yüksek olduğudur.

*Alınma*

*Tarihi: 16.04.2021*

*Düzeltilmiş Hali Alınma*

*Tarihi: 25.04.2021*

*Kabul Edilme Tarihi:*

*05.05.2021*

*Çevrimiçi Yayınlanma*

*Tarihi: 26.05.2021*

**Anahtar Kelimeler:** Dijital materyal tasarımı, öğretmen dijital tasarım yeterlikleri, akademisyen dijital tasarım yeterlikleri

---

Sorumlu yazar iletişim bilgileri:

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi

[bayramgokbulut@hotmail.com](mailto:bayramgokbulut@hotmail.com)

Orcid: 0000-0002-7218-5900

<sup>2</sup> Öğretmen

[gurolkeserci@gmail.com](mailto:gurolkeserci@gmail.com)

Orcid: 0000-0003-4552-0926

<sup>3</sup> Öğretmen

[adnanakyuz@gmail.com](mailto:adnanakyuz@gmail.com)

Orcid: 0000-0002-1166-4633

## Giriş

Çin’de 2020 yılının ilk aylarında ortaya çıkan ve tüm dünyayı olumsuz etkileyen COVID-19 salgını sağlık, ekonomi, psikoloji, sosyal hayat ve eğitim gibi pek çok alanı olumsuz etkilemiştir. Salgının yayılma hızının azaltılması için evlerde izolasyon süreci başlamış, yüz yüze eğitime ara verilerek uzaktan eğitime geçilmiştir. Uzaktan eğitimle birlikte bütün öğrenci, öğretmen ve akademisyenler dijital ekranların karşısında eğitim faaliyetlerini yerine getirmeye çalışmışlardır. Bu güne kadar hiç uzaktan eğitim deneyimi bulunmayan öğrenci, öğretmen ve akademisyenler için bu süreç bazı zorlukları ve ihtiyaçları beraberinde getirmiştir. Bu zorlukların başında dijital materyal eksikliği ve bunların eğitim ortamlarında kullanılmasıdır. Dijital materyallere duyulan gereksinimin yanında eğitim kurumlarının gerekli alt yapıyı kurmaları ve teknolojinin eğitime entegrasyonunu hızlandırılması daha da önemli hale gelmiştir. Uzaktan eğitim özel bir uzmanlık gerektirmekte olup, sürecin bütün olarak ele alınması, özellikle tasarım ve uygulamaların iyi planlanarak entegrasyonunun sağlanması oldukça önemlidir (Celen, Celik ve Seferoğlu, 2018). Bu entegrasyonun sağlanmasında en büyük görev öğretmenler ve öğretmenleri yetiştiren eğitim fakültelerindeki akademisyenlere düşmektedir. Öncelikli olarak bu teknoloji dönüşümüne ayak uydurması gereken kurumların başında yükseköğretim kurumları yer almaktadır (Kır, 2020). Yükseköğretim kurumları, özellikle eğitim fakülteleri öğretmen adaylarının yetiştirildiği kurumlardır. Bu kurumlarda görev yapan akademisyenler, öğretmen adayları için yeni teknolojilerin kullanımında rol model olabilecek yeterliklere sahip olmaları büyük önem taşımaktadır (Kukulka-Hulme, 2012). Öğretmen adaylarının dijital içerik oluşturma, güvenlik ve problem çözme konularında eğitilmelerine ihtiyaç bulunmaktadır (Reisoğlu ve Çebi, 2020). Dijital çağda teknolojiyi eğitime entegre edebilecek dijital eğitimciler ihtiyacı bulunmaktadır (Ally, 2019). Öğretmenin öğrencilere kazanımlarını aktarmasında temel teknoloji kullanım yeterliklerinin yanında kazanımlara uygun dijital materyal hazırlama yeterliliğine sahip olması gerekir (Soydan, 2018). Öğretmenlere bu yeterliklerin görevde iken kazandırmaktan ziyade, hizmet öncesi lisans eğitimleri esnasında kazandırılması daha önemlidir.

Teknoloji entegrasyonunun sağlanması ve dijital içeriklerin üretilmesi konusu okul öncesi dönemden başlayıp üniversiteye kadar bütüncül olarak ele alınması gereken bir durumdur. Bununla birlikte öğrenme ortamları öğretim yöntemlerin kendilerini var etme sahalarıdır (Kayaalp ve Şimşek, 2020). E-öğrenmenin hızla yaygınlaştığı günümüzde dijital materyallerin önemi daha da artmaktadır. Dijital materyaller teorik ve zor kavramların görselleştirilmesine, soyut kavramların somutlaştırılmasına katkı sağlamaktadır (Liarokapis ve Anderson, 2010). Dijital materyaller, öğrencilere kendi öğrenme hızlarında, birden fazla tekrar etme ve okul haricinde öğrenme fırsatı sunan öğretim materyalleridir. Ayrıca sınıf ortamına getirilemeyen gerçek modellerin kullanma imkânı bulunmadığı durumlarda ya da sınıf ortamına getirildiğinde tehlikeli sonuçlar doğurabilecek deneysel çalışmaların sanal ortamda görselleştirilerek ders işleme fırsatı sunan materyallerdir (Lee, 2012). Bu materyaller öğrencilere eğlenirken öğrenmelerine katkı sağlamaktadır (Kandemir ve Demir, 2020). Bununla birlikte dijital materyaller eğlenceli etkileşim özellikleri ile birlikte çok yönlü geri bildirimler verebilmekte, sanal deneyimlerin gerçek ortamlara kolaylıkla transfer edebilmektedir. (Can ve Şimşek, 2016). Dijital materyaller hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin özgüven ve motivasyonlarını artırmakla birlikte, derslerde sıradanlığı ortadan kaldırarak ilgiyi artırmakta ve farklı zekâ tiplerine hitap etmektedir (Soydan, 2018). Eğitim ortamlarına sağladıkları olumlu katkılar göz önüne alındığında, dijital materyal geliştirme ve teknoloji entegrasyonu konusunda eğitim politikalarının tekrar gözden geçirilmesi gereken bir durum olarak gözükmektedir.

Eğitim ortamlarında gelenekselleşmiş yöntemlerin ve somut materyallerin önemi halen sürüyor olsa da güncel ve etkili öğrenme öğretme süreçlerinin işletilebilmesi için öğretmenlerin

dijital ürün oluşturma becerisine sahip olmaları gerekir (Şahin, 2019). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) okulların teknolojik alt yapısı ve teknoloji entegrasyonunu sağlamak amacıyla 2010 yılında Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi Geliştirme Hareketi (FATİH) projesini başlatmıştır. Bu proje ile MEB ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde okullara çok fonksiyonlu yazıcılar, sınıflara akıllı tahtalar, doküman, kameralar, hızlı internet ağı erişimi sağlanmış ve öğrencilere tablet bilgisayar dağıtmıştır. MEB teknoloji alt yapısı ile birlikte öğretmenlere yönelik teknoloji kullanım kursları düzenleyerek teknoloji entegrasyonunu sağlamaya çalışmıştır. Bütün bu girişimlere rağmen zaman içerisinde teknoloji entegrasyonunda problemler yaşandığı, derslerde dijital materyallerin yetersiz kaldığı görülmüştür. Keser ve Çetinkaya (2013), bu eksikliklerin giderilmesinde öğretmen ve öğrencilere, kapsamlı teknoloji entegrasyonu konusunda eğitimler verilmesi ve dijital ders materyalleri geliştirilmesinin gerekli olduğunu belirtmektedir. Okullarda etkileşimli tahtalar öğretmenler tarafından video izletme ya da tehlike arz eden deneylerin gösterilmesi şeklinde kullanılmaktadır (Yılmaz, 2020). Bu da bizlere öğretmenlerin derslerine uygun dijital materyalleri bulamadıklarını (Karaban, 2020), var olan e-çeriklerin ise yeterli olmadığını göstermektedir (Bircan, 2018). Öğretmenlerin kullanmak için dijital materyal bulamaması, aynı zamanda kendi dijital içeriğini oluşturamamasının bir göstergesi olabilir. Öğretmenlerin teknoloji kullanımı genelde, internetten bilgiye ulaşmak, e-posta ile haberleşmek, yazı yazmak ya da sunum hazırlamakla sınırlı kalmaktadır. Ancak çok az sayıda öğretmen ders materyali hazırlamak için bilgisayar teknolojilerini kullanmaktadır (Keleş ve Çelik, 2013). Öğretmenler en çok öğretim materyallerini etkin kullanma konusunda ihtiyaç duymakta ve e-çerik konusunda eksiklikler yaşamaktadır (Saritepeci, Durak ve Seferoğlu, 2016). Bu noktada öğretmenlerin sınıflarında ihtiyaç duydukları e-çerik konusu oldukça önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu e-çeriklerin geliştirilmesi ise üniversitelerin eğitim fakülteleri ile işbirliğine gidilmeli (Baz, 2016), öğretim teknologlarından içerik hazırlama konusunda destek alınmalı, dijital materyal ve içerikler geliştirilmelidir (Doğan, Çınar ve Seferoğlu, 2016). Öğretmenlere bu konuda hizmetiçi eğitim kursları verilmeli, dijital materyaller ve teknik destek sağlanarak kurumlarla işbirliğine gidilmelidir. Aksi takdirde yapılan yatırımlar beklentinin altında kalmasına neden olabilir (Somyürek, Atasoy ve Özdemir, 2009). MEB bu yatırımların boşa gitmemesi ve öğretmenlerin dijital yeterliklerinin artırılması için 2023 vizyon belgesinde öğrenme süreçlerinde dijital içerik ve beceri destekli dönüşüme yer vermiştir. Dijital becerilerin geliştirilmesine yönelik içeriklerin üretilmesi ve öğretmenlere yönelik eğitimlerin yapılması planlanmaktadır (MEB, 2018).

COVID-19 salgını ile başlayan uzaktan eğitim süreci salgın sona erse dahi pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanının ayrılmaz bir parçası olmaya devam edecektir. Salgın süreci sona erse dahi eğitim öğretim faaliyetlerinin bir kısmı, gerek okullarda gerekse üniversitelerde uzaktan eğitimle sürdürülmeye devam edecektir. Bu noktada öğretmen adaylarına eğitim veren üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin ve okullarda öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin dijital materyal tasarlamada ki yeterliklerinin ortaya konulması dijital çağda 21. yüzyıl becerileri ile donatılmış öğrencilerin yetiştirilmesi için oldukça önemlidir. Dijital materyallerin geliştirilmesi yaygınlaştırılması ve kullanılmasında üniversitelerde görev yapan akademisyenlere ve okullarda görev yapan öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Yapılan bu çalışma ile eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin ve okullarda görev yapan öğretmenlerin dijital materyal üretme konusundaki yeterliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

- Akademisyen ve öğretmenlerin dijital materyal tasarım yeterlikleri hangi düzeydedir?
- Akademisyen ve öğretmenlerin dijital materyal tasarım yeterlikleri cinsiyet ve mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?



## Yöntem

### Model

Araştırmada akademisyen ve öğretmenlerin dijital materyal tasarım düzeylerinin cinsiyet ve mesleki kıdemlerine göre aralarındaki farkın belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde betimleyici istatistikler ve tarama modellerinden yararlanılmıştır. Tekil tarama modeliyle akademisyen ve öğretmenlerin dijital materyal tasarım düzeyleri betimlenmiştir. İlişkisel tarama modeliyle akademisyen ve öğretmenlerin cinsiyet ve mesleki kıdemlerine göre dijital materyal tasarım yeterlik düzeyleri arasındaki farklar incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli iki ve ikiden fazla değişken arasındaki değişimin belirlenmesinde kullanılan bir yöntemdir (Karasar, 2017).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Batı Karadeniz Bölgesinde bulunan kamuya bağlı bir üniversitede görev yapan akademisyenler ve aynı bölgede görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Uygun örneklem yönteminin kullanıldığı araştırmada 70 akademisyen ve 395 öğretmenden 2020-2021 akademik yılı içerisinde veriler toplanmıştır. Araştırmaya katılan akademisyen ve öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmaya katılanların demografik bilgileri

		N	%
<b>Cinsiyet (Akademik personel)</b>	Erkek	38	54.3
	Kadın	32	45.7
<b>Cinsiyet (Öğretmen)</b>	Erkek	181	45.8
	Kadın	214	54.2
<b>Mesleki Kıdem (Akademisyen)</b>	0-5 yıl	14	20.0
	6-10 yıl	17	24.3
	11-15 yıl	22	31.4
	16-20 yıl	11	15.7
	21 ve üzeri	6	8.6
<b>Mesleki Kıdem (Öğretmen)</b>	0-5 yıl	52	13.2
	6-10 yıl	79	15.7
	11-15 yıl	62	20.0
	16-20 yıl	82	20.8
	21 ve üzeri	120	30.4
<b>Toplam</b>		395	100

### Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler Google formlar aracılığı ile çevrimiçi olarak toplanmıştır. Karaban (2020) tarafından geliştirilen Dijital Materyal Tasarımı Yeterlikleri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 4 faktör, 31 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörler “Tasarım ve Geliştirme Yeterliği (TGY)” faktörü 9 madde, “Teknik Yeterlik (TY)” faktörü 8 madde, “Teknopedagojik Yeterlik (TPY)” 8 madde, “Uygulama ve Değerlendirme Yeterliği (UDY)” ise 6 maddeden oluşmaktadır. 5’li likert yapıya sahip olan ölçek “1: Kesinlikle Yetersizim”, “2: Yetersizim”, “3: Kısmen Yeterliyim”, “4: Yeterliyim” ve “5: Kesinlikle Yeterliyim” şeklindedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 31, en yüksek puan ise 155’dir. Ölçek faktörlerinden alınan puanların TGY faktöründe, 9-20.99 Düşük, 21-32.99 Orta, 33-45 Yüksek, TY faktöründe 8-18.66 Düşük, 18.67-29.33 Orta, 29.34-40 Yüksek, TPY faktöründe 8-18.66 Düşük, 18.67-29.33 Orta, 29.34-40 Yüksek, UDY faktöründe 6-13.99 Düşük, 14-21.99 Orta, 22-30 Yüksek, ölçek genelinde ise 31-72.33 Düşük, 72.34-113.66 Orta, 113.67-155 Yüksek düzey olarak yorumlanmaktadır. Ölçeğin toplam Cronbach’s Alpha değeri .98’dir. Bununla birlikte tasarım ve geliştirme yeterliği alt boyutunun .97; teknik yeterlik alt boyutunun .94; teknopedagojik yeterlik alt boyutunun .96; uygulama ve değerlendirme alt boyutunun .95 güvenirlik değerlerine sahiptir.

**Verilerin Analizi**

Akademisyen ve öğretmenlerin dijital materyal tasarımı yeterliklerinin belirlenmesinde betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Analizler yapılmadan önce verilerin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Akademisyen ve öğretmenlerden elde edilen verilere ait Kolmogorow-Smirnov test sonuçları incelendiğinde ( $p < 0.05$ ) olduğu görülmüştür. Verilerin normal dağılımına karar vermek için Skewness-Kurtosis test sonuçları incelenmiştir. İnceleme neticesinde akademisyenle ait verilerde Skewness=-0.680, Kurtosis=0.498 olduğu, öğretmenlerden elde edilen verilerin analizinde ise Skewness=-0.604, Kurtosis=0.335 değerini almıştır. Tabachnick ve Fidell, (2013) Kurtosis ve Skewness değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında bir değer olduğunda verilerin normal dağılıma uygun olarak kabul edilebileceğini belirtmektedir. Buna göre akademisyenlerden elde edilen verilerin normal dağılıma uymadığı, öğretmenlerden elde edilen verilerin ise normal dağılıma uyduğu söylenebilir. Öğretmenlerden elde edilen verilerin analizinde parametrik testler, akademisyenlerden elde edilen verilerin analizinde ise noneparametrik testler uygulanmıştır. Akademisyenlerin dijital materyal tasarımı yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin dijital materyal tasarımı yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Öğretmen ve akademisyenlerin mesleki kıdemleri arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS.21 paket programı kullanılmış olup güven aralığı 0.95, ve  $p = 0.05$  olarak yorumlanmıştır.

**Bulgular**

Akademisyen ve öğretmenlerin dijital materyal tasarımı yeterlik düzeylerine ait betimleyici istatistikler Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Akademisyen ve öğretmenlerin dijital materyal tasarımı yeterlik düzeyi aritmetik ortalamaları

	Yeterlik Kategorisi	N	$\bar{X}$	Ss	Düzye
<b>Akademisyen</b>	Tasarım ve Geliştirme	70	31.98	6.47	Yüksek
	Teknik Yeterlik	70	31.51	5.08	Yüksek
	Teknopedagojik	70	31.32	5.56	Yüksek
	Uygulama ve Değerlendirme	70	24.08	4.00	Yüksek
<b>Toplam</b>		70	118.91	18.90	Yüksek
<b>Öğretmen</b>	Tasarım ve Geliştirme	395	28.32	8.61	Orta
	Teknik Yeterlik	395	28.60	7.18	Orta
	Teknopedagojik	395	28.64	7.29	Orta
	Uygulama ve Değerlendirme	395	23.15	5.18	Orta
<b>Toplam</b>		395	108.73	25.41	Orta

Tablo 2 incelendiğinde akademisyenlerin dijital materyal tasarım yeterlik düzeyleri genelde ( $\bar{X}=118.91$ ), ve alt faktörlerde sırasıyla ( $\bar{X}=31.98$ ,  $\bar{X}=31.51$ ,  $\bar{X}=31.32$ ,  $\bar{X}=24.08$ ), yüksek düzeyde iken, öğretmenlerin dijital materyal tasarım yeterlik düzeyleri genelde ( $\bar{X}=108.73$ ) ve sırasıyla alt faktörlerde ( $\bar{X}=28.32$ ,  $\bar{X}=28.60$ ,  $\bar{X}=28.64$ ,  $\bar{X}=23.15$ ) orta düzey olduğu görülmektedir.

Akademisyenlerin dijital materyal tasarımı yeterlik düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına dair yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.** Akademisyenlerin dijital materyal tasarım yeterlik düzeyleri ile cinsiyet arasındaki t testi sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	U	p
Tasarım ve Geliştirme	Erkek	38	33.52	6.66	68	434	.04*
	Kadın	32	30.01	6.84			
Teknik Yeterlik	Erkek	38	32.60	5.70	68	398	.01*
	Kadın	32	30.21	3.93			
Teknopedagojik Yeterlik	Erkek	38	32.26	5.89	68	434	.03*
	Kadın	32	30.21	5.00			
Uygulama ve değerlendirme	Erkek	38	24.47	4.54	68	488	.15
	Kadın	32	23.62	3.27			
Toplam	Erkek	38	122.86	20.39	68	401	.01*
	Kadın	32	114.21	16.03			

\*p&lt;.05

Tablo 3 incelendiğinde akademisyenlerin dijital materyal tasarım yeterlik düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farkın ( $p<0.05$ ) görülmektedir. Erkek akademisyenlerin kadın akademisyenlere göre ölçek genelinde ve alt faktörler olan Tasarım ve Geliştirme ( $U=434$ ,  $p<0.05$ ), Teknik Yeterlik ( $U=398$ ,  $p<0.05$ ) ve Teknopedagojik Yeterlik faktöründe ( $U=434$ ,  $p<0.05$ ) dijital materyal tasarım yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Uygulama ve Değerlendirme faktöründe ( $U=488$ ,  $p>0.05$ ) erkek ve kadın akademisyenlerin dijital materyal tasarım yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin dijital materyal tasarımı yeterlik düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına dair yapılan t testi sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin dijital materyal tasarım yeterlik düzeyleri ile cinsiyet arasındaki t testi sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Tasarım ve Geliştirme	Erkek	181	29.11	8.50	393	1.67	.09
	Kadın	214	27.65	8.66			
Teknik Yeterlik	Erkek	181	29.87	6.92	393	3.25	.00*
	Kadın	214	27.53	7.24			
Teknopedagojik Yeterlik	Erkek	181	28.81	7.38	393	.411	.68
	Kadın	214	28.50	7.22			
Uygulama ve değerlendirme	Erkek	181	23.06	5.14	393	-.311	.75
	Kadın	214	23.22	5.23			
Toplam	Erkek	181	110.86	25.21	393	1.53	.12
	Kadın	214	106.92	25.50			

\*p&lt;.05

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin dijital materyal tasarım yeterlik düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark [ $t(393)=1.53$ ,  $p<.05$ ] yalnızca Teknik Yeterlik faktöründe bulunurken ölçek genelinde ve alt faktörler olan Tasarım ve Geliştirme [ $t(393)=1.67$ ,  $p>.05$ ], Teknopedagojik Yeterlik [ $t(393)=.68$ ,  $p>.05$ ] ile Uygulama ve Değerlendirme faktörlerinde [ $t(393)=-.31$ ,  $p>.05$ ] anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Bu sonuca göre erkek öğretmenlerin Teknik Yeterlik düzeyleri kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Akademisyenlerin dijital materyal tasarım yeterlik düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) test sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5.** Akademisyen dijital materyal tasarım yeterlik düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasındaki farka ilişkin varyans analizi sonuçları

	N	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
0-5 yıl	14	118.14	Gruplararası	121.68	4	30.42	.08	.98	---
6-10 yıl	17	119.41	Gruplarıçi	24533.80	65	377.44			
11-15 yıl	22	117.86	Toplam	24655.48	69				
16-20 yıl	11	121.16							
21 ve üzeri	6	118.16							
<b>Toplam</b>	<b>70</b>	<b>118.91</b>							

Tablo 5 incelendiğinde, Akademisyenlerin mesleki kıdemleri ile dijital materyal tasarım yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farka [ $F(4,65) = .08, p > .05$ ] rastlanılmamıştır.

Öğretmenlerin dijital materyal tasarım yeterlik düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) test sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin dijital materyal tasarım yeterlik düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasındaki farka ilişkin varyans analizi sonuçları

	N	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
A) 0-5 yıl	52	117.94	Gruplararası	20815.19	4	5203.80	8.68	.00	E<A,B,C,D
B) 6-10 yıl	62	113.56	Gruplarıçi	233674.35	391	599.16			
C) 11-15 yıl	79	115.50	Toplam	254489.55	395				
D) 16-20 yıl	82	106.71							
E) 21 ve üzeri	120	99.15							
<b>Toplam</b>	<b>395</b>	<b>108.73</b>							

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmenlerin dijital materyal tasarım yeterlik düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasındaki farka ilişkin yapılan ANOVA testi sonucunda; öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile dijital materyal tasarım yeterlik düzeyleri anlamlı bir farka [ $F(4,391) = 8.68, p < .00$ ] rastlanılmıştır. Bu farkın hangi yıllara ait mesleki kıdemleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc Tests’lerinden Scheffie testi uygulanmıştır. Test sonucunda 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip öğretmenlerinin dijital materyal tasarım yeterlik düzeyleri 20 yıl ve altında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha düşük olduğu görülmüştür.

### **Sonuç ve Tartışma**

Yapılan araştırmada kamuya bağlı bir üniversitede öğrenim gören akademisyenler ile okullarda görev yapan öğretmenlerin dijital materyal tasarım yeterlikleri ile bu yeterliklerin cinsiyet ve mesleki kıdemleri arasındaki farklar araştırılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre akademisyenlerin dijital materyal tasarım yeterlik düzeyleri genel ve alt faktörlerden (Tasarım ve Geliştirme, Teknik Yeterlik, Teknopedagojik Yeterlik, Uygulama ve Değerlendirme) yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Alanyazında akademisyenlerin dijital tasarım yeterliklerine ait çalışmalara çok az rastlanırken,

teknoloji kullanımı ve teknolojiyi kabul düzeylerine ait çalışmalara daha çok rastlanmaktadır. Akademisyenlerin teknolojiye karşı direnç göstermemekte imkan ve fırsatlar dahilinde teknolojiyi kullanmaktadırlar (Turan ve Çolakoğlu, 2011). Çelik (2009) yapmış olduğu çalışmada, akademisyenlerin artırılmış gerçeklik uygulamalarını ders ortamlarında kullanma konusunda kabul düzeylerinin yüksek olduğunu, kendilerinde herhangi bir kaygı oluşturmadığını belirtmiştir. Akademisyenlerin bu tür teknolojik cihazları kullanma konusunda kendilerini yeterli görmekte, mobil uygulamaları kullanmakta, onlara gerekli alt yapı ve teknik destek sağlandığında eğitim ortamlarında rahatlıkla kullanabilmektedirler (Menzi, Önal ve Çalışkan, 2012). Akademisyenler teknolojiyi kullanma konusunda kendilerine güvenleri tam olmakla birlikte en çok teknik destek konusunda şüphe duymaktadır (Gümüsoglu ve Akay, 2017). Akademisyenlerin teknolojiyi kabul düzeylerinin ve dijital materyal tasarımı konusunda yeterliklerinin yüksek çıkması, onların mesleği gereği yenilikleri takip etmek zorunda olmaları, bunların akademik yönden etkilerini ortaya koyacak çalışmalar yapmaları, eğitim ortamlarındaki başarılı uygulamaları görmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin dijital materyal tasarım yeterlik düzeyleri genelde ve bütün alt faktörlerde (Tasarım ve Geliştirme, Teknik Yeterlik, Teknopedagojik Yeterlik, Uygulama ve Değerlendirme) orta düzey olduğu görülmüştür. Bunun nedeni öğretmenlerin derslerinde ihtiyaç duydukları konuda dijital materyalleri var olan internet sitelerinden alarak kullanmaları, bunları yeterli görmeleri ve yüz yüze eğitimde sadece destekleyici bir araç olarak görmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlerin dijital materyal kullanım yeterlikleri teknoloji kullanım yeterlilikleri ile ilgilidir (Karaban, 2020). Öğretmenlerin dijital materyal tasarlayabilmeleri, üretmeleri ve eğitim ortamlarına entegrasyonlarını gerçekleştirebilmeleri için teknoloji kullanım yeterliklerinin yüksek düzeyde olması gereklidir. Öğretmenler derslerinde bilgi iletişim teknolojilerini kullanmakta istekli oldukları ancak bunu istenilen düzeyde gerçekleştiremedikleri bilinmektedir (Çelik ve Bindak, 2005; Usluel, Demiraslan ve Mumcu, 2007b). Bunun nedeni ise öğretmenlerin teknolojik bilgilerinin yetersizliğinden kaynaklanmaktadır (Chuang ve Chao-Ju, 2011; Mercado ve Ibarra 2019; Şad, Açıkgül ve Delican, 2015). Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin dijital materyal tasarımına yönelik eğitimler almadıkları (Karaban, 2020), bu konuda bilgi eksikliklerinin bulunduğu ve bu eksiklikleri giderilmesine yönelik hizmetiçi eğitim kurslarına katılmadıkları bilinmektedir (Usluel, Mumcu ve Demiraslan, 2007a). Öğretmenlerin özellikle eğitim teknolojilerinin kullanımı, internetin eğitim amaçlı kullanılması ve öğretim materyallerinin etkin kullanılmasına yönelik hizmetiçi eğitime ihtiyaçları bulunmaktadır (Karaban, 2020; Sarıtepeci, Durak ve Seferoğlu, 2016). Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonunda yaşadıkları en büyük sorun e-çerik eksikliği ve yaşadıkları teknik problemlerdir (Sarıtepeci, Durak ve Seferoğlu, 2016). Bu sorunların çözümünde dijital materyal tasarımı konusunda hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi (Karaban, 2020) ya da bu eğitimlerin öğretmenlere hizmet öncesinde verilmesi teknoloji entegrasyonuna kolaylık sağlayacaktır (Usluel, Mumcu ve Demiraslan, 2007a).

Araştırmada, akademisyenlerin dijital materyal tasarım yeterlik düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farkın ( $p<0.05$ ) bulunduğu, bu farkın erkekler lehine olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle erkek akademisyenlerin ölçek genelinde ve alt faktörler olan Tasarım ve Geliştirme, Teknik Yeterlik ile Teknopedagojik Yeterlik faktörlerinde dijital materyal tasarım yeterlik düzeyleri kadın akademisyenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Alan yazında cinsiyet değişkeni ile dijital materyal tasarımı yeterlik düzeylerine ilişkin akademisyenlere yönelik çalışmalara rastlanmazken, öğretmenlerin teknolojiyi kabulleri, kullanım düzeyleri ve Teknopedagojik yeterliklerine yönelik çalışmalara rastlanılmaktadır.

Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu ise öğretmenlerin dijital materyal tasarım yeterlik düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında Teknik Yeterlik alt faktöründe erkeklerin lehine anlamlı bir fark ( $p<0.05$ ) bulunurken, ölçek genelinde ve diğer alt faktörler olan Tasarım

ve Geliştirme, Teknopedagojik Yeterlik ile Uygulama ve Değerlendirme faktörlerinde anlamlı bir farka ( $p>.05$ ) rastlanılmamıştır. Bu bulguya göre erkek öğretmenlerin dijital materyal tasarımının Teknik Yeterlik boyutunda kadın öğretmenlerin yeterliklerinden daha yüksek olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle Tasarım ve Geliştirme, Teknopedagojik Yeterlik, Uygulama ve Değerlendirme ile ölçek genelinde erkek öğretmenler ve kadın öğretmenler arasında bir fark bulunmamaktadır. Ergen, Yelken ve Kanadli (2019), 2007-2017 yılları arasında öğretmenlerin Teknopedagojik yeterlikleri ile ilgili yapılmış 29 çalışmayı incelediklerinde erkek öğretmenlerin Teknopedagojik yeterliliklerinin kadın öğretmenlerin yeterliklerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Diğer taraftan öğretmenler ve öğretmen adaylarının teknopedagojik yeterlikleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki farklılığın olmadığı araştırmalar literatürde yer almaktadır (Jamieson, Finger ve Albion, 2010; Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz, 2013; Şad, Açıkgül ve Delican, 2015; Çoklar, Efiltili, Sahin ve Akçay, 2016). Alanyazında erkek öğretmenlerle kadın öğretmenlerin teknolojiyi kabul ve kullanım düzeyleri arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı çalışmalar yer almaktadır (Çelik ve Bindak, 2005; Doğru ve Aydın, 2017).

Araştırmada akademisyenlerin mesleki kıdemleri ile dijital materyal tasarım yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farka ( $p>.05$ ) rastlanılmamıştır. Diğer bir ifade ile akademisyenlerin dijital materyal tasarım yeterlik düzeyleri mesleki kıdemlerine göre değişmediği söylenebilir. Bu da akademisyenlerin meslekleri gereği yenilik ve gelişmeleri takip etmeleri, bu alana yönelik akademik çalışmalar yapıyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile dijital materyal tasarım yeterlikleri arasında fark incelendiğinde mesleki kıdemleri 20 yılın altında olan öğretmenlerin dijital materyal tasarım yeterlikleri, 20 yılın üstünde olanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin, mesleki kıdemi yüksek olanlara göre teknoloji ile daha erken yaşta tanışmaları ve günlük hayatın içerisinde kullanmalarından kaynaklanıyor olabilir. Araştırma bulgusunu destekler yönde Usluel, Mumcu ve Demiraslan (2007a) yapmış oldukları çalışmalarında öğretme öğrenme sürecinde bilgi iletişim teknolojilerinin entegrasyonunda genç öğretmenlerin, kıdemli öğretmenlere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazında öğretmenlerin bilgi iletişim teknolojileri kullanımları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı çalışmalara rastlanılmaktadır (Doğru ve Aydın, 2017; Özturan ve Bozcan, 2017; Köroğlu, 2014).

Sonuç olarak geleceğin öğretmenlerini yetiştiren eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenler ile eğitimin saha uygulayıcıları olan öğretmenlerin dijital tasarım yeterliklerinin geliştirilmesi, eğitimde kalitenin artmasında ve teknolojinin eğitim ortamlarına entegrasyonunda oldukça önemlidir. Yapılan araştırma neticesinde akademisyenlerin dijital tasarım yeterlik düzeyleri yüksek düzey iken, öğretmenlerin orta düzey olarak bulunmuştur. Akademisyenler kendilerinin dijital materyal tasarım yeterliklerini yüksek düzey görmekte-dirler. Ancak bu yeterliklerinin öğretmen adaylarına hangi düzeyde yansıttıklarının ortaya konulması amacıyla akademisyen ve öğretmen adaylarını birlikte ele alan çalışmalara yer verilebilir. Araştırma Batı Karadeniz bölgesi ile sınırlı bir çalışmadır. Alanyazında akademisyenlerin dijital tasarım yeterliklerine yönelik yürütülen çalışmalar sınırlı kalırken, öğretmenlerle yönelik yapılan çalışmaların teknoloji kullanım düzeyleri ile teknolojiye karşı tutumları üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. İleride yapılacak çalışmalarda akademisyen ve öğretmenlerin dijital materyal tasarımına yeterlikleri ile ürettikleri dijital materyallerin eğitim ortamlarında uygulanması ve sonuçlarının değerlendirmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Yapılan bu çalışma nicel verilerle sınırlı bir çalışmadır. Akademisyen ve öğretmenlerin dijital tasarım yeterliklerine yönelik nitel görüşmeler yapılarak derinlemesine bilgiler elde edilebilir. Ayrıca dijital materyal tasarımında kullanılan yazılımları hangi düzeyde kullandıklarına yönelik araştırmalar yapılabilir.

**Kaynakça**

- Ally, M. (2019). Competency profile of the digital and online teacher in future education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(2).
- Baz, F. Ç. (2016). Teknik donanım ve içerik yönüyle Fatih Projesinin değerlendirilmesi *Gümüşhane University Electronic Journal Of The Institute Of Social Science/Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*,7(15).
- Bircan, T. Ş. (2018). Sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin bakış açısından Fatih projesi. *Electronic Turkish Studies*,13(21).
- Can, T. ve Şimşek, İ. (2016). Eğitimde yeni teknolojiler: Sanal gerçeklik. İ. Aytekin, İ. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu (Ed.), *Eğitim Teknolojileri Okumaları 2016*. (351-363. ss.). Ankara: Salmat Basım Yayıncılık Ambalaj
- Celen, F. K., Celik, A., ve Seferoğlu, S. S. (2018). Yükseköğretimde çevrim-içi öğrenme: Sistemde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of European Education*, 1(1), 25-34.
- Chuang, H. H., ve Ho, C. J. (2011). An Investigation of Early Childhood Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge TPACK in Taiwan. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 99-117.
- Çelik, H. C. ve Bindak, R. (2005). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10). 24–33
- Çelik, İ. (2019). *Öğretim elemanlarının artırılmış gerçeklik teknolojisini ders materyali olarak kabullerinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Van.
- Çoklar, A. N., Efiltili, E. ve Sahin, L. (2017). Defining teachers' technostress levels: A scale development. *Online Submission, Journal of Education and Practice* 8(21), 28-41.
- Çuhadar, C., Bülbül, T. ve Ilgaz, G. (2013). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile Teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(3), 797-807.
- Doğan, D., Çınar, M., ve Seferoğlu, S. S. (2016). “One Laptop per Child” projects and FATİH project: A comparative examination. *SDU International Journal of Educational Studies*, 3(1), 1-26.

- Doğru, E., ve Aydın, F. (2017). Coğrafya öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile ilgili yeterliliklerinin incelenmesi. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(2), 485-506.
- Ergen, B., Yelken, T. Y., ve Kanadlı, S. (2019). A meta-analysis of research on technological pedagogical content knowledge by gender. *Contemporary Educational Technology*, 10(4): 358-380.
- Gümüsoglu, E. K., & Akay, E. (2017). Measuring technology acceptance level of teachers by using unified theory of acceptance and use of technology, Online Submission. *International Journal of Language Education and Teaching*. 5,(4), 378-394.
- Jamieson, R., Finger, G. ve Albion, P. (2010). Auditing the TK and TPACK confidence of pre-service teachers: Are they ready for the profession? *Australian Educational Computing*, 25(1), 8-17.
- Kandemir, C., ve Demir, B. A. (2020). Eğitimde sanal gerçeklik uygulamaları üzerine: “Sınıfta ben de varım” projesi. *The Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 10(4), 339-354.
- Karaban, G. G. (2020). *Dijital materyal tasarımına yönelik bir hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı: Muğla.
- Karasar, N. (2017). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayaalp, F. ve şimşek, U. (2020). (Do) Spoken Words Fly and Written Words Remain (?): An Analysis on the Impacts of Using Writing-to-Learn Activities in the Social Studies Class on Cognitive Learning, and Students’ Views, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, Issue, 5(10), 1242-1314.
- Keleş, E., ve elik, D. (2013). 2000-2010 Yılları arasında bilgisayar teknolojileri ve eğitimde kullanımlarına yönelik yürütölen hizmet içi eğitim kursların incelenmesi, *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education* 1(2), 164-194
- Keser, H., ve etinkaya, L. (2013). Öğretmen ve öğrencilerin etkileşimli tahta kullanımına yönelik yaşamış oldukları sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 8(6), 377-403.
- Kır, ř. (2020). Dijital dönüşüm sürecinde yükseköğretim kurumları ve öğretim elemanlarının gelişen rolleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 143-163.



- Köroğlu, A. Y. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin bilişim teknolojileri özyeterlik algıları, teknolojik araç gereç kullanım tutumları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kukulka-Hulme, Agnes (2012). How should the higher education workforce adapt to advancements in technology for teaching and learning? *The Internet and Higher Education*, 15(4) pp. 247–254.
- Lee, K. (2012). Augmented reality in education and training. *TechTrends*, 56(2), 13-21.
- Liarokapis, F. ve Anderson, E. F. (2010). *Using augmented reality as a medium to assist teaching in higher education*. In: *Eurographics 2010*, Norrköping, Sweden, 9 - 16.
- MEB, (2018). 2023 Eğitim vizyonu. [https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf)
- Menzi, N., Nezi, Ö., ve Çalışkan, E. (2012). Mobil teknolojilerin eğitim amaçlı kullanımına yönelik akademisyen görüşlerinin teknoloji kabul modeli çerçevesinde incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(1), 39-55.
- Mercado, M. G. M. ve Ibarra, F. P. (2019). ICT-Pedagogy integration in elementary classrooms: Unpacking the pre-service teachers' TPACK. *Indonesian Research Journal in Education*, 3(1), 29-56.
- Özturan, S. ve Bozcan, Ü. E. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmanın önemine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 2146-9199.
- Reisoğlu, İ., ve Çebi, A. (2020). How can the digital competences of pre-service teachers be developed? Examining a case study through the lens of DigComp and DigCompEdu. *Computers & Education*, 156, 103940.
- Saritepeci, M., Durak, H., ve Seferoğlu, S. S. (2016). Öğretmenlerin öğretim teknolojileri alanında hizmet-içi eğitim gereksinimlerinin fatih projesi kapsamında incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(3), 601-620.
- Somyürek, S., Atasoy, B., ve Özdemir, S. (2009). Board's IQ: What makes a board smart?. *Computers & Education*, 53(2), 368-374.
- Soydan, C. (2018). *Bilişim teknolojileri öğretmeni rehberliğinde branş öğretmenlerinin dijital materyal geliştirme süreçlerinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Samsun.

- Şad, N. S., Açıkgül, K. ve Delican, K. (2015). Senior preservice teachers' senses of efficacy on their technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(2), 204-235.
- Şahin, Y. L. (2019). Öğretmen-Öğrenme sürecinde Bilişim Teknolojileri. S. Şendağ (Ed.), *Öğretim Teknolojileri Etkili ve Eğlenceli Öğrenme Deneyimi Tasarım Rehberi* içinde (147-186). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson
- Turan, A. H., ve Çolakoğlu, B. E. (2011). Yüksek öğrenimde öğretim elemanlarının teknoloji kabulü ve kullanımı: Adnan Menderes Üniversitesinde ampirik bir değerlendirme. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 106-121.
- Usluel, Y. K., Mumcu, F. K. ve Demiraslan Y. (2007a). Öğrenme-öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojileri: Öğretmenlerin entegrasyon süreci ve engelleriyle ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 164-179.
- Usluel, Y., Demiraslan Y. ve Mumcu Kuşkaya, F. (2007b). Integrating ICT into Classrooms: A note from Turkish Teachers, (pp. 1569-1575). Bildiri Society for Information Technology and Teacher Education (SITE'07) konferansında sunulmuştur. San Antonio, TX, March 26-30, USA.
- Yılmaz, Z. A. (2020). Fen bilimleri öğretmenlerinin FATİH projesi ve akıllı tahta hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(1), 71-83.

## Analysis of Turkey and Kazakhstan Mother Tongue Textbook According to Turkish World Cultural Elements\*

Mehmet Han KARAMAN<sup>1</sup>

*Aziz Mahmud Hüdai Vakfi, Turkish Teacher*

Ali Fuat ARICI<sup>2</sup>

*Yildiz Technical University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences*

---

### ABSTRACT

### Research Article

---

Textbooks constitute one of the most important tools in the transfer of the elements of Turkish culture, which has a place in a wide area of the world. In this study, it was examined whether the cultural elements of the Turkish world were included in the language and narrative books taught in secondary schools in Turkey and Kazakhstan. In the research, which was designed in a single nested case model, in the first stage, the concept of the Turkish world, which constitutes the theoretical framework, was given about the borders of the Turkish world. 2. In step with audio textbooks in both countries, for example, are compared with the Kazakh Turkish Turkey to Turkish translation made with the materials and books. Documents obtained by the analysis of the findings in the textbooks for secondary schools in Turkey in the Turkish world has been found to be very few places to cultural elements. The study was ended by stating that enriching the common elements of the Turkish world in the textbooks may be beneficial in the development of the relations in the Turkish world.

*Received: 23.04.2021*

*Revision received:  
21.05.2021*

*Accepted: 25.05.2021*

*Published online:  
26.05.2021*

**Key Words:** Turkish world, Turkey, Kazakhstan, Turkestan, cultural elements, textbooks.

---

---

<sup>1</sup> Corresponding author:

Turkish Teacher

[karaman1923@hotmail.com](mailto:karaman1923@hotmail.com)

Orcid: 0000-0003-4631-573X

<sup>2</sup> Prof. Dr.

[aricialifuat@gmail.com](mailto:aricialifuat@gmail.com)

Orcid: 0000-0002-9305-5865

\* Some of the data of this article were produced from the master thesis of Y.T.U.S.S written by Mehmet Han Karaman.

## **Türkiye ve Kazakistan Ana Dili Ders Kitaplarının Türk Dünyası Kültür Unsurları Bakımından İncelenmesi**

**Mehmet Han KARAMAN<sup>1</sup>**

*Aziz Mahmud Hüdayi Vakfı, Türkçe Öğretmeni*

**Ali Fuat ARICI<sup>2</sup>**

*Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü*

---

**ÖZ**

**Araştırma Makalesi**

---

Dünyanın geniş bir alanında kendine yer bulan Türk kültürüne ait unsurların aktarımında en mühim araçlardan birini de ders kitapları oluşturmaktadır. Bu çalışmada Türkiye’de ve Kazakistan’da okutulan ana dili ders kitaplarında Türk dünyası kültür unsurlarına yer verilip verilmediği incelenmiştir. İç içe geçmiş tek durum modelinde tasarlanan araştırmada birinci aşamada teorik çerçeveyi oluşturan Türk dünyası kavramı, Türk dünyasının sınırları hakkında bilgi verilmiştir. İkinci aşamada ise iki ülke örneğinde ders kitapları görsellerle, Kazak Türkçesinden Türkiye Türkçesine yapılan çevirilerle ve kitaplarda yer alan malzemelerle karşılaştırılmıştır. Doküman analiziyle elde edilen bulgular Türkiye’deki ortaokullarda okutulan kitaplarda Türk dünyası kültür unsurlarına çok az yer verildiği tespit edilmiştir. Türk dünyasına ortak kültür unsurlarının ders kitaplarında zenginleştirilmesinin Türk dünyasındaki ilişkilerin gelişmesinde faydalı olabileceği belirtilerek çalışma sonlandırılmıştır.

*Alınma*

*Tarihi: 23.04.2021*

*Düzeltilmiş Hali Alınma*

*Tarihi: 21.05.2021*

*Kabul Edilme Tarihi:*

*25.05.2021*

*Çevrimiçi Yayınlanma*

*Tarihi: 26.05.2021*

---

**Anahtar Kelimeler:** Türk dünyası, Türkiye, Kazakistan, kültürel unsurlar, ders kitapları

---

<sup>1</sup> Sorumlu yazar iletişim bilgileri:

*Türkçe Öğretmeni*

[karaman1923@hotmail.com](mailto:karaman1923@hotmail.com)

Orcid: 0000-0003-4631-573X

<sup>2</sup> Prof. Dr.

[aricalifuat@gmail.com](mailto:aricalifuat@gmail.com)

Orcid: 0000-0002-9305-5865

\* Bu makale verilerinin bir kısmı Mehmet Han Karaman'ın Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde hazırladığı tezden üretilmiştir.

## Giriş

Türk Dünyası Ekvator'a göre Kuzey Yarım Kürede, baş meridyene göre ise Doğu Yarım Kürede bulunmaktadır. Matematik konum olarak, yaklaşık 20 derece doğu (Balkanlar), 90 derece doğu (Turfan Havzası) boylamları ile 35 derece Kuzey (KKTC), 55 derece Kuzey (Kazakistan) enlemleri arasında bir sahada yer almaktadır. Bu saha içinde, bugün için sekiz egemen devlet ve çok sayıda yarı bağımsız ya da bağımlı Türk ülkeleri bulunmaktadır. Bağımsız sekiz ülkenin toplam yüz ölçümleri 4.899.178 kilometre kareyi bulmaktadır. Bu değere Doğu Türkistan (1.646.900 kilometre kare) ve Rusya Federasyonu içindeki özerk Türk Cumhuriyetlerinin yüz ölçümleri (3, 8 milyon metre kare) de eklenirse, Türk ülkelerinin yüzölçümü 10,4 milyon kilometre kareyi bulmaktadır. Diğer taraftan dünya üzerinde Türklerin yaşadığı diğer alanlar da hesaba katılırsa, Türk Dünyasının genel toplam yüz ölçümü 12 milyon kilometre kareyi aşmaktadır. Yüz ölçümü itibari ile en büyük ülke Kazakistan'dır 2.717.300 kilometre kare (Özey, 2014, s. 446).

Türk dünyası olarak ifade edilen alanın sadece coğrafi bir alan olarak düşülmesi yerine tarihi etki alanı ve kültürü ile birlikte düşünmek gerekmektedir (Yaman, 2015, s. 9). Türk devletleri ve Türk topluluklarını Andican (1996, s. 128) üç gruba ayırarak sınıflandırmıştır; ancak bu sınıflandırmanın günümüze göre güncellenmesi gerekmektedir; çünkü bu sınıflandırmada Azerbaycan, Özbekistan, Kazakistan, Kırgızistan, Türkmenistan ve Tacikistan gibi Türk Cumhuriyetleri Sovyetler Birliği bünyesinde bulunan Türkler başlığı altında yer almıştır. Günümüzde geçerli dünya dengeleri göz önüne alındığında kendi iç dinamikleri ve gelecekte muhtemelen ortaya çıkabilecek siyasi değişikliklerin değerlendirme bütünlüğü bakımından Türk Dünyası 3 ana gruba ayrılabilir:

1. Balkanlar, Kıbrıs, Kıbrıs, Kerkük gibi eski Osmanlı toprakları olan bölgelerde yaşayan Türkler ve bunların merkezinde yer alan Türkiye Cumhuriyeti.
2. Orta Asyadaki bağımsız Türk devletleri: Azerbaycan, Özbekistan, Kazakistan, Kırgızistan, Türkmenistan ve Tacikistan gibi Türk Cumhuriyetleri.
3. Rusya Federasyonu bünyesinde yer alan otonom muhtar bölgeler ile Çin işgali altında kalan Doğu Türkistan, İran ve Afganistan sınırları içerisinde yaşayan Türkler.

## Dil Öğretimi

Dilin çok yönlü yapısı ile bilim, sanat ve kültürü inşa eden bir yapısı vardır (Aksan, 2007, s. 11). Bu sebeple işaretler sistemi olarak ortak bir kodlar silsilesi şeklinde değerlendirilebilecek dil (Banguoğlu, 1974, s. 9) maddi ve manevi olarak insanların şeyleri ifade ettiği ve bunu yaparken maddi ve manevi unsurlarla harmanlanarak inşa edilen kültürden beslenen bir oluşumdur (Kaplan, 1986, s. 186).

Bir milletin örf, âdet ve geleneklerin de dâhil olması yoluyla oluşan kültürün (Demirel, 2012, s. 7) esas itibariyle toplumun tarihi yani geçmişi konusunda sahip olduğu şuur (Horata, 2017, s. 118) olarak ele alınması gerekmektedir. Nitekim kültürle birlikte meydana gelen âdet ve inanç sistemiyle insan hayatı şekillenmektedir (Parekh, 2002, s. 185). Dil ise toplumla kültür arasındaki ilişkiyi kurmada ana etkenlerden biri olarak görev almaktadır (Günay, 2016, s. 22). Böylece dil, kültürün ana aktarım araçlarından biri hâline gelmektedir (Develi, 2015, s. 17).

Dil öğrenmenin girilen kültürel çevrede yaşanan bilişsel etkileşimler sonucunda gerçekleştiği görülmektedir (Lantolf, 2000). Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı adını verdiği öğrenme sürecini doğuran bu etkileşimler sonucunda hem kültür kuşaktan kuşağa aktarılmış hem de öğrenme gerçekleşmiş olmaktadır (Kozulin, 2003, s. 15).

İlköğretim ders kitaplarında yapılan incelemeler, kültürler arası öğrenmenin gerçekleşmesine uygun olarak yeterli içeriğe yer verilmediğini göstermektedir (Küçük, 2011). Bununla beraber kültür aktarımında kullanılan en mühim araçların metinler ve görseller olduğu görülmektedir (Güftâ vd. 2011). Farklı ülkelerden ders kitapları ile yapılan mukayeselerde de Türkçe ders kitaplarının geliştirilmesine yönelik tavsiyelere yer verilmektedir. Türkiye ve ABD ana dili ders kitapları karşılaştırmasında tema, metin türleri ve bunları temsil eden metinler bakımından Türkiye'nin ana dili ders kitaplarından daha iyi olduğu sonucuna varılmıştır (Güleç vd. 2012). Türkiye-Romanya ana dili ders kitaplarına yapılan incelemede ise ulusal değer iletiminin benzerlik gösterdiği görülmüş, verilmesi planlanan ulusal ve evrensel değerlerin somut bir şekilde ifade edilmesi tavsiye edilmiştir (Şentürk vd. 2015). Bununla birlikte Türkçe ders kitaplarında Türk kültürünün aktarılması ve ana dili Türkçe olan Türk çocuklarında kültürel şuur oluşturmada tarihi ve kültürel metinlere yer verildiği belirtilmektedir (Ünveren, Kapanadze, 2018). Literatür taraması yoluyla elde edilen bulgular doğrultusunda farklı ülkelerle mukayeseli olarak elde edilen bulguların literatürde veri havuzu oluşturmada faydalı olabileceği öngörülmüştür. Bununla birlikte ortak kültürel geçmişi yansıtan Türk dünyasına yönelik olarak karşılaştırmalı ders kitabı incelemelerine yönelik yeterli veri havuzunun oluşmadığı kanaatine varılmıştır.

### **Türk Dünyası Kültür Unsurları**

Türk milletinin kültürel değerlerini Kaplan (1977: 62) Türk dili, Türk edebiyatı, Türk tarihi, Türk musikisi, Türk plastik sanatları, Türk şehirleri, Türkiye'nin tabii güzellikleri ve servet hazineleri, kültürlü insanlar ile Türklük ve İslamiyet şeklinde sıralamıştır. Ancak araştırma sürecinde döküman analizinin gerçekleştirilebilmesi için temel alınacak kültürel değerlerin tespit edilmesinin bir ihtiyaç olduğu görülmüştür. Bu sebeple Türk dünyasının kültürel mirası ve doğal parkları ayrıntılı olarak araştırma verilerine eklenmiştir. Bunun için Yılmaz (2015) tarafından editörlüğü yapılan Türk Dünyası Kültürel Mirası Envanter Çalışması esas alınmış, buna ilaveten UNESCO dünya miras listesine giren Türk dünyası kültür varlıkları, UNESCO'ya dâhil edilmiş olan ve aday durumda olan Türk dünyasının somut olmayan kültürel mirası ortaya konmuştur. Bunlara göre tespit edilen Türk dünyasının doğal parkları, kültür varlıkları ve somut olmayan kültürel mirası şu şekilde listelenmiştir:

Altay: Altay Altın Dağları Doğalpark Kültür Mirası; Tabışkak Oyun: Sözlü Gelenekler ve Anlatımlar, El Oyun Bayramı: Gösteri Sanatları.

Azerbaycan: Bakü İçerişehir, Şirvanşah Sarayı ve Kız Kalesi, Gobustan Kaya Resimleri. Azerbaycan Mugamı, Azerbaycan'ın Âşıklık Sanatı, Tar: Çekme Telli, Uzun saplı Çalgının yapımı ve Çalma Sanatı, Azerbaycan Geleneksel Halı Dokuma Sanatı, Çavgan: Azerbaycan'ın Karabağ Bölgesine Özgü Geleneksel Otçuluk Sanatı, Kelagay-İpek Başörtüsü: Geleneksel El Sanatı. Tapmacalar-Bilmeceler: Sözlü Gelenekler ve Anlatımlar: Balaban: Gösteri Sanatları, Lahiç Bölgesi: El Sanatları Geleneği, Şebeke: El Sanatları Geleneği, Taş İşleme: El Sanatları Geleneği, Dolma: Doğa ve Evrenle İlgili Bilgi ve Uygulamalar, Lavaş: Doğa ve Evrenle İlgili Bilgi ve Uygulamalar, Şekerbura ve Şorgoğalı: Doğa ve Evrenle İlgili Bili ve Uygulamalar.

Başkurdistan: Başkurt Ural Doğal Park Kültür Mirası, Orenburg Kervansarayı Kültür Mirası, Yangantau Dağı Kültür Mirası, Başkurt Şihan Dağları Kültür Mirası, Ulusal Başkurt Kahramanı Salavat Yulaev Anıtı Kültür Mirası; Ural-Batır Destanı: Sözlü Gelenekler ve Anlatımlar, Kuray: Gösteri Sanatları, Sabantoy Bayramı: Toplumsal Uygulamalar, Ritüeller ve Uygulamalar.

Gagavuz Yeri: Horu: Gösteri Sanatları, Haderlez: Toplumsal Uygulamalar, Ritüeller ve Şölenler, İmece: Doğa ve Evrenle İlgili Bilgi ve Uygulamalar.

Hakas: Sulek Petroglifi Kültür Mirası, Tus Gölü Kültür Mirası, Çaa-Tas (Ulibat) Kültür Mirası, Boyar Yazıtları Kültür Mirası, Ulu Salbık Kurganı Kültür Mirası

Kazakistan: Şakpak Ata Mezarlık ve Camii, Şopan Ata Mezarlık ve Camii, Beket Ata Mezarlık ve Camii, Kahraman Ata Mezarlık ve Camii, Dombaul Türbesi, Ayakkamır Türbesi, Cuci Han Türbesi, Alaca Han Türbesi, Bolgan Ana Türbesi, Sırlı-tam Türbesi, Inkar –Darya, Sırlı-tam Türbesi, Jandarya, Balandı Türbesi, Jarkent Camii Mimari Sanatlar Müzesi; Markakol Korusu, Altın Emel (Doğal Park), Şarın Vadisi (Doğal Park), Orta Karatau (Doğal Park), Berkar Geçidi. Hoca Ahmet Yesevi Türbesi, Sarıarka-Kuzey Kazakistan Bozkır ve Gölleri Tamgalı Petroglifleri, Geleneksel Dombıra Ezgisi. Şeşendik Sözder: Sözlü Gelenekler ve Anlatımlar, Kız Kuu: Gösteri Sanatları Konak Kade: Toplumsal Uygulamalar, Ritüeller ve Şölenler, Kimeşek: El Sanatları Geleneği.

Kırgızistan: Özgen Mimari Kompleksi, Şah Fazıl Türbesi, Koşoy Korgon (Koşoy Korgon Kalesi); Şırdakbek Seddi; Kutsal Süleyman Dağı; Akınlar: Kırgız Ozanları, Ala-Kıyız ve Şırdak: Geleneksel Kırgız Keçe Halısı, Üç Bölümlü Kırgız Destanı: Manas, Semetey ve Seytek; Akıyneke-Aytışuu: Gösteri Sanatları, Kırkın-Çıgaruu: Toplumsal Uygulamalar, Ritüeller ve Şölenler, Kalpak: El Sanatları Geleneği.

Özbekistan: İtçan Kala, Tarihî Şahrısabz Merkezi, Semerkant- Kültürlerin Buluşma Noktası; Baysun İlçesi, Katta Aşula, Askiya: Atışma Sanatı; Alla- Ninni: Sözlü Gelenekler ve Anlatımlar, Yar-Yar: Gösteri Sanatları, Beşik: El Sanatları Geleneği, Sumalak: Doğa ve Evrenle İlgili Bilgi ve Uygulamalar.

Tataristan: Tarihî Kazan Kremli ve Mimari Yapısı, Bolgar Tarih ve Arkeolojik Kompleksi; Kubız: Gösteri Sanatları, Sabantoy: Toplumsal uygulamalar, Ritüeller ve Şölenler, Dericilik: El Sanatları Geleneği.

Türkiye: Divriği Ulu Camii ve Şifahanesi, Göreme Milli Parkı ve Kapadokya, İstanbul'un Tarihî Alanları, Hattuşa-Hitit Başkenti, Nemrut Dağı, Pamukkale –Hierapolis, Xanthos-Letoon

Safranbolu Şehri, Truva Antik Kenti, Selimiye Camii ve Külliyesi, Çatalhöyük Neolitik Kenti, Bursa ve Cumalıkızık: Osmanlı İmparatorluğunun Doğuşu, Bergama Çok Katmanlı Kültürel Peyzaj Alanı; Meddahlık Geleneği, Mevlevî Semâ Törenleri, Âşıklık Geleneği, Karagöz Geleneksel Sohbet Toplantıları, Kırkpınar Yağlı Güreş Festivali, Alevi-Bektaşî Ritüeli: Semah Tören Keşkeği Geleneği, Mesir Macunu Festivali, Kahve Kültürü, Ebru Sanatı; Kemeççe: Gösteri Sanatı, On İki Hayvanlı Türk Takvimi: Doğa ve Evrenle İlgili Bilgi ve Uygulamalar, Akıtma Süslemeli Kımık (Bilecik) Çömlekçiliği: El Sanatları Geleneği, Çiğdem Pilavı: Toplumsal Uygulamalar, Ritüeller ve Şölenler.

Türkmenistan: Antik Merv Millî Tarih ve Kültür Parkı, Köhne Ürgenç, Nisa'nın Parthia Kaleleri; Bağlılık Geleneği: Gösteri Sanatları, Bedev Bayramı-Akhal Teke Atları: Toplumsal Uygulamalar, Ritüeller ve Şölenler, Şaysep-Türkmen Gelin Takısı: El Sanatları Geleneği, Semeni: Doğa ve Evrenle İlgili ve Uygulamalar.

Saha Yakut: Olonho Yakut Destanı; Isıah Bayramı: Toplumsal Uygulamalar, Ritüeller ve Şölenler, Çoron: Doğa ve Evrenle İlgili Bilgi ve Uygulamalar.

Tıva: Hüreş: Toplumsal Uygulamalar Ritüeller ve Şölenler, Şagaa Bayramı: Toplumsal Uygulamalar Ritüeller ve Şölenler

Ortak Değerler: Batı Tanrı Dağları, Ustyurt Yaylası, Hazar Denizi; İpek Yolu: Çang'an-Tiyanşan Geçidi; Şaşmakam: Müzik Geleneği, Nevruz, Yurt.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı; Türkiye- Kazakistan örneğinde 5-6-7-8.sınıf ana dili ders kitaplarında Türk dünyası kültür unsurlarına metin-paragraf-cümle-açıklama düzeyinde ve görsel unsurlar bakımından yer verilip verilmediğini tespit etmek aynı zamanda bir karşılaştırma yapmak, bu karşılaştırma sonucunda tespit edilen eksikliklerin önümüzdeki yıllarda hazırlanıp okutulacak kitaplarda giderilmesi için salık vermek ve kültürlerarası etkileşimde eğitim-öğretim aracılığı ile ders kitaplarının yeri önemi hakkında bilgi vermektir.

Türk Dünyası kavramı ile adlandırılan siyasî-kültürel coğrafyanın geçmişten bugüne kadar ürettiği tüm değerleri, Türkiye'nin geleceğini inşa edecek ortaokul öğrencilerine öğretilmesi amacıyla gelecek yıllarda yapılacak olan eğitim-öğretim planlamaları için yeni bir bakış açısı kazandırmaktır.

### **Yöntem**

Bu çalışmada Türkiye'de ve Kazakistan'da ortaokullarda (5., 6., 7. ve 8. sınıf) 2016-2017 eğitim öğretim yılında okutulan ana dili ders kitapları tespit edilerek incelenmiştir. Bu anlamda nitel araştırma kapsamında doküman incelemesiyle hazırlanmıştır. Nitel araştırma varsayımlarla ve bireyler veya grupların bir sosyal ya da insan sorununa atfettikleri anlamlara değinen ve araştırma problemlerinin incelenmesini içeren yorumlayıcı/kuramsal çerçevelerin kullanımı ile başlar. Bu problemi araştırmak için, nitel araştırmacılar; araştırmada, çalışmadaki insan ve yerlere duyarlı olan doğal ortamdaki veri koleksiyonlarını ve hem tümevarım hem de tümdengelimli, örüntü ve temalar kuran veri analizlerini içeren nitel bir yaklaşım kullanırlar. Nihai yazılı bir rapor veya sunum; katılımcıların seslerini, araştırmacının derin düşüncelerini, problemin kompleks bir açıklama ve yorumlamasını ve literatüre katkısını veya değişim çağrısını içerir (Creswell, 2016, s. 44).

Her iki ülkede okutulan güncel ders kitaplarına basılı olarak doğrudan ulaşılmıştır. Kitapların tam künyeleri kaynakçada incelenen ders kitapları başlığında verilmiştir. Arslantürk (1997)'e göre dokümanlar (belgeler) olmuş-bitmiş olaylar ve olguların veya dün-bugün-yarın sürecinde var olmuş veya bu süreçte var olmaya devam eden olayların, olguların nesnelere bilgilerini taşırlar. Araştırmacı bu bilgiler çerçevesinde (dokümanlarla) araştırma konusuna giren olayları, olguları ve nesnelere tasvir eder. Araştırmanın yönteminin belirlenmesinde önce vaka belirlenmiş, 4 vaka çalışması deseninden biri belirlenmiş ve desen çalışmasında kuramı kullanma aşamasına geçilmiştir (Yin, 2011). Araştırmada ana dili ders kitaplarında Türk dünyası kültür unsurlarının varlığı vakanın çerçevesini, Türkiye ve Kazakistan da alt vakalarını oluşturduğundan iç içe geçmiş tek vaka deseninde araştırmanın modeli kurgulanmıştır (Yıldırım vd. 2016).

Bir vakanın derinlikli olarak çalışılması vaka çalışmasının ana unsurlarındadır (Glesne, 2016). Bu sebeple seçilen yıllardaki ders kitaplarının kendine has farklılıklarını da ortaya koymak amacıyla tamamı çalışmaya dâhil ederek maksimum çeşitlilikle çalışma grubu oluşturulmuştur (Patton, 1987).

İncelenen kitaplardan Türkiye'de okutulan ortaokul Türkçe ders kitaplarından 5., 6. ve 8. sınıf kitapları MEB tarafından 2017 yılında İstanbul'da basılmıştır. 7. sınıf kitabı ise özel bir yayınevi (Ez-De Yayıncılık) tarafından 2017 yılında İstanbul'da basılmıştır.

İncelenen kitaplardan Kazakistan'da okutulan Kazak Dili ders kitaplarından 5. ve 6. Sınıf kitapları 2015 yılında, 7. sınıf kitabı 2016 yılında ve 8. sınıf kitabı ise 2012 yılında Kazakistan Eğitim Bakanlığı tarafından Almatı'da basılmıştır.

Araştırma için ilgili veriler, tespit edilen ders kitaplarından Türk dünyası kültür unsurlarıyla ilgili metin ve görselleri kapsayacak biçimde toplanmıştır. Daha sonra elde edilen verilerden Kazak Türkçesiyle ilgili metinler Türkiye Türkçesine çevrilmiştir. Kitaplarda bulunan kültür unsurlarıyla alakalı olanlar incelenmiştir. Sonra verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Daha sonra bunlar çözümlenerek bulgularda sunulmuştur. Çalışmada, ilgili ders kitaplarındaki unsurlar sayfa numarası verilerek sunulmuştur.

---

#### ***Tablo 1. Türkiye ve Kazakistan Ana Dili Ders Kitapları***

Ortaokul Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı (2017) MEB Yayınları.

Ortaokul Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı (2017) MEB Yayınları.

---



Ortaokul Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı (2017) Ankara: Ez-De Yayınları.

Ortaokul Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı (2017) MEB Yayınları.

Ortaokul Kazak Dili 5. Sınıf Ders Kitabı (2015) Almatı: Atamura Yayınları.

Ortaokul Kazak Dili 6. Sınıf Ders Kitabı (2015) Almatı: Atamura Yayınları.

Ortaokul Kazak Dili 7. Sınıf Ders Kitabı (2016) Almatı: Atamura Yayınları

Ortaokul Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı (2017) MEB Yayınları.

## Bulgular

Literatürde farklı tasniflerle kültür aktarımının ders kitaplarında incelendiği belirlenmiştir. Bununla beraber metinler ve görseller üzerinden kültür aktarımının yapıldığına yönelik tasnif esas alınarak araştırmanın inceleme çerçevesi şekillendirilmiştir (Güftâ vd. 2011). Metinleri daha detaylı inceleyebilmek için de paragraf-cümle ve açıklamalar düzeyinde incelemeler analizlere eklenmiştir. Araştırmanın amacını oluşturan problem cümleleri ise şu şekildedir:

1. Türkiye’de ana dili olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında Türk dünyası kültür unsurlarının yeri nedir?
2. Kazakistan’da ana dili olarak Kazakça öğretimi ders kitaplarında Türk dünyası kültür unsurlarının yeri nedir?

Türkiye ve Kazakistan ortaokul Türkçe ders kitapları incelendiğinde Türk dünyası kültür unsurları ile ilgili çeşitli bulguların yer aldığı görülmüştür. Bu bulgular görsel, metin, paragraf-cümle ve açıklama düzeyinde olduğu için dört ana başlıkta (tema) ele alınmıştır. Bölümün sonunda ise ilgili bulgular bir tabloda topluca sunulmuştur.

**Tablo 2. Türkiye ve Kazakistan Ana Dili Ders Kitaplarındaki Türk Dünyası Kültür Unsurları**

Kültür Unsurları	Türkiye				Kazakistan			
	5	6	7	8	5	6	7	8
Sınıflar	5	6	7	8	5	6	7	8
Görsel unsurlar	11	-	-	2	2	4	1	2
Metinsel unsurlar	3	-	-	1	11	6	8	8
Paragraf / cümle şeklindeki unsurlar	6	2	-	-	4	4	1	4
Açıklama şeklindeki unsurlar	3	2	-	3	1	10	9	2
Toplam	23	2	-	3	18	20	19	16

### Kitaplardaki Türk Dünyasına İlişkin Görsel Kültür Unsurları

Türkiye’de okutulan ortaokul beşinci sınıf Türkçe ders kitabında on bir adet (n= 11) görsel unsur tespit edilmiştir. Bunlar şu şekildedir:

Aşık Oyunu (s.12), Nasrettin Hoca (s. 31), Anadolu’da Türk-İslam Bilginleri (s. 58), Dîvânu Lugâti’t-Türk / Kâşgarlı Mahmud (s. 92), Türk Kültüründe Sadaka Taşı ve Kuş Evleri (s. 97), Piri Reis’in Dünya Haritası (s. 141), Müzik Aletleri (s. 148), Farabi (s. 149), Dede Korkut - Boğaç Han (s. 153), Yurt (s. 156) Cirit, (s. 194).

Ortaokul altıncı ve yedinci sınıf Türkçe ders kitaplarında Türk dünyası ile ilgili herhangi bir görsel unsura rastlanmamıştır.

Ortaokul sekizinci sınıf Türkçe ders kitabında iki adet (n= 2) görsel unsur tespit edilmiştir. Bunlar, Nasrettin Hoca (s. 53) ve Ergenekon Destanı (s. 70) görselleridir.

Kazakistan’da okutulan 5. sınıf Kazak Dili ders kitabında iki adet (n= 2) görsel unsur tespit edilmiştir. Bunlar, Yaylı Kopuz (s. 97) ve Dombra Kökpar (s. 111) görselleridir.

Altıncı sınıf Kazak Dili ders kitabında dört adet (n= 4) görsel unsur tespit edilmiştir. Bunlar şu şekildedir:

Köktürk Bengü Taşları (kapak sayfası), Tomiris (s. 135), Kök Türk Bengü Taşları (s. 136), Altın Adam (s. 140).

Yedinci sınıf Kazak Dili ders kitabında üç adet (n= 3) görsel unsur tespit edilmiştir. Bunlar Yenisey Özeni (Yenisey Irmağı) (s. 112), Şögen Oyunu (s. 117) ve Göç (s.123) görselleridir.

Sekizinci sınıf Kazak Dili ders kitabında bir adet (n= 1) görsel unsur tespit edilmiştir. Bu görsel Hun ve Sakalara ait eşyaları (s. 15-16) anlatmaktadır.

### **Kitaplardaki Türk Dünyasına İlişkin Metinsel Kültür Unsurları**

Türkiye’de okutulan Türkçe ders kitapları arasında Türk dünyası kültür unsurları bakımından en zengin ders kitabı beşinci sınıf kitabıdır. Bu kitapta metin, paragraf ve açıklama şeklinde toplam yedi (n=7) unsur bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla şu şekildedir:

Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabında bu düzeyde 2 (iki) metin bulunmaktadır. Bunlardan biri Nasrettin Hoca’ya ait Damdan Düşme fıkrasıdır. Diğeri ise Dede Korkut’ta yer alan Boğaç Han başlıklı metindir.

Aynı kitapta yer alan paragraf veya cümle düzeyinde bulgular ise 4 (dört) tanedir. Bunlar; Anadolu’da Türk-İslam Bilginleri, Dîvânü Lugâti’t-Türk / Kaşgarlı Mahmut, Türk Sazları, Aksakal ve Türk Kültüründe At şeklindedir.

Yine bu kitapta yer alan açıklama düzeyinde bulgular ise 3 (üç) tanedir. Bunlar; Aşık Oyunu, Piri Reis’in Dünya Haritası ve Farabi ile ilgilidir.

Kazak Dili 5. sınıf ders kitabında metin, paragraf / cümle ve açıklama düzeyinde toplam on beş (n=15) Türk dünyası kültür unsuru yer almaktadır. Bu kitap diğerleri (6., 7. ve 8. sınıf ders kitaplarıyla) ile karşılaştırıldığında en zayıf kitap olarak görülmektedir.

Kitapta yer alan metin düzeyinde bulgular 10 tanedir. Bunlar; On İki Hayvanlı Türk Takvimi, Kaşgarlı’nın Eserinde Geçen Bazı Kelimeler, Boynuz-Boynuz Oyunu, Yaz ve Kışın Sohbeti / Kaşgarlı Mahmut, Dede Korkut, Yılların Önemi / Kaşgarlı Mahmut, Kaşgarlı Mahmut’tan Günümüze Kadar Gelen Sözler, Farabi’nin Hayatı, Korkut Ata Kimdir? ve Farabi Hakkında Bir Hikâye başlıklı metinlerdir.

Aynı kitapta yer alan paragraf / cümle düzeyindeki bulguların sayısı dördtür (n=4). Bunlar; Kazak Dili ve Türk Dili, Farabi, Sözcüklerin Anlamları / Türk Lehçeleri ile Karşılaştırma ve Kaşgarlı Mahmut’un Eserinde Adı Geçen Yemekler ile ilgilidir.

Yine bu kitapta Türkî başlıklı bir açıklama düzeyinde bulgu tespit edilmiştir.

Türkçe 6. sınıf ders kitabında metin ve açıklama düzeyinde Türk dünyası ile ilgili herhangi bir unsur yer almazken paragraf / cümle düzeyinde iki unsur tespit edilmiştir. Bunlar; Türk Dili ve Kimliği ve Bizimki Türkçe Sevdası şeklindedir.

Kazak Dili 6. sınıf ders kitabında metin, paragraf / cümle ve açıklama düzeyinde toplam on dört (n=14) Türk dünyası kültür unsuru yer almaktadır.

Kitapta yer alan metin düzeyinde bulgular 6 tanedir. Bunlar; Alaca Han Kümbeti, Kök Türk Kağanlığı, Nasrettin Hoca / Kırk Yamalı Çizme, Nasrettin Hoca / Eşeğe mi İnanıyorsunuz?, Türkistan Şiiri / Mağcan Cumabev ve Dede Korkut başlıklı metinlerdir.

Aynı kitapta yer alan paragraf / cümle düzeyindeki bulguların sayısı 4’tür. Bunlar; Hoca Ahmet Yesevi, İstanbul-Türkiye / Nur Sultan Nazarbaev, Türk Düşünce Adamları ve Çok Dillik / Johan Vandewalle şeklindedir.

Yine bu kitapta 3 adet açıklama düzeyinde bulgu tespit edilmiştir. Bunlar; Köktürk Bengü Taşları (kitabın farklı sayfalarında 7 adet daha mevcut), Eski Türk Yazılı Eserleri ve Kaşgarlı Mahmut şeklindedir.

Türkçe 7. sınıf ders kitabında metin ve açıklama düzeyinde Türk dünyası ile ilgili herhangi bir unsur tespit edilememiştir.

Kazak Dili 6. sınıf ders kitabında metin, paragraf / cümle ve açıklama düzeyinde toplam on (n=10) Türk dünyası kültür unsuru yer almaktadır.

Kitapta yer alan metin düzeyinde bulgular 8 tanedir. Bunlar; Tonyukuk, Jamakulu Beybars, Taş Kolyedeki Yazı, Kaşgarlı Mahmut Ne Diyor?, Nasrettin Hoca, Şögen Oyunu (Yusuf Has Hacip ve Kâşgarlı Mahmud'un kitaplarından alıntılara yer verilmiş), Ebu Nasır El Farabi ve Eski Türk Yazısı metinleridir.

Aynı kitapta Farabi üzerine bir paragraf / cümle düzeyinde bulgu tespit edilmiştir.

Yine bu kitapta Köktürk Bengü Taşları (kitabın farklı sayfalarında 7 adet daha mevcut) üzerine bir açıklama düzeyindeki bulgu tespit edilmiştir.

Türkçe 8. sınıf ders kitabında Ergenekon Destanı başlıklı bir unsur tespit edilmiş; diğer unsurlara rastlanılmamıştır.

Kazak Dili 6. sınıf ders kitabında metin, paragraf / cümle ve açıklama düzeyinde toplam on dört (n=14) Türk dünyası kültür unsuru yer almaktadır.

Kitapta yer alan metin düzeyinde bulgular 8 tanedir. Bunlar; Türk'ün Kırk Canı, Hunların Hayat Tarzı, Geçmişteki Edebi Eserler, Mutluluğun Merkezi Vatan, Kiyasbayın Hesabı, Bir Göçebe Hikâyesi / İran-Turan Savaşı, Öz Vatanının Büyük Milliyeti / Saka-Fars Savaşı ve Kâşgarlı Mahmut başlıklı metinlerdir.

Aynı kitapta 4 adet paragraf / cümle düzeyindeki bulgu tespit edilmiştir. Bunlar; Marğulan'ın Eserleri, Kaşgarlı Mahmut, Türk Padişahı Afrasiyab ve Sözcüklerin Kökenleri üzerinedir.

Yine bu kitapta 2 açıklama düzeyindeki bulgu tespit edilmiştir. Bunlar; Köktürk Bengü Taşları (aynı kitapta 2 farklı yerde daha yer almaktadır) ve Eski Türkçe Yazılı Eserler şeklindedir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Türkiye ve Kazakistan'da ortaokullarda okutulan ana dili ders kitaplarında Türk dünyası kültür unsurlarına yer verilip verilmediğinin tespit edilmeye çalışıldığı bu araştırmada elde edilen bulgular her bir ders kitabında karşılaştırma yoluyla üç başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar sırasıyla; metin düzeyinde, görsel düzeyde ve paragraf-cümle düzeyinde verilen kültür unsurları olarak belirtilmiştir.

Türkiye örneğindeki ders kitaplarında Türk dünyası kültür unsurlarının toplamı 28 adettir. Kazakistan örneğindeki ders kitaplarında Türk Dünyası Kültür Unsurlarının toplamı 74 adettir. Bu çalışmada Türkiye örneğinde incelenmiş olan ders kitaplarının Kazakistan örneğine göre daha zayıf olduğu görülmüştür; öyle ki Kazakistan örneğindeki kitaplarda geçen bazı metin ve görsellerde doğrudan 'Türki Tildes Halktar / Türkçe Konuşan Halklar, Türki Dünyesi / Türk Dünyası, Türki Memleketteri / Türk Memleketleri, Köne Türükter / Eski Türkler, Türki Jazbaları/Türk Yazma Eserleri, Köne Türükşe / Eski Türkçe, Türki Kağanatı / Türk Kağanlığı, Türki Eli / Türk Eli' gibi ifadelerin sıkça kullanıldığı tespit edilmiştir.

Türkiye'nin ana dili olarak Türkçe ders kitaplarının Kazakistan'ın Türkçe ders kitaplarına oranla daha az Türk dünyası kültür unsurlarını barındırmasının farklı ülkelerle yapılan karşılaştırmalı çalışmalarla da benzer özellikler taşıdığı görülmektedir (Güleç vd. 2012). Ayrıca Türkiye'nin ana dili olarak Türkçe derslerinde kullanılan ders kitaplarındaki Türk dünyası unsurlarının da yetersiz olduğu tespit edilmiştir (Arıcı, 2010). Bu hususun kültürler arası öğrenmenin gerçekleşmesi için yeterli içeriğe yer verilmemesi ile örtüştüğü söylenebilecektir (Küçük, 2011).

Daha yüksek seviyede Türk dünyası kültürel unsurlarına yer veren Kazakistan'ın ana dili ders kitaplarının ise Kazak tarihi ile edip ve şairleri yoluyla millî tarihlerini ve kültürlerini ders kitaplarına daha yoğun bir şekilde işlediği söylenebilecektir (Saray, 2014). Metin ve

görseller literatürde olduğu gibi bu araştırmada da kültür aktarımı için ders kitaplarında seçilen ana unsurlardan biridir. Bu bakımdan araştırma sonuçları elde edilen ön bulgularla uyumludur (Güftâ vd. 2011). İki ülkenin de ders kitaplarında verilen Türk dünyasına ait unsurlar aynı zamanda kendi ulusal değerlerini yansıtmaktadır. Şentürk vd. (2015) çalışmasında olduğu gibi ulusal değerlerin aktarımında ders kitaplarının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Böylece Türkiye'nin ana dili ders kitaplarının Türk dünyasına ait kültürel unsurlar bakımından zenginleştirilmesinin kültür aktarımı bakımından istenen amaca katkı sağlayabileceği söylenebilecektir.

Dil öğretiminde özellikle temel düzeyde önemli bir rol oynayan ders kitapları, dil öğretimini geniş çapta biçimlendirip öğrencilerin hedef kültüre dair ilk ve sağlam kanaatlerini oluşturmaktadır (Risager vd. 2012, s. 1). Bu itibarla Türkiye'de farklı seviyelerindeki ders kitaplarında ulusal kültür unsurlarına yer verilmektedir (Şahin 2015; Pilav vd. 2015). Bununla beraber Türk dünyası kültür unsurlarının ders kitaplarındaki yerini inceleyen bir araştırma tespit edilememiştir. Bu yönüyle araştırmanın Türk dünyasına yönelik kültürel unsurlara dair veri havuzu üretmesinin literatürdeki çalışmalara katkı sağlayabileceği ön görülmektedir. Ayrıca 2017 yılında bütün Türk Cumhuriyetleri için hazırlanan ortak tarih ders kitapları gibi ortak edebiyat ve kültür tarihi ders kitapları (Polat, 2019) ile birlikte ortaokul Türkçe ders kitaplarının da hazırlanıp okutulmasının büyük önem arz ettiği düşünülmektedir.

### **Öneriler**

Araştırmadan elde edilen bulgular Türkiye'nin ana dili ders kitaplarında Türk dünyasına yönelik kültürel unsurları içeren yeni metinler ve etkinliklerin oluşturulmasında katkı sağlayabilir. Ayrıca hazırlanacak materyallerle oluşturulacak yeni hipotezlere ve hipotezlerin test edilmesine yönelik deney araştırmalarına katkı sağlayabilecektir. Sonuçlar doğrultusunda ise Türk dünyası arasında sosyokültürel ilişkilerin artmasında ders kitaplarındaki metinlerde Türk dünyasına yönelik kültürel unsurlara atıfların artmasının faydalı olacağı söylenebilir.

### Kaynakça

- Aksan, D. (2004). *Dil ve iletişim*. İstanbul: Multilingual Yayıncılık.
- Amirbek, A., Anuarbekuly, A. ve Makhanov, K. (2017). Türk dili konuşan ülkeler entegrasyonu: Tarihsel geçmişi ve kurumsallaşması. *Bölgesel Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 164-204.
- Andican, A. (1996). *Değişim sürecinde Türk dünyası*. İstanbul: Emre Yayınevi.
- Arıcı, A. F. (2010). Türk dünyası ve Türkçe öğretimi. *21. Yüzyılda Türk Dünyası Uluslararası Sempozyumu*, Lefke, KKTC, 2 - 05 Aralık 2010
- Arslantürk, Zeki (1997). *Sosyal bilimciler için araştırma metod ve teknikleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları.
- Banguoğlu, T. (1974). *Türkçenin grameri*. İstanbul: Baha Matbaası.
- Baykara, T. (2005). *Türk kültürü*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Bhikhu, P. (2002). *Çok kültürlülüğü yeniden düşünmek*. Ankara: Phoenix Yayınları.
- Creswell, J.W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (3.Baskı)*. (M. Bütün ve S. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Demirel, Ö. (2012). *Öğretim ilk eve yöntemleri öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Develi, H. (2015). *Dil doktoru*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Glesne, C. (2016). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. Boston: Pearson Pub.
- Güftâ, H. ve Kan, M. (2011). İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitabının dil ile ilgili kültür öğeleri açısından incelenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15): 239-256.
- Güleç, İ. ve Demirtaş, T. (2012). İlköğretim 8. sınıf ana dili ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir çalışma: Türkiye-Amerika Birleşik Devletleri Örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 2(1), 74-91.
- Günay, V. D. (2016). *Kültürbilime giriş*. İstanbul: Papatya Yayınları.
- Horata, O. (2017). Türk Dünyası'nın kültürel ufukları: Tarihsel bağlam içinde genel bir değerlendirme. *Bilig/ Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 82, 117-131.
- Kaplan, M. (1977). *Türk milletinin kültürel değerleri*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Kaplan, M. (1986). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kozulin, A. (2003). Psychological tools and mediated learning. *Vygotsky's educational theory in cultural context*, 15-38.
- Küçük, S. (2011). Kültürler arası öğrenme üzerine bir kavram-model denemesi ve Türkçe ders kitapları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (29), 227-260.

- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*, London: Oxford University Press.
- Özey, R. (2014). *Kültürel coğrafya*. İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Thousand Oaks, California: Sage Pub.
- Pilav, S., Demir, H. A. ve Demir, H. (2015). İlköğretim 7. sınıf Türkçe Ders kitaplarındaki okuma metinlerinin değer iletimi açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(206), 16-29.
- Polat, N. H. (2019). Türk Dünyası'nın entegrasyonunda lise edebiyat tarihi kitaplarının yeri. *Bilig/ Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 91: 255-278.
- Risager, K. ve Carol C. (2012). Culture in textbook analysis and evaluation. ed. C. Chapelle. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Pub.
- Saray, M. (2014). *Yeni Türk cumhuriyetleri tarihi*. İstanbul: TTK Yayınları.
- Şahin, N. (2015). *İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin kültürel değerler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şentürk, L. ve Aktaş, E. (2015). Türkiye'de ve Romanya'da okutulan ana dili Türkçe ders kitaplarının değer iletimi açısından karşılaştırılması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 215-243.
- Ünveren Kapanadze, D. (2018). Dil ve kültür aktarımında işlevsel bir araç olarak ders kitapları: Türkçe ders kitapları örneği, *Electronic Turkish Studies*, 13(27): 1575-1592
- Yaman, E. (2015). *Gaspıralı İsmail ve Türkçede birlik*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. bs.). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, M. (ed.) (2015). *Türk Dünyası kültürel mirası envanter çalışması*. Ankara: Hoca Ahmet Yesevi Türk-Kazak Üniversitesi Yayınları.
- Yılmaz, M. (ed.) (2015). *Türk Dünyası somut olmayan kültürel mirasları envanter çalışması*. Ankara: Hoca Ahmet Yesevi Türk-Kazak Üniversitesi Yayınları.
- Yin, R. K. (2011). *Applications of case study research*. California: Sage Pub.
- Ortaokul Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı (2017) MEB Yayınları.
- Ortaokul Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı (2017) MEB Yayınları.
- Ortaokul Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı (2017) Ankara: Ez-De Yayınları.
- Ortaokul Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı (2017) MEB Yayınları.
- Ortaokul Kazak Dili 5. Sınıf Ders Kitabı (2015) Almatı: Atamura Yayınları.
- Ortaokul Kazak Dili 6. Sınıf Ders Kitabı (2015) Almatı: Atamura Yayınları.

Ortaokul Kazak Dili 7. Sınıf Ders Kitabı (2016) Almatı: Atamura Yayınları.

Ortaokul Kazak Dili 8. Sınıf Ders Kitabı (2012) Almatı: Mektep Yayınları.

## Ekler

### Ortaokul Türkçe Ders Kitabı 5. Sınıf Türk Dünyası Kültür Unsurları Bulgular

**Aşık Oyunu**  
Koyunların ve keçilerin arka bacaklarında bulunan dört yüzlü kemiklerle oynanan tarihî bir Türk oyunu.



**MOKASEN**  
Kuzey Amerika yerlilerince kullanılan, hayvan derisinden yapılmış, üzeri süslü, ökçesiz, yarım ayakkabı.

Şekil 1. Aşık Oyunu (Türkçe Ders Kitabı 5, s.12).

Nasreddin Hoca evinin damında biriken diz boyu karları sabah namazı sonrası kürümeye başlamış. Bir ara dengesini kaybederek damdan düşüp bayılmış. Komşuları koşmuşlar.  
Biris: "Çabuk bir doktor çağıralım."  
Diğeri: "Aman bir kırkçı bulalım."  
Öbürü: "Sırtlanıp doktora götürelim" derken, kargaşada ayılan Hoca, acıyan belini tutarak;  
- Bırakın münakaşayı. Çabuk bana daha önce damdan düşmüş birini bulun, demiş.



Şekil 2. Nasrettin Hoca (Türkçe Ders Kitabı 5, s.31).

#### 6. ETKİNLİK



Gelin tanış olalım / İşi kolay tutalım.  
Sevelim sevelelim / Dünya kimseye kalmaz.



Sevgide güneş gibi ol.  
Dostluk ve kardeşlikte akarsu gibi ol.

Âlem çiçek olsa arı ben olsam  
Dost dilinden tatlı bal bulamadım.



Şekil 3. Türk Büyükleri (Türkçe Ders Kitabı 5, s.58).

Kökleri tarihimizin derinliklerine inen ve geniş bir hayat felsefesini içine alan Türk atasözlerinin çoğu, zaman içinde Türk bilginlerince derlenmiş, dilden yazıya dökülmüştür. On birinci yüzyılda yetişen tanınmış Türk bilgini Kaşgarlı Mahmud'un (Divânü Lugâtî't- Türk) adlı eserinde binlerce Türk atasözü vardır. (...)

İşte böyle aziz okuyucular. Atasözlerinden söz açıldı mı, sözün sonu gelmez. En iyisi biz su-salım ve diyelim ki: Çok sözünü az söyle, az sözünü öz söyle.

Mehmet ÖNDER  
(Kısaltılmıştır.)



İlk dil bilginimiz, ilk sözlük bilimcimiz,  
ilk coğrafyacımız, ilk ansiklopedicimiz  
Kaşgarlı Mahmud.

Şekil 4: Kaşgarlı Mahmud (Türkçe Ders Kitabı 5, s.92).





**Divânu Lugâti't-Türk**  
Orta Türkçe Dönemi'nde Kaşgarlı Mahmud tarafından Bağdat'ta 1072-1074 yılları arasında yazılan Türkçe-Arapça bir sözlüktür.

**Şekil 5.** Divânu Lugâti't- Türk (Türkçe Ders Kitabı 5, s.184).

**7.ETKİNLİK** Görselleri inceleyerek aşağıdaki sorular doğrultusunda görüşlerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.



Türk kültüründe ihtiyaç sahiplerine yardım etmek atalarımızın bize bıraktığı en önemli miraslardan biridir. Bu ister bir insan olsun, isterse bir kuş...



Kuş evleri, kuşların barınmaları için evlerin ön yüzlerine özel olarak yerleştirilen yapılardır.

Sadaka taşı, cami vb. yerlerde ihtiyaç sahiplerinin alabilmeleri için para vb.nin bırakıldığı özel yapıdır.

**Şekil 6.** Kuş evleri ve Sadaka Taşları (Türkçe Ders Kitabı 5, s .97).



**Piri Reis'in Dünya Haritası,**  
Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi

**Şekil 7.** Piri Reis'in Dünya Haritası (Türkçe Ders Kitabı 5, s. 141).



**Şekil 8.** Türk Enstrümanları (Türkçe Ders Kitabı 5, s.146).

Ud, büyük İslam bilgini  
Farabi tarafından icat edilmiş  
bir sazdır.



Şekil 9. Farabi (Türkçe Ders Kitabı 5, s.149).

**HAZIRLIK ÇALIŞMALARI**

1. Dede Korkut kimdir? Söze geçerken yaşamış mıdır?
2. Dede Korkut hikâyelerinden birini anlatınız.

**DEDE KORKUT - Boğaç Han (Dinleme/İzleme Metni)**

- 1.ETKİNLİK Çizgi filmi izlerken kahramanların isimlerini ve özelliklerini aşağıda verilen bölümlere not alınız.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



153

154

- 2.ETKİNLİK Aşağıdaki soruları izlediğiniz çizgi filmden hareketle cevaplayınız.

1. Obaya gelen atlı nasıl bir haber getirmektedir?
2. Aruz Bey'in kaybolan oğlunun başına neler gelmiştir?
3. Boğaç Han'ın yaşadığı obanın beyi kimdir?
4. Dede Korkut; Dirse Han ve Aruz Bey'e nasıl bir öğüt veriyor?
5. On iki yıl sonra obada neler değişmiştir? Kısaca anlatınız.
6. Dirse Han'ın oğlu nasıl bir kahramanlık yapıyor ve hangi ismi alıyor? Kısaca anlatınız.

- 3.ETKİNLİK Aşağıdaki cümlelerde, açık olarak söylenmeyen anlamları bularak örnekteki gibi yazınız.

1. Şöklü Belik yine obayı talan etmeye geliyordu.  
Demek ki şöklü Belik obayı daha önce de talan etmiş.
2. Canını seven kaçışın.

3. Boğaç Han obanın en güçlüsüydü.
4. Dirse Han da boğayı durduramadı.

- 4.ETKİNLİK Dede Korkut'un, Boğaç Han'a ad verdiği bölümü okuyunuz. Ad verme geleneği ile ilgili görüşlerinizi ifade ediniz.

Tabanı nazırlı kazıl bir deve verile bu oğlana. Yük hayvanı olsun. Hünere dir.  
Altın tağlı büyük bir ev ver bu oğlana. Ölümüne olsun. Erdemlidir.  
Sırmalı cübbe ve elbise ver bu oğlana. Kaftan olsun.  
Bayındır Han'ın ak meydanında bir boğayla mücadele ederek onu yendin.  
Bunun için senin adın Boğaç olsun.  
Adını ben verdim. Yaşın Allah versin!



**5.ETKİNLİK**

- a) Aşağıdaki görselleri izlediğiniz çizgi filmden hareketle, oluş sırasına göre numaralandırınız.



- b) Numaralandırdığınız görsellerdeki olayları noktalı yerlere yazınız.

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....
- 6.....
- 7.....
- 8.....

155

Şekil 10. Dede Korkut (Türkçe Ders Kitabı 5, s.153-154-155).

## 5. TEMA

## 6. ETKİNLİK

Aşağıdaki bilgilerden ve sorulardan hareketle konuşmanızı yapınız.  
Çizgi filmde çocuklar yaptıkları kahramanlığa göre isim almaktadır. O dönemde yaşadığınızı hayal ediniz.

1. İsim almak için nasıl bir kahramanlık yapardınız?
2. Bu kahramanlık sonucunda hangi ismi almak isterdiniz?

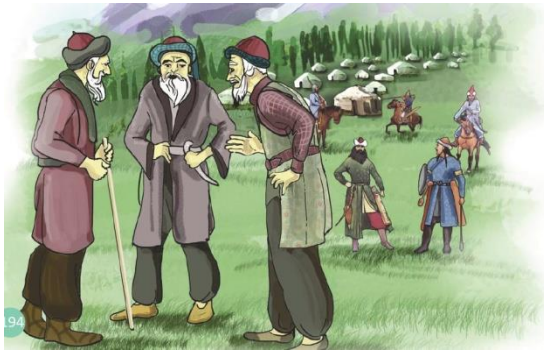
Yurt, Orta Asya'da Türk ve Moğol göçebelere ev olarak kullandığı çadırlara verilen addır. Yurt çadırları genellikle ahşap kafes işi, keçe kaplamalı ve taşınabilir çadırlardır.



## 7. ETKİNLİK

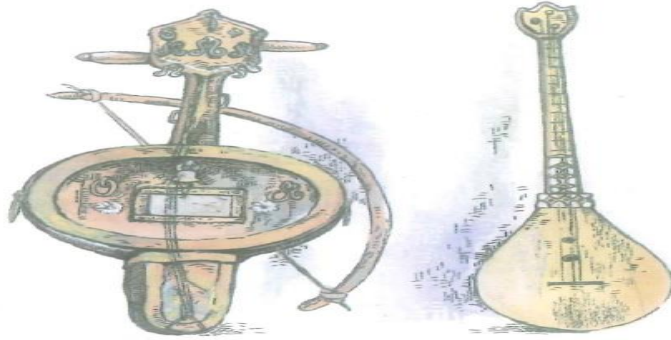
Dede Korkut, Dirse Han'ın oğluna isim verdikten sonra olaylar nasıl gelişmiş olabilir? Olayların gelişimine uygun bir son yazınız.

Şekil 11. Çadır (Türkçe Ders Kitabı 5, s.156).



Şekil 12. Cirit (Türkçe Ders Kitabı 5, s.194-195).

## Ortaokul Kazak Dili Ders Kitabı 5. Sınıf



Şekil 13. Yaylı Kopuz ve Dombıra (Kazak Dili Ders Kitabı 5, s.97).



26-сурет. Жұмақын Қайранбаев. Көкпар

Şekil 14. Kökpar (Kazak Dili Ders Kitabı 5, s.111).

## An Assessment of the Qualities of an Ideal Human Being Targeted by the Turkish National Education System with Regard to Maslow's Hierarchy of Needs Theory

**Tuba YAVAŞ<sup>1</sup>**

*Cyprus Science University, Educational Sciences Faculty, Department of Educational Administration*

**Bahar AYGÜN<sup>2</sup>**

*Turkish Republic of Northern Cyprus Ministry of National Education and Culture, Lapta Preschool*

**Hüseyin ULAK<sup>3</sup>**

*Turkish Republic of Northern Cyprus*

---

### ABSTRACT

### Review Article

---

The issue of “the characteristics that an ideal human being should possess” has been a matter of debate for ages in each and every society. In this context, it is aimed in this study to make an assessment to that effect by elaborating the requirements needed to raise individuals with a well-balanced and healthy character in terms of body, mind, morality, spirit and emotion pursuant to the Turkish Basic Law on National Education, with regard to Maslow’s hierarchy of needs theory. Maslow’s hierarchy of needs theory, which categorizes the needs of an individual into five categories, that are from bottom-up “physiological needs, safety needs, love and belonging needs, esteem needs, and self-actualization needs”, can be a useful tool as it can provide a more holistic approach in determination of the characteristics that an ideal human being should possess. Maslow’s hierarchy of needs theory may also be useful in clarification of the position of an individual who sees him/herself, or feels as, insufficient in any given aspect. In conclusion, it is recommended of, and expected from, the families and the experts in the field of education to provide guidance to the young generation, taking into account the five dimensions specified in the Turkish Basic Law on National Education numbered 1739, which are body, mind, morality, spirit and emotion.

**Key Words:** Maslow’s Hierarchy of Needs, self-actualization, educational philosophy, Turkish Basic Law on National Education numbered 1739, physical and mental education.

*Received: 08.04.2021*

*Revision received: 07.05.2021*

*Accepted: 08.05.2021*

*Published online: 26.05.2021*

---

---

Corresponding author:

<sup>1</sup> *Assoc.Prof.Dr.*

[tuubayavas23@gmail.com](mailto:tuubayavas23@gmail.com)

*Orcid: 0000-0002-7559-1429*

<sup>2</sup> *Teacher*

[b.aygun5059@gmail.com](mailto:b.aygun5059@gmail.com)

*Orcid:0000-0003-3242-6033*

<sup>3</sup> *P.Kur. Albay*

[kaskanakinci@gmail.com](mailto:kaskanakinci@gmail.com)

*Orcid:0000-0002-4077-0195*

## **Türk Milli Eğitim Sisteminin Amaçladığı İnsan Profili: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Temelinde Bir Değerlendirme**

**Tuba YAVAŞ<sup>1</sup>**

*Kıbrıs İlim Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi ABD*

**Bahar AYGÜN<sup>2</sup>**

*KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, Lapta Anaokulu*

**Hüseyin ULAK<sup>3</sup>**

*KKTC Güvenlik Kuvvetleri Komutanlığı*

---

### **ÖZ**

Toplumların “nasıl bir insan profili hedeflediği”, insanlık tarihi boyunca eğitim felsefesi ve eğitim yönetimi açısından tartışılan önemli bir konu olmuştur. Bu çalışma, Türk Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre beden, zihnen, ahlaki, ruhsal ve duygusal yönden dengeli ve sağlıklı bir şekilde gelişmiş bir karaktere sahip bireyler yetiştirmek için gerekli olan gereksinimleri, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramıyla açıklayarak bu yönde bir değerlendirme yapmayı amaçlamaktadır. Maslow'a göre bireyin sırayla “fiziksel, güvenlik, ait olma ve sevgi, değer ve kendini gerçekleştirme” basamaklarından oluşan ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı nasıl bir insan sorusuna daha bütüncül bir cevap verecektir. Kendini herhangi bir boyutta yetersiz gören ve hisseden bireyin bu sorununa da ışık tutacaktır. Bu nedenle ailelerin ve eğitim alanındaki uzmanların bireylerin eğitiminde 1739 sayılı eğitim yasasında belirtilen beş (beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu) boyutu dikkate alarak bir otorite ve yol gösterici olmaları beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi, kendini gerçekleştirme, eğitim felsefesi, 1739 Sayılı Türk Milli Eğitim Temel Kanunu, beden ve ruh eğitimi

---

### **Derleme Makale**

*Alınma*

*Tarihi:08.04.2021*

*Düzeltilmiş Hali Alınma*

*Tarihi:07.05.2021*

*Kabul Edilme Tarihi:*

*08.05.2021*

*Çevrimiçi Yayınlanma*

*Tarihi: 26.05.2021*

---

---

<sup>1</sup> Sorumlu yazar:

*Doç.Dr.*

[tuubayavas23@gmail.com](mailto:tuubayavas23@gmail.com)

*Orcid: 0000-0002-7559-1429*

<sup>2</sup> Uzman Öğretmen

[b.avgun5059@gmail.com](mailto:b.avgun5059@gmail.com)

*Orcid:0000-0003-3242-6033*

<sup>3</sup> P.Kur. Albay

[kaskanakinci@gmail.com](mailto:kaskanakinci@gmail.com)

*Orcid:0000-0002-4077-0195*

## Giriş

Bireyin daha doğmadan başlayan eğitiminin temel amacı, “*bireyin kendini gerçekleştirmesine imkân hazırlayarak insan ilişkilerini, ekonomik etkinliğini ve vatandaşlık sorumluluğunu geliştirmektir*” (Varış ve diğerleri, 1991, s. 26). Eğitimin birden fazla tanımı olduğu gibi, farklı amaçları da vardır. Bunlardan bazıları, bireyin sosyalleşmesini sağlamak, ideal bir insan yetiştirmek, mutlu bireyler yetiştirmek, kültürel mirasın aktarımını sağlamak ve kendini gerçekleştirecek bireyi yetiştirmektir (Sönmez, 2005, s. 3). Toker Gökçe (2016, s. 191) ise eğitimi, bireyin kendini tanıması ve yaşadığı toplumda var olabildiğini kolaylaştıran en önemli araç olarak görmektedir. Bireyin kendini tanıması kendini gerçekleştirmeye yönelik bir adımdır. Bireylerin kendini gerçekleştirmesine olanak tanıyacak araçlardan biri de okullardır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun genel amaçlarından biri olan “*Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek*”, Türk Milli Eğitim Sistemi’nin yetiştirmek istediği insan profilini işaret etmektedir (1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973, s. 5101). Brubacher ve Büyükdüvenci (2019, s. 422) eğitimin amaçları üzerine yaptıkları çalışmada kişilerin öğrenirken yalnızca çevreyi değiştirmedini ama öğrenmenin çevrede bir etki oluşturduğundan bahsetmişlerdir.

Nasıl bir insan ya da nasıl bir birey sorusu, toplumların sorguladığı ve önemle üzerinde durduğu temel problemlerden biridir. Her toplum kendi eğitim felsefesine göre bu soruya cevap aramakta ve çözümler üretmektedir. Eğitimin amacını “*mükemmel insan yetiştirmek*” olarak ifade eden Tozlu (2012, s. 77), “*insanı her yönüyle yeteri kadar gelişmemiş bir toplumun kalkınmasının mümkün olmadığını*” belirterek her boyutta yetişmiş insana olan ihtiyacın önemini vurgulamıştır. Tozlu aynı zamanda “*kafa kadar kalbi, zihin kadar vicdanı da doldurmak*” gerektiğinden bahseder. Tozlu’nun bu ifadesi, Mustafa Kemal Atatürk’ün “*Cumhuriyet sizden fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür nesiller ister*” sözünü destekleyici olarak karşımıza çıkmaktadır. Kafa ve zihin gelişimi yanında kalp ve vicdan gelişimini ne kadar önemsiyoruz? sorusu bizi yine “*nasıl bir insan hedefliyoruz?*” sorusuna yönlendirmektedir.

Bir toplumun gelişmişliğini ve uygarlık seviyesini o toplumun içindeki bireyler belirler. Bu gelişmişlik ve uygarlık seviyesi, o toplumu oluşturan bireylerin hangi eğitim felsefesiyle yetiştiği ve nasıl bir eğitim sürecinden geçtiğiyle yakından ilişkilidir. Bir toplumda yaşanan sosyal, psikolojik, ahlaki, duygusal, ekonomik sorunların yanı sıra, demokrasiyle ilgili sorunların da kaynağına indiğimiz zaman, karşımıza o toplumdaki bireylerin aile ortamı başta olmak üzere, arkadaş ve okul ortamında aldığı eğitim çıkmaktadır. Platon (2006) “Devlet” adlı eserinde demokrasinin bir eğitim işi olduğundan bahsetmiştir. Miser (2019, s. 54) demokrasi eğitimi üzerine yaptığı araştırmasında, örgün eğitim programlarının müfredatına demokrasi eğitiminin ayrı bir ders olarak konulması gerektiğini, öğrencilerin bu ders kapsamında insan ilişkilerini inceleyerek dolaylı ya da dolaysız yoldan demokratik anlayışı benimseyeceğini belirtmiştir. Atasoy (2012) Birey, Demokrasi ve Empati isimli araştırmasında, sahip olduğumuz kültürün demokratik bir ortam yaratmak için altyapıyı sağladığını, ama bazı becerilerin erken yaşta kazandırılmasının gerekliliğini vurgulamıştır (s. 147). Gelişen teknolojiyle yaşanan değişimlerin dünyayı daha karmaşık hale getirdiğini belirten Atasoy, tüm tehlikelere karşı çocuklara erken yaşta öğrenme olanaklarının sunulmasını, empati kurma becerisinin ve dolayısıyla demokratikleşmenin aşılmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Zira bu husus, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devletine yakışır bir şekilde, görev ve sorumluluklarını bilen ve davranış haline getiren vatandaşların yetiştirilmesini hedefleyen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun genel amaçlar bölümü birinci maddesinde bir devlet politikası

olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda, aile içerisinde ve eğitim kurumlarında verilen eğitimin demokratikleşmeyi destekleyici olması beklenmektedir.

Günümüzde okul içinde ya da dışında artan şiddet olayları, insanların negatif duyguları, bireysel ya da toplu intihar olayları, demokrasiye olan inancın azalması, beden sağlığını yitirmiş bireylerin artışı vb. durumlar karşımıza çıkmaktadır. Demirtaş ve Ersözlü (2007, s.187) okullarda zaman zaman ölümle de sonuçlanan ciddi boyutta şiddet olaylarının meydana geldiğini ve bu şiddete başvurma olaylarının okul kültürü ile ilişkilerini incelediği çalışmalarında işbirliğine dayalı bir kültürün egemen olduğu okullarda bu kültürün paydaşlarından olan yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler arasında karşılıklı saygı kültürünün oluşmasının ve burada yetişen öğrencilerde de şiddet eğiliminin azalmasının beklediği sonucuna ulaşmışlardır. Şahin (2009, s.1352) ise çalışmasında yaşamın her alanında yaşanan ayrımcılığa, haksızlığa, dışlanmaya ve hukuksuzluğa tanık olan bireylerin öfkeli olduğunu ve bu durumu, eğitim ve demokrasi eksikliğine bağladıkları bulgusuna ulaşmıştır. Şahin (2009, s.1353) bireylerde oluşan bu algının değiştirilmesinin yetiştirilecek demokratik öğretmenlerle ve onların yaratacağı demokratik ortamlarda verilecek eğitimle mümkün olacağını öngörmektedir. Bu değişimi istendik yönde başarılı bir şekilde gerçekleştirmek için şu soruya cevap verilmesi gerekmektedir: Neyi, nerde ve neden yanlış yapıyoruz? Bu soruya bir okul yöneticisi, bir öğretmen, bir veli ve bir vatandaş olarak verilecek çok farklı cevaplar bulunmaktadır. Birey, beden ve zihnen ne kadar sağlıklı olursa olsun, ahlaki, sosyal, duygusal ve ruhsal boyutların birinde sağlıklı ve dengeli bir düzeyde değilse hayati derecede önemli sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedir.

Yüzyıllar öncesinde yaşamış filozoflar toplumları ileri seviyeye taşıyacak insan modeli üzerine çeşitli savlar ortaya atmışlardır. Milli Eğitim Temel Kanunu'nun yetiştirmeyi hedeflediği insan modeline baktığımızda Aristoteles'in "*Entelekyia*" kavramı karşımıza çıkmaktadır. Entelekyia, bireylerin varlığında bulunan potansiyelin açığa çıktığı, bilgi ve birikim bakımından aktif hale geldiği, görgü ve hoşgörü bakımından gereği kadar gelişmiş olduğu noktayı temsil etmektedir (TDK, 2021). Geçmişten günümüze yetiştirilmek istenen insan profili üzerine çalışmalar devam etmiştir.

Bu çalışmanın amacı; Türk milli eğitim sisteminin hedeflediği insan profilini 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun genel amacı (Madde 2/2) doğrultusunda incelemek ve Maslow'un geliştirdiği ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı temelinde değerlendirmektir.

### **Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı**

A. Maslow'un 1943 yılında geliştirdiği ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramında, Aristoteles'in Entelekyası "kendini gerçekleştirme" basamağı olarak verilmektedir. Maslow'a göre insan "kendini gerçekleştirme" basamağına ulaşmaya çalışırken, adım adım gereksinimlerinin karşılanmasına ihtiyaç duymaktadır. Maslow, yaptığı çalışmalar sonucunda belirlediği gereksinimleri sınıflandırmış ve ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramını beş basamak olarak tasarlamıştır. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi genellikle en büyük, en temel ihtiyaç seviyeleri en altta ve kendini gerçekleştirme ve kendini aşma ihtiyacı en üstte olacak şekilde bir piramit şeklinde tasvir edilir. Bu basamaklar sırasıyla, fiziksel, güvenlik, ait olma ve sevgi, değer ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı olarak isimlendirilmiştir (Maslow, 1954).



**Şekil 1.** İhtiyaçlar Piramidi (Maslow, A (1954). *Motivation and personality*. New York, NY: Harper)

Şekil 1’de gösterilen Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramına göre; birinci basamakta bulunan hava, su, besin, cinsellik, uyku, denge, boşaltım gibi gereksinimler “fiziksel ihtiyaçlar” olarak adlandırılmıştır. Karababa ve Taylı, (2020) hayati önem verdiği bu basamağı hayatta kalma ihtiyaçlarının bulunduğu basamak olarak görmektedir. İkinci basamak; bireylerin karmaşadan, çatışmadan uzak güvenli bir ortamda yaşama gereksinimi “güvenlik ihtiyacıdır”. Üçüncü basamak; sevgi, sevilme, iletişim kurma, kabul edilme, bir yere ait olma duygularını içinde barındıran “ait olma ve sevgi” basamağı olarak karşımıza çıkmaktadır. Dördüncü basamak; “saygınlık ihtiyacı” olup içerisinde kişinin bir şeyleri başarma, prestij sahibi olma, benimsenme, takdir edilme ve saygı görme gibi gereksinimleri barındırmaktadır. Beşinci basamak ise “kişinin kendini gerçekleştirme” ve sahip olduğu potansiyelin farkına vararak kişisel doyuma ulaşması olarak tanımlanmaktadır (Cao ve diğ, 2013). Maslow, ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisini oluştururken toplumun örnek olarak aldığı kişilerin yaşamlarını incelemiştir. Yaptığı devrim niteliğindeki fizik ve matematik çalışmaları sayesinde insanlığın geleceğine ışık tutan Albert Einstein, İnsan Hakları Bildirisi’ne büyük katkılar sağlamış Eleanor Roosevelt ve köleliğin kaldırılması için mücadele vermiş Frederick Douglass incelediği örnekler arasındadır. Bunun yanında başarılı üniversite öğrencilerinin okul yaşamını incelemiş ve elde ettiği bulgularla ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramını oluşturmuştur (Mittelman, 1991).

Kendini gerçekleştirme güdüsü insanın davranışlarını yönetir. Birey kendini gerçekleştirme arzusu içindedir ama bunu başarabilmek için motivasyona ihtiyaç duymaktadır. Maslow’a göre bir üst basamağa geçebilecek motivasyona sahip olmak için alt basamaktaki ihtiyaçların doyurulması gerekmektedir. (Kuzgun, 1972). İlk dört basamakta bulunan ihtiyaçlar genellikle eksiklik ihtiyaçları olarak adlandırılır. Bu ihtiyaçlar karşılanmadığında birey motivasyonunu kaybeder. Örneğin, karnı aç olarak okula gelen bir öğrenci, beslenme gereksinimi karşılanmadığında öğrenme eylemini gerçekleştiremez. Kendini gerçekleştirme basamağında bulunan gereksinimler büyüme ihtiyaçları olarak adlandırılır. Büyüme ihtiyaçları bir şeyin eksikliğinden değil, bir arzudan kaynaklanır. Birey kişi olarak büyüme ve olgunluğa sahip olma isteğindedir. Bu büyüme ihtiyaçları makul bir şekilde karşılandığında, kişi kendini gerçekleştirme denemeye en yüksek seviyeye ulaşabilir (McLeod, 2007). Her insan özünde yetenekler barındırır ve hiyerarşide bir üst basamağa doğru ilerleme arzusu taşır. Güven ve Sezginsoy (2009, s. 139), bireylerin sahip olduğu yeteneklerin bazen kolayca kaçmalarına, bazen de beklentinin artmasından dolayı içine kapanmalarına neden olabileceğini söylemişlerdir. Karşılaşılan bu durumlarda öğretmenlere büyük görevler düştüğünü, öğrencilerini belirli kalıplara sokmadan, yetenek alanlarını özgürce güçlendirebilmeleri için teşvik etmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Kendini gerçekleştirme seviyesine ulaşmaya çalışırken bazı gereksinimlerin karşılanamaması, bireyin yaşamında



yaşanan olumsuz olaylar, aile problemleri, bireyin hiyerarşinin seviyeleri arasında dalgalanmasına neden olabilir.

### **Fiziksel İhtiyaçlar**

İhtiyaçlar hiyerarşisinin ilk basamağını oluşturan fiziksel ihtiyaçlar, hayatta kalmak için ihtiyaç duyduğumuz biyolojik gerekliliklerdir. Örneğin; hava, su, besin, cinsellik, uyku, denge, boşaltım gibi ihtiyaçlar fiziksel ihtiyaçlardır. Bu ihtiyaçlar karşılanmazsa insan vücudu verimli bir şekilde çalışmaz. Maslow, fizyolojik ihtiyaçları en önemli basamak olarak kabul eder, çünkü ona göre fizyolojik ihtiyaçlar karşılanmazsa diğer tüm ihtiyaçlar bu ihtiyaçlar karşılanıncaya kadar ikincil hale gelir. Fiziksel ihtiyaçlar doğumla başlayıp yaşamın sonuna kadar karşılanması gereken temel ihtiyaçlar olarak da belirtilmektedir (Yelkikalan ve diğerleri, 2020).

Çocukların gelişim aşamaları incelendiğinde yeterli ve dengeli beslenemeyen, uyku düzeni olmayan çocukların öğrenme aşamalarında zorlandıkları gözlemlenmektedir. Bülbül ve diğerleri (2010, s. 209) yaptıkları araştırmada, öğrencilerin yaşadığı uyku problemlerinin fiziksel ve davranışsal bozukluklara neden olduğu bulguna ulaşmışlardır. Öğrencilerin uyku problemlerinin altında yatan en büyük nedenin aile faktörü olduğunu belirtmişlerdir. Çalışma sonucunda aile içerisinde şiddet olaylarıyla karşılaşan çocukların gece sık sık uyandığı ve kabuslar gördüğü tespit edilmiştir. Bu durumun çocukların eğitim hayatını olumsuz yönde etkilemekte uykusunu alamayan öğrenci dikkatini toplayamamaktadır. Küçükali (2006, s. 237) yaptığı ilköğretim kademelerini kapsayan çalışmada kahvaltı yapmayan ve yemek konusunda sıkıntıları olan öğrencilerin, sınıf aktivitelerine katılmada da problemlerinin olduğunu, zayıf oldukları, çabuk yorulduklarını, sessiz kaldıkları, dikkatlerinin çabuk dağıldığını ve derste uyuduklarını tespit etmiştir

Freitas ve Leonard (2011) yaptıkları çalışmada öğrenci ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik toplumsal kaynakların olması gerektiğini belirtmişlerdir. Fakülte ve personelin öğrencilerini iyi tanıması gerekmektedir. İhtiyaç durumunda öğrencileri uygun kaynaklara yönlendirmesinin önemli olduğunu, aksi takdirde ihtiyaçları karşılanamayan öğrencinin programın başından itibaren riske atılacağını söylemektedirler. Albayrak ve diğerleri (2013) yaptıkları çalışmada okulda öğle yemeğine ulaşamayan öğrencilerin sağlığının bozulduğunu söylemişlerdir. Okul idarelerinin yemeğe ulaşma konusunda zorluk yaşayan öğrencileri tespit etmesi ve ihtiyaçlarının giderilmesi konusunda destek sağlaması gerektiği yönünde öneri geliştirmişlerdir.

### **Güvenlik İhtiyaçları**

Birey psikolojik olarak güvende hissetmediği durumlarda huzurlu olmaz. Güvenlik ihtiyacı, fiziksel ihtiyaçlar gibi yaşam boyu karşılanması gereken ihtiyaçlardır. Fizyolojik ihtiyaçlar için ortaya konan hususların bu basamak için de geçerli olduğunu söyleyebiliriz (Yelkikalan ve diğerleri, 2020). Bununla birlikte, güvenlik ihtiyaçları nerede olduğuna, kim olduğuna bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. Örneğin; okulöncesi eğitim alan 5 yaşında bir öğrenci için güvenlik ihtiyacı huzurlu, sevgi dolu bir sınıf ortamıdır. Kötü bir sınıf ortamı çocuğun okuldan uzaklaşmasına neden olacaktır. Oktay (2007) kitabında okul öncesi eğitim çağına olan öğrencilerin fiziksel ve sosyal anlamda karşılanan ya da karşılanamayan gereksinimlerinin, öğrencilerin ileriki yıllarda sahip olacağı potansiyeli önemli ölçüde etkilediğini ve okul öncesi dönemin öğrenci hayatının en kritik dönemi olduğunu söylemiştir.

Okulöncesi eğitim kurumları, çocukların okul ile ilgili ilk deneyimlerini kazandıkları, akranlarıyla sosyal ilişkiler geliştirdiği, öğretmenlerle olan ilişkileri tecrübe ettiği yerlerdir. Öğrencilerin bu dönemde edineceği olumsuz tutum, kendilerini okul içerisinde güvende hissetmemesine neden olacak ve bu durum da hayatlarını etkileyecektir (Ladd ve Burgess, 2001; Önder ve Gülay, 2010; Gülay, 2011).

Çocukluktan yetişkinliğe geçiş sürecinde bireyler maddi olarak kendini güvende hissetme, maddi kaynaklarıyla kendine bir güvence sağlama ihtiyacında olabilirler. Yoksul ailelerde büyüyen çocuklar ilkökul bitirmesiyle hatta bazen bitirmeden çalışmaya başlamak durumunda kalabilir. Tunçomağ (2012, s. 83) çalışmasında çocukların okullaşma oranının düşük olduğu ve yoksulluğun arttığı ülkelerde çocukların çalışma hayatına itileceğini belirtmiştir. Yasaların bu durumun önüne geçemeyeceğinden ama iyi bir denetimle çocukların zamanından önce çalışma hayatına itilmesinin önüne geçilebileceğini söylemiştir. Yüksel, Adıgüzel ve Yüksel (2014, s. 32) yaptıkları çalışmada çocukların erken yaşta çalışmaya başlamasının ardında gelir dağılımındaki adaletsizlikler, eğitim politikalarının yeterli olmayışı, yoksulluk ve göç gibi çözüme kavuşturulması gereken problemler olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Çalışmada çocuk işçi sayısının azalmamasının nedeni ise çocuk işçilere yönelik yasal düzenlemelerin eksik olmasından dolayı denetlemelerin düzenli yapılmamasına ve çocukların ucuz iş gücü olarak görülmesine bağlanmaktadır.

Yetişkinlerin iyi bir gelir elde edeceği bir mesleğe sahip olmaları kendilerini güvende hissetmelerini de sağlayabilir. Bu nedenle okul sonrası iyi bir mesleğe sahip olmak için, eğitim alarak kendini güvende hissetme ihtiyacını karşılamaya çalışır. Meslek sahibi olduktan sonra iş bulamaz ya da bulunduğu işini kaybederse, güven duygusu yerini korku ve endişeye bırakarak gerilime neden olabilir. Bayraktar, Aytaç ve Rankin (2018, s. 59) yaptıkları araştırmalarında, aile içinde eşlerden birinin işini kaybetmesi, iş bulamaması durumunda, hayatlarını idame ettirme konusunda karamsarlığa kapıldıkları, kaynaklara olan güvenlerinin azaldığı ve yüksek oranda bunalıma girme eğilimi gösterdikleri bulgularına ulaşmışlardır. Oktik, Ayla, Sezer ve Bozver (2003) yaptıkları çalışmada ağırlıklı olarak psikolojik sorunların, ekonomik sorunlarla birleşmesinin etkili olduğu söylemektedirler. Paracıoğlu, Sayıl ve Özgüven (2004, s. 10) araştırmalarında elde ettikleri bulgularla işsizliğin intihar girişimlerinde riski artırıcı bir faktör olarak rol oynayabileceği sonucunu çıkarmışlardır. Topbaş (2007, s. 170) 1975 ve 2005 yılları arasında işsizlik ve intihar ilişkisini incelediği çalışmasında işsizliğin toplumsal huzurun ve gelir dağılımının bozulmasına, bireylerde suça yönelimin artmasına, köyden kente göçün hızlanmasına ve şehirlerde bulunan demografik yapının değişmesine, aile birliğinin bozulmasına ve bireyin intihar eğiliminin artmasına neden olduğu sonucuna ulaşmıştır.

### **Ait Olma ve Sevgi**

Fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları karşılandıktan sonra birey, insani ihtiyaçlardan olan ait olma ve sevgi duygularını içinde barındıran üçüncü basamağa geçmektedir. Örneğin; arkadaşlık, samimiyet, güven ve kabul, şefkat ve sevgi vermek bu basamakta doyurulması gereken duygulardandır. Bu ihtiyaçların bireyin dünyaya gözünü açtığı andan itibaren aile ortamı içerisinde karşılanması sağlıklı, psikolojik ve fiziksel gelişim açısından önemlidir. İnan (2015, s. 129) çalışmasında toplumun en önemli ihtiyaçlarından birinin sevgi olduğunu ve sevginin toplumu huzura kavuşturacağından bahseder. Aile kurumunun çocukların sevgiyi hissedebilecekleri ve kendi benliklerine yerleştirebilecekleri tek yer yer olduğunu vurgulayan İnan, sağlıklı, huzurlu bir toplum için sevgi temeliyle kurulan ailelere ihtiyaç olduğunu söylemektedir.

Aile toplumun en temel taşıdır. Dolayısıyla aile içerisinde yaşanan her problemin, toplumu da etkilemesi beklenmektedir. Aileyi oluşturan anne, baba ve çocuklar sağlıklı olursa toplum da sağlıklı olur. Boşanma sonucunda toplum, ihmal edilmiş, güven duygusu zedelenmiş, suça sürüklenmiş, kaygı düzeyi oldukça yüksek olan sarsılmış çocuklarla karşı karşıya kalmaktadır. Öngören (2017, s. 83) yaptığı çalışmasında boşanmaların çocuklar üzerinde olumsuz etkileri olduğunu, çocukların çevreye ve değerlere yönelik adaptasyonunun temelden sarsıldığını ve bunalımlı bir toplumun temellerinin atıldığını belirtmiştir.

Öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalara bakıldığında bu ihtiyaçların karşılanmaması durumunda olumsuz davranış örnekleri sergiledikleri görülmektedir. Güler, Ulusoy ve Bekar

(2009, s. 344) lise öğrencileri üzerine yaptıkları çalışmada, gelişmiş şehirlere göç etmiş, maddi sıkıntılar yaşayan ve anne babası boşanmış öğrencilerin intiharı düşünme oranının yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde belirttiği duygulara baktığımızda köyden kente göçlerle bireylerin aidiyet duygusunu kaybetmesi ve aile boşanmalarında bireylerin sevgi yoksunluğu yaşamaması, aileden bekledikleri ilgiyi görememeleri onların yaşam motivasyonlarını kaybetmelerine neden olabilir. Bu durum onları intihara kadar sürüklemiş olabilir. Ulusoy, Demir ve Baran (2005, s. 269), yaptıkları çalışma sonucunda gençlerin intihar algısını etkileyen en önemli nedeni aile olarak belirtmişlerdir. Araştırma verileri incelendiğinde aile bireylerinin oluşturduğu rol modelinin gençlerin intiharı onaylamasını kolaylaştırdığı görülmektedir.

### **Saygınlık İhtiyacı**

Türkçe sözlükte “değeri, üstünlüğü, yaşlılığı, yararlılığı, kutsallığı dolayısıyla bir kimseye, bir şeye karşı dikkatli, özenli, ölçülü davranmaya sebep olan sevgi duygusu” saygının tanımı olarak verilmektedir. Bireylerin çevresinde olan canlı ya da cansız varlıklara, olgulara saygı duymayı benimseyip içselleştirmesi dördüncü basamağı oluşturmaktadır. Çevresinde olan varlıklara saygı göstermeye önce kendine saygı duymayı öğrenerek başlayacaktır.

Bireylere doğdukları aile tarafından öncelikle fiziksel, güvenlik ve sevgi ihtiyaçları sağlandıktan sonra değer gösterilip, saygı duyulduğunun gösterilmesi önemli bir ihtiyaçtır. Aile içerisinde saygı gören ve dolayısıyla özsaygısını geliştiren çocuk bu tutumunu okul ortamına, akranlarına, oluşturduğu sosyal çevresine yansıtacaktır. Güçray (1993) yaptığı çalışmada çocukların yetiştirildikleri ortamların öz-saygı gelişimi üzerinde etkisi olduğunu gösteren bulgulara ulaşmıştır. Çocukların kendilerini önemli ve değerli olarak algılamasında çevresel faktörlerin önemli ölçüde etki ettiğini belirtmiştir. Çetin (2018, s. 39) çocukların özsaygılarının desteklenmesinin onların, kendini iyi hissedene, doğru ifade edebilen, empatik beceri düzeyi yüksek ve sağlıklı iletişim kurabilen bireyler olarak yetiştirilmelerine katkı sağlayacağını belirtmiştir.

Aileden sonra çocukların sınıf ortamında öğretmenleri ve arkadaşları tarafından saygı görmesi bu ihtiyacın karşılanmasının devamlılığını getirecektir. Maslow, öğrencilere değerli olduklarının ve saygı duyulduklarının gösterilmesi gerektiğini öne sürmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin yaşamlarında aktif rol alırlar ve bu özellikleri ile öğrenci motivasyonu üzerinde önemli bir etkiye sahiptirler (Gökçe, 2011, s. 329). Bu yüzden öğretmen, sınıf ortamında destekleyici bir sınıf kültürü yaratmalıdır. Özgüvenleri yerine gelene kadar, benlik saygısı düşük olan öğrenciler, akademik anlamda bir ilerleme kaydedemeyeceklerdir (McLeod, 2007, s. 12). Akademik kariyerinin başında kaybedilen öğrenciler piramidin ilerleyen basamakları için gerekli adımları atmakta çeşitli zorluklarla karşılaşacaktır.

South, Haynie ve Bose, (2007); Fortin, Marcotte, Potvin ve Royer, (2006); Fine, (1986); Epstein (1992) yaptıkları araştırmalarda elde ettikleri bulgular, öğrencilerin okul ortamında kendilerini değerli hissetmedikleri durumlarda okulu bırakma eğilimi gösterdikleri yönündedir. Öğrenciler; öğretmenlerin adaletsiz tutum ve davranışlarından, öğretmenlerine ulaşamamaktan, öğretmenin sınıf yönetimini sağlayacak kuralları netleştirmemesinden, sınıfların aşırı kalabalık olmasından ve sınıf içi şiddet olaylarından etkilenerek okulu bırakma eğilimi gösterdiklerini belirtmişlerdir. Şahin ve Şimşek (2012) yaptıkları çalışmada öğrencilerin; öğretmenlerden ve yöneticilerden memnuniyetsizlik duyması, öğretmen ve yöneticilerden gerekli yardım ve desteği bulamaması ve okul ortamında görülen kural dışı davranışların çokluğu nedeniyle okulu bıraktıkları bulgusuna ulaşmıştır.

### **Kendini Gerçekleştirme**

Eksiklik ihtiyaçları olarak adlandırılan piramidin ilk dört basamağındaki gereksinimler yeterince doyurulduktan sonra birey son basamak olan “kendini gerçekleştirme” basamağına

ulaşır. Yanbastı (1990, s. 53) çalışmasında "*Kendini gerçekleştirme, üstesinden gelinmesi zor olan karmaşık ve uzun bir yol gerektirir*" ifadesiyle bireyin bu noktaya gelene kadar kolay olmayan bir süreç geçirdiğini anlatır. İlk dört basamakta bulunan gereksinimlerin karşılanmaması durumunda birey kaygılar yaşayabilir ve bu durum onu kendini gerçekleştirme basamağından uzaklaştırabilir. Bu süreçte karşılaşılan engeller bireyde kaygıların artmasına neden olabilir. Akkoyun (2019) yaptığı çalışmada kendini gerçekleştirme basamağına giden yolda engeller arttıkça, bireydeki kaygı seviyesinin arttığını ve kendini gerçekleştirme motivasyonunun azaldığını belirtmiştir. Tekke (2019), Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi üzerine yaptığı çalışmada bireyin kendi ilgi ve yeteneklerinin ne kadar bilincinde olursa kendisini gerçekleştirmesinin o kadar mümkün olacağını belirtmektedir. Ayrıca, Maslow'a (1954, s. 201) göre bireyin kendisinin "*potansiyel, arzu, ihtiyaç ve hangi mesleğin kendisine uyumlu olduğunun*" bilincinde olmasının kendini gerçekleştirmede etkili olduğunu da vurgulayarak eğitim sürecinin bireyin ilgi ve yeteneklerini keşfetme konusundaki önemini göstermektedir.

21. yüzyıl dünyasının koşulları, toplumun "*Nasıl bir insan?*" profiline ihtiyacı olduğu sorusunu akıllara getirmektedir. Tutkun (2010) yaptığı çalışmada; 20. yüzyılın sonlarında değişen insan hakları, kadın hakları, çocuk hakları, ortak kültürel miras, küreselleşme gibi yeni kavram ve anlayışların ortaya çıktığını ve 21. yüzyılda bu olgulara sahip insan yetiştirme gerekliliğinin zorunlu olduğunu belirtmiştir. İhtiyaçlar piramidinin dördüncü basamağı olan değer ihtiyacı, bireylerin kendine ve çevresinde olan varlıklara saygı duymasını içerir. İnsana, kadına, çocuk haklarına saygı duyan, küreselleşmeye ve ortak kültürel mirasa sahip çıkabilen bireyler kendini gerçekleştirmeye yaklaşmıştır. Tutkun'un çalışmasında belirttiği olgulara sahip bireyleri yetiştirmek, eğitim yoluyla gerçekleştirilebilecek bir eylemdir.

### Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Türk Milli Eğitim Sisteminin "*beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş karaktere sahip bireyler yetiştirmek*" (1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973, s. 5101) amacına ulaşma sürecinde nasıl bir bakış açısının geliştirilmesi gerektiği tartışılmıştır. Bu tartışmada çıkış noktası "*nasıl bir insan profili?*" olarak ele alınmıştır. Çünkü yetiştirilmek istenen insan profili ortaya konulmadan ve eğitimde ihtiyaç duyulan paradigma belirlenmeden "*ruhu, yönü, amaç ve felsefesi olan bir evrensel pedagoji yaratmak güç olacaktır*" (2023 Eğitim Vizyonu, 2018, s. 15). Türk Milli Eğitim Sisteminin yukarıda belirtilen amacına ulaşmada Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı da bir bakış açısı olarak ele alınmış ve değerlendirilmiştir.

21. yüzyıl toplumlarını oluşturmak için beden, zihnen, sosyal, duygusal ve ahlaki boyutlarda sağlıklı ve dengeli insanlara ihtiyaç vardır. Güzelyurt ve diğ. (2020) günümüz koşullarına uygun olan insan profilini dünya vatandaşlığı kavramıyla açıklamışlardır. Dünya vatandaşlığı eğitiminde "*eleştirel düşünme, empati kurma, farklılıklara saygı ve birlikte yaşama*" gibi becerilerin kazandırılması yer almaktadır. Bu beceriler, bireyin çok boyutta yeterlik kazanması anlamına gelmektedir. Toplumla kazandırılacak iyi yetiştirilmiş bir birey, iyi oluşturulmuş bir toplumdur. Kendini gerçekleştirmesine fırsat tanınan bireylerden oluşan bir toplum, kendi geleceğini de güvence altına almış olur. Yine aynı şekilde, Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk 23 Ekim 2018 tarihinde bizzat kendisinin açıklamış olduğu, 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde, temel eğitim politikasının eğitim kurumunun temel çıkış noktasının bireyin kendini bilmesini ve tanımasını sağlamak olduğunu ve bu kapsamda, 2023 Eğitim Vizyonu'nun temel amacının da çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış ve bu donanımı insanlık yararına sarf edebilen, bilime sevdalı, kültüre meraklı ve duyarlı, nitelikli, ahlaki çocuklar yetiştirmek olduğunu belirtmiştir (2023 Eğitim Vizyonu, 2018, s. 7). Bu bağlamda, sağlıklı bireyler yetiştirmek adına eğitim kurumlarına ve ebeveynlere büyük görevler düşmektedir. Bu doğrultuda ailelerin bilinçlenmesi, eğitim müfredatlarının çağın gerekliliklerine göre

düzenlenmesi ve öğretmenlerin kendilerini sürekli yenilemesi gerekmektedir. Bireyin kendini bilmesi ve tanınması yolculuğunda ana aktör öğretmendir ve öğretmen, anne şefkati gibi hayatlarına dokunduğu bireylerin eğitiminde ustalığını ortaya koyar ve insanlaşmanın vasıtası rolünü üstlenir (2023 Eğitim Vizyonu, 2018, s. 9).

Bu çalışmada yapılan tarama sonucunda görülmüştür ki, insanın “kendini gerçekleştirme” basamağına ulaşma yolculuğu uzun ve zorlu bir süreçtir. Gereksinimlerin tam olarak karşılanmaması durumunda, bireyler kendini gerçekleştirme basamağına ulaşma inancını kaybederek gelişimsel yolculuğunu yarıda bırakma eğilimi gösterebilir. Bu nedenle kendini gerçekleştirme basamağına ulaşmada bireylere yol göstermek ve onlara mücadele ruhu aşılamak, önce ailelerin ve kuşkusuz öğretmenlerin sorumluluğu olarak düşünülebilir. Öğretmen, bu sorumluluğu sahip olduğu otorite ile yerine getirebilir. Durkheim (2012, s. 184) öğretmenin otoritesini, işine duyduğu saygı ve misyonuna olan inancıyla elde edebileceğini belirtmektedir.

Öğretmenin bireyin kendini gerçekleştirme yolculuğunda ona nasıl yol göstereceği konusunda çeşitli bakış açıları sunulabilir. Alman filozof Immanuel Kant’ın insanın ahlaklı olması için özerk olması gerektiği düşüncesi bu bakış açılarından biridir. Durkheim (2010/1934) bu özerkliği, “bir kuralın ya da emrin nedenini/gerekçesini bilme” temelinde yorumlamaktadır. Bu temeli, anlamı ve önemi bilinmeyen bir emre körü körüne itaat edildiği zaman, bu emre neden körü körüne itaat edilmesi gerektiğinin bilinmesinin kendimizi, en az bilinçli bir eylem sergilediğimiz zamanki kadar bağımsız hissedeceğimiz şekilde açıklamaktadır (s. 148). Bu çerçevede bir anne-baba veya öğretmen için “*ahlak öğretimi ahlakı yaymak ve ezberletmek değil, ahlakı açıklamak*” (Durkheim, 2010/1934, s. 148) olarak ele alınabilir. Durkheim (2010/1934, s. 182), “en ince ayrıntılara kadar belirlenmiş kurallar bütünüünün çocuğu isyankâr yapmadığı zaman, çocuğun ahlaki açıdan çökmesine yol açacağından” bahseder. Bu tespit, eğitimde kuralların çocuğu nasıl etkilediğiyle ilgili kritik bir husus olarak düşünülmelidir. Spencer (2013/1861) ise, çocukların zihin eğitimi sürecini açıklarken, bilgilerin çocuğa nasıl aktarıldığını önemser. Kendisi bu hususu şöyle ifade etmektedir: “...*Öğretmenin veya anne-babanın zorlama ve sıkıştırması arttığı zaman, onu terk etme eğiliminde şiddetli bir eğilim ortaya çıkar*” (s. 98). Bu durum, Spencer tarafından bilgi edinmenin çirkin bir hale sokulması olarak tanımlanmaktadır. Oysa ki, “*bilgilerin edinilmesi zevkli kılındıkça, önceleri gözetim altında gerçekleştirilen kendi kendine öğrenmeye, sonra hiçbir nezaret altında olmaksızın devam etmek için de o kadar şiddetli bir yöneliş*” meydana gelir (Spencer, 2013/1861, s. 98). Burda dikkate alınması gereken nokta, bireye bilgi aktarımı sürecinin ve aktarma yönteminin zevkli kılınmasının bireyi zihnen daha sağlıklı ve dengeli bir seviyeye ulaştıracağıdır.

Çocuklar gözlerini dünyaya açtığı zaman yaşamlarını devam ettirebilmeleri için ebeveynlerin bakımına muhtaçtır. Gereksinimlerinin aile tarafından karşılanması, gelişimlerdeki kritik noktaları kaçırmamak adına önem arz eder Şahin ve Özbey (2007) yaptıkları çalışmada içinde bulunduğumuz yüzyılın getirdiği değişikliklerin toplumun her alanında hissedildiğinden bahsetmişlerdir. Tüm bu değişimlere rağmen temelde değişmeyecek tek şeyin, ailenin çocuğun hayatının merkezinde olduğu ve bu durumun olumlu ya da olumsuz çocuğun hayatına etki ettiğini belirtmişlerdir. Eğitimi sanata dönüştüren öğretmenlere bu konuda hayati görevler düşmektedir. Cansoy (2018) yaptığı çalışmada öğrencilere öğrenme becerilerinin kazandırılması ve öğrenciyi hazır bilgiye ulaştıracak bu mekanik düzenden çıkılması gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin bilgiyi aktarma rolünün dışına çıkarak 21. yüzyıl becerilerini daha çok öğrenci odaklı ve öğrencideki potansiyeli açığa çıkarmak için kullanılmasının faydalı olacağını düşünmektedir. Durmuş (2020) yaptığı araştırma sonucunda genç bireylerin girişimcilik niyetlerinin onların fizyolojik, güvenlik, ait olma, saygı ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşarak bireylere kendilerini gerçekleştirme yolculuğunda onlara hangi özelliklerin kazandırılması gerektiğine dikkat

çekmiştir. Dewey (1933), öğrenmeyi öğrencinin kendi başına ve kendisi için yaptığı bir şey olarak tanımlamakta ve öğrenmenin başlangıç noktasının “*öğrenci*” olduğunu belirtmektedir (akt. Noddings, 2017). Bu bakış açısı, bireyin kendisi için öğrendiği zaman kendini tanıyacağı, fark edeceği ve kendini gerçekleştirmeye doğru yönelebileceği ihtimalini akla getirmektedir.

Sonuç olarak, Türk milli eğitim sisteminin hedeflediği insan profili Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı açısından değerlendirildiğinde, her yönden temel ihtiyaçlarını karşılamış ve üst düzey ihtiyaçlarına yönelmiş bir birey kendini gerçekleştirme basamağına yaklaşacaktır. Nitekim, 2023 Eğitim Vizyonunun felsefesinde de “*insan varlığının bedensel ve ruhsal canlılığıyla bir bütün oluşturduğu*”, insanın “*somato-psikospiritüel bir varlık*” olduğu ve “*insanın öz, ruh, kalp, akıl, madde ve bedeniyle bir bütün*” olduğu (2023 Eğitim Vizyonu, 2018, s.15-16) dile getirilmiştir. Bu açıdan Türk milli eğitim sisteminde amaçlanan 5 farklı boyutta (beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu) yetişmiş bir insan profili, Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramında vurguladığı “*kendini gerçekleştirmiş*” insanla benzer özellikler gösterebilir. Bu nedenle ailede ve okul ortamında bireyin öncelikle temel ihtiyaçları ve ardından üst düzey ihtiyaçlarını karşılamasına yönelik gerekli olanaklar ve koşullar oluşturulmalıdır. Ancak bu şekilde kendini gerçekleştirmiş bir bireyin beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip olması beklenmektedir.

### Kaynakça

- Akkoyun, F. (2019). Kendini gerçekleştirme ve kaygı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 81-90.
- Albayrak, S., Çelebi, C., Taşkın, Ü., Şaşmaz, S. ve Çiçek, S. (2013). Bir meslek lisesinde öğle yemeğine ulaşmada zorluk yaşayan öğrencilerin beslenme alışkanlıkları. *Kırıkkale Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 15(1), 21-25. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kutfd/issue/10149/124801>
- Atasoy, S. (2012). Birey, demokrasi ve empati. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, 8(32), 131-150. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/muhafazakar/issue/52898/700056>
- Bayraktar, A., Aytaç, İ ve Rankin, B. (2018). Economic distress, social support, and depression in Turkey. *Aurum Journal of Social Sciences*, 3(1), 45-64. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aurum/issue/38392/445409>
- Brubacher, J. ve Büyükdüvenci, S. (2019). Eğitimin amaçları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 16(1), 413-426. doi: 10.1501/Egifak\_0000000928
- Bülbül, S., Kurt, G., Ünlü, E., ve Kırılı, E. (2010). Adolesanlarda uyku sorunları ve etkileyen faktörler. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 53 (3), <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=8ec9b277-ebc3-464f-aaf4-f00ed26dd584%40sdc-v-sessmgr02>
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sistemine kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134. Erişim adresi: <http://www.itobiad.com/tr/download/article-file/614964>
- Cao, H., Jiang, J., Oh, L. B., Li, H., Liao, X. & Chen, Z. (2013). A Maslow's hierarchy of needs analysis of social networking services continuance. *Journal of Service Management*, 24(2), 170-190.
- Çetin, C. (2018). Dördüncü sınıf öğrencilerinin özsaygı düzeylerinin ana baba tutumları ve empati düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi. *Aile Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 1(1), Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/apdad/issue/41936/486464>
- Demirtaş, Z. ve Ersözlü, A. (2007). Okul kültürü ile öğrencilerin şiddete başvurma davranışları arasındaki ilişkiler. *Sosyal Bilimler ve Araştırmalar Dergisi* 2, 178-189.
- Durkheim, E. (2010). *Ahlak eğitimi* (2. bs.). (O. Adanır, Çev.). İstanbul: Say Yayınları (Orijinal eserin yayın tarihi 1934).
- Durmuş, İ. (2020). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin genç bireylerin yaşam tarzları ile girişimcilik niyetleri açısından incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1731-1749. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1208920>
- Epstein, K. K. (1992). Case studies in dropping out and dropping back in. *Journal of Education*, 174(3), 55-65. doi:10.1177/002205749217400305
- Fine, M. (1986). Why Urban Adolescents Drop Into And out of Public High School. *Teachers College Record*, 87, 393-409.

- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É. & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363-383. Erişim adresi: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03173508>
- Freitas, F. A. & Leonard, L. J. (2011). Maslow's hierarchy of needs and student academic success. *Teaching and Learning in Nursing*, 6(1), 9-13.
- Gökçe, A. T. (2016). Eğitimde değişen değerler ve öğretmenlerin rolü. Yılmaz, K. (Yay. haz.) Eleştirel eğitim yönetimi yazıları. (s.191-211) Ankara: PEGEM Yayınları.
- Gökçe, F. (2011). İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramına göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 317-334. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/153443>
- Güçray, S. S. (1993). Çocuk yuvasında ve ailesinin yanında kalan 9-10-11 yaş çocuklarının öz-saygı gelişimini etkileyen bazı faktörler. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 3(3), 58-66. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/spcd/issue/21117/227452>
- Gülay, H. (2011). 5-6 Yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran süreçleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi: Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 1-10. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/70261>
- Güler, N., Güler, G., Ulusoy, H., ve Bekar, M. (2009). Lise öğrencileri arasında sigara, alkol kullanımı ve intihar düşüncesi sıklığı. *Cumhuriyet Tıp Dergisi*, 31(4), 340-345. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/47624>
- Güven, E. ve Sezginsoy, B. (2009). Müzik alanında üstün bir yetenek: İdil Biret (görüş ve önerileri). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 123-142. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16689/173436>
- Güzelyurt, T., Kabul, S., Kösen, N., Şık, A. ve Tokay, N. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin dünya vatandaşlığı eğitimine ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 335-343. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1118814>
- İnan, M. (2015). Bir değer olarak sevginin gençler üzerindeki toplumsal yansıması: aile. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 125-130. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/68606>
- Karababa, A. ve A. Taylı (2020). Üniversite öğrencilerinde can sıkıntısının yordayıcıları olarak temel ihtiyaçlar, yalnızlık ve yaşam doyumu. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 49(2), 600-627. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuefd/issue/57389/673201>
- Kuzgun, Y. (1972). Kendini gerçekleştirme. *Araştırma Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 10(1), 162-178. Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/34/970/11942.pdf>
- Küçükali, R. (2010). Çocuklarda beslenme bozuklukları ve beslenmenin okul çocuklarının üzerindeki etkileri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(14), 223-239. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunikkefd/issue/2775/37193>



- Ladd, G. W. & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72, 1579-1601.
- Maslow, A (1954). *Motivation and personality*. New York, NY: Harper. ISBN: 0-06-0419873
- McLeod, S. (2007). Maslow's hierarchy of needs. *Simply Psychology*, 1, 1-8.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. Erişim adresi: [http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf)
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973, 24 Haziran). Resmi Gazete (Sayı: 14574). Erişim Adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Miser, R. (2019). Demokrasi eğitimi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 24(1), 49-54. doi: 10.1501/Egifak\_0000000721
- Mittelman, W. (1991). Maslow's study of self-actualization: A reinterpretation. *Journal of Humanistic Psychology*. 31(1), 114–135. DOI:10.1177/0022167891311010.
- Noddings, N. (2017). *Eğitim felsefesi (3.bs.)*. (R. Çelik, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Oktay, A. (2007). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem (6. bs.)*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Oktik, N., Top, A., Sezer, S. ve Bozver, Ü. (2003). Muğla ili intihar ve intihar girişimlerinin sosyolojik olarak incelenmesi. *Kriz Dergisi*, 11(3), 1-19. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/595578>
- Önder, A. ve Gülay, H. (2010). 5-6 Yaş çocukları için okula uyum öğretmen değerlendirme ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 204-224. Erişim adresi: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=67a4935a-09c8-4c0c-9fc6-9ec02498a1a1%40sdc-v-sessmgr01>
- Öngören, S. (2017). Boşanma ve boşanmanın erken çocukluk dönemi çocuklar üzerindeki etkileri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (13), 73-87. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40066/476676>
- Paracıoğlu, V., Sayıl, İ., Özgüven, H. D. (2004). Ankara'da intihar girişimleri üzerine bir izleme çalışması: Dünya Sağlık Örgütü-Avrupa çok merkezli intihar davranışı izlem çalışması sonuçları. *Kriz Dergisi*, 12(2), 0-0. doi: 10.1501/Kriz\_0000000205
- Platon (2006). *Devlet*, çev. S. Eyuoğlu & M. A. Cimcoz, İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- South, S.J., Haynie, D.L. & Bose, S. (2007). Student Mobility and School Dropout. *Social Science Research*, 36, 68-94. Erişim adresi: [https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0049089X05000700?casa\\_token=F2hhwQHwFPUAAAAA:IVACaN3VJ\\_3G\\_5bjBdrcw9yVGPhBv1Ax4aecCcKmWwve7l m0X4jnheJIEKJEtLULN61tPYdZD7o](https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0049089X05000700?casa_token=F2hhwQHwFPUAAAAA:IVACaN3VJ_3G_5bjBdrcw9yVGPhBv1Ax4aecCcKmWwve7l m0X4jnheJIEKJEtLULN61tPYdZD7o)
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim felsefesi (7.bs.)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Spencer, H. (2013). *Zihin, ahlak ve beden eğitimi*. (M.M. Ertegun, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık (Orijinal eserin yayın tarihi 1861).
- Şahin, F. T., Özbey, B. ve U. S. (2007). Aile eğitim programlarına niçin gereksinim duyulmuştur? Aile eğitim programları neden önemlidir? *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 12(12), 7-12. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/spcd/issue/21107/227319>
- Şahin, I. (2009). Demokrasi ve insan hakları eğitimi. *Education Sciences*, 4(4), 1341-1354. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19826/212396>
- Şimşek, H., ve Şahin, S. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri (Şanlıurfa İli Örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 41-72.
- Tekke, M. (2019). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin en son düzeyleri: kendini gerçekleştirme ve kendini aşmışlık *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 7 (4), 1704-1712. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/839965>
- Topbaş, F. (2007). İşsizlik ve intihar ilişkisi: 1975 -2005 var analizi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2007(2), 161-172. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kmusekad/issue/10223/125680>
- Tozlu, N. (2012). *Eğitim felsefesi*. İzmir: Altın Kalem Yayınları.
- Tunçomağ, K. (2012). Çalışma hayatında çocuk ve gençler. *Journal of Social Policy Conferences*, 0(31), 69-84. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusskd/issue/922/10423>
- Tutkun, Ö. F. (2010). 21. yüzyılda eğitim programının felsefi boyutları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 993-1016. Erişim adresi: <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/download/article-file/77023>
- Türk Dil Kurumu (2021). Türk Dil Kurumu Sözlüğü. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Ulusoy, D., Özcan Demir, N., Görgün Baran, A. (2005). Ergenlik döneminde intihar algısı: lise son sınıf gençliği örneği. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 22(1), Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/huefd/issue/41201/505763>
- Variş, F., Gürkan, T., Pektaş, S., Gözütok, F. D., Gürbültürk, O. ve Babadoğan, C. (1991). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: AÜ Basımevi.
- Yanbastı, G. (1990). *Kişilik kuramları ders kitabı*, İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Yelkikalan, N., Doğan, S., Dalboy Z. ve Oflaz, A. (2020). Covid-19'un Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramına etkisi: Durumsallık yaklaşımı bağlamında bir araştırma. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi* 15(2), 139-165. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1444370> 25.0113.01
- Yüksel, M., Adıgüzel, O., ve Yüksel, H. (2014). Dünyada ve Türkiye'de sosyal politika temelinde dezavantajlı bir grup olarak çocuk işçiler realitesi. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(4), 23-34. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iibfdkastamonu/issue/29387/314537>

## Investigating the Reasons of Students' Absenteeism in Online Education

Samed ERDEM<sup>1</sup>

*Yildiz Technical University, Graduate School of Natural and Applied Sciences*

Aslı GÖRGÜLÜ ARI<sup>2</sup>

*Yildiz Technical University, Education Faculty, Department of Science and Mathematics  
Education*

---

### ABSTRACT

### Research Article

---

The purpose of this study is to investigate the reasons for absenteeism of students who are absent from online education at the secondary school level during the Covid-19 pandemic process seen all over the world and in our country. In addition, within the scope of the research, students' opinions were taken about how the participating students spend their time during their absentee lessons, how they make up for the missing issues, what the consequences of their absenteeism might be, the approaches of families to their children regarding absenteeism, and what suggestions the students could be to continue their online education. Phenomenology design was used as one of the qualitative research methods in the study. The study group of the research consists of 30 girls and 50 boys, a total of 80 middle school students in a state-owned secondary school in Istanbul. A 9-item interview form was prepared to be used in the study, and this form was used when conducting semi-structured interviews with the students participating in the study. Descriptive analysis technique was chosen to analyze the data obtained from these interviews. According to student views; device deficiency and internet connection problems came to the fore, besides, psychological, familial and environmental factors and health factors were found to be effective in students' absenteeism from online education. The students made many suggestions such as providing devices to continue their online education, providing an internet connection, creating a suitable quiet environment, and presenting content that will increase the desire to participate in the lessons.

*Received: 23.03.2021*

*Revision received:  
04.04.2021*

*Accepted: 12.04.2021*

*Published online:  
26.05.2021*

**Key Words:** Covid-19 (Coronavirus), online education, absenteeism

---

---

*Corresponding author:*

<sup>1</sup> Graduate Student

[samederdem1@gmail.com](mailto:samederdem1@gmail.com)

Orcid: 0000-0001-6451-1625

<sup>2</sup>Associate Professor

[agorgulu@yildiz.edu.tr](mailto:agorgulu@yildiz.edu.tr)

Orcid: 0000-0002-6034-3684

## **Çevrim İçi Eğitimde Öğrencilerin Devamsızlık Nedenlerinin Araştırılması**

**Samed ERDEM<sup>1</sup>**

*Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü*

**Aslı GÖRGÜLÜ ARI<sup>2</sup>**

*Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü*

**ÖZ**

**Araştırma Makalesi**

Bu çalışmanın amacı, tüm dünyada ve ülkemizde görülen Covid-19 pandemi sürecinde, ortaokul seviyesinde, çevrim içi eğitime devamsızlık yapan öğrencilerin devamsızlık nedenlerini araştırmaktır. Ayrıca araştırma kapsamında, çalışmaya katılan öğrencilerin devamsızlık yaptıkları ders saatlerinde vakitlerini nasıl geçirdikleri, eksik kaldıkları konuları nasıl telafi ettikleri, yaptıkları devamsızlığın sonuçlarının neler olabileceği, ailelerin devamsızlık konusunda çocuklarına yaklaşımları, öğrencilerin çevrim içi eğitime devam edebilmeleri için önerilerinin neler olabileceği ile ilgili öğrenci görüşleri alınmıştır. Araştırmada olgu bilim deseni, nitel araştırma yöntemlerinden biri olarak kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul'da devlete bağlı bir ortaokulda 30 kız, 50 erkek toplamda 80 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada kullanılmak üzere 9 maddelik görüşme formu hazırlanmış, çalışmaya katılan öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılırken bu form kullanılmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesi için ise betimsel analiz tekniği seçilmiştir. Öğrenci görüşlerine göre; cihaz eksikliği ve internet bağlantı problemleri ön plana çıkmış, bunun yanında psikolojik, ailesel ve ortamsal faktörler ile sağlık faktörünün de öğrencilerin çevrim içi eğitimdeki devamsızlığında etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler, çevrim içi eğitime devam edebilmek için cihaz temin edilmesi, internet bağlantısı sağlanması, uygun sessiz bir ortamın oluşturulması, derslere katılma isteğini arttıracak içeriklerin sunulması gibi birçok öneride bulunmuşlardır.

*Alınma*

*Tarihi: 23.03.2021*

*Düzeltilmiş Hali Alınma*

*Tarihi: 04.04.2021*

*Kabul Edilme Tarihi:*

*12.04.2021*

*Çevrimiçi Yayınlanma*

*Tarihi: 26.05.2021*

**Anahtar Kelimeler:** Covid-19 (Koronavirüs), çevrim içi eğitim, devamsızlık

---

*Sorumlu yazar iletişim bilgileri:*

<sup>1</sup>*Yüksek Lisans Öğrencisi*

[samederdem1@gmail.com](mailto:samederdem1@gmail.com)

*Orcid: 0000-0001-6451-1625*

<sup>2</sup>*Doç. Dr.*

[agorgulu@yildiz.edu.tr](mailto:agorgulu@yildiz.edu.tr)

*Orcid: 0000-0002-6034-3684*

## Giriş

Çin, 31 Aralık 2019'da Dünya Sağlık Örgütü'ne (WHO), Wuhan'da nedeni bilinmeyen bir tür zatürre vakasını rapor etmiştir. 9 Ocak 2020 tarihinde WHO, zatürrenin nedeninin koronavirüs ailesinden bir virüs olduğunu duyurmuştur. 2020 Ocak ayının sonlarına doğru Amerika'da ve Avrupa'da da vakalar hızla görülmeye başlamış, Şubat 2020'de salgın Afrika'ya kadar ilerlemiştir. 11 Şubat 2020'de salgına neden olan virüse Sars-CoV-2 adı verilmiş, bu virüsün neden olduğu hastalığa ise, Covid-19 hastalığı denilmiştir. 11 Mart 2020 tarihinde ise Covid-19 salgının ilk vakaları Türkiye'de alınan tüm tedbirlere rağmen görülmüştür. Salgının üzerinden 1 Mart 2021 tarihi itibarıyla bir yılı aşkın bir süre geçmiş ve Dünya Sağlık Örgütü'nün verilerine göre 113,820,168 vaka tespit edilmiş, 2,527,891 kişi ise yaşamını kaybetmiştir (WHO, 2021).

Tüm dünya koronavirüs salgınıyla farklı şekillerde mücadele ederken hastalığa karşı yapılan ilaç ve aşı çalışmaları hızla ilerlemiş, süreci normal seyrine döndürebilmek için farklı ülkelerde farklı mekanizmalarla etkinlik sağlayan aşular geliştirilmiştir. Dünyada 52 milyonun üzerinde insan, aşılama süreçlerini tamamlamıştır ancak dünya nüfusuna göre sadece %0,67 kişinin aşılabilmiş olduğu raporlanmıştır (Our World in Data, 2021).

Dünyanın dört bir yanındaki hükümetlerin çoğu, Covid-19 salgınının yayılmasını önlemek amacıyla eğitim kurumlarında yüz yüze eğitime geçici olarak ara vermiştir. Ülke çapındaki bu kapanışlar UNESCO'nun 1 Mart 2021 verilerine göre 144.697.476 öğrenciyi etkilemiştir. Ülkeler mevcut vaka sayılarına göre okullarını kısmen açmakta, tamamen açmakta, akademik ara tatil vermekte ya da tamamen kapatmaktadır (UNESCO, 2021).

Türkiye'de uzaktan eğitimin tarihini bilmeden bugünkü durumu doğru zeminde değerlendirmenin doğru olmayacağı açıktır. Bugüne kadar uzaktan eğitim, dört temel dönem içerisinde değerlendirilmiştir. Bu dönemler; tartışmaların yapıldığı ve önerilerin sunulduğu birinci dönem, yazışma yolu ile uzaktan eğitimin ilerletildiği ikinci dönem, görsel-işitsel araçlar ile uzaktan eğitimin yürütülmüş olduğu üçüncü dönem ve bilişim destekli uygulamalardan yararlanan dördüncü dönemdir (Bozkurt, 2017). Son günlerde, özellikle pandemi sürecinin de etkisiyle uzaktan eğitimin ne kadar önemli olduğu net olarak ortaya çıkmıştır.

Uzaktan eğitimin çeşitli avantajlarının olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Özellikle zaman ve mekândan bağımsız bir şekilde eğitimin verilebilmesi, yapılmış olan bir dersin tekrar tekrar izlenebiliyor olması, pandemi gibi öngörülemeyen bir dönemde eğitim ihtiyacının mümkün olan en uygun koşullarda karşılanabilmesi, teknolojinin eğitim içeriklerinde önemli bir yer bulabilmesi ve öğrencilerde teknoloji tabanlı beceri geliştirilmesi bu avantajlardan sayılabilir. Sayılan avantajlarına rağmen uzaktan eğitimin sıklıkla dile getirilen bazı dezavantajları da bulunmaktadır. Motivasyon düşüklüğü, ölçme ve değerlendirme güçlüğü, bilgisayar ve internet gibi gerekli alt yapının yetersizliği, eğitimde fırsat eşitsizliğine neden olabilmesi, etkileşim ve iletişimde yetersizlik oluşturması, teknik problemlerin varlığı, sosyalleşmede yaşanan sorunlar bu dezavantajlardan bazılarıdır (Özdoğan ve Berkant, 2020).

Çevrim içi eğitim literatürde; elektronik medya ya da kişiye özel araç ve gereçlerin kullanıldığı, öğretme ve öğrenme etkinliklerinin düzenlenerek, öğretmenin ve öğrencinin ortamsal olarak aynı kapalı alanda bulunmasına gerek olmadan yürütülebilen bir eğitim-öğrenim şekli olarak ifade edilmektedir (Kaya, 2002). Başka bir tanıma göre yine çevrim içi eğitim; bireyin kendi kendine öğrenmesini amaçlayan, belirli merkezlerden yürütülen, çeşitli ortamlar yoluyla eğitsel içeriklerin öğrenenlere özel olarak hazırlanıp sunulduğu bir öğretim yöntemidir (Banar ve Fırat, 2015: 17).

Türkiye'de uzaktan eğitime başlanılan 2020 yılının Mart ayından itibaren, 49 milyon 768 bin ders saati canlı sınıf adı altında çevrim içi uygulamalar kullanılmıştır. EBA (Eğitim

Bilişim Ağı) eğitim web sitesi, 9,1 milyar tıklanma rakamı ile dünyanın en çok ziyaret edilen eğitim alanındaki web sitesi olmuştur. EBA'da 40.000'den fazla etkileşimli ve güvenilir içerik, kazanımlar ile eşleştirilmiş konulara ait video ve etkileşimli anlatımlar, derslere yönelik alıştırmalar, 5.000'in üzerinde kitap ve 240.000'den fazla soru öğretmen ve öğrencilere sunulmuştur (MEB, 2020).

Literatürde günümüzün yükselen değeri olan bu eğitim şekli üzerine çeşitli araştırmalar yer almaktadır. Kaynar ve diğerleri (2020), ortaokul öğrencilerinden uzaktan eğitim hakkında görüşlerini almışlardır. Araştırmacıların ulaştıkları sonuçlara göre; öğrenciler uzaktan eğitime göre yüz yüze eğitimin daha yararlı olduğunu, uzaktan eğitim ile verilen derslerin kendi düzeyleri için uygun olduğunu, ders tekrarları yaparak daha iyi öğrenebildiklerini belirtmişlerdir.

Pınar ve Akgül (2020), ortaokul öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada; katılımcı öğrencilerin, fen dersinin uzaktan eğitimle verilmesini genel olarak yararlı bulduklarını ve uzaktan eğitim sayesinde ders konularını tekrar edebilme fırsatını yakaladıklarını ifade ettiklerini bildirmişlerdir. Ayrıca katılımcı öğrenciler, uzaktan eğitimde deney içeriklerinin birebir işlenmemesinin de önemli bir eksiklik olduğundan bahsetmişlerdir. Ayrıca uzaktan eğitimde bahsi geçen eksikliğe ilaveten, öğrenciler, sosyalleşme ile ilgili problemler yaşadıklarını, derslerde yeterli motivasyonu sağlayamadıklarını ve dersleri eğlenceli bulmadıklarını belirtmişlerdir.

Günümüzde uzaktan eğitim sürecinde devamsızlık oranlarının tespiti için çalışmalar yapılıyor olsa da devamsızlık konusu sadece uzaktan eğitim için değil aynı zamanda yüz yüze eğitim için de çoğu zaman büyük bir sıkıntı olmuştur. Bu konuya dönük olarak Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), okul devamsızlığının en yüksek olduğu illeri, 2017-2018 eğitim öğretim yılında tespit etmiş, belirlenen illerdeki devamsızlık nedenlerinin araştırılması için saha ziyaretleri yapmış, öğrenci ve veli bilgilendirme ve bilinçlendirme çalışmalarını da sürdürmüştür. Daha sonra hazırlanan MEB'in 2019 Yılı İdare Faaliyet Raporu'na göre; ortaokullarda 20 gün ve üzeri devamsızlık yapan öğrencilerin oranı da yüzde 9,98'den yüzde 9,90'a düşmüştür (MEB, 2020).

Derslere devam etmenin, akademik başarıya ne derece olumlu katkı sağladığı bilinmektedir. Bu durum sadece yüz yüze eğitim için değil aynı zamanda uzaktan eğitim için de elzem bir konudur. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2020 Küresel Salgın Döneminde Uzaktan Eğitim İzleme ve Değerlendirme Raporuna göre uzaktan eğitim sürecinde EBA üzerinden gerçekleştirilen çevrim içi derslere katılma durumuna bakıldığında öğrencilerin %76'sı canlı derslere katıldığını, %24'ü ise canlı derslere katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda, araştırmaya katılan öğrencilerin %23,6'sı programlarındaki tüm derslere katıldıklarını, %53,3'ü programlarındaki bazı derslere katıldıklarını, %11,6'sı internete erişim imkânı olduğu halde canlı derslere katılmadıklarını, %7,1'i internete erişim imkânı olmadığı için canlı derslere katılmadıklarını, %4,4'ü ise canlı ders yapılmadığını belirtmişlerdir. (MEB, 2020). Her ne kadar Milli Eğitim Bakanlığı'nın geniş kitlelerle yapmış olduğu bu çalışma, uzaktan eğitimde öğrencilerin devamsızlık nedenleri üzerine fikir verse de devamsızlık yapan öğrenciler ile yapılan birebir görüşmelerin, sorunun kök nedenlerine ineceği yadsınamaz bir gerçektir. Bu doğrultuda devamsızlık yapan öğrencilerle birebir görüşmeler yapılarak devamsızlıklarının sebeplerini farklı bir bakıştan ortaya koymanın gerekli olduğu tespit edilmiştir. Çevrim içi eğitim sürecindeki devamsızlık sebeplerinin gerektiği gibi ortaya konulması, bu sebeplerin ortadan kaldırılmasında ilk adım olarak düşünülmektedir.

### **Araştırma Problemi**

Öğrencilerin okula devamsızlığı her zaman büyük bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Pandemi sürecinde yüz yüze eğitimin yerini alan uzaktan eğitimde her ne kadar çocuklar evden ve internet üzerinden derslere katılım gösterebilirler de birçok öğrenci yüz yüze

eğitimi uzaktan eğitime tercih etmiştir (Kaynar ve diğerleri, 2020). Bu doğrultuda bu çalışmanın ana problemi “Çevrim içi eğitim ile verilen derslere devamsızlık yapan öğrencilerin devamsızlık nedenleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu problemten yola çıkarak ise alt problemler şu şekilde sıralanabilir:

1. Çevrim içi eğitim ile verilen derslere devamsızlık yapan öğrencilerin, devamsızlık nedenleri nelerdir?
2. Çevrim içi eğitim ile verilen derslere devamsızlık yapan öğrenciler, derse katılmadıkları süreyi nasıl geçirmektedirler?
3. Çevrim içi eğitim ile verilen derslere devamsızlık yapan öğrenciler, derslerde eksik kaldıkları konuları nasıl telafi etmektedirler?
4. Çevrim içi eğitim ile verilen derslere, devamsızlık yapan öğrenciler, derse katılmıyor olmalarının kendileri açısından olası sonuçlarını nasıl ifade etmektedirler?
5. Çevrim içi eğitim ile verilen derslere devamsızlık yapan öğrencilerin ailelerinin, devamsızlık durumuna bakış açıları, bu öğrencilerin gözünden nasıl ifade edilmektedir?
6. Çevrim içi eğitim ile verilen derslere devamsızlık yapan öğrencilerin derslere katılım sağlayabilmeleri için önerileri nelerdir?

### **Yöntem**

#### **Model**

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmış, ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin, çevrim içi eğitim ile verilen derslere devamsızlıklarının nedenleri araştırılmıştır. Fenomenoloji, insanların belirli bir fenomen veya kavramla ilgili anlayışlarını, duygularını, bakış açıları ve algılarını ifade etmelerini sağlayan ve bu fenomeni nasıl deneyimlediklerini tanımlamak için kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir (Rose ve diğerleri, 1995, s. 1124). En kapsamlı anlamıyla fenomenoloji, tek bir kişiye ait olan yaşanmış deneyimlerin toplamına atıfta bulunur (Giorgi, 1997, s.236). Fenomenoloji farkında olduğumuz ancak ayrıntılı ve derin bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır. Olaylar, deneyimler, algılar ya da durumlar gibi farklı şekillerde karşımıza çıkan bu olgularla günlük yaşantımızda farklı şekillerde karşılaşabiliriz. Ancak bu durum söz konusu olguları tam olarak anladığımız anlamına gelmemektedir. Dolayısıyla fenomenoloji günlük olarak sıklıkla karşılaştığımız, bize yabancı olmayan ancak tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için kullanılmakta ve uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 69).

#### **Çalışma Grubu**

Bu çalışmada ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencileri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma, 2020–2021 eğitim-öğretim yılı içerisinde İstanbul da yer alan bir devlet okulunda yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, ortaokul 6. sınıftan 14 öğrenci ve 7. sınıftan 66 öğrenci olmak üzere toplam 80 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcı öğrencilerin sınıf, cinsiyet ve çevrim içi eğitimle verilen derslere katılım sürelerine dönük bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur. Araştırma için amaçlı örnekleme yöntemleri içerisinde kolay ulaşılabılır durum örnekleme türü uygun bulunmuş ve kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yönteminde temel amaç, araştırmanın konusunu belirleyen durum hakkında derinlemesine bilgi toplamaktır (Maxwell, 1996). Ayrıca bu örneklendirme, örneklemin sistematik olarak ya da rastgele seçilemediği durumlarda kullanılan bir örnekleme türüdür (Fraenkel ve diğerleri., 2012).

**Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf, Cinsiyet ve Uzaktan Eğitim ile Verilen Derslere Katılım Süreleri**

Öğrenci Kodu	Sınıf	Cinsiyet	Uzaktan Eğitim ile Verilen Derslere Katılım Süresi	Öğrenci Kodu	Sınıf	Cinsiyet	Uzaktan Eğitim ile Verilen Derslere Katılım Süresi
Ö1	7	KIZ	Hiç Katılmadı	Ö41	7	ERKEK	Hiç Katılmadı
Ö2	7	KIZ	Hiç Katılmadı	Ö42	7	ERKEK	Hiç Katılmadı
Ö3	7	KIZ	Hiç Katılmadı	Ö43	7	ERKEK	6 ders saati
Ö4	7	KIZ	6 ders saati	Ö44	7	ERKEK	Hiç Katılmadı
Ö5	7	KIZ	12 ders saati	Ö45	7	ERKEK	30 ders saati
Ö6	7	KIZ	4 ders saati	Ö46	7	ERKEK	Hiç Katılmadı
Ö7	7	ERKEK	30ders saati	Ö47	7	ERKEK	30 ders saati
Ö8	7	ERKEK	5 ders saati	Ö48	7	ERKEK	15 ders saati
Ö9	7	ERKEK	30 ders saati	Ö49	7	ERKEK	12 ders saati
Ö10	7	ERKEK	12 ders saati	Ö50	7	ERKEK	Hiç Katılmadı
Ö11	7	ERKEK	Hiç Katılmadı	Ö51	7	ERKEK	6 ders saati
Ö12	7	KIZ	8 ders saati	Ö52	7	ERKEK	6 ders saati
Ö13	7	ERKEK	3 ders saati	Ö53	7	ERKEK	50 ders saati
Ö14	7	KIZ	18 ders saati	Ö54	7	ERKEK	45 ders saati
Ö15	7	KIZ	6 ders saati	Ö55	7	ERKEK	60 ders saati
Ö16	7	KIZ	60 ders saati	Ö56	7	ERKEK	6 ders saati
Ö17	7	ERKEK	Hiç Katılmadı	Ö57	7	ERKEK	18 ders saati
Ö18	7	KIZ	Hiç Katılmadı	Ö58	7	ERKEK	60 ders saati
Ö19	7	KIZ	12 ders saati	Ö59	6	KIZ	30 ders saati
Ö20	7	KIZ	30 ders saati	Ö60	6	KIZ	90 ders saati
Ö21	7	KIZ	23 ders saati	Ö61	6	KIZ	30 ders saati
Ö22	7	KIZ	Hiç Katılmadı	Ö62	6	KIZ	30 ders saati
Ö23	7	KIZ	30 ders saati	Ö63	6	KIZ	60 ders saati
Ö24	7	KIZ	12 ders saati	Ö64	7	ERKEK	10 ders saati
Ö25	7	KIZ	12 ders saati	Ö65	6	ERKEK	12 ders saati
Ö26	7	KIZ	40 ders saati	Ö66	6	ERKEK	5 ders saati
Ö27	7	ERKEK	6 ders saati	Ö67	6	ERKEK	30 ders saati
Ö28	7	KIZ	18 ders saati	Ö68	7	ERKEK	2 ders saati
Ö29	7	KIZ	30 ders saati	Ö69	7	KIZ	30 ders saati
Ö30	7	ERKEK	6 ders saati	Ö70	6	ERKEK	Hiç Katılmadı
Ö31	7	ERKEK	30 ders saati	Ö71	6	ERKEK	90 ders saati
Ö32	7	ERKEK	20 ders saati	Ö72	6	ERKEK	Hiç Katılmadı
Ö33	7	ERKEK	Hiç Katılmadı	Ö73	7	ERKEK	30 ders saati
Ö34	7	ERKEK	12 ders saati	Ö74	7	ERKEK	60 ders saati
Ö35	7	ERKEK	6 ders saati	Ö75	7	ERKEK	40 ders saati
Ö36	7	ERKEK	15 ders saati	Ö76	7	ERKEK	60 ders saati
Ö37	7	ERKEK	6 ders saati	Ö77	7	ERKEK	30 ders saati
Ö38	7	ERKEK	8 ders saati	Ö78	6	KIZ	90 ders saati
Ö39	7	ERKEK	40 ders saati	Ö79	6	KIZ	Hiç Katılmadı
Ö40	7	ERKEK	6 ders saati	Ö80	6	KIZ	Hiç Katılmadı

### Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış görüşmelerde kullanılmak üzere oluşturulan 9 maddelik görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşme sorularının oluşturulmasında ortaokul öğrencilerinin anlayabileceği düzey dikkate alınmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme sorularının hazırlanmasında; soruların kolaylıkla anlaşılması ve çok boyutlu olmaması, yanıtlayıcıyı yönlendirici olmaması gibi ilkelere (Bogdan ve Biklen, 1992; Akt. Yılmaz ve Altinkurt, 2011) dikkat edilmiştir. Önce 15 soru olarak taslak olarak hazırlanan görüşme soruları, 1 Fen Bilimleri alanında uzman



akademisyen, 1 Eğitim Bilimleri alanında ve 1 kişi ise Türk Dili alanında uzman akademisyen olmak üzere 3 uzman görüşünden dönütler alınarak 11 soru olacak şekilde revize edilmiştir. Daha sonra revize edilen form çalışmaya katılmayacak ancak katılımcı grup ile aynı özelliklere sahip 3 öğrenci ile yapılan görüşmeler anlaşılabilirlik açısından test edilmiş bu görüşme sonucuna göre bazı soruların ulaşılmak istenen bilgiye ulaşmadığı anlaşılmış ve son olarak görüşme formundaki 2 madde daha çıkarılmış ve form 9 madde ile kullanıma hazır hale getirilmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Etik Süreçler

Öğrenci görüşmeleri koronavirüs tedbirleri ve pandemi süreci dikkate alınarak telefonla yapılan mülakat şeklinde ile gerçekleştirilebilmiştir. Araştırmaya başlanmadan önce, Yıldız Teknik Üniversitesi Akademik Etik Kurulu'ndan E-73613421-604.01.02-BABBF3CF3 sayılı ve Etik Kurul Kararı 2021/1 konulu etik izin alınmıştır. Araştırmaya gönüllü katılan öğrencilerden alınan cevapların, bilimsel araştırma dışında diğer amaçlarla asla kullanılmayacağı, gizlilik ilkesinin çiğnenmeyeceği ve araştırmacı tarafından kontrolünün her basamakta sağlanacağı katılımcılara açıklanmıştır. Öğrencilere kimliklerinin gizleneceği konusunda güvence verilmiştir. Bilimsel etik anlayışına göre araştırmaya katılan öğrencilerin isimleri çalışmada verilmemiş, onun yerine öğrencilere Ö1, Ö2, Ö3, Ö4,... gibi kodlar ile tanımlanmıştır.

### Verilerin Çözümlemesi

Öğrencilerden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz, verilerin görüşme formuna yazımı, görüşme kodlama anahtarının oluşturulması, görüşme verilerinin kodlama anahtarına kodlanması, kodlamaların karşılaştırılması ve güvenilirlik, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarından oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Öğrencilere, hazırlanan sorular sırayla yöneltilmiş ve öğrencilerin cevapları önceden hazırlanan görüşme formuna kaydedilmiştir. Görüşme verilerinin betimsel analizinde bir başka alan eğitimi uzmanından yardım alınmış ve araştırma verileri görüşme veri dökümü formuna aktarıldıktan sonra görüşme dökümü formları diğer uzmana incelemesi için verilmiştir. Uzman ve araştırmacı bir araya gelerek, her sorunun yanıtını tek tek incelemiştir. Uzman ve araştırmacı arasında görüş birliği sağlanarak görüşme kodlama anahtarına son biçimi verilmiştir. Nitel araştırmalarda analizlerin güvenilirliği özellikle kodlama safhasına bağlı olarak belirlenir. Kodlama güvenilirliği, uyum yüzdesi (percent of agreement) indeksi kullanılarak hesaplanır. Analiz sürecinde araştırmacılar kodlama için görüşmeler yapmış ve kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra kodlama güvenilirliğinin hesaplanması için Miles ve Huberman (1994) tarafından verilmiş olan formül (Güvenirlilik = Görüş Birliği \ [Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı] \*100) kullanılarak kodlayıcılar arası uyum oranı hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum oranının %91 olduğu belirlenmiştir.

### Bulgular

#### Çevrim İçi Eğitim ile Verilen Derslere Devamsızlık Yapan Öğrencilerin Devamsızlık Nedenleri

Öğrencilerin pandemi sürecinde çevrim içi eğitim ile verilen derslere katılmama nedenlerini belirttikleri cevaplarından hazırlanan veriler Tablo 2' de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Çevrim İçi Eğitim ile Verilen Derslere Devamsızlık Yapan Öğrencilerin Devamsızlık Nedenleri ve Frekans-Yüzde Değerleri

Kategori	Kod	Frekans	Yüzde
	Var olan cihazın dersler için yetersiz oluşu	27	33,75

Teknik ve Altyapısal Faktörler	İnternet bağlantı problemi	13	16,25
	Ders için kullanılabilir bir cihazın bulunmaması	11	13,75
	İnternet kotasının yetersizliği	8	10
	Kullanılan eğitim platformuna girememe	7	8,75
	İnternet altyapı problemi	5	6,25
	Evde internetin bulunmaması	4	5
	Elektrik kesintilerinin yaşanması	3	3,75
Psikolojik Faktörler	Derslere katılmada isteksizlik	20	25
	Uyku düzensizliği	20	25
	Dersleri unutma	4	5
	Oyun oynamayı tercih etme	3	3,75
	Derste sorulan soruları yanlış cevaplama endişesi	1	1,25
	Derse dikkatini toplayamama	1	1,25
	Kendini halsiz/yorgun hissetme	1	1,25
	Önceki eksik bilgilerden dolayı sonraki dersleri anlayamayacağını düşünme	1	1,25
	Okulu bırakma isteği	1	1,25
Ailesel ve Ortamsal Faktörler	Kardeşi ile derslerinin aynı saatte olması	12	15
	Ders saatlerinde aile ile ev dışında olma	7	8,75
	Ders saatlerinde kurs ortamında olma	4	5
	Vefat (anneanne, babaanne, dede vs.)	4	5
	Ev ortamının ders için fazla gürültülü olması	1	1,25
	Eve misafir gelmesi	1	1,25
Sağlık Faktörü	Hasta olma durumları	9	11,25

Tablo 2’de öğrencilerin çevrim içi eğitim ile verilen derslere katılmama nedenleri ile ilgili farklı kodlarla değerlendirilen görüşleri görülmektedir. Öğrencilerin belirtilen soruya verdikleri cevaplar 4 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler “Teknik ve Altyapısal Faktörler”, “Psikolojik Faktörler”, “Ailesel ve Ortamsal Faktörler”, Sağlık Faktörü” şeklinde isimlendirilmiştir.

Teknik ve altyapısal faktörler kategorisinde, 27 öğrenci, var olan cihazın uzaktan eğitim ile verilen dersler için yetersiz oluşundan, 13 öğrenci, İnternet bağlantı probleminden, 11 öğrenci, ders için kullanılabilir bir cihazın bulunmamasından, 8 öğrenci, internet kotasının yetersizliğinden, 7 öğrenci, kullanılan uzaktan eğitim platformuna giremekten, 5 öğrenci, internet altyapı probleminden, 4 öğrenci, evde internetin bulunmamasından, 3 öğrenci, elektrik kesintilerinin yaşanmasından bahsetmiştir. Belirlenen kodlara dönük olarak öğrenci görüşlerinden seçilen alıntılar şu şekildedir:

Ö18, teknik ve altyapısal faktörler kategorisinde yer alan ifadesinde “Annemin telefonu ile derse giriş yapamıyorum, hata veriyor. Babam çalıştığı için telefonunu kullanamıyorum. Bu yüzden internete girebileceğim bir telefon veya tabletim olsaydı derslere katılırdım” demiştir.

Ö17 ise yine aynı kategorideki ifadesinde ‘Tabletim var ancak sürüm eski diyor ve program yüklenmiyor. Bu yüzden derslere katılamıyorum’ demiştir.

Ö80 ise bu kategorideki ifadesinde ‘İnternet başvurusu yaptık, ancak oturduğumuz binada port yok diyorlar. İki aydır bekliyoruz’ demiştir.

Psikolojik faktörler kategorisinde 20 öğrenci derslere katılmada isteksizlik, 20 öğrenci uyku düzensizliği, 4 öğrenci dersleri unutma, 3 öğrenci oyun oynamayı tercih etme, 1 öğrenci derste sorulan soruları yanlış cevaplama endişesi, 1 öğrenci derse dikkatini toplayamama, 1 öğrenci kendini halsiz/yorgun hissetme, 1 öğrenci önceki eksik bilgilerden dolayı sonraki dersleri anlayamayacağını düşünme, 1 öğrenci okulu bırakma isteği içinde olduğundan bahsetmiştir. Belirlenen kodlara dönük olarak öğrenci görüşlerinden seçilen alıntılar şu şekildedir:

Ö72, psikolojik faktörler kategorisinde yer alan ifadesinde “Tabletim, bilgisayarım, internetim var; ancak derslere katılma isteğim gelmiyor. Bu yüzden derslere katılmıyorum” demiştir.

Ö15 ise yine aynı kategoride yer alan ifadesinde “Gece uykum gelmiyor. Gece 4-5 gibi yatıyorum. Bu yüzden de sabah derslere uyanamıyorum. Uyandığım zamanlarda da derste uyuyorum” demiştir.

Ailesel ve ortamsal faktörler kategorisinde 12 öğrenci kardeşi ile derslerinin aynı saatte olması, 7 öğrenci ders saatlerinde aile ile ev dışında olma, 4 öğrenci ders saatlerinde kurs ortamında olma, 4 öğrenci vefat (anneanne, babaanne, dede vs.), 1 öğrenci ev ortamının çevrim içi eğitim ile verilen dersler için fazla gürültülü olması, 1 öğrenci eve misafir gelmesi cevaplarını vermiştir. Belirlenen kodlara dönük olarak öğrenci görüşlerinden seçilen alıntılar şu şekildedir:

Ö58, ailesel ve ortamsal faktörler kategorisinde yer alan ifadesinde “Anneanneme, dedeme gittiğimizde bilgisayarı getiremiyoruz ve bu yüzden derslere katılmıyorum. Bilgisayarı getirsek bile ders dinleyebileceğim ortam olmuyor” demiştir.

Ö60 ise yine aynı kategoride yer alan ifadesinde “Dedemin sağlık sorunlarından dolayı sık sık hastaneye gitmemiz gerekiyor ve bu yüzden derslere katılmıyorum” demiştir.

Sağlık faktörü kategorisinde 9 öğrenci hasta olma durumları cevabını vermiştir. Belirlenen kodlara dönük olarak öğrenci görüşlerinden seçilen alıntılar şu şekildedir:

Ö71, sağlık faktörü kategorisinde yer alan ifadesinde “Koronavirüs hastalığı sebebiyle sırtımda ağrılarım oluyor, bu yüzden derslere katılmıyorum. Çok ağır geçirmiyorum ancak ağrılarımdan dolayı derse odaklanamadım” demiştir.

Ö29 ise yine bu kategoride yer alan ifadesinde “Güneş ve toza alerjim var. Alerji hastalığım dolayısı ile ilaçlarım uyku yapıyor. Ağrılarım oluyor. Hastane randevularım çok sık oluyor. Bu sebeplerden derslere katılmıyorum” demiştir.

### **Çevrim İçi Eğitim ile Verilen Derslere Devamsızlık Yapan Öğrencilerin Derse Katılmadıkları Süreyi Nasıl Geçirdiklerine Ait Bulgular**

Öğrencilerin pandemi sürecinde çevrim içi eğitim ile verilen derslere katılmadıkları süreyi nasıl geçirdiklerine ait vermiş oldukları cevaplarından hazırlanan veriler Tablo 3’ de sunulmuştur.

**Tablo 3.** Çevrim İçi Eğitim ile Verilen Derslere Devamsızlık Yapan Öğrencilerin, Derse Katılmadıkları Süreyi Nasıl Geçirdiklerine Ait Cevapları ve Frekans-Yüzde Değerleri

<b>Kategori</b>	<b>Kod</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
Oyun Oynama	Teknolojik araçlar ile sanal oyunlar oynama	29	36,25
	Dışarda arkadaşlarıyla oyun oynama	17	21,25
	Ev oyunları oynama	7	8,75
Eğitsel Faaliyetler	Bireysel ders çalışma	22	27,5
	Test çözme	16	20
	Ödev Yapma	4	5
	Kurs programına katılma	3	3,75

	Eba TV izleme	2	2,5
	Özel derse alma	1	1,25
	İnternette konu anlatım videosu izleme	1	1,25
Televizyon ve İnternet Kullanımı	Televizyon izleme	15	18,75
	İnternette ders dışı video ve film izleme	7	8,75
Hobi Faaliyetleri	Resim çizme-boyama	4	5
	Hayvanıyla ilgilenme	2	2,5
	Müzik dinleme	2	2,5
	Spor faaliyetine katılma	1	1,25
	Bisiklet sürme	1	1,25
	Günlük tutma	1	1,25
Diğer Faaliyetler	Uyku	14	17,5
	Kahvaltı vb. rutinler	5	6,25
	Hastanede olmak	2	2,5
	Misafirlığe gitmek	1	1,25
	Dışarda gezmek	1	1,25

Tablo 3'te öğrencilerin çevrim içi eğitim ile verilen derslere katılmadıklarında yaptıkları faaliyetlere ilişkin farklı kodlar ile değerlendirilen görüşleri görülmektedir. Öğrencilerin belirtilen soruya verdikleri cevaplara göre elde edilen kodlar 5 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler "Oyun Oynama", "Eğitsel Faaliyetler", "Televizyon ve İnternet Kullanımı", "Hobi Faaliyetleri" ve "Diğer Faaliyetler" şeklinde isimlendirilmiştir.

Oyun oynama kategorisinde, 29 öğrenci teknolojik araçlar ile sanal oyunlar oynama, 17 öğrenci dışarda arkadaşlarıyla oyun oynama, 7 öğrenci ev oyunları oynama şeklinde açıklama yapmışlardır. Belirlenen kodlara dönük olarak öğrenci görüşlerinden seçilen alıntılar şu şekildedir:

Ö70, oyun oynama kategorisinde yer alan ifadesinde "Derse bağlanamadığım zaman beklerken laptoptan oyun açıyorum. Bazen oyuna daldığım oluyor. Ailemin oyun oynadığımdan haberi olmuyor" demiştir.

Ö46, yine bu kategoride yer alan ifadesinde "Bazen dışarı çıkıp arkadaşlarımla top oynuyoruz, derslere girmek içimden gelmiyor" demiştir.

Eğitsel faaliyetler kategorisinde 22 öğrenci bireysel ders çalışma, 16 öğrenci test çözme, 4 öğrenci ödev yapma, 3 öğrenci kurs programına katılma, 2 öğrenci EBA TV izleme, 1 öğrenci özel derse alma, 1 öğrenci internette konu anlatım videosu izleme cevaplarını vermişlerdir. Belirlenen kodlara dönük olarak öğrenci görüşlerinden seçilen alıntılar şu şekildedir:

Ö24, eğitsel faaliyetler kategorisinde yer alan ifadesinde "Genelde kitaptan konuyu okuyarak çalışıyorum. Annem test kitabı aldı, kitaptan test çözüyorum" demiştir.

Ö76, bu kategoride yer alan ifadesinde "Kursa gidiyorum. Zamanımın çoğu orda geçiyor" demiştir.

Televizyon ve internet kullanımı kategorisinde 15 öğrenci televizyon izleme, 7 öğrenci internette ders dışı video ve film izleme cevaplarını vermiştir. Belirlenen kodlara dönük olarak öğrenci görüşlerinden seçilen alıntılar şu şekildedir:

Ö15, televizyon ve internet kullanımı kategorisinde yer alan ifadesinde "Gece film izliyorum, Youtube'dan videolar izliyorum. Gece çok geç yattığım için sabah ders saatlerinde uyuyorum. Öğlen veya öğleden sonra kalkıyorum" demiştir.

Hobi faaliyetleri kategorisinde 4 öğrenci resim çizme-boyama, 2 öğrenci hayvanıyla ilgilenme, 2 öğrenci müzik dinleme, 1 öğrenci spor faaliyetine katılma, 1 öğrenci bisiklet

sürme, 1 öğrenci günlük tutma cevaplarını vermiştir. Belirlenen kodlara dönük olarak öğrenci görüşlerinden seçilen alıntılar şu şekildedir:

Ö11, hobi faaliyetleri kategorisinde yer alan ifadesinde “Güvercinlerimle ilgileniyorum, onlarla vakit geçirmeyi seviyorum. Derslere katılmak ilgimi çekmiyor” demiştir.

Ö43, bu kategoride yer alan ifadesinde “Haftada iki gün masa tenisine gidiyorum. Masa tenisine gittiğim saatlerde derslere giremiyorum” demiştir.

Diğer Faaliyetler kategorisinde 14 öğrenci uyku, 5 öğrenci kahvaltı vb. rutinler, 2 öğrenci hastanede olmak, 1 öğrenci misafirlğe gitmek, 1 öğrenci dışarda gezmek cevaplarını vermiştir. Belirlenen kodlara dönük olarak öğrenci görüşlerinden seçilen alıntılar şu şekildedir:

Ö21, diğer faaliyetler kategorisinde yer alan ifadesinde “Geç yattığım için sabah derslere kalkamıyorum, ders saatlerinde genelde uyuyorum” demiştir.

Ö54, bu kategoride yer alan ifadesinde “Ders saatlerinde arkadaşlarımla Arnavutköy dışına çıkıp geziyoruz, alışveriş merkezine de gittiğimiz oluyor” cevabını vermiştir.

### Çevrim İçi Eğitim ile Verilen Derslere Devamsızlık Yapan Öğrencilerin Derslerde Eksik Kaldıkları Konuları Telafi Etme Yöntemleri

Öğrencilerin pandemi sürecinde çevrim içi eğitim ile verilen derslerde eksik kaldıkları konuları nasıl telafi ettiklerine yönelik verdikleri cevaplarından hazırlanan veriler Tablo 4’ de sunulmuştur.

**Tablo 4.** Öğrencilerin Devamsızlıkları Sonucu Eksik Kaldıkları Konuları Telafi Etme Yöntemlerine İlişkin Cevapları ve Frekans-Yüzde Değerleri

Kategori	Kod	Frekans	Yüzde
İnternet ve Televizyon İçerikleri	İnternette konu anlatım videosu izleme	32	40
	EBA internet sayfasından video izleme	3	3,75
	Eğitim portalından çalışma	1	1,25
	EBA TV izleme	1	1,25
Aile ve Çevre Desteği	Aile yardımı (Anne, baba, abla vb.)	21	26,25
	Komşusundan yardım alma	2	2,5
	Yakın arkadaş ile çalışma	1	1,25
Bireysel Çalışma Gayreti	Ders kitabından/kaynak kitaplardan çalışma	26	32,5
	Test çözme	11	13,75
	Konu tekrarı yapma	6	7,5
	Derslere katılan arkadaşlarından ders notu alıp çalışma	6	7,5
	Ödevleri takip etme	1	1,25
Telafi Yapmama	Derslerini telafisini yapmama	22	27,5

Tablo 4’te öğrencilerin devamsızlıkları sonucu eksik kaldıkları konuları telafi etme yöntemlerine ilişkin farklı kodlarda değerlendirilen görüşleri görülmektedir. Öğrencilerin belirtilen soruya verdikleri cevaplar 4 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler “İnternet ve televizyon içerikleri”, “Aile ve Çevre Desteği”, “Bireysel Çalışma Gayreti”, “Telafi Yapmama” şeklinde isimlendirilmiştir.

İnternet ve televizyon içerikleri kategorisi altında toplanan cevaplara göre 32 öğrenci internette konu anlatım videosu izleme, 3 öğrenci EBA internet sayfasından video izleme, 1 öğrenci eğitim portalından çalışma, 1 öğrenci EBA TV izleme cevaplarını vermiştir. Belirlenen kodlara dönük olarak öğrenci görüşlerinden seçilen alıntılar şu şekildedir:

Ö64, İnternet ve televizyon içerikleri kategorisinde yer alan ifadesinde “Eksik kaldığım konuları internetten Tonguç Akademinin videolarını izleyerek telafi ediyorum” demiştir.

Ö41, ise bu kategoride yer alan ifadesinde “Derslere katılmadığım için geri kaldığım konuları EBA’den video izleyerek telafi ediyorum” demiştir.

Aile ve çevre desteği kategorisinde 21 öğrenci aile yardımı (anne, baba, abla vb.), 2 öğrenci komşusundan yardım alma, 1 öğrenci yakın arkadaş ile çalışma cevaplarını vermiştir. Belirlenen kodlara dönük olarak öğrenci görüşlerinden seçilen alıntılar şu şekildedir:

Ö73, Aile ve çevre desteği kategorisinde yer alan ifadesinde “Annem öğretmen. Ailemizde üç öğretmen var. Eksik kaldığım konularda bana yardımcı oluyorlar” demiştir.

Ö27 ise yine bu kategoride yer alan ifadesinde “Abim derslerime yardımcı oluyor. Bazen kuzenimle birlikte çalışıyoruz” demiştir.

Bireysel çalışma gayreti kategorisinde 26 öğrenci ders kitabından / kaynak kitaplardan çalışma, 11 öğrenci test çözme, 6 öğrenci konu tekrarı yapma, 6 öğrenci derslere katılan arkadaşlarından ders notu alıp çalışma, 1 öğrenci ödevleri takip etme cevaplarını vermiştir. Belirlenen kodlara dönük olarak öğrenci görüşlerinden seçilen alıntılar şu şekildedir:

Ö52, bireysel çalışma gayreti kategorisinde yer alan ifadesinde “Arkadaşlarımdan ders notlarını istiyorum. Whatsapp’tan bana atıyorlar. Bende o notları defterime yazarak çalışıyorum” demiştir.

Ö22, yine bu kategoride yer alan ifadesinde “Öğretmenlerimin Whatsapp’tan attığı ödevleri takip ediyorum” demiştir.

Telafi yapamama kategorisinde 22 öğrenci derslerin telafisi yapmama cevabını vermiştir. Belirlenen koda dönük olarak öğrenci görüşlerinden seçilen alıntı şu şekildedir:

Ö46, telafi yapamama kategorisinde yer alan ifadesinde “Annem, babam işte oldukları için telefonlarını kullanamıyorum. Kitaplardan okusam da öğretmenlerin anlattığı gibi anlayamıyorum. Dersleri telafi edemiyorum” demiştir.

### **Çevrim İçi Eğitim ile Verilen Derslere Devamsızlık Yapan Öğrenciler için Derse Katılmıyor Olmalarının Kendileri Açısından Olası Sonuçları**

Öğrencilerin pandemi sürecinde çevrim içi eğitim ile verilen derslere katılmıyor olmalarının kendileri açısından olası sonuçlarına yönelik belirttikleri cevaplarından hazırlanan veriler tablo 5’ te sunulmuştur.

**Tablo 5.** *Çevrim İçi Eğitim ile Verilen Derslere Devamsızlık Yapan Öğrenciler için Derse Katılmıyor Olmalarının Kendileri Açısından Olası Sonuçları Hakkında Görüşleri ve Bu Görüşlere Ait Frekans-Yüzde Değerleri*

<b>Kategori</b>	<b>Kod</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
Öğretime Etkisi	Konulardan geri kalma	29	36,25
	Konuları öğrenememe	25	31,25
	Öğretmenin konuyla ilgili sorularını cevaplayamama	4	5
	Ödevleri yapmakta zorlanma	4	5
	Soru çözmekte zorlanma	2	2,5
Başarıya Etkisi	Ders başarı ortalamalarında azalma	26	32,5
	Derse ait sınavlarda başarısız olma	11	13,75
	Arkadaşlarının gerisinde kalma	7	8,75
	Deneme sınavlarında başarısız olma	2	2,5
	Takdir/Teşekkür belgesi alamama	1	1,25

Kaygı ve Endişe Oluşturma	Sınıfta kalma endişesi	5	6,25
	Liseye giriş sınavında başarısız olma endişesi	4	5
	Öğretmen kanaatinin olumsuz olması endişesi	3	3,75
	Gelecek kaygısı	2	2,5
	İstediği bir liseye gidememe endişesi	2	2,5
	Kendini kötü hissetme	1	1,25
	Okuldan atılma endişesi	1	1,25

Tablo 5’te çevrim içi eğitim ile verilen derslere devamsızlık yapan öğrenciler için derse katılmıyor olmalarının kendileri açısından olası sonuçları hakkındaki görüşlerine ilişkin farklı kodlarla değerlendirilen görüşleri görülmektedir. Öğrencilerin belirtilen soruya verdikleri cevaplara göre elde edilen kodlar 3 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler “Öğretime Etkisi”, “Başarıya Etkisi”, “Kaygı ve Endişe Oluşturma” şeklinde isimlendirilmiştir.

Öğretime Etkisi kategorisinde 29 öğrenci konulardan geri kalma, 25 öğrenci konuları öğrenememe, 4 öğrenci öğretmenin konuyla ilgili sorularını cevaplayamama, 4 öğrenci ödevleri yapmakta zorlanma, 2 öğrenci soru çözmekte zorlanma cevaplarını vermişlerdir. Belirlenen kodlara dönük olarak öğrenci görüşlerinden seçilen alıntılar şu şekildedir:

Ö80, Öğretime etkisi kategorisinde yer alan ifadesinde “Derslere ne kadar kendim çalışsam da öğretmeni dinlemeyince mutlaka eksik yerler kalıyor. Konunun önemli noktalarını bilemiyorum” demiştir.

Ö74, yine bu kategoride yer alan ifadesinde “Derslere katılmadığım zaman öğretmenin telefondan attığı ödevleri yapamıyorum” demiştir.

Başarıya Etkisi kategorisinde 26 öğrenci ders başarı ortalamalarında azalma, 11 öğrenci derse ait sınavlarda başarısız olma, 7 öğrenci arkadaşlarının gerisinde kalma, 2 öğrenci deneme sınavlarında başarısız olma, 1 öğrenci takdir/teşekkür belgesi alamama cevaplarını vermiştir. Belirlenen kodlara dönük olarak öğrenci görüşlerinden seçilen alıntılar şu şekildedir:

Ö63, Başarıya etkisi kategorisinde yer alan ifadesinde “Derslere katılmamam sonucu notlarım düşer ve takdir, teşekkür alamam” demiştir.

Ö41 yine bu kategoride yer alan ifadesinde “Derslere katılmadığım için okulun yaptığı online deneme sınavlarında sıralamam düştü. Geçen sene sıralamam daha yüksekti. Başarıım düştü” demiştir.

Ö54 ise, “Dersler başarıyı iyi de etkilemez, kötude etkilemez. Çünkü dersler yüz yüze gibi değil” demiştir.

Kaygı ve endişeler kategorisinde 5 öğrenci sınıfta kalma endişesi, 4 öğrenci liseye giriş sınavında başarısız olma endişesi, 3 öğrenci öğretmen kanaatinin olumsuz olması endişesi, 2 öğrenci gelecek kaygısı, 2 öğrenci istediği bir liseye gidememe endişesi, 1 öğrenci kendini kötü hissetme, 1 öğrenci okuldan atılma endişesi cevaplarını vermiştir. Belirlenen kodlara dönük olarak öğrenci görüşlerinden seçilen alıntılar şu şekildedir:

Ö56, Kaygı ve endişeler kategorisinde yer alan ifadesinde “Derslere katılmadığım için iyi bir liseye gidemeyebilirim. Çünkü LGS de iyi bir puan alamam. İstediğim mesleği yapamayabilirim. Bu yüzden gelecek kaygısı yaşıyorum” demiştir.

Ö66, yine bu kategoride yer alan ifadesinde “Derslere katılmama sonucunda öğretmenlerin gözünden düşerim. Derslere katılırsam da sordukları soruları yapamam” demiştir.

**Çevrim İçi Eğitim ile Verilen Derslere Devamsızlık Yapan Öğrencilerin Ailelerinin Devamsızlık Durumlarına Bakış Açılıarı**

Pandemi sürecinde çevrim içi eğitim ile verilen derslere devamsızlık yapan öğrencilerin ailelerinin, devamsızlık durumlarına bakış açılarını ortaya koymak amacıyla, öğrencilerin belirttikleri cevaplardan hazırlanan veriler Tablo 6’ da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Çevrim İçi Eğitim İle Verilen Derslere Devamsızlık Yapan Öğrencilerin Ailelerinin Devamsızlık Durumlarına Bakış Açılıarı ve Bu Görüşlere Ait Frekans-Yüzde Değerleri

<b>Kategori</b>	<b>Kod</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
Ailenin Devamsızlıkla İlgili Bilgisi	Bilgisi var	70	87,5
	Kısmen bilgisi var	6	7,5
	Sadece annenin bilgisi var	3	3,75
	Hiç bilgisi yok	1	1,25
Ailenin Devamsızlığa Karşı Yaklaşımı	Anlayışlı davranma, konuşma, çözüm arama	31	38,75
	Sinirli davranarak uyarma, zorlama, baskıcı yaklaşım	29	36,25
	Sessiz kalma	11	13,75
	Ders çalışarak telafi etmelerini isteme	5	6,25
	Bazen anlayışlı bazen sinirli yaklaşım	5	6,25
	Öğrenciden kaynaklanmadığını düşünme	3	3,75
	Öğrencinin devamsızlığı için çözüm arama	3	3,75
	Kursa gittiği için göz ardı etme	2	2,5
	Değişken yaklaşım sergileme	2	2,5
	Baba sinirli anne anlayışlı	1	1,25
Bir şey yapamadıkları için üzgün olma	1	1,25	

Tablo 6’da pandemi sürecinde çevrim içi eğitim ile verilen derslere devamsızlık yapan öğrencilerin ailelerinin, devamsızlık durumlarına bakış açılarını ortaya koyan öğrenci görüşleri gösterilmektedir. Öğrencilerin belirtilen soruya verdikleri cevaplara göre elde edilen kodlar 2 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler “Ailenin devamsızlıkla ilgili bilgisi” ve “Ailenin devamsızlığa karşı yaklaşımı” şeklinde isimlendirilmiştir.

Ailenin devamsızlıkla ilgili bilgisi kategorisinde 70 öğrenci bilgisi var, 6 öğrenci kısmen bilgisi var, 3 öğrenci sadece annenin bilgisi var, 1 öğrenci hiç bilgisi yok cevaplarını vermiştir. Belirlenen kodlara dönük olarak öğrenci görüşlerinden seçilen alıntılar şu şekildedir:

Ö70, Ailenin devamsızlıkla ilgili bilgisi kategorisinde yer alan ifadesinde “Ailem derslere katılmadığımı bazen biliyor, bazen bilmiyor. Söylemeyi unutuyorum. Bazen de söylemiyorum” demiştir.

Ö57, bu kategoride yer alan ifadesinde “Babam sinirli olduğu için derslere katılmadığım zaman söylemiyorum. Bazen anneme söylüyorum” demiştir.

Ailenin devamsızlığa yaklaşımı kategorisinde, 31 öğrenci anlayışlı davranma, konuşma, çözüm arama, 29 öğrenci sinirli davranarak uyarma, zorlama, baskıcı yaklaşım, 11 öğrenci sessiz kalma, 5 öğrenci ders çalışarak telafi etmelerini isteme, 5 öğrenci bazen anlayışlı bazen sinirli yaklaşım, 3 öğrenci öğrenciden kaynaklanmadığını düşünme, 3 öğrenci öğrencinin devamsızlığı için çözüm arama, 2 öğrenci kursa gittiği için göz ardı etme, 2 öğrenci değişken yaklaşım sergileme, 1 öğrenci baba sinirli anne anlayışlı, 1 öğrenci bir şey yapamadıkları için üzgün olma cevaplarını vermiştir. Belirlenen kodlara dönük olarak öğrenci görüşlerinden seçilen alıntılar şu şekildedir:



Ö9, Ailenin devamsızlığa yaklaşımı kategorisinde yer alan ifadesinde “Derslere katılmama nedenim benden kaynaklı olmadığı için ailem kızıyor; ancak ders çalışmam ve geri kalmamam için beni uyarıyorlar” demiştir.

Ö8, bu kategoride yer alan ifadesinde “Derse bilerek katılmadığım için ailem kızıyor ancak bu ara kolum kırık olduğu için bir şey demiyorlar. Genelde sinirli yaklaşımları oluyor” demiştir.

Ö28, bu kategoride yer alan ifadesinde “Ailem devamsızlığım için bazen kızıyor, bazen de anlayışlı davranıp tavsiyelerde bulunuyorlar” demiştir.

### Çevrim İçi Eğitim ile Verilen Derslere Devamsızlık Yapan Öğrencilerin, Derslere Katılım Sağlayabilmeleri için Önerileri

Pandemi sürecinde çevrim içi eğitim ile verilen derslere devamsızlık yapan öğrencilerin derslere katılım sağlayabilmeleri için sundukları önerilerinden hazırlanan veriler Tablo 7’ de sunulmuştur.

**Tablo 7. Çevrim İçi Eğitim ile Verilen Derslere Devamsızlık Yapan Öğrencilerin, Derslere Katılım Sağlayabilmeleri için Önerileri ve Frekans-Yüzde Değerleri**

Kategori	Kod	Frekans	Yüzde
Teknik ve Altyapısal Faktörler Üzerine Çözüm Önerileri	Cihaz temin edilmesi (tablet, bilgisayar vs.)	37	46,25
	İnternet altyapısı ve bağlantısının sağlanması	30	37,5
	Uygulama ile ilgili sorunların çözülmesi	3	3,75
	Cihaz şarj aleti, kulaklık vs.	3	3,75
	Elektrik kesintilerinin önlenmesi	2	2,5
Eğitimsel Faktörler Üzerine Çözüm Önerileri	Derslere katılma isteğini arttıracak içeriklerin öğretmen tarafından sunulması	34	42,5
	Ders içeriklerinin derse odaklanma sorunu olan öğrencilere göre düzenlenmesi	2	2,5
	Sorumluluk duygusunun geliştirilmesine yönelik ödevlerin verilmesi	2	2,5
	Derslerin vaktinde olması ve ertelenmemesi	1	1,25
	Derslerin öğleden sonra olması	1	1,25
Kişisel ve Ailesel Faktörler Üzerine Çözüm Önerileri	Ders için uygun, sessiz bir ortamın aile tarafından sağlanması	14	17,5
	Uyku düzenini sağlayabilme ve uyandıracak birine duyulan ihtiyaç	11	13,75
	Okulu sevmeme durumuna karşı okul değişikliği	1	1,25

Tablo 7’de çevrim içi eğitim ile verilen derslere devamsızlık yapan öğrencilerin, derslere katılım sağlayabilmeleri için önerilerine ilişkin farklı kodlarla değerlendirilen görüşleri görülmektedir. Öğrencilerin belirtilen soruya verdikleri cevaplara göre elde edilen kodlar 3 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler “Teknik ve Altyapısal Faktörler Üzerine Çözüm Önerileri”, “Eğitimsel Faktörler Üzerine Çözüm Önerileri” ve “Kişisel ve Ailesel Faktörler Üzerine Çözüm Önerileri” şeklinde isimlendirilmiştir.

Teknik ve altyapısal faktörler üzerine çözüm önerileri kategorisinde 37 öğrenci cihaz temin edilmesi (tablet, bilgisayar vs.), 30 internet altyapısı ve bağlantısının sağlanması, 3 öğrenci uygulama ile ilgili sorunların çözülmesi, 3 öğrenci cihaz şarj aleti, kulaklık vs., 2

öğrenci elektrik kesintilerinin önlenmesi cevaplarını vermiştir. Belirlenen kodlara dönük olarak öğrenci görüşlerinden seçilen alıntılar şu şekildedir:

Ö40, Teknik ve altyapısal faktörler üzerine çözüm önerileri kategorisinde yer alan ifadesinde “Microsoft Teams programını indirdim ancak programa giriş yapamıyorum. Nedenini de bilemiyorum. Zoom veya EBA’ya giriş yapabiliyordum. Teams programına giriş yapabilseydim derslere katılırdım” demiştir.

Ö50, yine bu kategoride yer alan ifadesinde “Bilgisayar aşırı yüklü olduğu için Microsoft Teams programını kaldırmıyor. Derse katılabilmem için programı yüklemem gerekiyor” demiştir.

Ö46, bu kategoride yer alan ifadesinde “Derslere katılmam için derse girebileceğim bir tablet, telefon lazım. Bir de akşam geç yatmamam gerekiyor. Yoksa sabah kalkamıyorum” demiştir.

Eğitimsel faktörler üzerine çözüm önerileri kategorisinde 34 öğrenci derslere katılma isteğini artıracak içeriklerin öğretmen tarafından sunulması, 2 öğrenci ders içeriklerinin derse odaklanma sorunu olan öğrencilere göre düzenlenmesi, 2 öğrenci sorumluluk duygusunun geliştirilmesine yönelik ödevlerin verilmesi, 1 öğrenci derslerin vaktinde olması ve ertelenmemesi, 1 öğrenci derslerin öğleden sonra olması cevaplarını vermiştir. Belirlenen kodlara dönük olarak öğrenci görüşlerinden seçilen alıntılar şu şekildedir:

Ö38, Eğitimsel faktörler üzerine çözüm önerileri kategorisinde yer alan ifadesinde “Dersler eğlenceli geçse, konular ilgi çekici olsa derse katılabilirim. Ancak böyle olmadığı için dersler ilgimi çekmiyor ve derse katılma isteğim gelmiyor” demiştir.

Kişisel ve ailesel faktörler üzerine çözüm önerileri kategorisinde 14 öğrenci ders için uygun, sessiz bir ortamın aile tarafından sağlanması, 11 öğrenci uyku düzenini sağlayabilme ve uyandıracak birine duyulan ihtiyaç, 1 öğrenci okulu sevmeme durumuna karşı okul değişikliği cevaplarını vermiştir. Belirlenen kodlara dönük olarak öğrenci görüşlerinden seçilen alıntılar şu şekildedir:

Ö45, bu kategori de yer alan ifadesinde “Derse katılım sağlamam için sessiz bir ortama ihtiyacım var. Ablam, eşi ve yeğenlerim bize misafir geldiler. Yeğenlerimle ilgilendim. Çok gürültülü bir ortam vardı. Derse katılabilmem için sessiz bir ortam şart” demiştir.

Ö62, bu kategori de yer alan ifadesinde “Bu okulun programı bana ağır geliyor. Arkadaşlarımın gerisinde kalıyorum. Başka bir okula gidersem derslere katılırım. Bu okulda derslere katılmak istemiyorum. Ancak ailemle bu konuda anlaşamıyoruz” demiştir.

## **Sonuç ve Tartışma**

Bu çalışmada, Covid-19 pandemi sürecinde, ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin çevrim içi eğitim ile verilen derslere devamsızlık nedenlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda, çevrim içi derslere devamsızlık oranı oldukça yüksek öğrenci grubu seçilmiş, bu öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, çevrim içi derslerdeki devamsızlık nedenleri ile ilgili olarak çok farklı kategorilerde değerlendirilebilecek fikirlere ulaşılmıştır. Bu fikirlerden, teknik ve altyapısal faktörler olarak değerlendirilen sonuçlara göre; ellerindeki cihazların çevrim içi dersler için yetersiz oluşu, internet bağlantı problemi, ders için kullanılacak bir cihazın bulunmaması, internet kotasının yetersizliği, eğitim sırasında kullanılan çevrim içi eğitim platformuna girememe, internet altyapı problemi, evde internetin bulunmaması, elektrik kesintilerinin yaşanması gibi nedenler aslında devamsızlığın öğrencilerin dışında bir sebepten kaynaklandığını göstermektedir. Ailelerin, bu nedenlerin bir kısmını giderme noktasında yetersiz kaldıkları da öğrenciler ile yapılan görüşmelerden sonra ortaya çıkmıştır.

İnternet altyapı problemi ve elektrik kesintileri bazen aileleri de aşan, ikamet edilen mahalle genelinde karşılaşılan bir neden olarak görülebilmektedir. Öğrencilerin çevrim içi devamsızlığıyla ilgili psikolojik faktörler olarak değerlendirilen ve öğrenci cevapları arasında yer alan çevrim içi derslere katılmada isteksizlik duymaları, uyku düzensizliği yaşamaları, çevrim içi derslere katılmayı unutmama, oyun oynamayı derse katılmaya tercih etme, derste sorulan soruları yanlış cevaplama endişesi, derste dikkatini toplayamama, kendini halsiz/yorgun hissetme, önceki eksik bilgilerden dolayı sonraki dersleri anlayamayacağını düşünme, okulu bırakma isteği gibi nedenler, öğrencilerin kendilerinden kaynaklı nedenleri samimi bir şekilde ifade ettiklerini ve kendi davranışlarının farkında olduklarını düşündürmektedir. Ayrıca öğrencilerde derse katılım konusunda, neden isteksizlik ve motivasyon kaybı yaşadıklarını araştırmak üzere görüşme sonrasında ilgili öğrenciler rehberlik servisine yönlendirilmiştir. Öğrencilerin gece oldukça geç yatması ve sabah derslerine uyanamadıklarından dolayı derse katılamamaları durumu, yaygın olarak görülen bir durum olmakla birlikte, bu öğrencilerin pandemi sürecinde düzenli bir hayat tarzından uzaklaştıklarını da göstermektedir. Bazı öğrencilerin çevrim içi dersin zamanını unutmaması, öğretmenlerin dersleri ders programında belirtilen saatlerden başka saatlere ertelemeleri sonucu gerçekleştiği ya da öğrencinin uzaktan yürütülen bir eğitim sürecinde var olan sorumluluklarından uzaklaştığını düşündürmektedir. Öğrencilerin çevrim içi derslere devamsızlık nedenleri arasında ailesel ve ortamsal faktörler olarak değerlendirilen öğrenci cevapları arasında, kardeşi ile derslerinin aynı saatte olması, ders saatlerinde aile ile ev dışında olma, ders saatlerinde kurs ortamında olma, ailede vefat gibi ekstrem koşulların yaşanması, ev ortamının çevrim içi ders için fazla gürültülü olması, eve misafir gelmesi gibi nedenlerin yine bir ölçüde öğrenciyi aşan, kısmen ailenin sorumluluğunda olan nedenler olarak sayılabilir. Bazı ailelerin ise çocuklarını kurslara göndermesi, çocukların eğitiminin pandemi koşullarında aksayacağı endişesinden ya da her zaman olduğu gibi ders dışı takviye ihtiyacından kaynaklandığını düşündürmektedir. Ayrıca çevrim içi derse katılım kadar dersin verimli geçmesi için öğrencilere dersi dinleyebileceği ortamın sağlanmasının ne kadar önemli olduğu yapılan çalışma ile anlaşılmaktadır. Pandemi sürecinde eve misafir kabul etmenin taşıyacağı sağlık riski dışında, öğrenciler için de çevrim içi derslerde devamsızlık yapmak için bir neden oluşturduğu öğrenci cevaplarından görülmektedir. Ders saatlerinde yapılan aile ziyaretleri de öğrencilerin derse katılımını etkilemektedir. Ayrıca sağlık kategorisinde öğrenciler, pandemi sürecinde Covid-19 hastalığına yakalandıklarından bahsetmiş ve bu nedenle derslere devam edemediklerini belirtmişlerdir. Hastalığın, öğrencilerde hayati tehlike oluşturmasa da sağlık ve eğitim durumlarını etkilediği görülmektedir. Covid-19 hastalığı dışında öğrenci ifadelerinde de geçen öğrencinin kolunun kırılması, öğrencinin yaşadığı alerjik hastalıklar da eğitim sürecinin aksamasına sebep olmuş ve öğrencilerin devamsızlık nedenleri içinde yer almıştır.

Öğrencilerin pandemi sürecinde çevrim içi derslere katılmadıkları sürelerde yaptıkları etkinliklerin araştırıldığı öğrenci görüşmelerinde farklı kategorilerde değerlendirilebilecek fikirlere ulaşılmıştır. Öğrencilerin cevapları arasında ifade edilen durumlar ise; oyun oynama kategorisinde belirtilen teknolojik araçlar ile sanal oyunlar oynama, dışarda arkadaşlarıyla oyun oynama, ev oyunları oynama gibi faaliyetler sayılabilmektedir. Oyun oynamanın çocukların en temel hakkı ve ihtiyacı olduğunu ifade eden birçok bilimsel çalışmaya literatürde rastlamak mümkündür (Ünal, 2009; Küçükali, 2015). Ancak özellikle yapılan öğrenci görüşmelerinde öğrencilerin çevrim içi ders saatlerinde, telefon ve tablet ile oyun oynamalarının oldukça yaygın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğrencilerin daha fazla sanal oyun oynama eğiliminde olması ve oynadıkları oyunların içeriklerinin şiddet içerikli olması, çocukların saldırgan davranışlar göstermelerine sebep olabilmektedir (Evgin ve diğerleri, 2019). Ek olarak yapılan araştırmalarda, sadece ders saatinde dersi kaçırmak dışında da oynanan dijital oyunların çocuklarda, depresyon, agresif tutum ve anksiyete gibi ruhsal

sorunlara yol açtığı, aynı zamanda fiziksel olarak ise gözlerde kuruluk, ağrı ve kızarıklık, kas-iskelet sisteminde ciddi problemler ve uyku kalitesinde bozulmalara neden olduğu literatürde yer almaktadır (Mustafaoğlu ve Yasacı, 2018). Ayrıca bazı öğrencilerin derste olması gereken sürelerde dijital oyunlar oynaması çocuklarda oyun bağımlılığının olup olmadığını araştırma gerekliliğini ortaya koymaktadır (Bilgin, 2015). Yapılan öğrenci görüşmelerinde erkek öğrencilerin daha çok dışarıda arkadaşlarıyla oynamaya eğilimli olmaları ve kız öğrencilerin evde kardeşleriyle oynamayı tercih etmeleri de sosyokültürel aile yapısının izlerini yansıtmaları bakımından anlamlı bulunmuştur. Çocukların devamsızlık süreçleri dışında, pandemi sürecinde dışarıda sosyal mesafe kurallarına dikkat etmeden temas gerektiren oyunlar oynamaları, koronavirüsün yayılımı açısından riskler de barındırmaktadır (Erdoğan, 2020). Öğrencilerin cevapları arasında eğitsel faaliyetler olarak değerlendirilen bireysel ders çalışma, test çözme, ödev yapma, kurs programına katılma, EBA TV izleme, özel ders alma, internette konu anlatım videosu izleme gibi faaliyetler çevrim içi derslere istese de katılmayan öğrencilerin, derslerine verdiği önemi ve derslerini telafi etme sorumluluğunu göstermektedir. Öğrencilerin cevapları arasında ifade edilen, televizyon ve internet kullanımı olarak değerlendirilen internette ders dışı video ve film izleme, TV izleme gibi faaliyetler derse katılmayan öğrencilerin, dersin verildiği saatlerde öğretimin aksamasına sebep olmaktadır. Ek olarak, hobi faaliyetleri olarak değerlendirilen resim çizme, boyama yapma, hayvanıyla ilgilenme, müzik dinleme, spor faaliyetine katılma, bisiklet sürme, günlük tutma gibi etkinlikler öğrencilerin sosyal, eğitsel ve psikolojik açıdan sağlıklı gelişimleri için oldukça önemlidir. Ancak yine de bu faaliyetlerin çevrim içi ders saatleri ile aynı zaman dilimine denk gelmemesi önemlidir. Diğer faaliyetler içerisinde değerlendirilen uyku, kahvaltı vb. rutinler, hastanede olmak gibi nedenler insani bir durum olarak değerlendirilse bile ders saatleri ile mümkün olduğunca aynı zamana gelmemesi gereken durumlardan sayılabilirken, misafirlığe gitmek, dışarıda gezmek çevrim içi ders saatlerinde uygun bulunmayacak etkinlikler arasında görülebilir. Öğrencilerin ders saatlerinde bu tarz etkinliklerle vakit geçirmesinin temelinde, pandemi sürecinde öğrencilerin okul ortamından fiziksel olarak uzaklaşmasının etkileri olduğu düşünülebilir (Baysal ve Ocak, 2020).

Öğrencilerin devamsızlıkları sonucu eksik kaldıkları konuları telafi etme yöntemlerinin araştırıldığı öğrenci görüşmelerinden elde edilen cevaplara göre, internet ve televizyon kategorisinde değerlendirilen, internette konu anlatım videosu izleme, EBA internet sayfasından video izleme, eğitim portalından çalışma, EBA TV izleme gibi etkinliklerle öğrenciler eksik kaldıkları konuları telafi etme yolunda oldukları görülmektedir. Öğrencilerin, okulun çevrim içi ders uygulaması olan programa çeşitli nedenlerle girememesi sonucu büyük çoğunlukla internette farklı konu anlatım videoları dinleyerek ve EBA internet sayfasından video izleyerek bilgi eksikliklerini giderdikleri alınan cevaplardan anlaşılmıştır. EBA TV ve EBA internet sayfası özellikle pandemi sürecinde oldukça yeni ve zengin içeriklerin eklenmesiyle etkili bir kaynak olarak kullanılmaktadır. Ancak çok sayıda öğrencinin aynı anda EBA'ya girmesiyle internet sayfasının çökmesi gibi teknik sorunların giderilmesiyle çok daha faydalı olacağı düşünülmektedir. (Atalay, 2019) Aile ve çevre desteği kategorisinde değerlendirilen aile yardımı (anne, baba, abla vb.), komşusundan yardım alma, yakın arkadaş ile çalışma gibi yöntemlerle öğrenciler eksik kaldıkları konuları telafi etmektedirler. Öğrenci ifadelerinde de yer aldığı gibi ailesinde öğretmen olan çocukların bu konuda avantajlı olduğu görülmektedir. Abi, ablasından destek almak, evine yakın oturan sınıf arkadaşıyla birlikte çalışmak, kuzeniyle birlikte çalışmak en çok karşılaşılan durumlardandır. Ancak öğrencilerin birçoğu bu çalışmaların, derslere katılmak kadar etkili olmadığını belirtmektedir. Bireysel çalışma gayreti olarak değerlendirilen ders kitabından/kaynak kitaplardan çalışma, test çözme, konu tekrarı yapma, derslere katılan arkadaşlarından ders notu alıp çalışma, ödevleri takip etme gibi faaliyetlerin, derslere katılmayan öğrencilerin eksik kaldıkları konuları az da olsa kapatmaya çalışmaları olarak değerlendirilebilir. Telafi yapamama ya da yapmama

durumunda olan öğrencilerden özellikle bazılarının bilerek dersleri telafi etmemesinin ilerleyen süreçte öğrencilerin öğretimine olumsuz yansıtacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin pandemi sürecinde çevrim içi derslere devamsızlıklarının olası sonuçlarının araştırıldığı öğrenci görüşmelerinde verilen cevaplardan, öğretime etkisi başlığında değerlendirilen, konulardan geri kalma, konuları öğrenememe, öğretmenin konuyla ilgili sorularını cevaplayamama, ödevleri yapmakta zorlanma, soru çözmekte zorlanma gibi sonuçlar aslında beklenen sonuçlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin bu sonuçları ifade etmeleri farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin, öğretmenin soracağı sorulara cevap verememe endişesi nedeniyle derslere katılmaması eğitsel bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Başarıya etkisi başlığında değerlendirilen, ders başarı ortalamalarında azalma, derse ait sınavlarda başarısız olma, arkadaşlarının gerisinde kalma, online deneme sınavlarında başarısız olma, takdir/teşekkür belgesi alamama gibi sonuçlar öngören öğrencilerin kendilerini arkadaşlarıyla karşılaştırdığı ve bunun temelinde de ailenin çocukları akranlarıyla karşılaştırma davranışının yattığı tahmin edilmektedir. Ayrıca öğrencilerin okulda başarı belgesi almayı da önemsedikleri görülmektedir. Kaygı ve endişeler başlığında değerlendirilen, sınıfta kalma endişesi, liseye giriş sınavında başarısız olma endişesi, öğretmen kanaatinin olumsuz olması endişesi, gelecek kaygısı, istediği bir liseye gidememe endişesi, kendini kötü hissetme, okuldan atılma endişesi gibi cevaplar, daha önceki yıllarda sınıfta kalmayla korkutulan öğrencilerin pandemi sürecinde karşısına çıkan yeni durumda “sınıfta kalabilirim” düşüncesine kapılması beklenen bir kaygıdır. Yine aile veya çevrenin, gelecekte karşılaşılabilecekleri olumsuz ihtimalleri hatırlatarak korkutulan 6 ve 7. sınıftaki öğrencilerin 8. sınıfın sonunda karşılaştıkları, liseye giriş sınavıyla alakalı duydukları endişeler beklenen endişelerdir ve bunların arka planında yatan sebeplerin pedagojik olarak araştırılması gerektiği düşünülmektedir.

Öğrencilerin pandemi sürecinde çevrim içi derslere devamsızlığa ailelerinin yaklaşımlarının araştırıldığı öğrenci görüşmelerinde verilen cevaplardan ailenin devamsızlıkla ilgili bilgisi başlığında değerlendirilen bilgisi var cevabı en çok ifade edilen cevap olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanında kısmen bilgisi var, sadece annenin bilgisi var, hiç bilgisi yok cevapları öğrencilerin derse katılım durumunu anne veya babasının sinirli yaklaşımları nedeniyle sakladığı anlaşılmaktadır. Ayrıca özellikle bazı erkek öğrencilerin çevrim içi derse giriyorum diyerek, dijital oyunlar oynadığı da veli görüşmelerinde ortaya çıkmış ve öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Öğrencilerde böyle davranışların görülmesi, pandemi sürecinin çocukları psikolojik olarak da etkilediğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Yine de böylesine durumların altında yatan sebeplerin ayrı bir araştırma konusu olarak ortaya çıkarılması gerekmektedir. “Ailenin devamsızlığa yaklaşımı” başlığında değerlendirilen, sinirli davranarak uyarma, zorlama, baskıcı yaklaşım cevabı beklenenden yüksek çıkmıştır ve böylesi durumların sonuçlarında çocuklarda ‘yalan söyleme’, ‘öfke ve saldırganlık’ davranışının arttığı görülmektedir (Kapıkıran, 2016). Velilere yönelik bu kapsamda eğitim ve seminerler verilmemesinin önemli sonuçlar doğuracağı açıktır. Sessiz kalma durumu velilerin çözüm önerisi getiremedikleri, öğrencilerin çevrim içi ders takibini yapamadıkları veya göz ardı ettikleri durumlarda meydana geldiği düşünülmektedir. Değişken yaklaşım sergileme olarak belirtilen durum velilerin ilk zamanlardaki çevrim içi derslere bakışıyla ilerleyen süreçteki bakışının değiştiğini göstermektedir. İlk zamanlarda veliler tarafından geçici gibi görülen çevrim içi derslerin, pandemi sürecinin uzamasıyla birlikte bir müddet devam edeceği kanısı, velilerin çevrim içi derslere katılım konusunda öğrencilere daha fazla kontrol uyguladığını göstermektedir (Yılmaz, 2020). Anlayışlı davranma, konuşma, çözüm arama, öğrencinin devamsızlığı için çözüm arama cevapları beklenen veli yaklaşımlarını ifade etmektedir.

Öğrencilerin çevrim içi derslere katılım sağlayabilmesi için sunduğu önerilerin araştırıldığı öğrenci görüşmelerinde verilen cevaplardan “Teknik ve Altyapısal Faktörler

Üzerine Çözüm Önerileri” kategorisinde değerlendirilen; uygulama ile ilgili sorunların çözülmesi, okul idare ve öğretmenleriyle ilgili olmayan daha çok kullanılan cihazdan kaynaklı sorunlara yönelik önerilerdir. Öğretmen, öğrenci ve veli üçgeninde her paydaşın teknolojik yeterliliklerinin tamamlanması gerekmektedir (Ak ve diğerleri, 2021; Yılmaz ve diğerleri, 2020). Bu kategoride en çok verilen öğrenci cevabı olan cihaz temin edilmesi önerisi tüm ülke genelindeki ihtiyacın bir yansıması olarak düşünülebilmektedir. Aynı kategori de internet altyapısı ve bağlantısının sağlanması, özellikle uzaktan eğitim sürecinde gerek araştırma yapılan okulda gerek ülke genelinde öğrencilerin derse katılması için önemli bir ihtiyaçtır. Bunun giderilmesinde bazı ailelerin maddi kaygılar yaşadığı düşünülmektedir. Altyapısal problemlerin giderilmesinde sürecin ailelerin dışında ve yavaş ilerlemesi öğrencilerin eğitiminin kesintiye uğramasına sebep olmaktadır. “Eğitsel Faktörler Üzerine Çözüm Önerileri” başlığında değerlendirilen, çevrim içi derslere katılma isteğini arttıracak içeriklerin öğretmen tarafından sunulması önerisi, öğrencilerin pandemi sürecinde uzunca bir süre evde kalmasının öğrencilerde oluşturduğu motivasyon kaybı göz önünde bulundurularak ders içeriklerinin buna göre değerlendirilmesini içermektedir. “Kişisel ve Ailesel Faktörler Üzerine Çözüm Önerileri” başlığında değerlendirilen Çevrim içi ders için uygun, sessiz bir ortamın aile tarafından sağlanması, yerinde bir öneri olduğu bilinmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere söz hakkı verildiğinde ortamdan televizyon sesleri gibi gürültülü seslerin gelmesi yapılan derslerin verimliliğini olumsuz etkilemektedir. Derslerin vaktinde olması ve ertelenmemesi önerisi aynı kademedeki ders gören öğrencilerin yaşadığı sorunların giderilmesine yöneliktir. MEB bu konuda ilkökul, ortaokul ve lise ders saatlerinde düzenleme yaparak konuya çözüm bulmuştur. Ancak zaman zaman öğretmenlerin ders programı dışında bir saate derslerini ertelemeleri öğrencilerin derslerinin kardeşleriyle aynı saate denk gelmesine sebep olabilmektedir. Ayrıca bu durum bazı öğrencilerde ders saatini karıştırmaya ve unutmaya sebep olmaktadır. Ancak bu durum çok sık rastlanan ve öğrencilerin çevrim içi derslere aylarca devamsızlık yapmasını gerektirecek bir durum olarak algılanmamalıdır. Çevrim içi ders içeriklerinin derse odaklanma sorunu olan öğrencilere göre düzenlenmesi ve sorumluluk duygusunun geliştirilmesine yönelik ödevlerin verilmesi gibi öneriler eğitsel açıdan son derece haklı öneriler olmakla birlikte gerek öğrenci gerek veli gerekse öğretmen görüşlerini içeren bilimsel araştırmalar uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime kadar etkili olmadığını ortaya koymaktadır (Kaynar ve diğerleri, 2020). Bu kategoride çokça önerilen öğrenci cevaplarından olan uyku düzenini sağlayabilme ve uyandıracak birine duyulan ihtiyaç, özellikle geç yatan öğrencilerin ve sabah anne baba işe gittiği için kendi başına uyanamayan öğrencilerin belirttikleri öneriler olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin sağlıklı gelişimleri için ve çevrim içi derslerine devam edebilmesi için uyku düzeni oldukça önemlidir (Asude ve Kerime, 2009).

### **Öneriler**

Pandemi süreciyle birlikte hayatımıza yoğun olarak giren uzaktan eğitimin etkili ve verimli değerlendirilmesi önemlidir. Bu anlamda çevrim içi derslere devamsızlık nedenlerinin tespit edilmesi kadar bu devamsızlık durumuna neden olan etkenlerin giderilmesi ve derslerin verimli işlenmesi de bir o kadar önemlidir. İlerleyen süreçte yüz yüze eğitime geçmenin gerekliliğinin yanında çevrim içi eğitiminde hayatımızdan çıkmayacağı öngörülmektedir. Bu sebep ile gerek yüz yüze eğitim olsun gerekse çevrim içi eğitim olsun derslere devamsızlığın eğitimi kesintiye uğratacağı ve ileride sonuçları olacağı yadsınamaz bir gerçektir. Bu nedenle çalışmadan elde edilen sonuçlara göre özellikle eğitimcilerin ve ailelerin mümkün olduğunca öğrencilerin devamsızlık nedenlerini ortadan kaldırmak için öğrenci bazlı ve öğrenciye özel çözümler ile onları çevrim içi eğitime entegre etmeleri önerilmektedir.

### **Kaynakça**

- Ak, Ş., Gökdaş, İ., Öksüz, C. & Torun F. (2021). Uzaktan Eğitimde Eğitimcilerin Eğitimi: Uzaktan Eğitime Yönelik Öz Yeterlik ve Yarar Algısına Etkisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7, 24-44.
- Akkaş Baysal & E, Ocak, G. (2020). Covid-19 Salgını Sonrasında Okul Kavramındaki Paradigma Değişimine ve Okulların Yeniden Açılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 676-705.
- Atalay, M. (2019). *Ortaokullarda Eğitim Bilişim Ağı'nın (EBA) incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Konya.
- Banar, K. & Fırat, M. (2015). Bütüncül Bir Bakıştan Açık ve Uzaktan Eğitim: Türkiye Özeli, Yeğitek Uzaktan Eğitim Özel Sayısı, 18-23. Ankara: MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Bilgin, H.C. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Bilgisayar Oyun Bağımlılık Düzeyleri ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Dünü, Bugünü ve Yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, Cilt 3, Sayı 2, 85-124.
- Erdoğan, T. (2020). Temassız Oyunlar, MEB Eğitim Bakanlığı yayınları, <http://cdn.eba.gov.tr/kitap/temassizoyunlar/#p=4>
- Evgin, D., Çalışkan, Z.I., Kaplan, B. & Caner, N. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Saldırganlık Durumları ve Oynadıkları Bilgisayar Oyunları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(72), 1520-1540.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (8. Baskı). New York: The McGraw-Hill Companies
- Giorgi, A. (1997). The Theory, Practice, and Evaluation of the Phenomenological Method as a Qualitative Research Procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2), 235-260.
- Hoşgörür, V. & Polat, M. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Okula Devamsızlık Nedenleri. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 25-42.
- İzleme ve değerlendirme raporu 2020 “Küresel Salgın Döneminde Uzaktan Eğitim” (b.t.) 27.02.2021, <https://www.ogretmensitemiz.com/images/upload/01.pdf>

- Kapıkıran, Ş. (2017). Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeğinin Psikometrik Değerlendirmeleri ve Yapısal Geçerlik: Ortaokul ve Lise Öğrencileri. *Ege Eğitim Dergisi* 62-83.
- Karataş, S. & Çakmak, E.K. (2020). *Çevrimiçi Öğrenme: Farklı Bakış Açılıarı* (1. Baskı), Pegem Akademi, Ankara.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim* (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaynar, H., Kurnaz, A., Doğrukök, B. & Şentürk, C. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Turkish Studies*, 15(7), 3269-3292.
- Küçükali, A. (2015). Çocukların Oyun Oynama Hakkı ve Değişen Oyun Kültürü. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 1-14.
- Miles, M.B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı, 2020, "2019 Yılı İdare Faaliyet Raporu" [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_03/12144540\\_28191618\\_Milli\\_EYitim\\_BakanlYYY\\_2019\\_YYIY\\_Ydare\\_Faaliyet\\_Raporu\\_28.02.2020.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/12144540_28191618_Milli_EYitim_BakanlYYY_2019_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu_28.02.2020.pdf)
- Mustafaoğlu, R. ve Yasacı, Z. (2018). Dijital Oyun Oynamanın Çocukların Ruhsal ve Fiziksel Sağlığı Üzerine Olumsuz Etkileri. *Bağımlılık Dergisi*, 19, 51-58.
- Özbaş, M. (2010). İlköğretim Okullarında Öğrenci Devamsızlığının Nedenleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(156), 32-44.
- Özdoğan, A.Ç. & Berkant, H.G. (2020). Covid-19 Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi, *Milli Eğitim*, 49(1), 13-43.
- Özgür, K. (2009). *İlköğretim 5., 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Uyku Düzenlerinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Pınar, M.A. & Akgül, G.D. (2020). Covid-19 Salgını Sürecinde Fen Bilimleri Dersinin Uzaktan Eğitim ile Verilmesine Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(2), 461-486.
- Rose, P., Beeby, J. & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 21(6), 1123-1129.
- Roser, M., Ritchie, H., Ortiz-Ospina, E. & Hasell, J. (2020). "Koronavirüs Salgını (COVID-19)". 01.03.2021, <https://ourworldindata.org/coronavirus>



- Selçuk, Z. (2020) MEB Uzaktan Eğitim Sürecinin Detayları, 28.02.2021, <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-surecinin-detaylari/haber/21990/tr>
- Tekindal, M. & Uğuz-Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 20 (1), 153-182.
- UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü), COVID-19'un Eğitime Etkisi (01.03.2021) <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Ünal, M. (2009). Çocuk Gelişiminde Oyun Alanlarının Yeri ve Önemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 95-110.
- WHO COVID-19 Kontrol Paneli. Cenevre: Dünya Sağlık Örgütü, (2020) Çevrimiçi olarak erişilebilir: (01.03.2021). <https://covid19.who.int/>
- Yamamoto, G. & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi, *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E., Güner, B., Mutlu, H. & Arın Yılmaz, D. (2020). Farklı Öğrenim Kademelerindeki Öğrencilere Verilen Uzaktan Eğitim Hizmetinin Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 49(1), 477-503.
- Yılmaz, E., Mutlu, H., Güner, B., Doğanay, G. & Yılmaz, D. (2020). *Veli Algısına Göre Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecinin Niteliği*, Konya: Palet Yayınları.

**Rebellion or Struggling for Domination? Political Activities of Jihangir  
Hodja**

**Hüseyin ŞEN<sup>1</sup>**

*Istanbul University, Institute of Graduate Studies in Social Sciences, General Turkish History  
Program at Department of History*

---

**ABSTRACT**

**Research Article**

The Hodja, who was regarded as opinion leaders in socio-cultural events in Turkestan and respected, was called East Turkestan by Abdul Kerim Khan (1559-1591) to increase the unity in the society during the Yarkend Khanate. After Abdulkarim Khan, many rulers invited Hodjas from West Turkestan to the region with the same goal. While the Hodjas gave suggestions to the public to ensure unity, they were divided into Aktağlık and Karatağlık among themselves and competed. This rivalry resulted in the collapse of the Yarkend Khanate, and the beginning of the Hodjas' Period, which was connected to the Jungar Khanate. The Jungar Khanate, which supported the domination of the Hodja, was destroyed by the Qing Empire in 1755. The Qing Empire (1644-1911), who put an end to the Jungar Khanate in 1755, took advantage of the Aktağlık-Karatağlık conflict and invaded East Turkestan in 1759. With the invasion of the region by the Qing Empire, Han Hodja and Burhaneddin Hodja fled to Bedaşan with their families. Salih Hodja, son of Burhaneddin Hodja, worked for the independence of East Turkistan by forming public opinion in West Turkistan. Grown up in this political environment explaining the political activities of Jihangir Hodja, the grandson of Burhaneddin Hodja, Understanding the path to the Kashgar Khanate established by Yakup Khan in the region and the attitude of the Hokand Khanate towards the Hodja, the importance of the Hodja in the relations between the Qing Empire and the Hokand Khanate, and in the struggle for independence in East Turkestan. It is important for determining the place of the Khanate. In this study, which will focus on Jihangir Hodja's political activities, we mainly benefited from the local resources of Turkestan. For the Qing documents, we made use of the works in English. We tried to use the notes of the travelers who came to the region and gave information about the Jihangir Hodja, as well as the English researches on local sources and Qing sources.

**Key Words:** Jihangir Hodja, East Turkestan, Koqand Khanate, Qing Emperate

*Received: 17.01.2021*  
*Revision Received:*  
*30.04.2021*  
*Accepted: 30.04.2021*  
*Published Online:*  
*26.05.2021*

---

*Corresponding author:*

<sup>1</sup> Dr.

[sen.huseyin.1990@gmail.com](mailto:sen.huseyin.1990@gmail.com)

Orcid: 0000-0003-2794-299X

## İsyan mı Hâkimiyet Mücadelesi mi? Cihangir Hoca'nın Siyasi Faaliyetleri

Hüseyin ŞEN<sup>2</sup>

*Istanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı Genel Türk Tarihi Bilim Dalı*

ÖZ

Araştırma Makalesi

Türkistan'da sosyo-kültürel olaylarda kanaat önderi olarak kabul edilen Hocalar Yarkend Hanlığı döneminde toplumdaki birlik ve beraberliğin artırılması için Abdul Kerim Han tarafından (1559-1591) Doğu Türkistan'a çağırıldı. Abdul Kerim Han'dan sonra birçok hükümdar aynı gaye ile Hocaları bölgeye davet etti. Hocalar birlik ve beraberliği sağlamak için halka telkinler verirken kendi aralarında Aktağlık ve Karatağlık olarak ayrılarak rekabete tutuştu. Bu rekabet Yarkend Hanlığı'nın yıkılmasına, bölgede Cungar Hanlığı'na bağlı Hocalar Devri'nin başlamasına neden oldu. Hocaların hâkimiyetine destek veren Cungar Hanlığı'ı 1755 yılında Mançu İmparatorluğu (1644-1911) tarafından yıkıldı. 1755 yılında Cungar Hanlığı'na son veren Mançular, Aktağlık-Karatağlık çekişmesinden faydalanarak 1759 yılında Doğu Türkistan'ı istila ettiler. Bölgenin Mançular tarafından istila edilmesiyle Aktağlık Hocalarından Han Hoca ve Burhaneddin Hoca aileleriyle birlikte Bedaşan'a kaçtılar. Burhaneddin Hoca'nın oğlu Salih Hoca Batı Türkistan'da kamuoyu oluşturarak Doğu Türkistan'ın bağımsızlığı için uğraştı. Bu siyasi ortamda yetişen Burhaneddin Hoca'nın torunu Cihangir Hoca'nın siyasi faaliyetlerinin ortaya konulması Yakup Han'ın bölgede kurduğu Kaşgar Hanlığı'na giden yolun anlaşılması için önem arz etmektedir. Ayrıca Hokand Hanlığı'nın Hocalara karşı tutumu, Mançu İmparatorluğu-Hokand Hanlığı ilişkilerinde Hocaların önemi ve Doğu Türkistan istiklal mücadelesinde Hokand Hanlığı'nın yerinin tespit edilmesi bakımından Cihangir Hoca'nın siyasi faaliyetleri büyük bir öneme sahiptir. Cihangir Hoca'nın siyasi faaliyetlerini konu edineceğimiz bu çalışmamızda ağırlıklı olarak Türkistan'ın yerli kaynaklarından faydalandık. Mançu belgeleri için ise İngilizce yapılmış çalışmalardan istifade ettik. Yerli kaynaklar ve Mançu kaynakları üzerine yapılmış İngilizce araştırmaların yanı sıra bölgeye gelen ve Cihangir Hoca hakkında bilgi veren seyyahların notlarını da kullanmaya gayret ettik.

*Alınma Tarihi: 17.01.2021  
Düzeltilmiş Hali Alınma Tarihi: 30.04.2021  
Kabul Edilme Tarihi: 30.04.2021  
Çevrimiçi Yayınlanma Tarihi: 26.05.2021*

**Anahtar Kelimeler:** Cihangir Hoca, Doğu Türkistan, Hokand Hanlığı, Mançu İmparatorluğu

<sup>1</sup>Sorumlu yazar iletişim bilgileri:

Dr.

[sen.huseyin.1990@gmail.com](mailto:sen.huseyin.1990@gmail.com)

Orcid: 0000-0003-2794-299X

## Giriş

Türkistan sahasında sosyal, kültürel, siyasal ve ekonomik olaylarda dini kanaat önderi olarak mühim rol oynayan gerek halk gerekse devlet adamları ve hükümdarlar tarafından büyük saygı gösterilen Hocalar ailesinin şeceresi Buharalı Nakşibendi Tarikatı'nın Kâsânîyye kolunun kurucusu Ahmed b. Seyyid Celâleddin Kâsânî'ye dayanmaktadır. Ahmed bin Seyyid Celâleddin Kâsânî, Seyyid yani Peygamber Efendimiz'in soyundan olduğu için Mahdûm-ı Âzam olarak anılır (Kumru, 2016, s. 24-25).<sup>3</sup> Şecere olarak Peygamber Efendimiz'e dayanan Hocaların Doğu Türkistan'da etkili olmaları Yarkend Hanlığı zamanında Abdulkerim Han (1559-1591)'in Doğu Türkistan'da birliği sağlamak adına Batı Türkistan'dan Mahdûm-ı Âzam'ın oğlu İshak Veli'yi hanlığa davet etmesiyle başladı. Hoca İshak Veli, Yarkend Hanlığı topraklarını dolaşarak Müslümanlara kardeş olduklarını hatırlattı ve halkı birlik ve beraberliğe davet etti. Hoca İshak Veli'nin bu çabasıyla hanlıkta birlik büyük ölçüde sağlandı. Hoca İshak Veli'nin ardından aynı maksatla Batı Türkistan'dan Hoca Ahmed Yesevi ve Hoca Bahaüddin Nakşibendi neslinden birçok kişi Yarkend Hanlığı'na davet edildi. Yarkend hanları tarafından ülkeye davet edilen bu hocalar halka birlik olmaları için öğütler verdiler fakat bu arada da kendi aralarında Aktağlık ve Karatağlık<sup>4</sup> olarak ayrılarak rekabete tutuştular (Yalçınkaya, 2010, s. 31). Hanlıktaki Aktağlık-Karatağlık hâkimiyet mücadelesinde Karatağlık Hocaları galip geldi ve Aktağlık Hocalarını ortadan kaldırmak için birçok girişimde bulundular. Karatağlıkların bu girişimleri neticesinde hanlığı terk etmek zorunda kalan Aktağlık Hocalarının lideri Afak Hoca, Dalay Lama aracılığıyla Cungar Hanlığı'ndan yardım talep etti. Bu talebe olumlu cevap veren Cungar Han'ı Galden Boşgot (1644-1697) 1678 yılında Yarkend Hanlığı'na son verdi. Afak Hoca, Cungar Hanlığı vekili olarak tayin edildi (Kalan, 2008, s. 31). Cungar hâkimiyetini tanımak ve yıllık belli bir miktarda vergi vermek koşuluyla Cungar Hanlığı destekli Hocalar Devri (1678-1759) başladı (Çelik, 2013, s.216-217; Ercilasun, 2013, 38-39).

Hocaların saltanatına destek veren Cungar Hanlığı'nda 1745 tarihinde taht mücadelesi meydana geldi. Bu mücadeleye dâhil olan Mançu İmparatorluğu<sup>5</sup> taht kavgasını kızıştırdı ve 1755'de Cungar Hanlığı'nı hâkimiyeti altına aldı. Mançu İmparatorluğu her ne kadar Cungar Hanlığı'na karşı galip gelse de Cungar isyanı nedeniyle Doğu Türkistan'ı işgal edecek güce sahip değildi. Doğu Türkistan'ın istilası için altyapı oluşturmak maksadıyla Aktağlık-Karatağlık çekişmesini kullanan Mançular, 1755'de Cungarların sürgüne gönderdiği Aktağlık Hocalarının lideri Ahmed Hoca'nın oğulları Han Hoca ve Burhaneddin Hoca'yı Doğu Türkistan'ın şehirlerini ele geçirmek ve sembolik dini lider olarak kullanmak maksadıyla İli'ye getirdi (Musa Sayrami, 1986, s. 137). Burhaneddin Hoca ile Han Hoca Doğu Türkistan şehirlerini bir bir kontrolleri altına aldılar ve bölgede hâkimiyet Aktağlık Hocalarına geçti. Mançu yönetimi istediklerini aldıktan sonra Burhaneddin Hoca'ya Kaşgar hâkimiyetini vermekten imtina etti. Bu durum üzerine Burhaneddin Hoca ve Han Hoca bağımsızlıklarını ilan ettiler. Mançu yönetimi Cungarya'yı tamamen ele geçirdikten sonra 1758'de Doğu Türkistan üzerine yürüdü ve bölgeyi 1759 tarihinde tamamen ilhak etti (Uygur, 2019, s. 15-16). Mançu kuvvetlerinin Doğu Türkistan'ı işgal etmesiyle Burhaneddin Hoca ve Han Hoca on iki bin

<sup>3</sup> Mahdûm-ı Âzam hayatının büyük bölümünü Semerkand'da geçirdi. Dini lider olarak birkaç yolculuğa çıkan Mahdûm-ı Âzam bu yolculuklarından birisinde Doğu Türkistan'a gitti. Abdürreşid Han (1533-1560)'ın iktidarı döneminde gerçekleştirilen bu seyahatten dolayı Mahdûm-ı Âzam, Hoca Ahrâr silsilesinin Doğu Türkistan'daki ilk temsilcisidir. Kumru, 2016, s.25. Mahdûm-ı Âzam'ın şeceresi için bkz. Tuğ, 2004, s. 52-56.

<sup>4</sup> Mahdûm-ı Âzam'ın oğulları İmam Kalan ve İshak Veli'nin içtihatları farklılıkları daha sonraki dönemlerde talebeleri arasında fikir ayrılığına sebep oldu ve bu İmam Kalan'dan İshak Veli'ye veya Aktağlık, İshak Veli'den İshakiye yani Karatağlık adı verilen iki grup türedi. Kumru, 2017, s. 1252; Tuğ, 2004, s. 65; Hayit, 1975, s. 16.

<sup>5</sup> Mançu ya da Qing olarak isimlendirilen ve 1644-1911 arasında Çin'de hüküm sürmüş hanedanlıktır. Çakan,2017, s.126

aileyle birlikte Bedaşan'a kaçtılar. Bu esnada dokuz bin aile ise Hokand'a göç etti. Ağır yaralı olarak bölgeye ulaşan Han Hoca vefat etti. Burhaneddin Hoca ise Sultan Şah tarafından tutuklandı. Mançu baskıları neticesinde Han Hoca'nın kesilen başı Pekin'e gönderildi. Üç yıl sonra Burhaneddin Hoca'da kardeşiyle aynı kaderi paylaştı (Uygur, 2016, s. 37-38; Millwaerd, 1998, s. 32).

Doğu Türkistan'ı istila eden Mançular bununla yetinmeyip Batı Türkistan'ı da tehdit etmeye başladılar. 1759 yılında Hokand'a göç eden Uygurların peşine düşen Mançu kuvvetleri Fergana'nın doğusuna kadar ilerledi (Howorth, 1880, s. 817). Mançuların bu tazyikini önleyebilmek için Hokand hükümdarı İrdana Bek (1751-1762), Öretepe ve Hocend beyleri, Kırgız sultanlarıyla beraber Afgan Padişahı Ahmed Şah Durranî (1747-1773)'den yardım talep ettiler. Ahmed Şah Durranî'den talep edilen yardım İrdana Bek ve müttefiklerinin arzuladığı şekilde cevaplanmadıysa da Mançuların Batı Türkistan'daki tazyikinin durmasına tesir etti (Valihanov, 1985, 3, s. 322-324). Her ne kadar Mançuların Batı Türkistan'da ilerleyişi durmuş olsa da İrdana Bek 1760 yılında Tokta Muhammed'i Pekin'e elçi olarak gönderdi ve Pekin yönetimine bağlandı (Newby, 2005, s. 45; Howorth, 1880, s. 817).

### **Cihangir Hoca'nın Siyasi Faaliyetleri**

Mançu saldırısı karşısında Doğu Türkistan'dan kaçmak zorunda kalan Aktağlık Hocalarından Burhaneddin Hoca'nın oğlu Salih Hoca (Samsak Hoca) Batı Türkistan'da birçok şehirde ekonomik sıkıntı içerisinde yaşadı. 1780 yılların ortalarına kadar Semerkand'da kalan Salih Hoca, 1788 yılında Doğu Türkistan'a yakın olan Hocend'e geldi. Salih Hoca'nın Doğu Türkistan sınırındaki Hocend'e gelişinden haberdar olan Mançu yönetimi, Hokand hükümdarı Narbuta (1763-1799)'dan onu yakalamasını ve kendilerine teslim etmesini istedi. Narbuta Bek, Peygamber soyundan geldiğine inanılan kanaat önderi Salih Hoca'yı yakaladıysa da Mançulara teslim etmediği gibi Hoca ve ailesini Hokand'a götürdü (Valihanov, Veniukof, & Other Russian Travellers, 1865, s.197; Newby, 2005, s. 55). Hokand Hanlığı tabiiyetini kabul ettiği Mançu İmparatorluğu'na karşı Hocaları teslim etmemesinin bedelini 1789-1791 yılları arasında Doğu Türkistan ticaretinden mahrum kalarak ödedi (Newby, 2005, s. 55). 1791'den itibaren normalleşen ilişkiler Alim Han döneminde ise Hokand lehine imtiyazlar doğurmaya başladı. 1809 yılında Mançu İmparatorluğu ve Hokand Hanlığı arasında bir anlaşma yapıldı. Yapılan bu anlaşmayla Hokand Hanlığı, topraklarında ikamet eden Hocalar ailesini kontrolde tutmaları karşılığında Mançu İmparatorluğu'ndan bir veriye göre 250 başka bir veriye göre de 100 külçe gümüş alacaktı. Ayrıca Mançular Hokand Hanlığı için çay temin edecekti. Anlaşma sadece gümüş ödemesi ve çay teminiyle sınırlı da değildi. Anlaşmaya göre Hokandlı tüccarlar o yıl tamamen vergiden muaf olacak, devam eden yıllarda da uygulanan vergiler iki misli düşürülecekti (Koç, 2015, s. 34). Hokand Hanlığı ile Mançu İmparatorluğu arasında bu gelişmeler yaşanırken babasının katledilmesinden sonra Kaşgar tahtının varisi konumunda olan Salih Hoca, Doğu Türkistan'a dönüp hâkimiyet kurmak için fırsat kolluyordu. Hokand'da bulunan Uygur mülteciler de kendisine inanıyor ve güveniyordu (Mehmed Âtîf, 1999, s. 178).

Aktağlık Hocalarından Salih Hoca'nın oğlu Cihangir, yukarıda tasvir ettiğimiz ortamda 1790 yılında Hokand'da dünyaya geldi (Newby, 2005, s.261).<sup>6</sup> Babasının siyasi faaliyet ortamında yetişen Cihangir Hoca, Hokand Hanlığı'nda bulunduğu süre zarfında Hokand sarayından maddi yardım gördü (Nalivkin, 1886, s. 126). Ayrıca Ömer Han (1709-1822) döneminde devlet uygulamalarının İslam hukukuna göre denetlenebilmesi için ulemanın divan toplantılarına dâhil edilmesi kararının alınmasıyla Cihangir Hoca da divana dahil edildi (Niyâz

<sup>6</sup> Ruslar Orta Asya'da isimli çalışmada Cihangir Hoca'nın 1783 yılında dünyaya geldiği belirtilir. Valihanov, Veniukof, and Other Russian Travellers, 1865, s. 200. Salih Hoca'nın üç oğlu bulunmaktadır. Bunlar Yusuf, Bahaeddin ve Cihangir'dir. Tarih-i Hamse'de belirtildiğine göre Cihangir Hoca, Ömer Han'ın davetiyle Hokand'a gelmiştir. Karikurbanali Hacı Halidoğlu, 1910, s. 91.

Muhammed Hukandî, 2014, s. 199). Hokand saray erkânından ve halktan saygı gören Cihangir Hoca, taht varisi olduğu Doğu Türkistan ahalisinin yaşadıkları hakkında tüccarlardan malumat topluyordu. Edindiği bilgilerle Doğu Türkistan'a geçmek ve memleketini bağımsız hale getirmek için can atan Cihangir Hoca, 1814 yılında Kaşgar'a kaçmaya teşebbüs etti lakin Ömer Han kendisini yakalatarak Hokand'a getirtti. Ömer Han, 1814'de Cihangir Hoca'nın Doğu Türkistan'a geçişini engellese de elinde bulundurduğu Hocalar ailesini koz olarak kullanarak Mançu yönetiminden ticari imtiyazlar kopartmayı denedi. Ömer Han, bu uğurda ilk olarak 1814 yılında Hokand tüccarlarının denetimini sağlayan "aksakal"ın "kadı" ile değiştirilmesini talep etti fakat Mançu yönetimi bu talebi kabul etmediğini belirtti. Teklifin reddedilmesi üzerine bölgesel bir güç haline gelen Hokand Hanlığı bu kez de aksakal sayısının ikiye çıkartılmasını istedi hatta iki aksakal Ömer Han tarafından atandı. Ömer Han'ın bu girişimleri Mançularca kınandı ve ticari ambargo uygulandı (Newby, 2005, s.73). Mançu yönetiminin isteklerini kabul etmemesi üzerine Ömer Han, Cihangir Hoca'nın 1820 yılında Hokand devlet erkânından Hakkulu Dadhah ile birlikte Kaşgar'a geçişine izin verdi. Hokand kaynaklarından Muntehabü't-Tevarih'te belirtildiğine göre Cihangir Hoca ve Hakkulu Dadhah kendilerine katılan beş yüz Kırgız ile birlikte Doğu Türkistan'a girdi. Bölgeyi kontrol eden Mançu kuvvetleri Cihangir Hoca'ya saldırdı. Saldırımın şiddetinden korkan Kırgızlar kaçtı ve Cihangir ile Hakkulu Dadhah yanlarında yirmi kişiyle geri çekilmek zorunda kaldı. Hokand'a dönen Cihangir Hoca'yı Ömer Han saraya kabul etti. Hakkulu'nun ise Yarmezar'da ikamet etmesini emretti (Muhammed Hakimhan Töre, 2010, s. 396-399).<sup>7</sup> Hokand Hanlığı kaynaklarından Muntehabü't-Tevarih'te iki devlet arasındaki ilişkilere değinilmese de Cihangir'in Hokand devlet görevlilerinden biriyle bölgeye geçişi Fletcher'in Mançu kaynaklarına dayanarak yaptığı çalışmasında verdiği bilgileri desteklemektedir. Fletcher'in belirttiğine göre Ömer Han 1817'de Doğu Türkistan'da ticari imtiyazları genişletmek için Mançu yönetimine başvurdu lakin başvurusu kabul edilmedi. Bu durum üzerine Ömer Han, Cihangir'in Kaşgar'a geçişine müsaade etti (Fletcher, 2008, s. 361). Yani Ömer Han, Cihangir'in yanına Hakkulu'yu vererek Kaşgar'a göndermişti. Ömer Han'ın Cihangir Hoca'yı serbest bırakması üzerine Mançu yönetimi ticari ambargoyu kaldırıp 1809'daki şartların yanı sıra Hocalar ailesinin kontrolü için Hokand'a haraç ödemeyi kabul ettikleri bir anlaşmayı 1821 yılında onayladılar (Millwaerd, 1999, s.34).<sup>8</sup> Anlaşmanın yapılmasından sonra olacak ki, Cihangir Hoca tekrar Kaşgar'a

<sup>7</sup> Eserde ticari ambargodan ya da Ömer Han'ın isteklerinden bahsedilmez. Esere göre Cihangir Hoca ile Hakkulu beraber kaçmayı kararlaştırmıştır. Yukarıda bahsettiğimiz aksakal Hokand Hanlığı'nın Doğu Türkistan'daki en etkili temsilcisidir. Mançuların ticaret başkanı olarak isimlendirdiği bu görevli şehre gelen tüccarlardan vergi alır ve mallarını satmaları için onlara yardımcı olurdu. Valihanov, 3, 1985, s. 186-188. Geniş bilgi için bkz. Şerali Koldaşev, 2020, s. 3865-3874. Yukarıda bahsettiğimiz Dadhah, Hokand devlet teşkilatında adli işlerden sorumlu devlet görevlisidir. Mahkeme reisliği görevi yaptığı gibi halkın şikâyet ve isteklerini hana bildirirdi. Şen, 2020a, s. 49. Cihangir Hoca ile Kaşgar'a geçen Hakkulu sıradan bir devlet görevlisi değildir. Onun kimliği hakkında yapılan çalışmalarda farklı bilgiler bulunmaktadır. Bazı araştırma eserlerinde Hakkulu Dadhah'ın Muhammed Ali Han'ın kayınbiraderi olduğu dile getirilir. Joseph Fletcher, 2008, s. 369. Bazı araştırma eserlerinde de Hakkulu Mingbaşı'nın Muhammed Ali Han'ın evlatlık olan üvey kardeşi olduğu kaydedilir. Newby, 2005, s. 154. Söz konusu dönemde Dadhah rütbesinde görev yapan Hakkulu, Muhammed Ali Han döneminde Mingbaşı rütbesine yükseltiştir. Niyâz Muhammed Hukandî, 2014, s. 124; Mirzo Olim Mahdûm Hoci, 2009, s. 92. Mingbaşı Hokand Hanlığı'nda handan sonra gelen en üst düzey devlet görevlisidir. Şen, 2020b, s. 56-57.

<sup>8</sup> Mançuların ödediği haracın miktarı kaynaklarda değişiklik göstermektedir. Henry Lansdell bu haracın 200 yambu olduğunu belirtir Henry Lansdell, 1894, s. 56. Boulger bu miktarın yıllık 3.500 £ olduğunu söyler Boulger, 1878, s. 64. Ruslar Orta Asya'da isimli eserde bu miktar 200 yambu olarak verilir Valihanov ve diğerleri, 1865, s. 199. Sobolef bu miktarı 22,600 ruble (3.200 £) olarak verir Sobolef, 1876, s. 28. Kuropatkin bu miktarın 200 yambu (20.000 som) olduğunu belirtir Kuropatkin, 2016, s.168. Newby, Mançu kaynaklarına dayanarak yaptığı çalışmasında Mançu belgelerinde haraçtan bahsedilmediğini lakin Batılı araştırmacıların Mançuların Ömer Han'a haraç ödediklerini kaydettiklerini ifade eder Newby, 2005, s. 58-59. 1828 yılında Hokand Hanlığı'ndan Rusya'ya giden elçiler de Mançuların kendilerine bin yambu ödediğini belirtir. Valihanov, 1985, 3, s. 308.

kaçmak istedi lakin Ömer Han kendisini yakalattı ve zindana attırdı, araya giren Hokand Hanlığı'nın önemli devlet adamlarından Masumhan Töre ve Zakir Hoca Şeyhülislam sayesinde Ömer Han, Cihangir'i affederek sarayda gözetim altında tutulmasını emretti (Muhammed Hakimhan Töre, 2014, s. 438-439).

1822 yılına gelindiğinde hem Ömer Han hem de Salih Hoca vefat ettiler.9 Ömer Han'ın yerine Hokand tahtına Muhammed Ali Han (1822-1842) çıktı. Muhammed Ali Han döneminde Doğu Türkistan ahalisi Hokand Hanlığı'na Mançu yönetiminden memnun olmadıkları ve Afak Hoca neslinden birisini Kaşgar'a göndermeleri hususunda ricada bulundu. Doğu Türkistan ahalisinin bu isteği Muhammed Ali Han tarafından kabul edilmedi. Bu durum üzerine Hokand'da ikamet eden Cihangir ile irtibata geçen Doğu Türkistanlı tüccarlar kendisini Kaşgar'a gelmesi hususunda ikna ettiler (Hüdayarhanzade, 2011, s. 144).10 Ayrıca Muhammed Ali Han döneminde Mançular ile yapılan anlaşma bozulmasa da Hocaların üzerindeki sıkı gözetim gevşedi ve Hocalara Hokand sarayı tarafından yapılan maddi destek de kesildi. Maddi sıkıntılar çeken Cihangir yanına kardeşlerini de alarak Kaşgar'a kaçmaya teşebbüs etti. Bu teşebbüsten haberdar olan Muhammed Ali Han derhal Hocaların peşinden asker sevk ederek onları Oş ile Andican arası bir yerde yakalattı ve Hokand'a getirtti (Nalivkin, 1886, s. 126). Hocalar Muhammed Ali Han'ın emriyle hapse atıldı. Üç gün sonra Cihangir'in kardeşleri tahliye edilseler de büyük ihtimalle Ömer Han döneminde de iki kez Kaşgar'a kaçma teşebbüsünde bulunduğu için Cihangir serbest bırakılmadı. 1822 yılında Hokand'da meydana gelen büyük deprem neticesinde Cihangir Hoca hapsedildiği yerden kaçtı ve Hokand'ı terk ederek Alay'a ulaştı (Muhammed Hakimhan Töre, 2014, s. 479-480; Nalivkin, 1886, s.126; Hüdayarhanzade, 2011, s.145).

Hokand Hanlığı sınırlarından çıkmayı başaran Cihangir, Alay'da Kırgızların yanında iki yıl geçirdi. Mehmed Âtîf'in verdiği bilgilere göre Kırgız Beyi Mir Muhammed, Cihangir Hoca'ya büyük saygı gösterdi ve onu kız kardeşi ile evlendirdi. Kurulan bu akrabalık Cihangir Hoca'ya Kaşgar'ın zaptı için Kırgızların desteğini sağladı (Mehmed Âtîf, 1999, s. 182).11 Ayrıca Muhammed Ali Han ile arası açılan İsa Dadhah ile Hüdayar Mirza gibi Hokand devlet görevlileri de Cihangir Hoca'ya katıldı (Muhammed Hakimhan Töre, 2014, s. 480). Cihangir Hoca Kaşgar'ı ele geçirmek için Kırgızların sağladığı kuvvetin yeterli olmayacağını farkındaydı. Bu nedenle Hokand, Taşkent ve Buhara'ya ulaklar göndererek hem Doğu

<sup>9</sup> Kuropatkin, Ömer Han ve Salih Hoca'nın ölüm tarihini 1820 olarak belirtir. Kuropatkin, 2016, s.169.

<sup>10</sup> Encüm at-Tevarih'te verilen bu bilgiyi Muhammed Ali Han tarafından II. Kaşgar Seferi esnasında Rusya'ya gönderilen elçilik heyetinin Rus yetkililere yaptığı izahat doğrulamaktadır. 1828 yılında Hokand'dan Rus İmparatorluğu'na giden elçiler I. Kaşgar Seferi'nin sebeplerini açıklarken Doğu Türkistan halkının altı yıldır Mançu zulmünden mustarip olduğunu, dini inançlarını yaşayamadıklarını, külfetli vergiler ödediklerini, kadın ve kızlarına tecavüz edildiğini bildirerek kendilerine müracaat edip özgür olmak istediklerini beyan ettiklerini belirttiler. Doğu Türkistan yöneticilerinin Peygamber soyundan gelen Hocalar olduğunu, Mançu işgalinden sonra son hükümdarın evlatlarının Hokand'a sığındığını ve Mançuların da Hocaları Doğu Türkistan'dan uzak tutmak için Hokand Hanlığı'na bin yambu ödediğini lakin Muhammed Ali Han'ın Doğu Türkistan halkının feryadına kulak vererek Cihangir'i beş bin kişilik bir birlikle Doğu Türkistan'a gönderdiğini ifade ettiler. Cihangir'in Doğu Türkistan'a girmesiyle isyanın patlak verdiğini ve netice olarak bölgedeki on yedi bin askerın Gülbağ Kalesi'ne sığındığını fakat kale ele geçirilince çoğunun öldürüldüğünü ve bin kadınının da Hokand'a esir olarak getirildiğini beyan ettiler. Valihanov, 1985, 3, s.308.

<sup>11</sup> Hüdayarhanzade Cihangir Hoca'nın Hokand'dan kaçışıyla alakalı yukarıda aktardıklarımızdan farklı bilgiler verir. Ona göre Muhammed Ali Han'ın iktidara gelmesinden altı ay sonra Kaşgarlılar Mançuların yönetiminden şikâyetçi olarak Afak Hoca neslinden birinin Kaşgar'a gönderilmesini Hokand Hanlığı'ndan talep ettiler. Bu talep üzerine Muhammed Ali Han konuyu devlet ricali ile görüştü ancak devlet erkânı Mançular ile Ömer Han döneminde yapılan anlaşma gereği Kaşgarlıların bu isteğini reddetti. Muhammed Ali Han'dan yardım umudunu kesen Kaşgarlılar Cihangir Hoca ile irtibata geçip cazip vaatlerle aklını çeldiler. Kendisine yapılan cazip tekliflere kayıtsız kalamayan Cihangir Hoca maiyeti ile Kaşgar'a kaçmaya karar verdi. Hüdayarhanzade, 2011, s.144. Ruslar Orta Asya'da isimli eserde Cihangir'in kaçışıyla alakalı Hokand kaynaklarından farklı olarak onun 1822 yılında Ömer Han'ın vefatını fırsat bilerek Hokand'dan Kırgızların yanına kaçtığını ve Doğu Türkistan'a birkaç başarısız akın düzenlediğini kaydeder. Valihanov ve diğerleri, 1865, s.200.

Türkistan muhacirlerini ülkelerinin kurtuluşu için savaşa çağırdı hem de Batı Türkistan hanlıklarının ahalisini Kaşgar'ın hürriyeti için cihada davet etti.<sup>12</sup> Bu davete icabet eden halk Cihangir Hoca'nın etrafında toplanmaya başladı ve sayıları günden güne arttı. Cihangir Hoca kendisine katılanlardan da aldığı güvenle gerçekleştireceği sefer için keşif yapmak gayesiyle 50-60 kişilik bir kuvvetle Narın membasına yöneldi. Cihangir'in Narın membasına geleceği istihbaratını alan Mançular 500-60013 kişilik bir kuvveti Hocayı yakalamak için bölgeye sevk ettiler. Mançuların kendisini yakalamak için harekâta geçtiğinden haberdar olan Cihangir Hoca yanındaki az sayıdaki birlikle karşı koyamayacağını bildiği için geri çekildi. Narın Bölgesi'ne gelen Mançular etrafta Cihangir Hoca'yı göremeyince bu durumu Cihangir'in asker sayısındaki azlıktan kaynaklanan bir zafiyet olarak değerlendirdiler. Bu esnada geri dönerek kuvvetlerini toplayan Cihangir, Narın Bölgesi'nin coğrafi özelliklerini de kullanarak geri dönüş yolundaki Mançulara saldırıp onları mağlup etti. Bu galibiyet Cihangir Hoca'nın ününü arttırdı (Mehmed Âtıf, 1999, s. 183; Kuropatkin, 2016, s. 169).<sup>14</sup> Tarım Havzası'nda Cihangir'in galibiyeti duyulunca Doğu Türkistan muhacirleri, Kazak ve Kırgız beyleri, Dağlı Tacikler onun etrafında toplandılar (Fletcher, 2008, s. 362; Valihanov ve diğerleri, 1865, s. 201).

Kırgızlar arasında gerçekleştireceği sefer için hazırlıklarını tamamlayan Cihangir Hoca, 1824-182515 yılında Hokand Törelere, Özbekler, Kıpçaklar, Kırgızlar ve Karateginli Taciklerden oluşan 500 kişilik birliğiyle Kaşgar'a yöneldi (Wathen, 1835, s. 660; Fletcher, 2008, s. 362). Müntehabü't-Tevarih'te belirttiğine göre Cihangir Hoca'nın birlikleri Kaşgar'a dağ yollarından zor şartlarda ilerliyordu. Bu zorluklara dayanamayan Kırgızlar, Cihangir Hoca'yı terk ederek geri döndüler (Muhammed Hakimhan Töre, 2014, s. 480).<sup>16</sup> Cihangir Hoca ise yanındakilerle beraber Kaşgar'a doğru yürüyüşüne devam etti. Dedesi Afak Hoca'nın mezarının ve Satuk Buğra Han'ın türbesinin bulunduğu mezarlığa ulaştı. Hem dedesine hem de Satuk Buğra Han'a dua etmek için mezarlıkta karargâh kurdu. Cihangirin Kaşgar'a yöneldiğini öğrenen Mançular onu Kaşgar'a ulaşmadan yanındakilerle birlikte bertaraf etmek için dört bin kişilik bir birlik gönderdiler. Mançu kuvvetleri mezarlık yakınında Cihangir'in birlikleriyle karşılaştı ve meydana gelen savaşta Cihangir Hoca'nın ordusu bozguna uğradı.<sup>17</sup> Cihangir Hoca'nın yanında sadece on yedi kişi kaldı. Cihangir Hoca bu durum üzerine maiyetindeki Hasan Hoca'yı Müslüman ahalinin yaşadığı Kızılsu tarafına, yine maiyetinden başka birisini ise Kırgızların Cunbağış boyuna göndererek yardım talebinde bulundu. Ordusu dağılan Cihangir yanındaki İsa Dadhah ile birlikte mezarlıkta boş bulunan bir mezarın içerisine girerek saklandılar. Mançular ise bütün gece Cihangir'i bulabilmek için mezarlığı aradılar. Cihangir'in Hokand'dan kaçtığı ve Kaşgar'a doğru harekete geçtiğini öğrenen Cunbağış boyu Cihangir

<sup>12</sup> Kuropatkin, yukarıda bahsettiğimiz İsa Dadhah'ın sabık Koşbegi olduğunu belirtir Kuropatkin, 2016, s.169. Koşbegi, Hokand Hanlığı'nda Ömer Han dönemine kadar baş vezirlik görevini yürüten devlet görevlisidir. Ömer Han'ın yaptığı idari düzenlemeyle mingbaşı rütbesindeki devlet adamlarından sonra devlette en yetkili kişidir. Şen, 2020b, s. 55. Hüdayarhanzade, Cihangir Hoca'nın Hokand'dan kaçtıktan sonra Taş-Kurgan'a geldiğini ve buradan Mançularla gerçekleştirecek savaş için Kaşgar ahalisine ve bölgede yaşayan göçer toplumların reislerine mektuplar göndererek onları cihada çağırdığını ve bu yolla birçok insanı etrafına topladığını belirtir. Hüdayarhanzade, 2011, s. 144-145.

<sup>13</sup> Fletcher bu kuvvetlerin sayısını 200 olarak verir. Fletcher, 2008, s. 361.

<sup>14</sup> Kuropatkin, Cihangir'in Mançular geldiği esnada saklandığını ve Mançuların onları bulamayınca geri dönmek üzere hareket ettiklerinde saldırarak onları yok ettiğini belirtir. Kuropatkin, 2016, s.169. Fletcher'ın verdiği bilgilere göre Cihangir Hoca'yı yakalamak için gönderilen Mançu birliği Kırgız obalarından birini bastı ve çocuk çocuk demeden katliam yaptı. Bu durum üzerine Kırgızlar 2.000 kişilik süvari birlik oluşturdu ve Mançu kuvvetlerini bir vadide tuzağa düşürerek katletti. Fletcher, 2008, s. 361-362.

<sup>15</sup> Kuropatkin ve Fletcher Cihangir Hoca'nın Kaşgar'a yürüyüşe geçmesinin tarihini 1826 olarak verir. Kuropatkin, 2016, s. 169; Fletcher, 2008, s. 362.

<sup>16</sup> Hüdayarhanzade ise geri dönenlerin Çatrar grubu olduğunu belirtir Hüdayarhanzade, 2011, s.145.

<sup>17</sup> Valihanov, Cihangir Hoca'nın milis kuvvetlerini Andicanlı İsa Dadhah'ın kontrol ettiğini ve Mançuların İli Genel Valisi komutasındaki dokuz bin kişilik bir kuvvetle karşılaştıklarını belirterek galip gelen tarafın Cihangir Hoca olduğunu söyler. Valihanov, 1985, 2, s.341; Koç, 2015, s. 42; Newby, 2005, s. 95.



Hoca'nın ordusuna destek vermek için altı bin kişilik birlik oluşturmuştu. Bu birlik sabaha karşı mezarlığa ulaştı ve Mançu ordusunu bertaraf etti. Ayrıca Kızılsu'ya destek getirmek için giden Hasan Hoca da beraberinde on iki bin kişilik birlikle mezarlığa geldi. Cihangir Hoca yardıma gelenlerin uzun aramalarından sonra saklandığı mezarda bulunarak oradan çıkartıldı. Cihangir'e temiz kıyafetler ile at temin edildi (Muhammed Hakimhan Töre, 201, s. 480-481; Hüdayarhazade, 2011, s. 145-146; Nalivkin, 1886, s. 126-127).<sup>18</sup> Bu galibiyetin ardından Kaşgar, Yarkend ve Hoten'e ulaklar gönderilerek halka Mançuların mağlup edildiği haberi duyuruldu. Halktan Cihangir Hoca'ya destek vermeleri, bölgedeki Mançu yöneticilerini ve askerlerini öldürmeleri istendi. Ulak Kaşgar'a ulaşınca halk ayaklanarak Mançu yöneticilerinin bir kısmını öldürdü, sağ kalanlar ise Gülbağ Kalesi'ne<sup>19</sup> sığındılar (Hüdayarhazade, 2011, s. 146). Cihangir Hoca ise elde ettiği zaferin ardından Kaşgar'a gelerek tahta çıktı ve 1826'da Seyyid Cihangir Sultan unvanını aldı (Newby, 2005, s. 97; Kuropatkin, 2016, s. 169).<sup>21</sup> Seyyid Cihangir Sultan, Hokand Hanlığını kendisine örnek alarak saray bürokrasisini ve ordu yapısını oluşturmaya başladı (Kuropatkin, 2016, s. 170). Bu bağlamda İsa Dadhah'ı Mingbaşı rütbesine getiren Seyyid Cihangir Han, diğer silah arkadaşlarını da ödüllendirdi. Kırgızları kontrol eden Atantay'ı da kendisine müşavir olarak atadı (Valihanov, 1985, 2, s.341).

Seyyid Cihangir Han Kaşgar'da Mançular tarafından atanmış Müslüman memurların görevlerine devam etmesine izin verdi. Sadece Müslüman yöneticilerden Kumullu Hakimbek Muhammed Seyduvan'ın Mançu iktidarına güvenerek ahaliye zulmetmesinden dolayı idamına karar verdi. Bu davranışıyla halkın taktirini toplayan Cihangir, Mançulara meyli olanları da kendi tarafına çekmeyi başardı. Cihangir Han Kaşgar'ı ele geçirse de Mançu askerleri ve yöneticileri kendilerini Gülbağ Kalesi'ne kapatmışlardı. Mançu askerleri ve yöneticilerini Kaşgar'dan tamamen atmak için Gülbağ Kalesi kuşatıldı fakat kale muhkem olduğu için ele geçirilemedi. Doğu Türkistan'daki ilerleyişinde Gülbağ Kalesi'nin bir sorun oluşturacağını farkında olan Cihangir Han, Hokand Hanlığı'ndan yardım talep etti ve bu talep üzerine Muhammed Ali Han'ın komutasındaki Hokand ordusu<sup>22</sup> 1826 yılında Tohoristan üzerinden

<sup>18</sup> Mehmed Âtîf, Cihangir Hoca'nın sınıra yaklaştığını öğrenen Mançuların Hocanın üzerine bir ordu gönderdiğini ve Cihangir Hoca'nın kuvvetinin sayısının Mançularınkinden az olsa da savaşmakta mahir olduğu için Mançu ordusunu mağlup ettiklerini, yenilen Mançuların kendilerini Kaşgar'a zor attıklarını belirtir. Mehmed Âtîf, 1999, s. 184-185. Bu konuda Kuropatkin Mehmed Âtîf ile hemen hemen aynı bilgileri vermektedir. Ona göre Mançuların İli Generali komutasındaki ordusu Cihangir Hoca ile savaşmış ve büyük bir mağlubiyet alarak Gülbağ Kalesi'ne çekilmiştir. Kuropatkin, 2016, s. 69. İngiliz ticaret raporlarında ise Cihangir'in önce Mingyol'a saldırdığı, bu saldırıdan sonra 8.000 Mançu askeriyle karşılaştığı ve onları da mağlup ettiği kaydedilir. Bu hezimet sırasında Mançu saflarında bulunan 4.000 Kalmuk, savaş meydanını terk etmiştir. "Report on The Trade And Resources Of The Countries On The North-Western Boundary of British India", 1862, s. 341. Bu bilgilere bakıldığında yukarıda anlattığımız savaşı Mehmed Âtîf ve Kuropatkin'in detaylandırmadan sonuca bağladıkları fikri öne sürülebilir. Fletcher ise Mançu belgelerine dayanarak yaptığı araştırmasında Cihangir Hoca'nın mezarlıkta 400 adamını kaybetmesine rağmen Mançu kuşatmasını yarmayı başardığını ve bu başarısı Doğu Türkistan'da duyulunca kendisine 10.000 kişinin katıldığını belirtir. Fletcher, 2008, s. 363.

<sup>19</sup> Gülbağ olarak adlandırılan kale Mançular tarafından şehirlerin etrafına kendi memur ve askerleri için yaptırıldıkları istihkamlara verilen isimdir. Kuropatkin, 2016, s. 167, dipnot 2. İngiliz ticaret raporlarında Cihangir'in Kaşgar'a girmesiyle zengin tüccarların ve beklerin evlerinin yağmalandığı, ayrıca Karatağlık Hocalarına da zulmedildiği belirtilir. "Report on The Trade And Resources", 1862, s. 342.

<sup>20</sup> Tarih-i Hamse'de yıl 1823-1824 olarak verilir. Karikurbanali Hacı Halidoğlu, 1910, s.92.

<sup>21</sup> Baymirza Hayit tarihi 1826 olarak verir ve Cihangir'in Kaşgar'ın yönetimini ele aldığını lakin Muhammed Ali Han'ın Hokand ordusuyla Kaşgar'a geldiğinde Han ilan edildiğini kaydeder. Baymirza Hayit, 1975, s. 35.

<sup>22</sup> Ordunun mevcudu ile ilgili kaynaklarda farklı bilgiler bulunmaktadır. Kuropatkin'e göre ordunun mevcudu 15.000 kişidir Kuropatkin, 2016, s. 170. Tarih-i Türkistan'da Hokand ordusunun mevcudunun üçte ikisinin bu savaşa iştirak ettiği belirtilir. Mirzo Olim Mahdüm Hoci, 2009, s. 93. Mançu belgelerinde ordunun sayısı 5.000 ila 12.000 arasında değişmektedir Newby, 2005, s. 103, dipnot 32. Baymirza Hayit Muhammed Ali Han'ın 15.000 kişilik bir birlikle Kaşgar'a geldiğini kaydeder Hayit, 2004, s. 139. Fletcher ise ordu mevcudunu 8.000 ila 10.000 olarak göstermektedir Fletcher, 2008, s. 363. İngiliz ticaret raporlarında ise ordunun mevcudu 12.000 olarak verilir.

Kaşgar'a ulaştı (Muhammed Hakimhan Töre, 2014, s. 482-483; Hüdayarhanzade, 2011, s. 147; Musa Sayrami, 1986, s. 148-149; Nalivkin, 1886, s. 127).<sup>23</sup>

Cihangir Han bu sırada her ne kadar Gülbağ'ı kuşatmışsa da kaleyi düşürememiş lakin halkın teveccühünü kazanmayı başarmıştı. Halk Cihangir'e çeşitli hediyeler gönderip ona biat etti. Yarkendli bir tüccarın kızı kendisine altın zırhlı altı yüz asker gönderdi. Hoten ahalisinden bir kişi ise Cihangir'e bir mücevher sandığı hediye etti. Bu sandıktan çıkan mücevherler üst üste yığıldığında on iki yaşındaki bir çocuğun boyuna ulaşıyordu (Muhammed Hakimhan Töre, 2010, s. 484; Nalivkin, 1886, s. 127-128). Ayrıca Hakimhan Töre, Doğu Türkistan halkından üç kişinin her birinin ayrı ayrı elli külçe altını Cihangir'e hediye etmek istediklerini ancak Cihangir Han ile görüşmek için bir hafta beklediklerini ve hediye vermek için sıra gelmediğinden şikâyet ettiklerini bildirir (Muhammed Hakimhan Töre, 2010, s. 483). Halkın böylesine büyük desteğini alan Cihangir Han, kaynakların belirttiği üzere yardım çağrısına uyarak Kaşgar'a gelen Muhammed Ali Han'ı karşılamaya çıkmadı. Cihangir'in bu davranışı Muhammed Ali Han'ı şaşırttı ve Han görüşme talebiyle derhal Cihangir'e bir haberci gönderdi. Cihangir Han gelen haberciye Muhammed Ali Han'a ihtiyacı olmadığını söyledi. Cihangir Han'ın bu tavrı üzerine Muhammed Ali Han bu kez de Hokand Hanlığı'nın önemli devlet adamlarından Hakkulu ile Bahadur Hoca Dasturancı'yı Cihangir'in huzuruna gönderdi. Cihangir bu ikiliyi hoş karşılayarak evine davet etti ve hürmet gösterdi. Hakkulu ve Bahadur Hoca Dasturancı'ya onların hatırı için Muhammed Ali ile at üzerinde bir defa görüşeceğini ve bu şartı kabul edilmezse görüşmenin gerçekleşmeyeceğini, Muhammed Ali Han'ı görmeye tahammülü olmadığını bildirdi. Şartı kabul edilmiş olacak ki, Cihangir Han birlikleriyle Hokand kuvvetlerinin yanına geldi Hakimhan'ın bildirdiğine göre Cihangir'in ordusu o kadar kalabalıktı ki, hiçbir hükümdar böylesine kalabalık bir orduyu bir araya getirmeye muvaffak olmamıştı; Muhammed Ali Han ise Cihangir'in ordusunun kalabalığını görünce çok şaşırdı. Hokand ordusuyla Cihangir Han'ın birlikleri karşılaştıklarında Muhammed Ali Han ve Hakkulu Mingbaşı öne çıkarak Cihangir ile sarıldılar ve ardından Cihangir Han, Muhammed Ali Han'a "Hoş geldiniz Gülbağ kuşatması sizi beklemektedir." dedi ve Kaşgar'a geri döndü. Görüşmenin ardından Muhammed Ali Han'da ordusuyla Gülbağ'a yönelerek kaleyi kuşattı (Muhammed Hakimhan Töre, 2010, s. 484).<sup>24</sup> Cihangir Hoca ile Muhammed Ali Han'ın at üzerinde görüşmesi Muhammed Ali Han'ın Cihangir'in hükümdarlığını kabul ettiğinin göstergesidir (Nalivkin, 1886, s. 128). Kısaca Cihangir bir zamanlar himayesinde yaşadığı Muhammed Ali Han'ın Kaşgar'a gelmesinden hoşnut olmamış ve Hokand'ın Kaşgar'da

---

"Report on The Trade And Resources",1862, s. 342-343. Ruslar Orta Asya'da isimli eserde ise sayı 16.000 olarak kaydedilir. Valihanov ve diğerleri,1865, s. 204.

<sup>23</sup> Mehmed Âtîf'in verdiği bilgilerde ise Hokand'dan Cihangir Han'a yardım için gelen Muhammed Ali Han değil Muhammed Ali isminde bir devlet görevlisidir. İsimleri aynı olduğu için Muhammed Ali Han ile karıştırılmıştır. Mehmed Âtîf, 1999, s. 187. Muhammed Ali Han'ın Cihangir'e yardım için Kaşgar'a gidişinin sebepleri Hokand Hanlığı kaynaklarında farklı şekillerde anlatılır. Ayrıntı için bkz. Şen, 2020a, s. 114-119. İngiliz ticaret raporlarına göre Muhammed Ali Han tahta geçtiğinde aksakal müessesesini gelir kaynağı olarak görmekteydi ve bunun için Mançu yönetiminden Doğu Türkistan'da aksakallık kurumunun tesisi için müsaade istedi. İsteği olumlu karşılanmayınca da Cihangir Han'ı Kaşgar hâkimiyeti için yüreklendirdi "Report on The Trade And Resources",1862, s. 341.

<sup>24</sup> Nalivkin de olayı hemen hemen aynı şekilde anlatmaktadır fakat o Hakkulu ve Bahadur Hoca Dasturancı'nın elçi olarak Cihangir'e gittiğini belirtmez Nalivkin, 1886, s. 128. İbretü'l Havakin ve Tarih-i Türkistan'da Cihangir Hoca'nın Muhammed Ali Han'ı karşılamaya çıktığı ve ikilinin padişahlık geleneğince at üzerinde görüştükleri belirtilir Niyâz Muhammed Hukandî, 2014, s.126; Mirzo Olim Mahdûm Hoci, 2009, s. 93. Tarih-i Hamidi'de de ikilinin at üzerinde görüştükleri bilgisini verilir. Musa Sayrami, 1986, s. 149. Hüdayarhanzade olayı bu kaynaklardan farklı şekilde anlatır. Ona göre Muhammed Ali Han Kaşgar'a ulaştığında Cihangir, Kaşgar'ın önde gelenleri ve ordusuyla Muhammed Ali Han'ı karşılamaya çıktı ve Muhammed Ali Han'a itaat ve sadakatini bildirdi Hüdayarhanzade, 2011, s. 147. Tarih-i Hamse'de ise Cihangir Han'ın emrindekilerin Muhammed Ali Han'ın Kaşgar'a gelişinden rahatsız oldukları ve Muhammed Ali Han'ın kaleyi alsa dahi kendilerine vermeyeceğini söyleyerek Cihangir Han'ı etkiledikleri bildirilir Karikurbanali Hacı Halidoğlu, 1910, s. 93.

doğrudan hâkimiyet iddia edebileceğinden çekindiği için Muhammed Ali Han'a mesafeli davranarak onu hükümdar olarak at üzerinde karşılamıştır (Hayit, 1975, s.34; Fletcher, 2008, s. 363).

Muhammed Ali Han, Cihangir Han ile görüşükten sonra Gülbağ Kalesi'ni muhasaraya başladı. Kaynakların anlattığına göre kaleyi almak için birkaç girişimde bulunan Hokand ordusunun her bir girişimi Mançular tarafından bertaraf edildi. Gülbağ Kalesi'ni ele geçirebilmek için Hokand ordusu lağım kazmak suretiyle surların bir kısmı yıkmayı başardı. Yıkılan surlardan kaleye girmeye çalışan Hokand askerine Mançular mukavemet göstererek Gülbağ'a girmelerine engel oldular. Hokand ordusu kazdıkları lağımdan bir sonuç alamayınca bu kez de surlara uzun merdivenler aracılığıyla çıkmayı denedi fakat Mançular taşlarla, kızgın yağ ve topraklarla askerin kaleye girişini engellediler ve çok sayıda askeri şehit ettiler. (Mirzo Olim Mahdûm Hoci, 2009, s. 93-94; Niyâz Muhammed Hukandî, 2014, s. 126; Newby, 2005, s. 104; Musa Sayrami, 1986, s. 150). Gülbağ Kalesi'nin Hokand ordusu tarafından muhasarasında gerçekleşen çarpışmaların şiddeti İbretü'l Havakin'de "sanki yeryüzünün damarından kan fışkıırıyordu, her bir mağara ve delikten kan pınarları akıyordu, savaşın gürültüsünden gökyüzündekiler rahatsız oluyorlardı", denilerek tasvir edilmiştir (Niyâz Muhammed Hukandî, 2014, s. 126). Hokand ordusunun Gülbağ'ı düşürme hususunda başarısız olması, yaralı ve şehit sayısının 25 artmasıyla Muhammed Ali Han'ın morali bozuldu ve orduya şu emri verdi: "yaralı ve şehitleri toparlayın geri çekilin, bu aslanların tek tırnağına Kaşgar gibi yüz şehri değişmem." Emir üzerine Hokand ordusu kuşatmayı kaldırdı.<sup>26</sup> Muhammed Ali Han bütün şehitleri Afak Hoca Mezarlığı'na defnettirdi ve Mingbaşı Hakkulu komutasında ordusundan bin kişiyi Kaşgar'da bırakıp<sup>27</sup> başkente döndü (Newby, 2005, s. 104; Niyâz Muhammed Hukandî, 2014, s. 126-127).<sup>28</sup> Hokand askerlerinin bir kısmının Kaşgar'da kalması Doğu Türkistan halkı üzerinde Hokandlıların tesirinin artmasına neden oldu (Koç, 2015, s. 43).

Muhammed Ali Han'ın Hokand'a dönmesinden sonra Cihangir Han ve Hakkulu, Gülbağ'ı kuşattı. Kuşatma süresi uzayınca kaledeki erzak tükendi. Erzakları bittiği için daha

<sup>25</sup> Ç. Valihanov şehit sayısını 800 olarak verir. Valihanov, 1985, 2, s. 345. Fletcher ise sayının 1.000 olduğunu söyler. Fletcher, 2008, s. 164.

<sup>26</sup> Baymirza Hayit'a göre Gülbağ Kalesi'nin fethinden sonra Muhammed Ali Han ile Cihangir Han anlaşmamış ve bu anlaşmazlığın neticesinde Muhammed Ali Han geri çekilmiştir. Hayit, 2004, s. 139; Hayit, 1975, s. 35-36.

<sup>27</sup> Hakimhan Töre'nin kayıtlarına göre Hokand ordusu Gülbağ kuşatmasında başarısız olduktan sonra Hokand zadedânı Muhammed Ali Han'ı Hokand'a geri gönderdi ve kendileri de Han ile yollarını ayırarak Cihangir Han'ın yanında kaldı. Cihangir Han Kaşgar'da kalan Hokandlı devlet adamlarına çeşitli rütbelere verdi. Hakimhan Töre, 2010, s. 485; Fletcher, 2008, s. 165. Hüdayarhanzade Muhammed Ali Han'ın geri dönmesine Öretepe Hâkimi Muhammed Rahim'in Han'ın Kaşgar Seferi'nde olmasını fırsat bilerek Hokand kalelerini ele geçirmesi ve Buhara ordusunun Semerkand'a gelmesinin sebep olduğunu belirtir. Buhara Emiri'nin bu hamlesiyle ordusunu toparlayan Muhammed Ali Han, Mingbaşı Hakkulu'nun komutasına ordusunun üçte birini verdi ve onları Kaşgar'da bırakarak geri çekildi. Hüdayarhanzade, 2011, s. 148. Tarih-i Hamidi'de de kaleyi kuşatıp alamayan Muhammed Ali Han'ın yaşananlardan korkarak geri döndüğü kaydedilir. Musa Sayrami, 1986, s. 151. Newby ve Fletcher Muhammed Ali Han'ın aniden Hokand'a geri dönüşünün sebebinin bir şölen esnasında Cihangir ve adamlarının Muhammed Ali Han'ı öldürme teşebbüsünde bulunmaları olduğunu söyler. Newby, 2005, s. 104, dipnot 38; Fletcher, 2008, s. 164; "Report on The Trade And Resources", 1862, s. 343. Kanaatimizce Muhammed Ali Han'ın Hokand'a geri dönmesine Cihangir Han'ın kendisine karşı tavrı etkili olmuş olabilir. Newby'in de belirttiği üzere Muhammed Ali Han'ın Cihangir Han ile istişare etmeden kuşatmayı kaldırması ikilinin arasının iyi olmadığını gösterir. Newby, 2005, s. 104. Ayrıca Hüdayarhanzade'nin kaydettiği Hokand topraklarına saldırı da olası bir nedendir. Saldırı sonucunda Muhammed Ali Han ordusunun bir kısmını Kaşgar'da bırakarak kendisi Hokand'a geri dönmüş olabilir.

<sup>28</sup> Kuşatmanın kaç gün sürdüğü hakkında çeşitli kayıtlar vardır. Kuropatkin kuşatmanın 12 gün sürdüğünü yazar Kuropatkin, 2016, s. 170. Fletcher da kuşatmanın 12 gün sürdüğünü belirtir. Fletcher, 2008, s. 364. Hakimhan Töre kuşatmanın 5 gün sürdüğünü söyler Hakimhan Töre, 2010, s. 484-485. Nalivkin 12 ile 15 gün sürdüğünü kaydeder Nalivkin, 1886, s. 128. Baymirza Hayit'a göre kale 70 gün kuşatıldıktan sonra alınmıştır. Baymirza Hayit, 2004, s.139.

fazla dayanamayacaklarını anlayan Gülbağ'daki on iki bin kişi gece karanlığından faydalanarak kaleyi boşalttı ve Aksu tarafına kaçtılar. Durumdan haberdar olan Cihangir Han, Mançuların kaçtığı istikamete yöneldi ve kaçaklara yetişti. Mançular ile Cihangir Han'ın askerleri arasında başlayan çarpışmanın neticesinde Mançular katledildi (Fletcher, 2008, s. 165; Valihanov ve diğerleri, 1865, s.204; Hüdayarhazade, 2011, s. 149).<sup>29</sup> Bu galibiyet Doğu Türkistan şehirlerinde büyük yankı uyandırdı ve halk Mançuları öldürmeye başladı (Muhammed Hakimhan Töre, 2010, s. 485). Gülbağ Kalesi'nin ele geçirilmesinin ardından etrafındaki devlet adamları Cihangir Han'a Hakkulu Mingbaşı komutasında Kaşgar'da bulunan Hokand birliklerinin bölgede olduğu sürece kendisinin tam bağımsız olamayacağını telkin ettiler. Bu telkinleri doğrultusunda Cihangir Han, Mançuları Doğu Türkistan'dan neredeyse temizlediklerini ve artık Hokand kuvvetlerine ihtiyaçları kalmadığını Hakkulu Mingbaşı'na ilettiler. Duyduğu sözlere çok şaşırarak Hakkulu, Muhammed Ali Han'ın emriyle Kaşgar'da olduğunu hatırlatarak çekilmeye kendisinin karar veremeyeceğini Cihangir'e bildirdi ve Hokand'a bir ulak gönderdi. Ulak Hokand'a ulaştığında Muhammed Ali Han meşveret meclisini topladı ve meclisten Hokand ordusunun Kaşgar'dan çekilmesi yönünde karar çıktı (Hüdayarhazade, 2011, s. 149-151). Böylece Hokand Hanlığı'nın Cihangir Han'a verdiği askeri destek sona ermiş oldu.

Gülbağ'ı aldıktan ve Hokand ordusunu geri gönderdikten sonra Kaşgar'ın eski merkezi Köhne Şehri'ni kendisine başkent yapan Cihangir Han, Yengişehir bir hâkim atayarak ordusuyla Yengihisar'a yöneldi (Valihanov, 2, 1985, s. 345). Yengihisar'ı kuşatarak hâkimiyet altına aldı. Ardından Yarkend ve Hoten üzerine yürüdü. Yarkend ve Hoten'i zorlanmadan alan Cihangir, fetihlerini üç ay gibi kısa bir sürede tamamladı. Cihangir Han, fetihleri tamamladıktan sonra fetihnâmeler yazdı ve fetihnâmeleri Buhara, Kunduz, Belh, Hive ve Kazak sultanlarına göndererek onlardan yardım talep etti (Valihanov, 2, 1985, s.346; Fletcher, 2008, s. 364). Cihangir Han Doğu Türkistan şehirlerini hâkimiyet altına alırken Yarkend ve Aksu arasında yaşayan Dunganlar da kendisini desteklediğini açıkladılar ve cihada katıldılar ("Report on The Trade And Resources", 1862, s. 342). Böylesine kısa bir sürede bu şehirlerin ele geçirilmesinde en önemli husus Doğu Türkistan halkının Cihangir Han'a gösterdiği teveccühtür. Mançu idaresinden ve baskısından bunalan halk Cihangir Han'ı bir kurtarıcı olarak gördü ve nereye kuşatsa büyük destek verdi (Mehmed Âtîf, 1999, s. 189-191). Hakimhan Töre'nin verdiği bilgilere göre Hoten'i ele geçiren Cihangir Han, şehre vali olarak yeğeni olan Töra Hoca'yı atadı. Yarkend'in yönetimine Mahmud Hoca'yı, Aksu'nun idaresine ise Ömer Ali Hoca'yı getirdi (Muhammed Hakimhan Töre, 2010, s. 486).<sup>30</sup> Mehmed Âtîf'in belirttiği üzere Cihangir'in fetihleri güney ve güneydoğu bölgesinde ilerliyordu. Çok hızlı bir şekilde bölge ele geçirildi. Cihangir Han, kuzey bölgelerini ele geçirmek için uzun süredir savaşıyor, çok fazla şehit veren ordusunu dinlendirmek ve yeni fetihler için hazırlık yapmak amacıyla başkent Kaşgar'a döndü. Dokuz ay boyunca bölgede hâkimiyet tesis eden Cihangir, bu süre zarfında kötü bir yönetim sergiledi. Hakimhan ve Hüdayarhazade'nin verdiği bilgilere göre Cihangir Han zevk ve sefaya daldı, ordusunun hazırlıklarını ikinci plana attı ve ayyaş arkadaşlar edindi

<sup>29</sup> Tarih-i Hamidi'de kuşatmanın bir ay sürdüğü belirtilir. Musa Sayrami, 1986, s. 151; Hüdayarhazade Gülbağ Kalesi'nin beş ay kuşatma altında kaldığını kaydeder. Hüdayarhazade, 2011, s. 149. Fletcher kuşatmanın 10 hafta devam ettiğini söyler. Fletcher, 2008, s. 165. Wathen ise Gülbağ'ı Cihangir'in fırtına gibi ele geçirdiğini belirtir. Wathen, 1835, s. 660. Kuropatkin olayı farklı anlatır. Onun anlatımına göre Gülbağ Kalesi'ndeki Mançular teslim olmuştur. Kaledeki yüksek dereceli memurlar kendilerini öldürmüş, 8.000 ila 10.000 asker de İslamiyet'i kabul etmeleri karşılığında bağışlanmışlar, İslam'ı kabul etmeyenler ise öldürülmüştür. Kuropatkin, 2016, s. 170. Tarih-i Hamse'de ise askerlerin çoğunun İslamiyet'i kabul ettikleri, kabul etmeyenlerin ise köle olarak satıldıkları kaydedilir. Karikurbanali Hacı Halidoğlu, 1910, s. 93. Tarih-i Hamidi'de bu fetihden sonra Cihangir Han'ın bir fetihnâme yazıp çeşitli hediyelerle Hokand'a gönderdiği belirtilir. Musa Sayrami, 1986, s. 151.

<sup>30</sup> Hakimhan Yedi Şehrin yönetiminin Cihangir Hoca'da olduğunu söylemektedir ki bu pek doğru değildir. Büyük ihtimalle Cihangir Han, Kaşgar, Hoten, Yarkend, Aksu'yu kontrol altında tutmaktadır.

(Muhammed Hakimhan Töre, 2010, s. 486; Hüdayarhanzade, 2011, s. 151). Hakimhan'ın verdiği bilgilere göre Halk Cihangir'in bu davranışlarından rahatsız oldu. Bazı devlet adamları Cihangir'e bölgede uzun süredir devletsizliğin acısının çekildiğini, bu nedenle idaresini koruması gerektiğini telkin etseler de Cihangir onları dinlemedi (Muhammed Hakimhan Töre, 2010, s. 487). Hakimhan'a benzer şekilde Kuropatkin de halkın kendisine gösterdiği saygı ile eline geçen bol nimetin kıymetini bilemeyen Cihangir Han'ın bağımsızlık için savaşı Doğu Türkistanlılara zarar verdiğini kaydetmektedir. (Kuropatkin, 2016, s. 170). Bu telkinlere rağmen Cihangir Han Doğu Türkistan'da Hokandlı mücahitlere ganimet olarak vermek için birçok kamu ve özel mülkiyete el koydu, zengin tüccarların ve beklerin mallarını yağmalatarak halka zulmetti. Cihangir Han'ın bu davranışları kendisini destekleyenleri hayal kırıklığına uğrattı (Fletcher, 2008, s. 365).

Cihangir Han'ın daldığı zevk aleminin ve kötü yönetiminin farkına varan Mançular onu bertaraf ederek bölgeyi yeniden ele geçirmek için harekete geçti. 100.000 kişilik bir süvari ordusu hazırlanarak Cihangir'in üzerine gönderildi. Bu ordunun süvari olarak oluşturulmasının sebebi piyade olarak hazırlanacak birliklerin zamanında bölgeye intikal ederek müdahalede bulunamayacak olmalarıydı. Mançu ordusu hiçbir yerde zaman kaybetmeden doğrudan Aksu'ya ulaştı. Aksu, Mançu ordusunun merkeziydi ve burada Mançu ordusu üç kısma ayrıldı. 12.000 süvari Hoten'e, 7.000 süvari Yarkend'e, 81.000 süvari Kaşgar'ın Köhne Şehri civarındaki Yengi Abad üzerine harekete geçti. Mançuların geldiğini gören Cihangir'in valileri Kaşgar'a firar ettiler. Cihangir daha evvel ele geçirdiği yerlere üç-dört yüz asker bırakmıştı. Az sayıdaki asker Mançu birliklerine karşı koyamayıp geri çekilmek zorunda kaldı. Mehmed Âtîf'a göre eğer Cihangir buralarda onar bin asker buldursaydı valiler ahalinin de desteğini alarak Mançulara karşı koyar ve yerlerini terk ederek Kaşgar'a kaçmazlardı. Kaçarak Kaşgar'a gelenler Mançu ordusunun sayısını abartarak halka anlatmaz ve askerinin ve ahalinin yeise düşmesine neden olmazlardı (Mehmed Âtîf, 1999, s. 192-193). Ayrıca Cihangir'in fetih harekâtına ara vermesi büyük bir hataydı (Mehmed Âtîf, 1999, s. 193; Valihanov ve diğerleri, 1865, s. 205).

Hoten ve Yarkend'i ele geçiren Mançu kuvvetleri buralarda çıkabilecek isyana karşı tedbir olarak şehirlere yerleşti. Kaşgar üzerine gönderilen 81.000 kişilik Mançu ordusunun geldiğini öğrenen Cihangir Han birliklerini hazırlayarak Mançuların karşısına çıktı. Cihangir Han'ın ordusu sayı bakımından kalabalık olmasına rağmen disiplinsiz askerlerden oluşuyordu, cephane ve silah açısından da kötü durumdaydı (Kuropatkin, 2016, s. 171). Bu olumsuzlukların üzerine Hoten ve Yarkend'den kaçarak gelen valilerin anlattıkları da eklenince ordu savaş meydanına çıkmadan neredeyse yenilgiyi kabul etmişti. Orduların mevcudu ise Mançuların 81.000 askere karşılık Cihangir'in 50.000 askeri bulunuyordu (Mehmed Âtîf, 1999, s. 196). Gerçekleştirilen muharebede Mançular galip geldi, Cihangir'in dağılan ordusu kaçmaya başladı. Hakimhan Töre'nin verdiği bilgilere göre savaş esnasında Mançular Cihangir'in ailesinden bazı hocaları ele geçirdiler (Muhammed Hakimhan Töre, 2010, s. 488). Savaşın mağlubiyetle sonuçlanmasından sonra Cihangir Hoca, Mart 182733'de Kaşgar'dan firar etti. Mançular ise Cihangir'in nereye giderse gitsin yakalanmasını emretti (Newby, 2005, s.101; Fletcher, 2008, s.165; Kuropatkin, 2016, s.170).

Cihangir Han'ın bu savaşı kaybetmesinin ana sebebinin, Doğu Türkistan halkının kendisine verdiği destek de göz önünde tutularak, ordusunun teçhizat eksikliği ve birliklerinin eğitimsiz askerlerden oluşması olduğu söylenebilir. Zira Mançular, bölgeye gönderdikleri birlikleri üçe bölmüş ve Kaşgar'a gelen süvari birliği hariç diğerleri Yarkend ve Hoten'de

<sup>31</sup> Tarih-i Hamidi'de Mançu askerlerinin sayısının çok kalabalık olduğunu belirtilir. Musa Sayrami, 1986, s. 152. Fletcher ise ordunun sayısını 22.000 olarak verir. Fletcher, 2008, s. 365.

<sup>32</sup> Ruslar Orta Asya'da isimli eserde ordu sayısı 70.000 olarak verilir. Valihanov ve diğerleri, 1865, s. 205.

<sup>33</sup> Müntehabü't-Tevarih'te tarih 9 Şubat 1826 olarak kaydedilir. Hakimhan Töre, 2010, s. 488.

kalmıştır. Karşılaşacakları olumsuz bir durumda kendilerine yakın zamanda gelecek herhangi bir destek söz konusu değildir. Alacakları en küçük bir mağlubiyette saklanacak herhangi bir kaleleri ya da şehirleri bulunmayan Mançular, savaş meydanında can siperâne çatışan Doğu Türkistan askerlerini ellerindeki silah teknolojisi üstünlüğü ile mağlup etmişlerdir.

Cihangir Han, ordusu dağıldıktan sonra yanında az sayıda askerle kaçtı ve Alay Dağları'na sığındı. Mançular, Cihangir'in yakalanması için bölgeye 8.000 asker sevk ettiler (Fletcher, 2008, s. 365). Cihangir Han'ı yakalamak için sevk edilen Mançu askerlerinden korkan Muhammed Ali Han, Kaşgar'dan Oş'a giden kervan yolu üzerine sınır karakolu işlevi görmesi için Sofi Kurgan ve Kızıl Kurgan isimli iki kale inşa ettirdi (Kuropatkin, 2016, s. 172)<sup>34</sup>. Ayrıca Newby'in aktardığına göre bölgedeki Kırgızlara Cihangir'in canlı olarak teslim edilmesi için Mançular tarafından rüşvet verildi. Arama teşebbüsleri devam ederken 182735 yılının 14 Şubat'ında Cihangir Mançular tarafından yakalandı (Newby, 2005, s. 118). Onun yakalanması ile alakalı Mehmed Âtîf üç farklı rivayet aktarır. İlk rivayete göre iki Mançu birliği, Ulukça Kongırın'dan, Serkol yayından Opal ve Kızıl-arta Boğazı'ndan geçmiş, yanlarına birçok hayvan ve erzak alarak Tanrı Dağı'ndan Alay Vadisi'ne ilerleyip ikamet ettikleri yerin etrafına daire şeklinde hendek kazarak hücumu karşı tedbir almış, Alay Ovası'nda 20 gün ikamet etmiş ve Cihangir Han'ın bulunduğu yeri tespit etmek için etrafa küçük müfrezeler göndermişlerdir. Mançu kuvvetleri, Cihangir Han'ın Çakmak ve Narin kalelerinden geçip Tobun membasına doğru çekildiği haberini alınca Uluçat'dan Kaşgar'a avdet edip biraz mühimmat aldıktan sonra Tobun üzerine hareket etmişti. Cihangir Han'ın etrafındakiler korkarak firar etmiş, Cihangir Han uykudayken dostu Opal Begi onu ellerini bağlayarak Mançulara teslim etmiş, bu haine de ödül olarak Hoten valiliği verilmişti. İkinci rivayete göre ise; Cihangir Han Kaşgar şehriden kaçtığı gece Kırgızlara sığınmış, Kırgızlar ise onu Mançulara teslim etmişlerdir. Üçüncü rivayet ise Cihangir'in 1828-1829 yıllarında Kaşgar'a gelerek Kaşgar ile Yarkend'i ele geçirdiği fakat Hoten'in zaptına muvaffak olamadığı için Kaşgar'ın yönetimine sahip olamayacağını anlayarak Hokand'a gittiği, bunun sonucunda da Hokand Hanı tarafından Mançulara teslim edildiğidir. Mehmed Âtîf bu rivayetlerden ilkinin doğru olduğunu belirtir (Mehmed Âtîf, 1999, s. 198-199). Kuropatkin de eserinde, yukarıda verdiğimiz üç rivayetten ilkinin kaydetmiştir (Kuropatkin, 2016, s. 172). Newby ise Cihangir'in yakalanışını Mehmed Âtîf ve Kuropatkin'den farklı anlatır. Newby'in verdiği bilgilere göre 1828 yılının başlarında Kaşgar Hakimbeki İshak, Mançu birliklerinin Kaşgar'dan çekildiği yönünde yalan haberi yaymaları için Kırgızlara rüşvet verdi. Rüşveti alan Kırgızlar bu yalan haberi yaydı ve haberi işiten Cihangir 300 kişilik küçük bir kuvvetle Kaşgar sınırına yaklaştı. Sınır köylerinden istediği yardımı alamadı ve geri çekildi. Cihangir her ne kadar geri çekilse de kendisini aramak için Alay'a gönderilmiş 8.000 kişilik Mançu birliğine yerini belli etmiş oldu. Cihangir'in yerini tespit eden Mançu birliği onu kuşattı. Mühimmatı biten Cihangir ve taraftarları Mançu askerlerine taşla karşılık vermeye çalıştı ve 14 Şubat 1828'de Cihangir intihar etmek üzereyken yakalandı (Newby, 2005, s. 118-119). Cihangir'in yakalanması hususunda Tarih-i Hamidi'de verilen bilgilere göre ise ordusu dağılan Cihangir Han Alay'a kaçtı. Kendisini yakalaması için Kucarlı Mirza Osman Vesi Bek'in oğlu İshak Mirza

<sup>34</sup> Nalivkin ordusu dağıldıktan sonra Alay'a kaçan Cihangir Han'ı kurtarmak için Muhammed Ali Han'ın asker gönderdiğini lakin bu askerlerin Cihangir Han'a yetişemediğini belirtir. Müellif Muhammed Ali Han'ın bu davranışını bir Müslüman'ın kafire karşı başka bir Müslüman'ı koruma çabası olarak değerlendirir. Cihangir'in Kırgızlar tarafından Mançulara teslim edilmesi ve bunun neticesinde öldürülmesinden sonra çok sinirlenen Muhammed Ali Han, Cihangir Han'ı kurtarmaları için gönderdiği fakat ona yetişemeyen askerlerin sakallarını kopartmıştır. Nalivkin, 1886, s. 129. Fletcher ise Muhammed Ali Han'ın Mançu yönetimine masrafları karşılanırsa Cihangir'i aramak için askerlerini göndereceğini bildirdiğini kaydeder. Ayrıca Cihangir başarısız olunca Muhammed Ali Han Doğu Türkistan'a iki elçi göndermiş ve Mançu yönetimine kendisinin Cihangir'e destek vermediğini belirtmiştir. Fletcher, 2008, s. 365; "Report on The Trade And Resources", 1862, s. 345.

<sup>35</sup> Fletcher tarihi 1828 olarak verir. Fletcher, 2008, s.366.

gönderildi. Mirza İshak Alay'a geldiğinde Cihangir Han ile karşılaştı ve Cihangir Han, Mirza İshak'a kendisini tutuklayıp Mançulara teslim etmesini söyledi. Mirza İshak bu işe pek gönüllü olmasa da kabul etti ve Cihangir Han ellerini kendisi bağlayarak ipin ucunu İshak Mirza'ya verdi. İshak Mirza, Cihangir Han'ı ordu komutanı (eserde Çinlilerin büyüğü diye kaydedilir) Ay Cangcün'e teslim etti. Ay Cangcün, İshak Mirza'yı Cihangir Han'ı bizzat Pekin'e götürmesi için görevlendirdi (Musa Sayrami, 1986, s. 153).

Cihangir Han her ne şekilde olursa olsun Mançular tarafından yakalandı ve Pekin'e Mançu İmparatoru'nun sarayına götürüldü. İmparator, Cihangir Han'ın nasıl birisi olduğunu görmek için huzuruna çıkartılmasını emretti. Mançu yetkilileri, İmparatorun Cihangir'e bu işe neden giriştiğini sorduğunda, İslam ahalsininin yönetimden hoşnut olmadığını söyleyeceğinden emin oldukları ve bu yolla kendi yaptıklarının ortaya çıkmasından korktukları için Cihangir'i zehirlediler. İmparatorun huzuruna çıkan Cihangir hiçbir suale cevap vermedi ağzından da köpükler geldi. Bu haldeyken bile İmparator Cihangir'e bir sürü sual sordu fakat cevabını alamadı. Neticede Cihangir'in parça parça kesilmesine karar verildi. Eti kemiğinden ayrılarak köpeklerle verildi (Kuropatkin, 2016, s. 172-173; Mehmed Âtîf, 1998, 200).<sup>36</sup>

Cihangir Hoca'nın hâkimiyeti kaybetmesinden sonra Mançular, Yarkend, Hoten, Kaşgar vilayetlerindeki Uygurlara zulmetmeye başladılar. Tarihi Hamidi'de belirtildiğine göre Cihangir Hoca'ya destek verenler, Mançular tarafından tespit edilip mallarına el konuldu. Mançular bununla da yetinmeyip ağırlığı çocuklar ve kadınlardan oluşan on binden fazla kişiyi esir etti. Esir alınanlar İli ve Çüçek'e sürgün edildi (Musa Sayrami, 1986, s. 153-154).<sup>37</sup> Mançuların Cihangir Han'ın Kaşgar hâkimiyetinin sona ermesinden sonra ahaliye yaptığı zulüm Doğu Türkistan halkında büyük iz bıraktı. Halk arasında Mançu mezalimini anlatan Nözügün Destanı oluştu. Destanda belirtildiğine göre Cihangir Han'ın hâkimiyeti sona erdikten sonra Mançular bölgede büyük bir katliam ve yağma yaptılar. Kaşgar'daki askerleri katlettiler ve genç kadınların ve erkelerin ellerine kelepçe ayaklarına pranga vurup köleleştirerek zengin Kalmuklara sattılar (Esin, 1968, s. 73-74).

Mançu İmparatorluğu Cihangir'in kendilerine nispeten çok az bir kuvvetle Doğu Türkistan'da İmparatorluk ordusunu uğraştırmasını, Cihangir Han'ın Kaşgar hâkimiyetine son vermek için büyük bir ordu sevk etmek zorunda kalmalarını ve 100 milyon gümüşten fazla masraf yapmalarını saklamak adına onun yakalanmasını büyük bir zafer olarak gösterdi. Hatta Newby'in belirttiğine göre Cihangir'in yakalanmasından dolayı Mançu İmparatoru çok mutlu oldu ve bu zaferden dolayı eğlenceler tertip ederek bir de anıt olarak dikili taş yaptırdı. (Newby, 2005, s. 119). Cihangir Han'ın kısa sürede Doğu Türkistan'da bazı şehirleri ele geçirmesi ve halkın kendisini desteklemesi Mançu İmparatorluğu'nun Doğu Türkistan politikasını gözden geçirmesine neden oldu. Ayrıca üst düzey generaller bölgeyi ellerinde tutabilmek adına İmparator'a Doğu Türkistan'ın bir süreliğine ticarete kapatılmasını ve idarenin yerel şeflerle

<sup>36</sup> Tarih-i Hamidi'de Cihangir'in Mançu İmparatoru'yla görüşmediği ve hapsedildiği yerde eceliyle öldüğüne dair bir rivayet de aktarılmaktadır. Musa Sayrami, 1986, s. 153. 200 askerinin nezaretinde Pekin'e getirilen Cihangir 1828 yılının Haziran ayında dört parçaya bölünmek suretiyle katledildi. Başı ise halkın görmesi için sergilendi. Newby, 2005, s. 119. Ayrıca Newby Mançu kaynaklarındaki bu bilgilerin yanı sıra halk arasında anlatılan bir hikâyeden bahseder. Hikâyeye göre Cihangir idam edilmemiştir. Pekin'de idam edilecekken İmparator onun ölüm karşısındaki sakin ve vakur duruşundan etkilenmiş ve Cihangir'i daha yakından tanımak isteyerek tutuklatmıştır ve üç ay sonra sürgüne göndermiştir. Cihangir'in Pekin'den ayrılmasından sonra başkentte büyük bir kıtlık ve kuraklık meydana gelmiştir. Bu felaketin sebebi astrologlarca Cihangir'in şehirde olmamasına bağlanmıştır. Bu durum üzerine Mançu hazinesinden altınlarla, temiz kıyafet, erzak gönderilerek Cihangir Pekin'e getirilmiş ve imparatorla yaşamıştır. Newby, 2005, s. 120-121.

<sup>37</sup> Newby'in Mançu kaynaklarına dayanarak yapmış olduğu çalışmasında belirttiğine göre Cihangir Hoca'nın hâkimiyeti kaybetmesinin ardından Doğu Türkistan'da Cihangir'e destek verenlerin tespit edilmesi ve cezalandırılması için Nayan Cheng görevlendirildi. Nayan Cheng, Doğu Türkistan'a geldikten sonra Cihangir Hoca'ya destek verenleri çocukları ile birlikte Yunna, Guilihou, Fujian, Goungzhou'ya sürgün etmek istedi fakat Mançu İmparatoru bu isteği kabul etmedi. Newby, 2005, s. 125.

sağlanmasını teklif ettiler. İli askeri valisi Ch'angling ise İmparator'dan bölgede Mançu hâkimiyetini tesis etmek, halkın sempatisini kazanmak ve olası Hokand saldırılarını engellemek için Pekin'de tutulan Hocalardan birisinin Doğu Türkistan'a hükümdar olarak atanmasını talep etti. Bir başka komutan Ulugge ise Kaşgar, Yengihisar, Yarkend ve Hoten'i boşaltarak daha doğuda aşılmaz bir savunma hattı kurmayı önerdi. Bu öneriler İmparator tarafından kabul edilmedi. Bölgedeki yöneticilerin yaptığı adaletsizlik, tecavüz ve ihlaller göremezden gelindi. Bölgeyi kontrol edebilmek için sınır bölgelerinde görev yaparak tecrübe kazanmış Nayancheng görevlendirildi (Fletcher, 2008, s. 365-366).<sup>38</sup> Mançular 1827 yılının bahar aylarında başlayıp yaz ayları boyunca Cihangir Hoca'yı arama faaliyeti gerçekleştirdi. Bu arama faaliyetlerinde Hokand Hanlığı'nın desteğini ve Cihangir Hoca'nın Hokand'da bulunan ailesinin de kendilerine teslim edilmesini talep ettiler. Hokand Hanlığı, Cihangir Hoca'nın yakalanması için yürütülen faaliyetlere destek vermek hususunda gönülsüzdü. Akrabalarının teslim edilmesi ise Muhammed Ali Han tarafından tereddütsüz reddedildi ("Report on The Trade And Resources", 1862, s. 344).<sup>39</sup> Bu durum üzerine Mançular, Hokand Hanlığı'nı köşeye sıkıştırmak ve isteklerini kabul ettirmek için ekonomik yaptırım uygulamaya karar verdiler. En caydırıcı yaptırım Hokand Hanlığı'nı, Rusya ile Mançular arasında gerçekleşen çay ve nöbet şekeri ticaretinde devre dışı bırakmaktı.<sup>40</sup> Bir iki yıl içerisinde Hokand Hanlığı, ticarete yeniden başlamak için ölü ya da diri Cihangir'i teslim edecekti (Newby, 2005, s. 125; Fletcher, 2008, s. 366). Gerçekten de Hokand Hanlığı için Doğu Türkistan üzerinden yapılan ticaret çok önem arz ediyordu zira hanlık askeri seferleri için gerekli maddi kaynağı transit ticaretten sağlıyordu. Ayrıca Hokand Hanlığı, eski İpek Yolu'nu canlandırma projesinden fazlasıyla istifade etti. Doğu Türkistan bölgesi Mançu İmparatorluğu'nu Türkistan ve daha ötesindeki topraklara bağlayan bir kapı görevi gördüğü için Hokand Hanlığı buradan elde ettiği ticari gelirle bölgesel bir güç olmayı başardı. Alim Han'dan itibaren Hokand Hanlığı, Doğu Türkistan ticaretini kontrol etmeye çalışıyordu. Bu avantajları uyguladığı fetih politikalarıyla sağlamlaştıran hanlık, kendi topraklarından geçen yabancı tüccarlar için yüklü miktarda vergi alıyordu. Doğu Türkistan'da bulunan Hokand tüccarları içinse himaye ettiği Hoca ailesini kullanarak azami vergi indirimi sağladığı gibi haraç yoluyla Mançulardan hatırı sayılır bir gelir elde ediyordu (Newby, 2005, s. 141-142). Hokand Hanlığı için bu ticaret ağının öneminin farkında olan Mançular isteklerine olumlu cevap alamayınca Hokand'a ticari ambargo uygulamaya karar verdiler. Uygulanan bu ticari ambargo ise Yusuf Hoca'nın önderliğinde Hokand ordusunun bölgeye gelmesine sebep oldu.

### **Sonuç ve Tartışma**

Cihangir Hoca'nın siyasi faaliyetleri Mançu kaynaklarında zikredildiği gibi bir isyan değil bölgede hâkimiyet mücadelesidir. Aktağlık Hocalar ailesine mensup Cihangir, Doğu Türkistan halkının Mançu zulmü altında ezildiği bir dönemde Hokand'dan taht varisi olduğu Doğu Türkistan'a geçmiş ve bölge ahalisinin de desteğiyle dokuz ay süren bir hâkimiyet tesis etmiştir. Doğu Türkistan halkının Cihangir Hoca'ya gösterdiği teveccüh bölge halkının bağımsızlığa ve devlete olan hasretinin göstergesidir. Cihangir Hoca ahalinin kendisine olan

<sup>38</sup> Nayancheng Guangdong, Guanhsi, Shaan-Gan ve Zili'de Genel Valilik yapmış bir Mançu yöneticisiydi. 1810 yılında İli'ye komutan olarak atanmış fakat yoldayken hakkında bir soruşturma açılmış ve bu soruşturma neticesinde komutanlığı alınarak daha düşük bir göreve getirilmişti. Newby, 2005, s. 127.

<sup>39</sup> Ticaret raporlarında belirtildiğine göre Muhammed Ali Han, Mançu yönetiminden Cihangir Han ve mültecileri teslim etmek için Doğu Türkistan şehirlerine aksakal ataması yapmasına müsaade edilmesini ve Tibet-Doğu Türkistan ticaretinden elde edilen vergilerin de Hokand Hanlığı'na devredilmesini talep etti. Bu talepler üstü kapalı Cihangir ve taraftarlarını vermemek için öne sürülmüştür denilebilir. "Report on The Trade And Resources", 1862, s.344-345.

<sup>40</sup> Söz konusu ticaret için bkz. Newby, 2005, s. 129-135; Harry Parkes, 1854, s. 306- 312.



teveccühünü iyi değerlendirememiş ve eline geçen fırsatı kullanamamıştır. Kaşgar'da tahta oturduktan sonra yardıma çağırdığı Hokand Hanlığı'na etrafındaki hasis kişilerin etkisiyle sırt çevirmesi bölgede iktidarının kısa olmasının nedenlerinden birisi olmuştur. Bölge halkının ve müşavirlerinin kendisine yönelik ahalinin devletsizlikten çok çektiği yönündeki telkinlerini dinlemeyerek askeri ilerleyişine ara veren, ordusunu teçhizat bakımından tahkim etmeyen bunların yerine zevk ve sefaya dalan Cihangir, kötü bir yönetim sergilemiş ve iktidarı kaybetmiştir. Cihangir Hoca'nın kısa süreli Kaşgar hâkimiyetinin Mançu İmparatorluğu, Hokand Hanlığı ve Doğu Türkistan ahalisi üzerinde bazı tesirleri olmuştur. Mançular, bölge hâkimiyetlerinin sağlam temellere dayanmadığını idrak etmişlerdir. Yukarıda da belirttiğimiz gibi Cihangir Hoca'nın bölgede iktidarı kaybetmesinden sonra bazı askeri valiler İmparatorluk sarayına bölgenin idaresi için Hoca ailesinden bir kişinin görevlendirilmesi ve bölgeyi terk ederek doğuda aşılmaz bir savunma hattı kurması gibi önerilerde bulunmuşlardır. Ayrıca Cihangir ile görüşmek isteyen imparatorun bölgede olan bitenlerden haberdar olmaması için Cihangir'i zehirlemişlerdir. Hokand Hanlığı açısından ise Cihangir'in bölgede hâkimiyeti kaybetmesi hanlığın büyük gelir kaynağı olan Doğu Türkistan ticaretinden mahrum kalmasına neden olmuştur. Bu ticarettten mahrum kalmak Batı Türkistan ve Kazak bozkırlarında yürütülen askeri seferlerin finansal açıdan sekteye uğraması manasına gelmektedir. Cihangir Hoca'ya büyük destek veren halk ise onun iktidarı kaybetmesinin ardından zulme uğramış, çeşitli bölgelere sürgün edilmiştir. Bu zulümler Nözügün Destanı'nın doğuşuna sebep olmuştur. Mançuların mezalimi altında ezilen halk sindirilmiş ve bu sindirilmişlik Cihangir Hoca'nın ağabeyi Yusuf Hoca'nın Hokand ordusuyla beraber 1828 yılında gerçekleştirdiği siyasi faaliyetlere sınırlı destek vermelerine neden olmuştur. Her ne kadar Cihangir Hoca'nın iktidar mücadelesinden sonra Mançu yönetimi tarafından sindirilmeye çalışılsa da Cihangir'in kısa süreli Kaşgar hâkimiyeti Mançu zulmü, tecavüzleri ve haksızlığı altında ezilen halkın yenilmez olarak gördükleri Mançuların yenilebileceği gerçeğini ortaya çıkartmış ve Yakup Han'ın Kaşgar hâkimiyetinin önünü açmıştır.

**Kaynakça**

- “Report on The Trade And Resources of The Countries on The North-Western Boundary of British India”. (1862). Lahore: Printed at the Government Press.
- Bellew, W.H. (1875). *The History of Kashgar*. Calcuta: Forgain Departman Press.
- Boulger, D. C. (1878). *The Life of Yakup Bek Athalık Ghazi, and Badaulet; Emeer of Kashgar*. London: H. Allen&Co.
- Çelik. B. (2013). *Yarkend Hanlığı'nın Siyasi Tarihi*. İstanbul: IQ Kültür Sanat.
- Ercilasun, K. (2013). *Tarihin Derinliklerinden 19. Yüzyula Kâşgar*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Fletcher, J. (2008). The Hayday of the Ch'ing Order. D.Twitchett & J. K. Fairbank (Ed.), *The Cambridge History of China, Late Ch'ing 1800-1911*: 10/1. (pp.351-408) içinde. London, Cembridge, Cambridge University Press, 2008.
- Hayit, B. (1975). *Türkistan Rusya ile Çin Arasında*. İstanbul: Otağ.
- Hayit, B. (2004). *Türkistan Devletlerinin Milli Mücadele Tarihi*. (3. Baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Horwoth, H. (1830). *History of Mongols.from the 9th to 19 Century*. Vol. 2. London: Logmans, Green and Co.
- Hüdayarhanzade. (2014). *Ancum At-Tevarih (Zvezdi İstorii)*. Ş. Vahidov & S. Elçibaev (Çev.). Taşkent: Yangi Asr Avlodi.
- Kalan, E. (2008). *Cungar Hanlığı'nın Siyasi Tarihi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Karikurbanali Hacı Halidoğlu. (1910). *Tarih-i Hamse-i Şarki*. Kazan: Örnek Matbaası.
- Koç, D. (2015). *Rus Elçilik Raporlarına Göre Hokand Hanlığı*. İstanbul: İdeal Kültür&Yayıncılık.
- Koldaşev, Ş. (2020). The Role of the Institute of Aqsaqal (Consolor) in the Diplomatic Relations Between Kokand Khanate and the Ching Empire (1760-1864), *International Jurnal of Scientific&Tecnology Research*, 9/ 02, 3865-3874.
- Kumru, C. (2016). *Muhammed Sâdık Kaşgârî'nin Tezkire-î Hâcegân Adlı Eserinin Transkripsiyonu ve Değerlendirmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi,Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli
- Kumru, C. (2017). Tezkire-i Hecegân'a Göre Doğu Türkistan'da Hocalar Dönemi, *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(14), 1247-1267.
- Kuropatkin, A.N. (2016). *Asya'nın Kalbi Doğu Türkistan, s. Fiziki, Coğrafi, Demografik, Etnografik, Sosyal, Askeri ve İktisadi Yapısı*. Feyzullah Uygur (Haz.). İstanbul: İlgi Kültür Sanat Yayıncılık.
- Lansdell, H. (1894). *Chinise Central Asia A Ride to Little Tibet*. New Yorke: Charles Scribner 's Son.

- Mehmed Âtîf. (1999). *Kaşgar Tarihi (Bâis-i Hayret Ahvâl-i Garaibesi)*. İsmail Aka, Vehbi Günay, Cavit Telci (Haz.). Kırıkkale: Eysi.
- Millwaerd, J. A. (1998). *Beyond The Pess Economy, Ethnicity and Empire in Qing Central Asia 1759-1864*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Mirzo Olim Mahdûm Hoci. (2009). *Tarih-i Türkistan*. Ş. Vahidov (Haz.). Taşkent: Yangi Asr Avlodi.
- Muhammed Hakimhan Töre. (2010). *Muntahab At-Tevorih (Hokand Va Buhoro Tarihi, Sayahat ve Hotıralar)*. Ş. Vahidov (Çev.). Taşkent: Yangi Asr Avlodi.
- Musa Sayrami. *Tarih-i Hamidi*. (1986). Anvar Bayrut (Nşr.). Urumçi: Milletler Neşriyatı.
- Nalivkin, V. (1886). *Karatkaya İstoriya Kokansva Hansva*. Kazan: İmparatorluk Üniversitesi.
- Newby, L.J. (2005). *The Empire and The Khanate (A Political History of Qing Relations with Khoqand (c.1760-1860))*. Leiden Boston: Brill.
- Niyâz Muhammed Hukandî. (2014). *İbretu'l Havakin (Tarih-i Şahrui)*. Ş. Vahidov (Çev.). Taşkent: Turon Zamin Ziyô.
- Parkes, H. (1854). Report on the Russian Caravan Trade with China. *The Journal of the Royal Geographical Society of London*, 24, 306- 312.
- Sobolef, L. (1876). *Lates History of the Khanates of Bokhara And Kokand*, Translated from Russian of the "Turkestan Gazette" for 1876 P. Mosa (Çev.). Calcuta: Foreign Department Press.
- Şen, H. (2020a). *Muhammed Ali Han Dönemi Hokand Hanlığı (1822-1842)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şen, H. (2020b). Hokand Hanlığında Saray Teşkilatı ve Kullanılan Unvanlar. *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi*, 44, 41-70.
- Tuğ, K. (2004). *Doğu Türkistan'da Hocalar Dönemi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bişkek.
- Uygur, F. (2016). Mançuların İlk Doğu Türkistan İstilâsı, *Tarih Dergisi*, 63(1), 27-40.
- Uygur, F. (2019). *Doğu Türkistan'ın Hazin Yılları*. İstanbul: Yeditepe Yayınevi.
- Valihanov, Ç. (1985). *Sobranie Soçineniy v Pyati Tomah*. Alma-Ata, 1-5. Glavnaya Redaksiya Kazahskoy Sovetskoy Ensiklopedii.
- Valihanov, Ç., Veniukof, M., and Other Russian Travellers. (1865). *The Russian in the Central Asia*. J. and R. Michell (Trans.). London: Edward Stanford.
- Wathen, W.H. (1835). Memoir on Chinese Tartary and Khoten. *Jurnal of the Asiatic Society*, 48, 653-664.
- Yalçınkaya, A. (2010). Doğu Türkistan Tarihinde Önemli Kavşaklar ve Çin İşgali. Ümmühan Özkan vd. (Ed.), *Hür Doğu Türkistan Sempozyumu* içinde (27-45). İstanbul, İHH Araştırma Yay. Birimi.

## The Effect of Tourism Revenues on Foreign Trade Balance in Turkey: The Comparison of Forecasts Obtained Via Different Neural Networks

Emek Aslı CİNEL <sup>1</sup>

*Giresun University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Economics*

Ufuk YOLCU <sup>2</sup>

*Giresun University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Statistics*

---

### ABSTRACT

### Research Article

---

The tourism sector, whose importance is increasing day by day in the globalizing world, is a domain of activity that positively affects the economy with its foreign exchange revenue, its positive impact on the balance of payments, and the employment opportunities and tax revenues it generates. Consisting of various types of services, tourism causes a rise in production and consumption within the economy. Since it can easily affect various sectors, it is a sector that countries prioritize and governments aim to develop further with various policies and practices. Similar to many developing countries, the improvement of the tourism sector in Turkey is of great importance in terms of economic growth. Tourism revenues provide foreign currency inflows to the economies of countries and directly affect the balance of payments. In this context, the study aimed to reveal the impacts of the tourism sector on the foreign trade balance, and the relationship between tourism revenues and foreign trade balance was tried to be predicted by the method of artificial neural networks. In the prediction of foreign trade balance over the period 2013-2020, tourism revenues obtained over the same period were used as model inputs (as artificial neural network inputs) and the analyses were carried out with the monthly data obtained from the TSI. The findings obtained as a result of the study support the fact that tourism revenues have a direct and strong effect on the foreign trade balance. In future studies, based on the idea that tourism revenues and some other economic indicator variables may affect the current account balance, artificial neural network models containing multivariate structures can be brought forth. Furthermore, hybrid prediction models that can be formed from a combination of time-series analysis methods and artificial neural networks can also be used.

*Received: 12.04.2021*  
*Revision Received: 20.05.2021*  
*Accepted: 21.05.2021*  
*Published*  
*Online: 26.05.2021*

**Key Words:** Tourism revenues, balance of foreign trade, forecast, artificial neural networks.

---

<sup>1</sup> Corresponding author:

Ass. Prof.

[emekasli@yahoo.com](mailto:emekasli@yahoo.com)

Orcid: 0000-0002-4201-2427

<sup>2</sup> Prof. Dr.

[varyansx@hotmail.com](mailto:varyansx@hotmail.com)

Orcid: 0000-0002-0172-3353

## Türkiye’deki Turizm Gelirlerinin Dış Ticaret Dengesi Üzerindeki Etkisi: Farklı Yapay Sinir Ağları ile Elde Edilen Öngörülerin Karşılaştırılması

Emek Aslı CİNEL<sup>1</sup>

Giresun Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat Bölümü

Ufuk YOLCU<sup>2</sup>

Giresun Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İstatistik Bölümü

---

### ÖZ

### Araştırma Makalesi

Küreselleşen yeryüzünde önemi her geçen gün artan turizm sektörü, döviz geliri, dış ödemeler dengesi üzerindeki olumlu etkisi, meydana getirdiği istihdam ve vergi gelirleriyle ekonomiyi pozitif yönde etkileyen bir faaliyet alanıdır. Farklı birçok hizmet türünü içerisine alan turizm, ekonomide üretim ve tüketim artışına neden olmaktadır. Farklı birçok sektörü kolayca etkileyebildiği için ülkelerin öncelik verdiği, hükümetlerin çeşitli politika ve uygulamalarla daha fazla geliştirmeyi hedeflediği bir sektör pozisyonundadır. Gelişmekte olan birçok ülke ile benzer biçimde ülkemizde de turizm sektörünün ilerlemesi ekonomik büyümenin sağlanabilmesi bakımından büyük önem taşımaktadır. Turizm gelirleri, ülke ekonomilerine döviz girdisi sağlamak ve ödemeler dengesini doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda çalışmada, turizm sektörünün dış ticaret dengesi üzerinde yarattığı etkilerin ortaya konulması amaçlanmıştır, turizm gelirleriyle dış ticaret dengesi arasındaki ilişki yapay sinir ağları yöntemiyle öngörülmeye çalışılmıştır. 2013-2020 dönemini kapsayan dış ticaret dengesi öngörüsünde yapay sinir ağı girdileri olarak aynı döneme ilişkin turizm gelirleri model girdileri olarak kullanılmış ve çözümlenmeler, TÜİK’ten elde edilen aylık verilerle gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular turizm gelirlerinin dış ticaret dengesi üzerinde doğrudan ve güçlü bir etkiye sahip olduğu gerçeğini desteklemektedir. Gelecek çalışmalarda, dış ticaret dengesini, turizm gelirleri ile birlikte diğer bazı ekonomik göstergelerle de etkileyebileceği fikrinden hareketle, çok değişkenli yapılar içeren yapay sinir ağı modelleri ortaya konulabilir. Ayrıca, zaman serisi analiz yöntemleri ile yapay sinir ağlarının bir kombinasyonundan oluşturulabilecek melez öngörü modelleri kullanılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Turizm gelirleri, dış ticaret dengesi, öngörü, yapay sinir ağları

Alınma

Tarihi:12.04.2021

Düzeltilmiş Hali Alınma

Tarihi: 20.05.2021

Kabul Edilme Tarihi:

21.05.2021

Çevrimiçi Yayınlanma

Tarihi: 26.05.2021

---

Sorumlu yazar iletişim bilgileri:

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi

[emekasli@yahoo.com](mailto:emekasli@yahoo.com)

Orcid: 0000-0002-4201-2427

<sup>2</sup>Prof. Dr.

[varyansx@hotmail.com](mailto:varyansx@hotmail.com)

Orcid:0000-0002-0172-3353

## Giriş

Turizm olgusu bir yer değişikliği yaratması itibarıyla sosyal, politik, ekonomik, teknolojik ve ekolojik etkileri olan sosyal bir aktivite olarak tanımlanmaktadır (Middleton, 1994: 4). Turistler, seyahat ve turizm endüstrisi, teknolojik gelişmeler, bireysel servet ve zamanın artması, sosyal dönüşümler ve gelişmiş bir seyahat endüstrisinin ortaya çıkması gibi unsurlar turizmin ilerlemesinin ve büyümesinin temelini meydana getiren kilit faktörlerdir (Sharpley, 2006, s. 22-23). Modern turizm, kentleşmenin, sanayileşmenin, refah ve eğitimin yükselmesi ve çeşitli ülkelerdeki cezbedici bölgelere ziyarette bulunma isteğinin yükselmesiyle destek bulmuştur (Elliott, 2002, s. 22).

Turizmin gelişmesi, yeryüzündeki bütün ekonomiler açısından can damarı niteliğindedir. Turizm geliştikçe ülkeye giren döviz artmakta, dış ticaret dengesi ve dış ticaret açıkları olumlu yönde etkilenmekte, turizm sektörü gelirleriyle cari denge ve cari açıklar iyileşmektedir. Turizm sektörünün diğer sektörlerden farklı olarak çeşitli sektörlerle (restoranlar, havayolları vb.) ilişki içerisinde olması nedeniyle özellikle gelişmekte olan ülkeler için taşıdığı önem yüksektir (Fayissa ve diğerleri, 2008). Gelişmekte olan ülkelerin büyük bir kısmının uluslararası platformda rekabet gücü yetersiz olduğu için ihracat gelirleri düşük, ithalata olan bağımlılık yüksek olmakta, cari açık kronikleşmektedir. Turizm gelirleri söz konusu olumsuz unsurları azaltmakta önemli bir rol üstlenmektedir (Malik ve diğerleri, 2010, s. 22).

Ödemeler dengesi kalemi bakımından turizm ve dış ticaret hesabı kazançları, bilançonun ilk temel hesabı olan cari işlemler hesabı içinde bulunmaktadır. Dolayısıyla turizmden sağladığı kazancı fazla olan ülkelerin cari işlemler dengesi de iyileşmektedir. Cari işlemler dengesi ekonomik büyümeyi, mal ve hizmet düzeyini artırıcı etkileri nedeniyle ülke ekonomisinin gelişimi üzerinde aktif ve önemli rol üstlenmektedir (Alp ve Genç, 2015, s. 449). Turizmin gerçekleşmesi amacıyla atılan her adımda ekonomik işlemler söz konusu olduğundan turizm faaliyetleri ekonomiyle iç içe olmaktadır (Girgin, 2019, s. 29). Dolayısıyla GSYH'nin önemli bir bölümünü turizm gelirleri oluşturmaktadır. Turizm sektörünün emek yoğun bir sektör olması nedeniyle ekonomide yaratmış olduğu istihdam alanları da yüksek olmaktadır (Dilber, 2007, s. 205-206).

Turizm sektörünün ekonomi üzerinde yarattığı olumlu etkiler, artan bütçe gelirleri, yükselen üretim artışı, artan yatırımlar ve refah seviyesidir. Başlıca olumsuz ekonomik etkiler ise enflasyon, finansal sızıntı, alt yapı maliyetleri ve ekonomik bağımlılık şeklindedir (Girgin, 2019, s. 34). 24 Ocak 1980 kararlarıyla yürürlüğe giren serbest piyasa ekonomisi politikaları çerçevesinde ülkemizde turizm sektörü hızla büyümüş, ülkemiz dünyanın en önemli turizm merkezlerinden biri olmuştur. Türkiye coğrafi konumu ve zengin kültürüyle küresel çapta farklı ülkelere birçok turist için cazibe merkezi konumundadır. Ancak 2019 yılında en yüksek büyüme hızını yakalayan turizm sektörü Covid-19 salgını sonrasında gerileme sürecine girmiş, ihracat, yabancı sermaye yatırımları ile turizmden döviz girişi sağlayıcı olanaklar güçleşmiştir. Salgının dünya genelinde ortaya çıkarmış olduğu reel şokların başında turizme yönelik olarak yapılan harcamalardaki hızlı düşüş gelmektedir. Turizm ve seyahat harcamalarındaki hızlı düşüşü salgından en fazla etkilenen alanlardan biri olan dış ticaret dengesindeki bozulmalar takip etmektedir. Dış ticaret dengesinin ödemeler dengesinin temelini meydana getiren cari dengede mal ihracat ve ithalatı arasındaki farkı belirleyen alt denge olması itibarıyla ülke ekonomisi için turizm gelirlerindeki azalmanın bu denge üzerinde yaratmış olduğu etki oldukça büyük önem kazanmaktadır.

Çalışmanın amacını Türkiye'de turizmden sağlanan kazançların dış ticaret dengesi üzerindeki etkilerini ortaya koymak oluşturmaktadır. Bu amaçla 2013-2020 dönemine ilişkin aylık dış ticaret dengesi verileri aynı döneme ait aylık turizm gelirleri yardımı ile farklı yapay sinir ağları kullanılarak öngörülmüştür. Çalışmanın ikinci bölümünde turizm gelirleriyle dış

ticaret dengesi arasındaki ilişkiye ait literatür taramasına yer verilmiştir. Üçüncü bölümde çalışmada faydalanılacak olan verilere değinilmiş, dördüncü bölümde çözümlenmelere ilişkin yapay sinir ağı modelleri tanıtılmış ve bulgular derlenerek değerlendirilmiştir. Çalışmanın son bölümünde ise elde edilen bulgular ışığında sonuçlar tartışılmış ve gelecek çalışmalara yönelik bir perspektif ortaya konmuştur.

Bu çalışmada amaç Türkiye’de turizmden sağlanan gelirlerin dış ticaret dengesi üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Literatürde daha çok turizmden sağlanan gelirlerin cari denge üzerindeki etkilerine ilişkin farklı çalışmalar mevcuttur. Gelişmekte olan birçok ülke ile benzer biçimde ülkemizde de turizm sektörünün ilerlemesi ekonomik büyümenin sağlanabilmesi bakımından büyük önem taşımaktadır. Turizm gelirleri, ülke ekonomilerine döviz girdisi sağlamakta ve ödemeler dengesini doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda çalışmada, turizm sektörünün dış ticaret dengesi üzerinde yarattığı etkilerin ortaya konulması amaçlanmıştır.

### **Yöntem**

Çalışmada turizm gelirleri ile dış ticaret dengesi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla 2013-2020 dönemine ilişkin aylık dış ticaret dengesi verileri aynı döneme ait aylık turizm gelirleri yardımı ile farklı yapay sinir ağları kullanılarak öngörülmüştür. Çalışmanın ikinci bölümünde turizm gelirleriyle dış ticaret dengesi arasındaki ilişkiye ait literatür taramasına yer verilmiştir. Üçüncü bölümde çalışmada faydalanılacak olan verilere değinilmiş, dördüncü bölümde çözümlenmelere ilişkin yapay sinir ağı modelleri tanıtılmış ve bulgular derlenerek değerlendirme yapılmıştır. Çalışmanın son bölümünde ise elde edilen bulgular ışığında sonuçlar tartışılmış ve gelecek çalışmalara yönelik bir perspektif ortaya konmuştur.

### **Bulgular**

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, 4 farklı yapay sinir ağı için eğitim kümesi veri setleri ele alındığında elde edilen öngörülerin, çıktı tabakasında doğrusal aktivasyon fonksiyonu kullanılan ileri beslemeli sinir ağı için sahip oldukları hata oranlarının eğitim seti verileri için oldukça tatmin edici öngörü sonuçlarına işaret ettikleri gözlenmektedir. Saçılım grafikleri öngörülen ve gözlemlenen dış ticaret dengesi değerlerinin oldukça uyumlu bir salınımına sahip oldukları görülmektedir. Bu durum da öngörü aracının başarısına işaret eden bir diğer bulgudur. Ortaya konan başarılı öngörü performansı, öngörü aracı olarak kullanılan yapay sinir ağlarının kullanılabilirliği kadar, bu sinir ağı modellerinde turizm gelirlerinin gecikmeli değerlerinin girdi olarak kullanılması dolayısıyla, turizm gelirlerinin dış ticaret dengesi üzerinde bir etkiye sahip olduğu gerçeğini de desteklemektedir.

### **Literatür Taraması**

Literatürde turizm gelirleriyle dış ticaret dengesi arasındaki ilişkiyi inceleyen farklı araştırmalar mevcuttur. Çalışmaların bir kısmı tarihsel sıraya göre düzenlenerek, sonuçları itibarıyla özetlenmiştir.

Walterskirchen (1998), Avusturya’da görülen cari işlemler açığının sebeplerini araştırdığı çalışmada turizm gelirlerinin cari işlemler açığını azaltıcı yöndeki etkisinin yüksek olduğunu belirtmiştir.

Kulendran ve Wilson (2000), uluslararası ticaret ve turizm arasındaki uzun dönemli ilişkiyi analiz etmişlerdir. Çalışmada Avustralya ile ABD, Japonya, Yeni Zelanda ve İngiltere arasındaki ilişki eş bütünleşme ve Granger nedensellik analizinden yararlanılarak

incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda uluslararası ticaret ve uluslararası turizm arasında önemli bir ilişkinin varlığı belirtilmiştir.

Shan ve Wilson (2001) Çin ekonomisi için gerçekleştirdikleri araştırmalarında, VAR (Vektör Otoregresyon) modelini kullanarak, uluslararası ticaretle uluslararası turizm arasında çift yönlü bir nedensellik ilişkisi bulmuşlardır. ABD, Avustralya, İngiltere ve Japonya ile Çin arasında uluslararası ticaretle uluslararası turizm açısından karşılıklı bir nedensellik ilişkisi vardır.

Jiménez ve Ortuño (2004) çalışmalarında, İspanya’da 1960-2002 döneminde turizmden elde edilen kazançların imalat sanayi ürünlerinin ithalatındaki etkisini eş-bütünleşme ve nedensellik testleriyle araştırmışlardır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre imalat sanayi ürünlerinin ithalatıyla turizm kazançları arasında uzun dönemli ilişki mevcuttur.

Nowak ve diğerleri (2004) çalışmalarında, turizm, ticaret ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma sonuçlarına göre turizmdeki yükseliş GSYH ile imalat sektöründeki çıktıda azalmaya yol açmakta olup bireylerin yoksullaşmasına neden olmaktadır.

Khan ve diğerleri (2005), Singapur ekonomisi için uluslararası ticaret ile turizm arasındaki ilişkiyi analiz etmişlerdir. Analiz sonuçları Endonezya, Malezya, Tayland, Filipinler, Singapur, Brunei, Vietnam, Laos, Myanmar ve Kamboçya ile ABD, Avustralya, İngiltere ve Japonya arasında, uluslararası ticaret ve turizm bakımından önemli bir nedensellik ilişkisini göstermektedir.

Değer (2006) çalışmasında, Türkiye’de 1980-2005 döneminde mal ihracatıyla turizmden sağlanan döviz gelirlerinin ekonomik büyüme üzerindeki etkilerini En Küçük Kareler (EKK) yöntemiyle araştırmıştır. Turizm ve mal ihracatından elde edilen kazançlar incelendiğinde, ihracat gelirleri ekonomik büyümede istatistiki açıdan önemli etkide bulunmaktadır. Dış ticaret gelirlerinin Türkiye ekonomisi açısından önemi oldukça yüksektir.

Özkök ve diğerleri (2007), Granger Nedensellik Testinden faydalanarak Türkiye’de 1997-2006 dönemine ait turizm sektörü döviz gelirleriyle cari işlemler açığı arasındaki ilişkiyi çeyrek dönemlik verilerle incelemişlerdir. Turizm gelirlerinin dış ticaret açığını azaltmada etkili olduğu belirtilmiştir.

Alagöz ve Erdoğan (2008) çalışmalarında, 1985-2005 döneminde Türkiye’deki turizm gelirleri ile cari işlemler dengesi arasındaki ilişkiyi trend analizinden yararlanarak incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda turizm gelirleriyle ödemeler dengesi arasında anlamlı ve önemli bir ilişkinin varlığı belirtilmiştir.

Bahar ve Baldemir (2008) çalışmalarında, Türkiye’de uluslararası ticaretle turizm arasındaki ilişkiyi analiz etmişlerdir. Çalışmada 1980-2005 dönemine ait ihracat ve turizm göstergeleri kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, turizmden ihracata doğru tek yönlü, pozitif bir ilişki mevcuttur.

Hepektan ve Çınar (2010), Türkiye’de 1980-2008 döneminde net turizm kazancı ve yabancı turist sayısı göstergelerinin ekonomik büyüme ve dış ödemeler dengesinde yarattığı sonuçları nedensellik analizinden faydalanarak incelemişlerdir. Yabancı turist sayısı ile turizmden sağlanan kazançların dış ticaret dengesi üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir.

Malik ve diğerleri (2010), 1972-2007 döneminde Pakistan’da turizmden sağlanan kazançlarla cari açık arasındaki ilişkiyi analiz etmişlerdir. Çalışmada Johansen eş bütünleşme ve Granger nedensellik testlerinden faydalanılmıştır. Pakistan’da turizm gelirleriyle cari işlemler açığı arasında turizmden cari açığa doğru tek yönlü nedensellik ilişkisinin varlığı belirtilmiştir.

Çelik Uğuz ve Topbaş (2011), 1990-2010 döneminde Türkiye’ye gelen turist sayısının döviz kurları ve kurdaki oynaklıkla olan ilişkisini ele aldıkları çalışmalarında EGARCH yönteminden ve Johansen eş bütünleşme analizinden yararlanmışlardır. Çalışmanın



sonuçlarına göre turizm talebi, döviz kuru ve kur oynaklığıyla uzun dönemde istatistiksel açıdan anlamlı ilişki içerisindedir.

Greenidge ve diğerleri (2011) çalışmalarında, 1960-2006 döneminde Barbados'ta cari açığın sürdürülebilirliğini birim kök ve eş bütünleşme testlerinden yararlanarak incelemiştir. Barbados'ta cari işlemler açığını azaltmada turizm gelirlerinin önemli bir faktör olduğu kanısına varılmıştır.

Kara ve diğerleri (2012) çalışmalarında, 1992-2011 döneminde turizmden sağlanan kazançlarla reel döviz kuru, reel üretim endeksi ve cari açık göstergelerindeki ilişkiyi Türkiye ekonomisi için incelemiştir. Çalışmada VAR ve Granger nedensellik testleri kullanılmıştır. Turizmden sağlanan kazançlarla cari işlemler dengesi arasında çift taraflı nedensellik ilişkisi bulunmuştur.

Lorde ve diğerleri (2013) çalışmalarında, Barbados için 1990-2006 dönemi çeyrek verilerinden faydalanarak eş bütünleşme ve VECM (Vektör hata düzeltme modeli) testlerini kullanmışlardır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Barbados ekonomisinde turizm gelirlerinin cari işlemler açığını önemli ölçüde etkilediği yönünde olmuştur.

Erkan ve diğerleri (2013) çalışmalarında, Türkiye'de 2005-2012 dönemi göstergelerini kullanarak Türkiye'de devamlı olarak artan ve dış ticaret açığının giderilmesinde aktif rol üstlenen turizm kazançlarını etkileyen unsurları incelemiştir. VAR ve Granger nedensellik analizleri kullanılarak gerçekleştirilen çalışma sonuçları, Türkiye'de turizmden sağlanan gelir ile turist sayısı arasında çift yönlü nedensellik ilişkisinin mevcudiyetini göstermektedir. Reel döviz kurunun turizm gelirleri üzerinde etkisi mevcut değildir.

Cihangir ve diğerleri (2014) çalışmalarında, 1984-2013 dönemine ait verilerle Türkiye'nin net turizm kazançlarının, ödemeler dengesi ve cari açıkta yarattığı değişimleri VAR analiz yöntemi ve Granger nedensellik testlerini kullanarak araştırmışlardır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular turizmin cari açığı azaltmada pozitif etkilerinin varlığı yönündedir.

Çelik Uğuz (2014), çalışmasında 1984-2010 dönemi için Türkiye'de turizm gelirleriyle dış ticaret açığını ele almıştır. Çalışmada hata düzeltme modeli, Johansen eş bütünleşme testi ve Granger nedensellik yöntemleri kullanılmıştır. Turizm gelirleri ile dış ticaret açığı arasında önemli bir nedensellik ilişkisi tespit edilmiştir.

Alp ve Genç (2015), 2003:01-2013:09 döneminde Türkiye'de turizm gelirleri ve cari işlemler dengesi arasındaki ilişkiyi TAR-VEC metoduyla araştırmışlardır. Turizm gelirleriyle cari işlemler dengesi arasında uzun dönemde olumlu etkinin olduğu belirtilmiştir.

Turan Koyuncu (2015) çalışmasında, 1980-2014 dönemine ilişkin verilerden yararlanarak Türkiye'de turizm gelirleriyle farklı makroekonomik göstergeler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonuçlarına göre turizm kazancından cari işlemler açığına doğru tek yönlü nedensellik ilişkisi vardır.

Özcan ve Yorgancılar (2016) çalışmalarında, dış ticaret işlemlerinin, ülkelerin makroekonomik göstergeleri (turizm gelirleri, ihracat, ithalat ve toplam ticaret hacmi) üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Türkiye'de belirli seneler baz alınarak ve Granger Nedensellik Testi ile Toda-Yamamoto yaklaşımlarından yararlanılarak değişkenler arasındaki ilişki araştırılmıştır. İhracat ve toplam ticaret hacmiyle turizm arasında çift yönlü; ithalat ile tek yönlü nedensellik ilişkisi söz konusudur. Turizmden diğer bütün değişkenlere doğru tek taraflı nedensellik mevcuttur.

Şit (2016) çalışmasında, 1980-2015 döneminde Türkiye'de net turizm gelirleriyle cari işlemler açığı arasındaki ilişkiyi eş bütünleşme, VECM ve nedensellik testlerinden yararlanarak araştırmıştır. Çalışma sonucunda net turizm gelirlerinden cari işlemler açığına doğru tek yönlü nedensellik ilişkisi tespit edilmiş, net turizm gelirlerinin cari işlemler açığını düşürmedeki etkisi belirtilmiştir.

Bozgeyik ve Eban (2017), Türkiye’de 2000-2015 dönemine ait üçer aylık veriler kullanarak turizm kazançlarının cari işlemler dengesine etkilerini araştırmışlardır. Toda Yamamoto (1995) ve Hacher J-Hatemi (2006) testlerinden faydalandıkları analiz sonuçlarına göre cari işlemler dengesi ve turizm kazançları birbiriyle ilişkilidir.

Beyaz ve Karabacak (2018) çalışmalarında, ülkemizde turizm gelirlerinin cari işlemler dengesindeki etkilerini araştırmışlardır. Çalışma sonucunda Türkiye’de turizm sektörünün cari işlemler dengesini iyileştirici yöndeki etkisinin oldukça yüksek olduğu vurgulanmıştır.

Yapar Saçık ve diğerleri (2019) çalışmalarında, ülkemizde 2003-2018 döneminde turizmden elde edilen kazancın cari işlemler dengesindeki etkilerini araştırmışlardır. Çalışmada Genişletilmiş Dickey-Fuller ve Phillips- Perron birim kök testlerinden yararlanılmıştır. Turizm gelirleriyle cari işlemler dengesinin ilişkili olduğu ifade edilmiştir.

Sancar ve Akbaş (2019) çalışmalarında, Türkiye’de turizmden sağlanan kazançlarla cari işlemler dengesi arasındaki ilişkiyi 2003:Q1-2017:Q4 dönemi için VAR metoduyla incelemiştir. Turizm gelirleri cari açığı etkilemekte olup cari işlemler dengesinde turizmden sağlanan kazançların etkisi %10’dur. Cari işlemler dengesinde görülen farklılığın %10’u turizmden elde edilen kazançlardan doğmaktadır.

Yılmaz (2019) çalışmasında, Türkiye’de turizm gelirlerinin ihracat üzerindeki etkilerini araştırmıştır. İhracat açığını kapatmada turizmin etkilerinin incelendiği çalışmanın sonuçlarına göre turizm dış ticaret açığı ile cari açığı kapatmada olumlu bir etkiye sahiptir. Dolayısıyla Türkiye ekonomisi için turizm gelirleri ihracat gelirleri olarak kabul edilmektedir.

Akar (2020), Türkiye’ye 2012:1-2019:3 döneminde gelen turist sayısının ihracat ve ithalat değişkenleri üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasında ARDL sınır testi yaklaşımından yararlanmıştır. Çalışma sonuçlarında uzun dönemde turizmin ithalatı istatistiksel açıdan anlamlı bir biçimde pozitif yönlü etkilediği belirtilmiş, turizmin ihracatta yarattığı uzun dönemli sonuçlara ilişkin önemli bir ilişki bulunamamıştır.

Uslu (2020), turizm gelirlerinin cari işlemler dengesi üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışmasında, 2003-2018 dönemi verilerini kullanmıştır. Çalışmada serilerin durağanlık derecelerini Ng ve Perron (2001) birim kök testiyle araştırmıştır. Seriler arasında eş bütünleşme ilişkisinin varlığı Pesaran ve diğerleri (2001) Sınır Testi yöntemiyle ele alınmıştır. Çalışma sonuçlarına göre turizmden elde edilen kazançtaki 1 milyar dolarlık artış cari açığı 2.26 milyar dolar azaltmakta, turizm gelirleri kısa dönemde cari işlemler açığını yükseltmektedir.

Arslan ve Çetiner (2020) çalışmalarında, Türkiye için turizm gelirleriyle döviz kuru arasındaki ilişkiyi 2008-2019 dönemi verileriyle vektör otoregresyon yöntemini kullanarak araştırmışlardır. Çalışma sonuçlarına göre değişkenler arasında anlamlı bir ilişki mevcut olup değişkenler düşük yüzdelerle birbirini açıklamaktadır. Döviz kurunda görülen yükselme turizm talebini ve turizm gelirlerini artırmaktadır.

Polat (2009) çalışmasında, Türkiye’nin dış ticaret göstergelerinin tahmininde yapay sinir ağları ve Box-Jenkins yöntemlerinin karşılaştırılmalı analizini yapmıştır. Çalışmada, 1990-2006 dönemi aylık toplam ihracat ve ithalat verileriyle eğitilen farklı mimari yapıdaki yapay sinir ağlarıyla ARIMA modelleri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda yapay sinir ağları 2006 yılı toplam ihracat ve toplam ithalat zaman serilerinin tahmininde daha gerçekçi sonuçlar vermiştir.

Yurdakul (2014) çalışmasında, Türkiye’de 2000-2012 döneminde ithalatın ilerlemesi ve yapay sinir ağları yöntemiyle öngörülebilirliğine ilişkin bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda gerçekleşen verilerle öngörülen veriler değerlendirildiğinde yapay sinir ağları yönteminin öngöründe bulunmada daha iyi sonuçlar vereceği savına ulaşılmıştır. Yapay sinir ağları yönteminin ithalat talebini belirlemede kullanılabileceği kanısı çalışmanın en önemli bulgusu olarak kabul edilmiştir.

Karahan (2015), yapay sinir ağıları yönteminden yararlanarak Malatya için ihracat miktarlarını öngördüğü çalışmasında, uygulama sonrası yapılan hata testi sonuçlarına göre yöntemin yapmış olduğu öngörülerin başarı gösterdiğini belirtmiştir.

Yaman Selçi ve Akgül (2020) çalışmalarında, 2002-2017 dönemlerini kapsayan yıllık verilerden yararlanarak Türkiye’de ihracatı etkileyebileceği düşünülen makroekonomik değişkenlerle yapay sinir ağıları modelini kullanarak ihracat tahmininde bulunmuşlardır. İhracat değerlerinin yapay sinir ağılarıyla tahmini üzerine yaptıkları çalışmalarından elde ettikleri bulgulara göre, yapay sinir ağıları Türkiye’nin ihracat verilerinin öngörüsünde güçlü istatistikî neticeler üretmekte ve güvenilir olmaktadır.

Literatürde yer alan çalışmalar genelde turizm gelirleriyle dış ticaret dengesi arasındaki ilişkinin varlığını desteklemekte olup turizm gelirleri arttıkça dış ticaret dengesi iyileşmektedir. Tüm bu çalışmaların dışında, literatürde, dış ticaret dengesi verilerinin yapay sinir ağıları ile öngörüldüğü bir çalışma mevcut olmamasına rağmen, Türkiye ihracat ve ithalat değerleriyle dış ticaret verilerinin öngörüsünün yapay sinir ağıları ile gerçekleştirildiği az sayıda çalışma mevcuttur. Bu bağlamda çalışmanın literatürde yer alan bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

### Türkiye’de Turizm Gelirleriyle Dış Ticaret Dengesi İlişkisi

Turizm sektöründen elde edilen kazançlar, Türkiye gibi cari açık veren ülkeler açısından çok ciddi bir döviz kaynağı niteliğindedir (Olalı ve Timur, 1986, s. 39). Türkiye’nin kronik bir hal almış temel ekonomik sorunlarından biri dış ticaret açığı olup açığın giderilmesinde turizmden sağlanan kazançların katkısı çok yüksektir (Çelik Uğuz, 2014, s. 18-19). Ülkemizde 2013-2020 döneminde dış ticaret açığının genel itibarıyla yüksek olduğu görülmektedir. Turizm gelirleri incelendiğinde özellikle 1990’lı yılların sonundan itibaren hayata geçirilen kalkınma planları ve ekonomi politikalarının uygulanmasına bağlı olarak ülkemizde turizm gelirlerinin genel olarak arttığı gözlenmektedir. Mevcut göstergeler dikkate alındığında, turizm gelirlerinin dış ticaret dengesini olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

**Tablo 1. 2013-2020 Dönemi Aylık Turizm Gelirleri (Bin ABD Dolar)**

Dönem	Yıllar			
	2013	2014	2015	2016
<b>Ocak</b>	1 450 971	1 520 364	1 625 569	1 411 952
<b>Şubat</b>	1 383 654	1 442 260	1 427 246	1 188 825
<b>Mart</b>	1 814 191	1 845 212	1 816 076	1 465 606
<b>Nisan</b>	1 951 501	2 103 336	1 863 812	1 352 858
<b>Mayıs</b>	2 992 734	3 146 369	2 719 378	1 838 478
<b>Haziran</b>	3 371 554	3 726 270	3 150 486	1 789 982
<b>Temmuz</b>	3 469 464	3 705 635	3 682 936	2 390 550
<b>Ağustos</b>	4 204 769	4 946 631	4 742 362	3 098 464
<b>Eylül</b>	3 904 773	4 202 107	3 868 890	2 787 995
<b>Ekim</b>	4 086 642	3 965 329	3 381 453	2 309 663
<b>Kasım</b>	2 131 506	2 098 795	1 797 335	1 330 946
<b>Aralık</b>	1 547 232	1 603 595	1 389 235	1 142 120
Dönem	Yıllar			
	2017	2018	2019	2020
<b>Ocak</b>	1 143 592	1 511 187	1 585 517	1 834 008
<b>Şubat</b>	992 270	1 301 446	1 359 194	1 479 447
<b>Mart</b>	1 233 891	1 612 603	1 684 968	787 750
<b>Nisan</b>	1 372 138	1 810 125	1 996 446	-
<b>Mayıs</b>	1 905 142	2 421 944	2 639 675	-
<b>Haziran</b>	2 135 768	2 812 521	3 337 843	-
<b>Temmuz</b>	3 468 884	3 535 009	4 384 887	561 409
<b>Ağustos</b>	4 270 002	4 281 331	5 244 124	1 622 303
<b>Eylül</b>	3 652 782	3 686 324	4 402 111	1 860 644
<b>Ekim</b>	3 012 571	3 318 226	4 101 484	2 054 889

<b>Kasım</b>	1 667 008	1 794 595	2 138 195	1 051 951
<b>Aralık</b>	1 429 608	1 427 614	1 645 890	806 918

Kaynak: TÜİK (2020).

Tablo 1’de Türkiye’de 2013-2020 dönemine ait aylık turizm gelirleri yer almaktadır. Pandemi nedeniyle sınır kapılarında anket yapılamadığı için turizm gelirlerine ait 2020 yılı ikinci çeyrek verileri TÜİK’in resmi internet sitesinde yer almamaktadır. Buna göre en yüksek turizm gelirin 2019 yılında elde edildiği gözlenmektedir. 2019 yılında tüm zamanların en yüksek düzeyine çıkan toplam turizm gelirleri 34 milyar 520 milyon 332 bin dolar olarak gerçekleşmiştir. Ancak 2020 yılında başlayan Covid-19 virüsü nedeniyle alınan tedbirler ve seyahat engellerine bağlı olarak turizm sektörü durma noktasına gelmiştir. TÜİK verilerine göre 2020 yılının tamamında turizm gelirleri bir önceki yıla göre %65 oranında azalmayla 12 milyar 59 milyon 320 bin dolar seviyesine kadar gerilemiştir. 2020 yılı turizm gelirlerinin 9 milyar 998 milyon 320 dolarını kişisel harcamalar, 2 milyar 60 milyon 999 bin dolarını ise paket tur harcamaları oluşturmuştur (TÜİK, 2020).

**Tablo 2. 2013-2020 Dönemi Aylık Dış Ticaret Dengesi (Bin ABD Dolar)**

Dönem	Yıllar			
	2013	2014	2015	2016
<b>Ocak</b>	-7 301 158	-7 083 164	-4 145 040	-3 679 410
<b>Şubat</b>	-7 190 521	-5 121 188	-4 935 455	-3 173 531
<b>Mart</b>	-7 256 508	-5 853 233	-6 313 314	-4 868 662
<b>Nisan</b>	-10 238 330	-7 216 275	-4 806 793	-3 862 765
<b>Mayıs</b>	-9 697 255	-7 019 972	-6 711 556	-5 047 727
<b>Haziran</b>	-8 640 895	-7 999 287	-6 128 904	-6 401 001
<b>Temmuz</b>	-10 176 941	-6 730 677	-7 231 082	-4 842 311
<b>Ağustos</b>	-7 244 649	-8 187 337	-4 898 671	-4 517 353
<b>Eylül</b>	-7 503 535	-7 087 324	-3 847 352	-4 267 640
<b>Ekim</b>	-7 597 395	-6 477 872	-3 533 457	-3 532 028
<b>Kasım</b>	-6 816 458	-7 924 586	-3 944 931	-3 644 878
<b>Aralık</b>	-9 678 244	-7 936 652	-6 140 542	-5 104 935

Dönem	Yıllar			
	2017	2018	2019	2020
<b>Ocak</b>	-4 352 055	-9 097 090	-2 290 058	-4 512 851
<b>Şubat</b>	-3 622 763	-6 050 110	-1 733 471	-3 035 524
<b>Mart</b>	-4 367 789	-5 923 984	-1 914 614	-5 468 621
<b>Nisan</b>	-4 443 217	-6 672 653	-2 732 528	-4 580 797
<b>Mayıs</b>	-7 128 851	-8 024 018	-1 687 243	-3 437 221
<b>Haziran</b>	-5 898 318	-5 885 686	-3 429 824	-2 857 057
<b>Temmuz</b>	-8 706 879	-6 186 588	-3 297 143	-2 825 661
<b>Ağustos</b>	-5 557 084	-2 640 119	-2 340 832	-6 296 039
<b>Eylül</b>	-8 401 075	-1 683 968	-1 667 057	-4 854 204
<b>Ekim</b>	-6 980 455	187 981	-1 765 682	-2 390 184
<b>Kasım</b>	-6 075 354	91 485	-1 985 735	-5 049 480
<b>Aralık</b>	-8 686 669	-2 098 978	-4 668 296	-4 532 788

Kaynak: TÜİK (2020).

Tablo 2’de Türkiye’de 2013-2020 dönemine ait aylık dış ticaret dengesi rakamları yer almaktadır. Tablodan Türkiye’nin ithalatı ihracatından yüksek olan ve genel olarak cari açık veren bir ülke olduğu gözlenmektedir. Dış ticaret dengesi yıllara bağlı biçimde artış ve azalış eğilimi göstermekle birlikte 2020 yılında ortaya çıkan pandeminin uluslararası ticarete meydana getirmiş olduğu daralmaya bağlı olarak ihracat hızla gerilemiş, dış ticaret açığı artmış ve dış ticaret dengesi negatif yönde etkilenmiştir. 2013 yılı Aralık ayında 9 milyar 678 milyon 244 bin dolar olan dış ticaret açığının 2017 yılı Aralık ayında 8 milyar 686 milyon 669 bin dolar olarak gerçekleştiği görülmektedir. 2020 yılı aralık ayına ait dış ticaret açığı 4 milyar 532 milyon 788 bin dolar düzeyindedir.

## Turizm Gelirleriyle Aylık Dış Ticaret Dengesi Öngörüsünün Yapay Sinir Ağları ile Gerçekleştirilmesi

Türkiye’de döviz kaynakları arasında önemli bir paya sahip olan turizm gelirleri ile ülke dış ticaret dengesi arasında güçlü ve pozitif yönlü bir ilişkinin var olduğu bilinen bir ekonomik olgudur. Bu bakımdan, bu çalışmada 2013-2020 yılları arasında gözlemlenmiş aylık turizm gelirleri yardımı ile aynı döneme ait dış ticaret dengesi verilerinin öngörülmesi amaçlanmıştır. Burada, aylık turizm gelirleri ( $\times 100$  \$) bağımsız değişken, aylık dış ticaret dengesi bağımlı değişken olmak üzere bir model ortaya konmuştur. Modelde, bağımsız değişken olarak alınan aylık turizm gelirlerinin gecikmeli değişkenleri girdileri oluşturmaktadır. Modele ilişkin prototip bir fonksiyon eşitlik (1) ile verilebilir.

$$DTD_t = f(TG_{t-1}, TG_{t-2}, \dots, TG_{t-k}) \quad (1)$$

Bu eşitlikte;

$DTD$  : Dış ticaret dengesi

$TG$  : Turizm geliri

$t$  : Aktif dönem

$k$  : Aktif dönemden  $k$  dönem öncesi olarak ifade edilebilir. Burada  $f$  turizm gelirlerine ilişkin gecikmeli değişkenlerin tabii tutulduğu herhangi bir fonksiyonu göstermekte ve bu çalışmada bu fonksiyon görevini yapay sinir ağları görmektedir.

Birçok yapay sinir ağı (YSA) türü zaman serilerinin öngörülmesinde kullanılmakla birlikte, bunların en yaygın kullanılanları arasında ileri beslemeli sinir ağı (IBYSA) ve geri beslemeli ELMAN sinir ağı (GBeYSA) gelmektedir. Her iki YSA türü de ilk olarak Werbos (1974) tarafından önerilen ve Rumelhart vd. (1986) tarafından farklı düzenlemelerle yeniden geliştirilen çok katmanlı algılayıcılardır. IBYSA, girdi tabakası, gizli tabaka(lar) ve çıktı tabakası olmak üzere üç tabakadan oluşur. Elman (1990) tarafından önerilen GBeYSA ise IBYSA yapısında bulunan üç tabakanın yanı sıra gizli tabaka çıktılarını ağı girdi olarak gösteren context (bağlam) tabakasını da içermektedir. Ağ böylece bir geri besleme mekanizmasını işletmektedir. Her iki YSA türünde de tabakalar ağın en temel birimleri olan sinir hücresi (nöron)’lardan oluşur. Aynı tabakadaki nöronlar arasında bir bağlantı bulunmaz. IBYSA’da tabakalar arası bağlantılar yalnızca ileri yönlü iken GBeYSA geriye doğru bağlantılar da içerir. Tüm bu bağlantılar ağırlıklar ile temsil edilir. IBSYA ve GBeYSA mimari yapıları sırasıyla Şekil 1 ve 2 de görülebilir.

2013-2020 dönemine ilişkin 96 gözlemden oluşan aylık dış ticaret dengesi verilerinin (Şekil 4) aynı döneme ait aylık turizm gelirleri yardımı ile öngörülmesinde ilk 84 gözlem yani 2013-2019 dönemine ilişkin ticaret dengesi verileri eğitim ve son 12 gözlem yani 2020 yılına ilişkin ticaret dengesi verileri test amaçlı kullanılmıştır. Her iki yapay sinir ağının gizli tabaka birimlerinde kullanılan aktivasyon fonksiyonları, sırasıyla eşitlik (2) ve (3) ile verilen, doğrusal ve lojistik (sigmoid) olarak iki farklı şekilde alınmış ve böylece toplamda dört farklı YSA yapısı ile çözümlenmeler gerçekleştirilerek bu 4 yapı karşılaştırılmıştır. Ayrıca, YSA girdi sayısı yani turizm gelirleri gecikmeli değişkenleri 1 ile 12 arasında ve aynı zamanda gizli tabaka birim sayısı da 1 ile 12 arasında değiştirilerek, 4 farklı yapının her biri için, 144 farklı çözümlenme gerçekleştirilmiştir. Tüm bu alternatifleri içeren bir öngörü sürecine ilişkin işlemler adım adım özetlenebilir.

### Adım 1. Süreç parametreleri

Yukarıda belirtildiği üzere, YSA mimarisine ilişkin girdi ve gizli tabaka birim sayıları ve ayrıca gizli tabaka sayısı belirlenir. Çıktı tabakası birim sayısı öngörülmesi amaçlanan

döneme bağlı olarak belirlenir ki bu çalışmada bu değer 1 olarak belirlenmiştir. Gizli ve çıktı tabakalarında kullanılacak aktivasyon fonksiyonu, öğrenme algoritması ve performans ölçütü belirlenir. Bu çalışmada gerçekleştirilen çözümler kapsamında;

- *Girdi tabaka birim sayısı* ; 1-12 arasında değiştirilerek
- *Gizli tabaka birim sayısı* ; 1-12 arasında değiştirilerek
- *Gizli tabaka sayısı* ; 1 olarak sabit olarak
- *Gizli tabaka birimi aktivasyon fonksiyonu* ; lojistik fonksiyonu
- *Çıktı tabaka birimi aktivasyon fonksiyonu* ; lojistik / doğrusal aktivasyon fonksiyonu
- *Öğrenme algoritması* ; Levenberg-Marquardt (Levenberg, 1944)
- *Performans Ölçütü* ; Ortalama mutlak yüzdeler hata kriteri belirlenmiştir. Burada lojistik ve doğrusal aktivasyon fonksiyonları sırasıyla Eşitlik (2) ve (3) ile verilir.

$$f(x) = x \quad (2)$$

$$f(x) = \frac{1}{1 + \exp(-x)} \quad (3)$$

Ayrıca performans ölçütü olarak kullanılan ortalama mutlak yüzdeler hata (OMYH) kriteri ise Eşitlik (4)'de verildiği gibidir.

$$OMYH = \sqrt{\frac{1}{T} \sum_{t=1}^T \left| \frac{Hedef_t - Çıktı_t}{Hedef_t} \right|} \quad (4)$$

### Adım 2. Veri organizasyonu

YSA'nın optimal ağırlıklarını belirlemek amacıyla eğitim ve öngörü performansının değerlendirileceği test verileri belirlenir. Bu çalışmada 2013-2020 dönemine ilişkin 96 gözlemden oluşan aylık dış ticaret dengesi zaman serisinin ilk 84 gözlemi yani 2013-2019 dönemine ilişkin gözlemler eğitim ve 2020 yılına ilişkin 12 aylık gözlemler ise test veri setleri olarak belirlenmiştir.

### Adım 3. Veri ön işlemesi

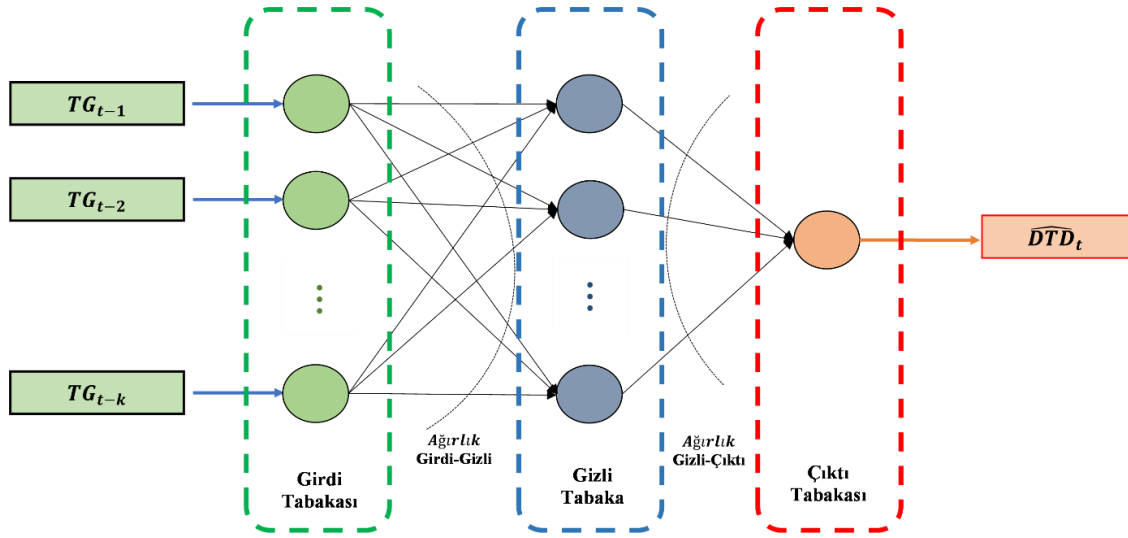
Hem temel (dış ticaret dengesi) hem de yardımcı (turizm gelirleri) zaman serilerine ilişkin ham veriler YSA yapısında kullanılacak aktivasyon fonksiyonuna bağlı olarak bir ön işleme tabi tutulurlar. Bu çalışmada, her iki YSA türü için de gizli tabaka birimlerinde kullanılan Lojistik aktivasyon fonksiyonuna uygun bir dönüşüm Eşitlik (5) ile gerçekleştirilir. Burada,  $x_i$  ler ham veriye ilişkin gözlem değerlerini ifade ederler.

$$x'_i = \frac{x_i - \text{Min}(x_i)}{\text{Maks}(x_i) - \text{Min}(x_i)} \quad (5)$$

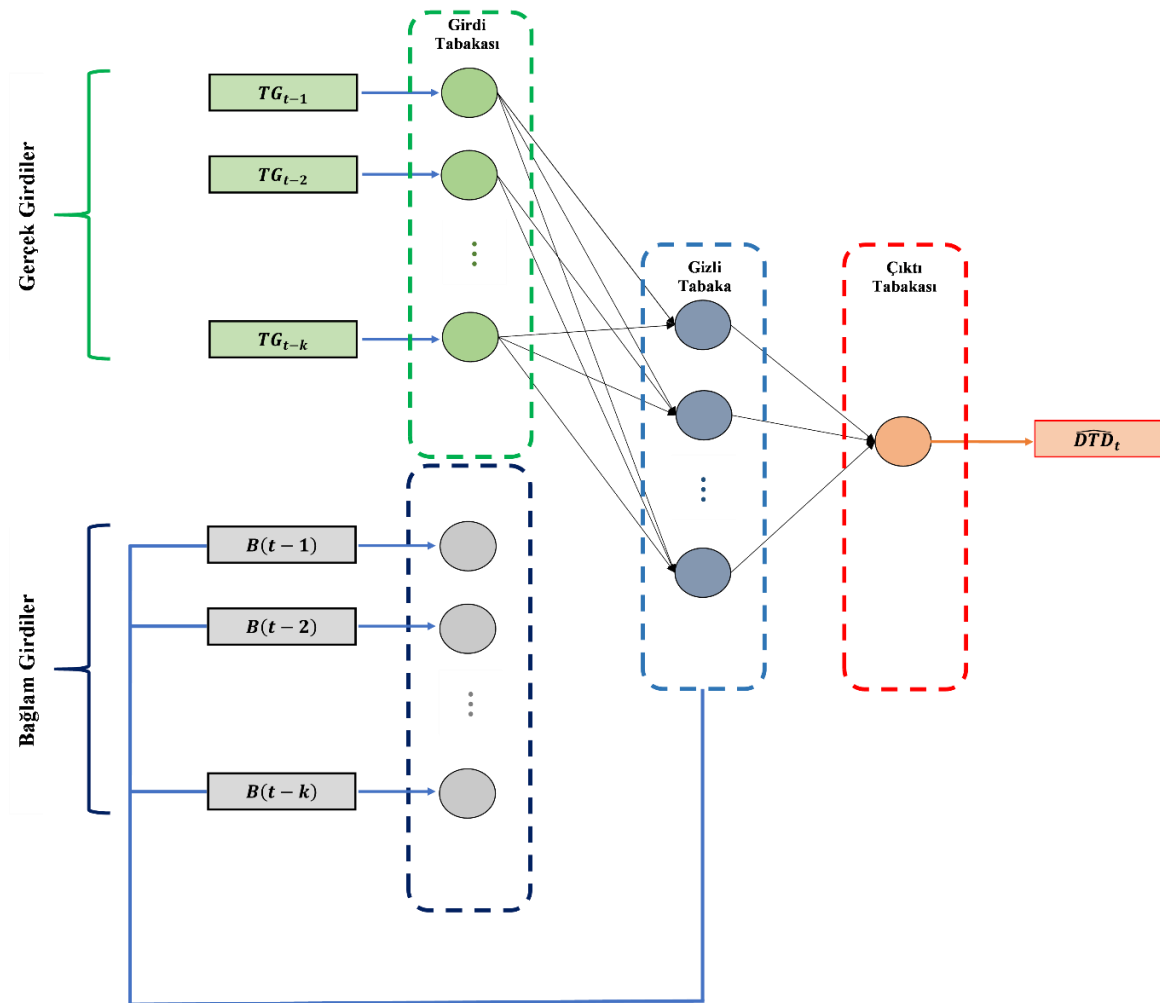
### Adım 4. Modelleme

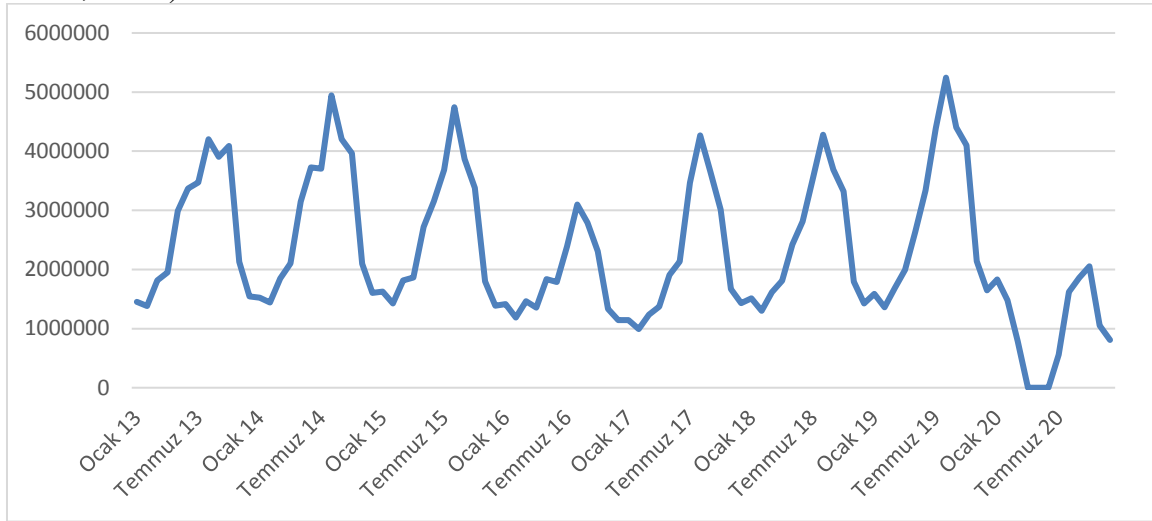
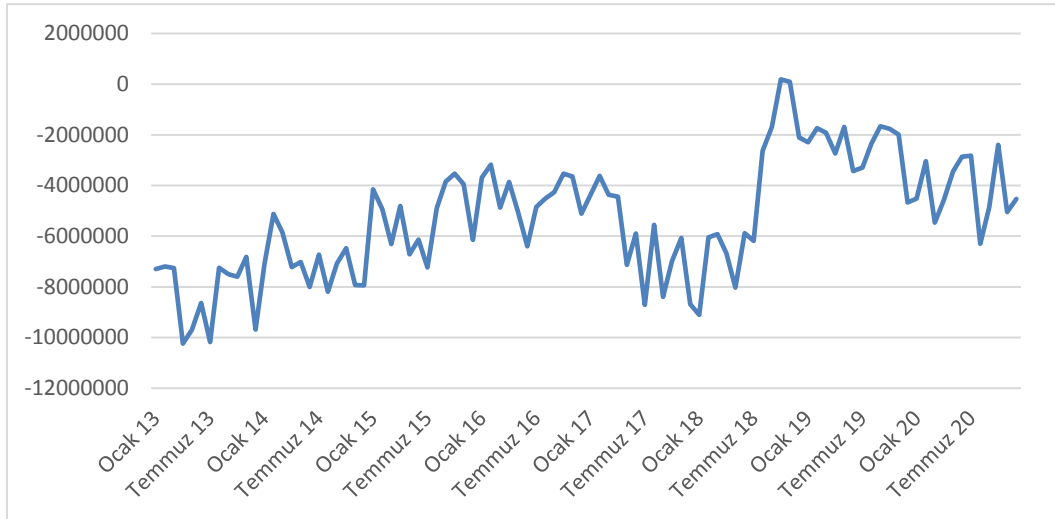
Tüm alternatifleri içeren çözümler gerçekleştirilerek, eğitim veri setleri için en iyi performansa sahip mimari yapılar için test kümesi veri setleri üzerinden bir performans değerlendirmesi ortaya konur ve modelleme/öngörü süreci tamamlanır.

Şekil 1. IBYSA Mimari Yapısı



Şekil 2. GBeYSA Mimari Yapısı



**Şekil 3.** Girdi değişkeni: 2013-2020 Dönemi Aylık Turizm Gelirleri Zaman Serisi (Bin ABD Dolar, TÜİK)**Şekil 4.** Çıktı Değişkeni: 2013-2020 Dönemi Aylık Dış Ticaret Dengesi Zaman Serisi (Bin ABD Dolar, TÜİK)

Dış ticaret dengesi aylık verilerinin öngörüsü amacıyla kullanılan 4 yapay sinir ağının, eğitim kümeleri üzerinden ortaya koydukları en iyi performanslara ait test kümesi performans değerleri ve mimari yapılar Tablo 3 ile özetlenmiştir.

**Tablo 3.** Dış Ticaret Dengesi Öngörü Sonuçları/OMYH

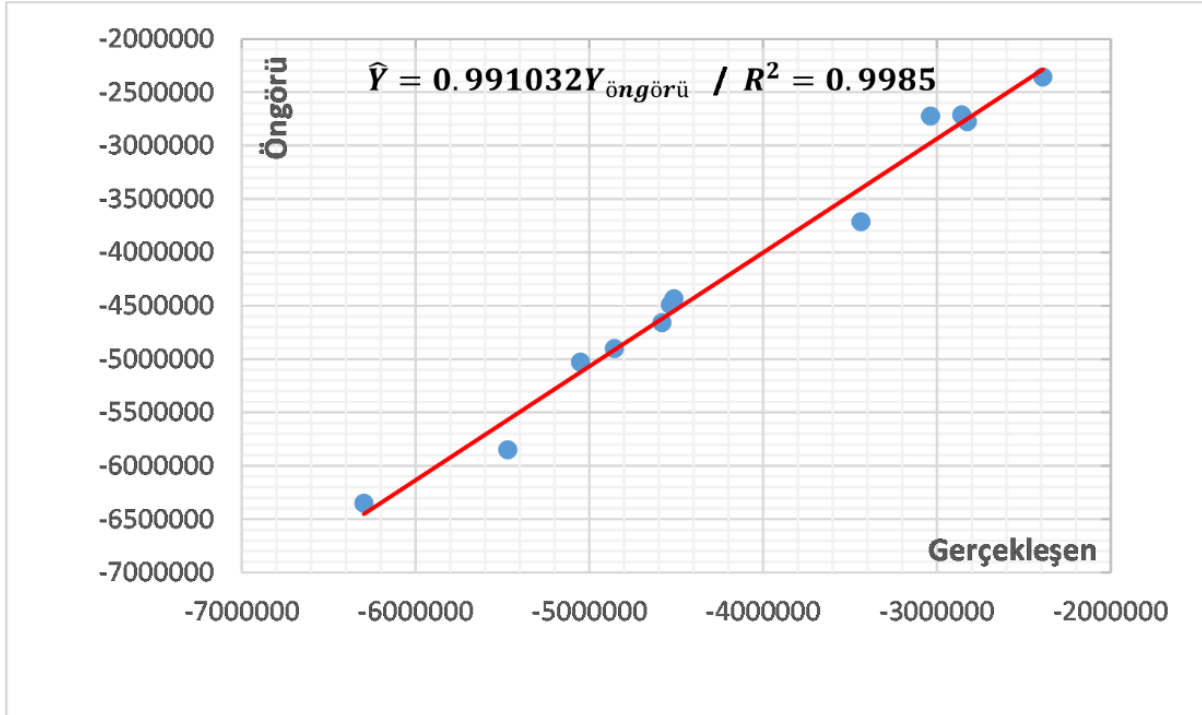
DTD	Veri Seti	IBYSA		GBeYSA	
		Çıktı Tabakası Aktivasyon Fonksiyonu			
		Doğrusal	Sigmoid	Doğrusal	Sigmoid
OMYH	Eğitim	%4.2207	%5.2069	<b>%3.0208</b>	%4.8781
	Test	%3.3383	%3.0597	<b>%2.0896</b>	%3.0037
	Girdi Sayısı	11	11	<b>12</b>	12
Mimari Yapı	Gizli Tabaka Birim Sayısı	7	6	<b>6</b>	6

OMYH değerleri bakımından Tablo 3 ile sunulan bulgular değerlendirildiğinde, girdiler olarak turizm gelirlerini kullanan 4 farklı YSA yapısının da dış ticaret dengesi

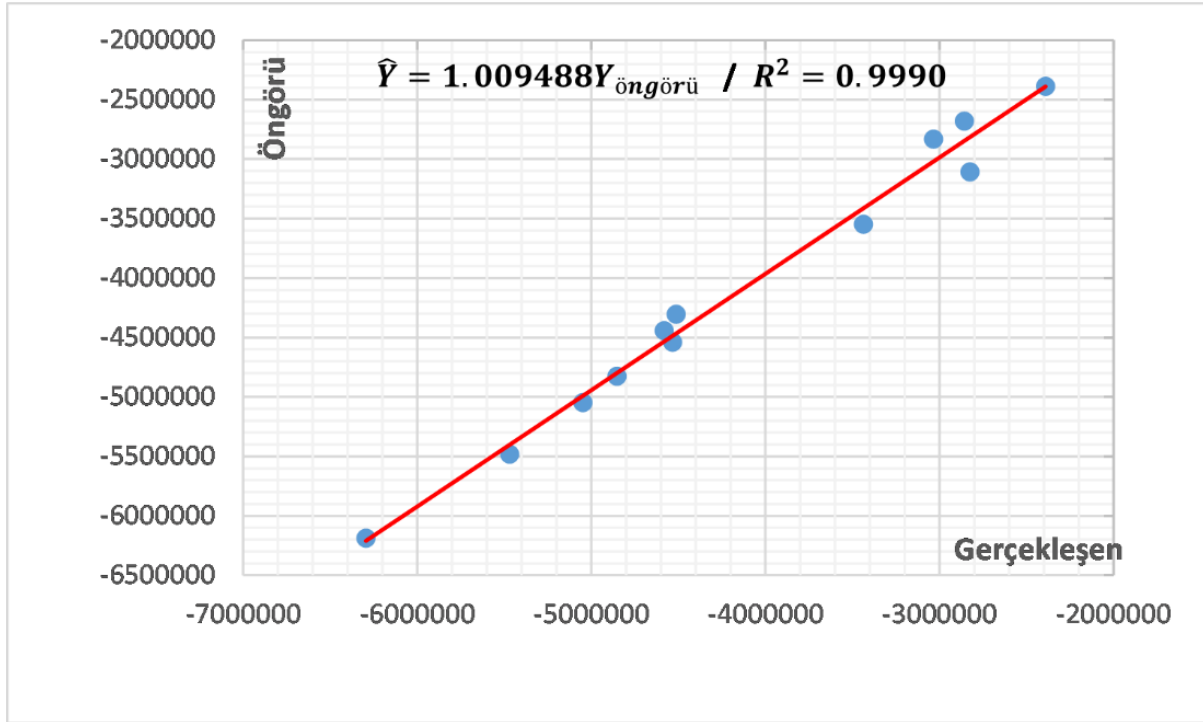


öngörüsünde oldukça başarılı sonuçlar ürettiği görülebilir. 4 YSA için eğitim kümesi veri setleri ele alındığında elde edilen öngörülerin, çıktı tabakasında doğrusal aktivasyon fonksiyonu kullanılan IBYSA için %4 ve sigmoid aktivasyon fonksiyonu kullanılan IBYSA için ise %5 civarında bir hataya sahip oldukları gözlenmiştir. Aynı şekilde çıktı tabakasında doğrusal aktivasyon fonksiyonu kullanılan GBeYSA için %3 ve sigmoid aktivasyon fonksiyonu kullanılan GBeYSA için ise %5 civarında hataya sahip öngörüler elde edilmiştir. Bu hata oranları eğitim seti verileri için oldukça tatmin edici öngörü sonuçlarına işaret etmektedir. Öngörü aracı olarak kullanılan yapay sinir ağlarının performanslarının güvenilirliği ve geçerliğini ortaya koymada test veri setleri üzerindeki öngörü başarıları da değerlendirilebilir. Bu açıdan da hem IBYSA hem de GBeYSA çıktı tabakalarında kullanılan her iki aktivasyon fonksiyonu için test kümesi veri setlerinde %3 ve %2 ile oldukça başarılı öngörü performansları sergilemişlerdir. Özellikle yapay sinir ağlarının eğitim aşamasında görmediği veri noktaları için bu düzeyde bir öngörü başarısı göstermesi güvenilir bir öngörü aracı olarak kullanılabilirliklerinin bir göstergesidir. Aynı zamanda 4 farklı YSA yapısının, eğitim kümeleri üzerinden ortaya koydukları en iyi öngörüler için gecikmeli değişken sayıları; 11,11,12,12 şeklinde ve gizli tabaka birim sayıları da 7,6,6,6 olarak birbirine yakın değerler çıkmış olup değerler arasındaki bu tutarlılık da eğitim seti verileri için oldukça tatmin edici öngörü sonuçları olarak kabul edilmektedir. Her bir YSA'nın en iyi performanslarına ilişkin ürettikleri öngörüler ile gözlemlenen dış ticaret dengesi verilerinin birlikte gösterimleri Şekil 5-8 ile verilmektedir. Bu saçılım grafikleri incelendiğinde; öngörülerini ile gözlemlenen dış ticaret dengesi değerlerinin oldukça uyumlu bir salınıma sahip oldukları görülmektedir. Bu durum da öngörü aracının başarısına işaret eden diğer bir bulgudur.

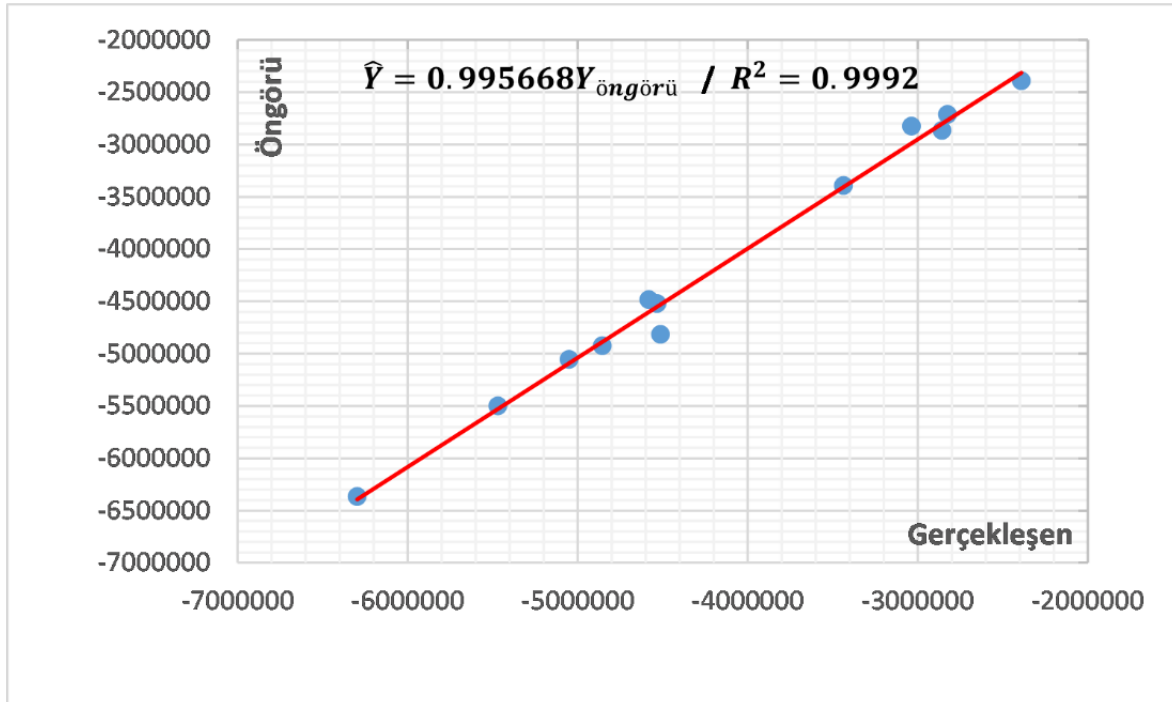
**Şekil 5.** Aylık DTD -Test Veri Seti - IBYSA - Doğrusal Aktivasyon Fonksiyonu



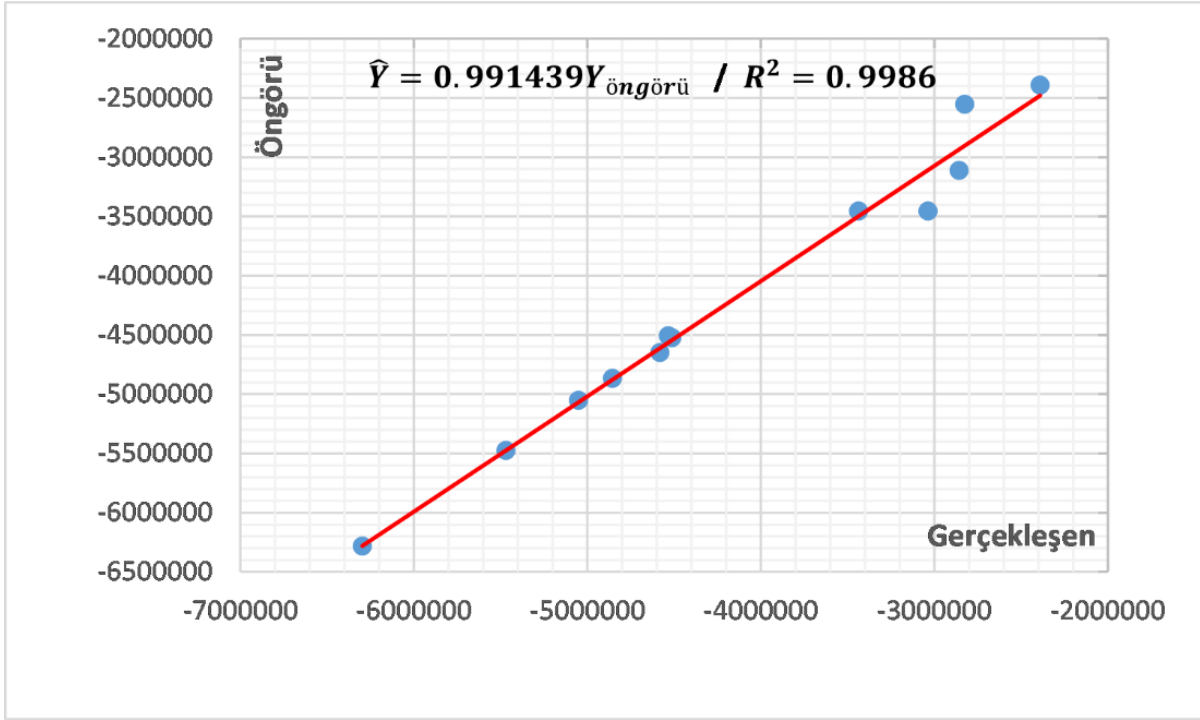
Şekil 6. Aylık DTD -Test Veri Seti - IBYSA - Lojistik Aktivasyon Fonksiyonu



Şekil 7. Aylık DTD -Test Veri Seti - GBeYSA - Doğrusal Aktivasyon Fonksiyonu



Şekil 8. Aylık DTD -Test Veri Seti - GBeYSA - Lojistik Aktivasyon Fonksiyonu



Test kümesi veri setleri için elde edilen öngörülerin değerlendirilmesi amacıyla, bu öngörülerin bağımsız değişken ve gözlenen dış ticaret açığı değerlerinin bağımlı değişken olarak alındığı bir basit doğrusal regresyon modelinin bazı özellikleri de kullanılabilir. Bu amaçla oluşturulan ve sabit terim içermeyen basit doğrusal regresyon model denklemlerine ilişkin regresyon katsayısı ( $\hat{\beta}$ ) ve belirtme katsayısı ( $R^2$ ) tahminlerinin 1'e yakınlığı, öngörü başarısının bir ölçütüdür. Bu bakımdan Şekil 5-8 ile verilen grafiklerden de görülebileceği gibi, her 4 yapay sinir ağının ürettiği öngörüler ile gerçekleşen dış ticaret dengesi değerleri arasında oluşturulan regresyon denklemlerine ilişkin  $\hat{\beta}$  katsayı tahminleri 1 e oldukça yakındır. Ayrıca, belirtme katsayıları da aynı şekilde 1 e oldukça yakın değerler elde edilmiştir. Bu bulgular da test kümesi veri setleri için elde edilen tahminlerin oldukça tatmin edici ve güvenilir olduğu sonucunu desteklemektedir.

### Sonuç ve Tartışma

Ülkelerin temel döviz girdi kaynaklarından biri ve dahası bazı ülkeler açısından belki de en önemlisi turizm gelirleri ile sağlanan döviz girdileridir. Bu bakımdan ülke ekonomileri açısından önemli bir gösterge olan ve ihracat kaynaklı döviz girdileri ile ithalat kaynaklı döviz çıktıları arasındaki farktan oluşan dış ticaret dengesinin yönü üzerinde turizm gelirlerinin doğrudan etkisinin olduğu söylenebilir. Bu çalışmada, 2013-2020 döneminde gerçekleşen aylık dış ticaret dengesi verilerinin yapay sinir ağları ile modellenmesi/öngörülmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, turizm gelirlerinin dış ticaret dengesi üzerindeki doğrudan etkisi dikkate alınarak, oluşturulacak model girdileri aylık turizm gelirlerinden oluşturulmuştur.

Farklı yapay sinir ağı modellerinin dış ticaret dengesi verilerini öngörmedeki başarısı, farklı çözümlenmelerle elde edilen sonuçlar bakımından hem eğitim hem de test kümesi veri setleri için ortaya konmuştur. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, girdiler olarak turizm gelirlerini kullanan 4 farklı YSA yapısının da dış ticaret dengesi öngörüsünde oldukça başarılı sonuçlar ürettiği görülmektedir. 4 YSA için eğitim kümesi veri

setleri ele alındığında elde edilen öngörülerin, çıktı tabakasında doğrusal aktivasyon fonksiyonu kullanılan IBYSA için sahip oldukları hata oranlarının eğitim seti verileri için oldukça tatmin edici öngörü sonuçlarına işaret ettikleri gözlenmektedir. Öngörü aracı olarak kullanılan yapay sinir ağlarının performanslarının güvenilirliği ve geçerliğini ortaya koymada test veri setleri üzerindeki öngörü başarıları değerlendirildiğinde özellikle yapay sinir ağlarının eğitim aşamasında görmediği veri noktaları için beklenenin üzerinde bir öngörü başarısı göstermesi güvenilir bir öngörü aracı olarak kullanılacaklarının bir göstergesidir. Saçılım grafikleri öngörülen ve gözlemlenen dış ticaret dengesi değerlerinin oldukça uyumlu bir salınma sahip oldukları görülmektedir. Bu durum da öngörü aracının başarısına işaret eden bir diğer bulgudur. Ortaya konan başarılı öngörü performansı, öngörü aracı olarak kullanılan yapay sinir ağlarının kullanılabilirliği kadar, bu sinir ağı modellerinde turizm gelirlerinin gecikmeli değerlerinin girdi olarak kullanılması dolayısıyla, turizm gelirlerinin dış ticaret dengesi üzerinde doğrudan ve güçlü bir etkiye sahip olduğu gerçeğini de desteklemektedir. Bu bakımdan, sonuç olarak, turizm gelirleri ile dış ticaret dengesi arasında güçlü bir neden-sonuç ilişkisi olduğu söylenebilir.

Gelecek çalışmalarda, dış ticaret dengesini, turizm gelirleri ile birlikte diğer bazı ekonomik gösterge değişkenlerinin de etkileyebileceği fikrinden hareketle, çok değişkenli yapılar içeren yapay sinir ağı modelleri ortaya konulabilir. Ayrıca, zaman serisi analiz yöntemleri ile yapay sinir ağlarının bir kombinasyonundan oluşturulabilecek melez öngörü modelleri kullanılabilir.

### **Öneriler**

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda konuyla ilgili çalışma yapan araştırmacı ve akademisyenlere yönelik olarak, gelecek çalışmalarda, dış ticaret dengesini, turizm gelirleri ile birlikte diğer bazı ekonomik gösterge değişkenlerinin de etkileyebileceği fikrinden hareketle, çok değişkenli yapılar içeren yapay sinir ağı modelleri ortaya konulabilir. Ayrıca, zaman serisi analiz yöntemleri ile yapay sinir ağlarının bir kombinasyonundan oluşturulabilecek melez öngörü modelleri kullanılabilir.

### Kaynakça

- Akar, G. (2020). Türkiye'de turizmin uluslararası ticaret üzerindeki etkisi: ARDL sınır testi yaklaşımı. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 65(1), 181-194.
- Alagöz, M. ve Erdoğan, S. (2008). İhracat ile turizm gelirlerindeki değişimin cari işlemler dengesi üzerine etkisi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 214-227.
- Alp, E.A. ve Genç, G.E. (2015). The relation between current account deficit and tourism: The case of Turkey. *International Journal of Economics and Financial Issues*, 5(2), 448-453.
- Arslan, E. ve Çetiner, T. (2020). Turizm geliri döviz kuru ilişkisi: Türkiye örneği (2008-2019). *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Turizm Fakültesi Dergisi*, 23(1), 1-17.
- Bahar, O. ve Baldemir, E. (2008) Uluslararası ticaret ile uluslararası turizm arasındaki nedensellik ilişkisi: Türkiye örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(4), 55-66.
- Beyaz, Z. ve Karabacak, G. (2018). Türkiye'de turizm gelirlerinin cari işlemler dengesi üzerindeki etkisi. *International European Journal of Managerial Research*, 2(2), 56-75.
- Bozgeyik, Y. ve Eban, F. (2017). Türkiye'de turizm gelirlerinin cari işlemler dengesi üzerindeki etkisi: 2000-2015 dönemine ilişkin ampirik çalışma, *The Journal of Social Science*, 11, 966-978.
- Cihangir, M., Erkan, B. ve Harbalıoğlu, M. (2014). The effect on current account of net tourism revenues in Turkey. *European Scientific Journal*, 10 (13), 47-65.
- Çelik Uğuz, S. (2014). Türkiye'de cari işlemler dengesi ve turizmin önemi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(26), 18-22.
- Çelik Uğuz, S. ve Topbaş, F. (2011). Döviz kuru oynaklığı turizm talebi ilişkisi: 1990-2010 Türkiye Örneği. *Anadolu Uluslararası İktisat Kongresi II: Kriz Sonrası Dinamikleri*, 1-11, Eskişehir.
- Değer, M. (2006). Turizme ve ihracata dayalı büyüme: 1980-2005 Türkiye deneyimi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 67-87.
- Dilber, İ. (2007). Turizm sektörünün Türkiye ekonomisi üzerindeki etkisinin girdi-çıkıtı tablosu yardımıyla değerlendirilmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 14 (2), 205-220.
- Elliott, J. (2002). *Tourism politics and public sector management*. London: Routledge.
- Elman, J. (1990). Finding structure in time, *Cognitive Science*, 14(1), 179-211.
- Erkan, B., Kara, O. ve Harbalıoğlu, M. (2013). Türkiye'de turizm gelirlerinin belirleyicileri. *Akademik Bakış Dergisi*, 39, 1-20.

- Fayissa, B., Nsiah, C. ve Tadasse, B. (2008). Impact of tourism on economic growth and development in Africa. *Tourism Economics*, 14, 807–818.
- Girgin, E. (2019). Turizm gelirleri ve ekonomik büyüme ilişkisi: Türkiye örneği. (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Granger, C.W.J. (1969). Investigating causal relations by econometric models and cross-spectral methods. *Econometrica*, 3, 424-438.
- Greenidge, K., Holder, C. ve Moore, A. (2011). Current account deficit sustainability: The case of Barbados, *Applied Economics*, 8, 973-984.
- Hacker, R.S. ve Hatemi-J, A. (2006). Testing for causality between integrated variables using asymptotic and bootstrap distributions: Theory and Application. *Applied Economics*, 38(13), 1489-1500.
- Hepektan, E. ve Çınar, S. (2010). Turizm sektörünün Türkiye ekonomisi üzerindeki etkileri. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 135-154.
- Jiménez I. C. ve Ortuño M. A. (2004). The role of the tourism sector in economic development: Lessons from the Spanish experience. ERSA Conference Papers, ersa05p488, European Regional Science Association. Erişim adresi: [http://www.feweb.vu.nl/ersa2005/final\\_papers/488.pdf](http://www.feweb.vu.nl/ersa2005/final_papers/488.pdf).
- Kara, O., Çömlekçi, İ. ve Kaya, V. (2012). Turizm gelirlerinin çeşitli makro ekonomik göstergeler ile ilişkisi: Türkiye örneği (1992-2011). *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 75-100.
- Karahan, M. (2015). Yapay sinir ağları metodu ile ihracat miktarlarının tahmini: ARIMA ve YSA metodunun karşılaştırmalı analizi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 15(2), 165-172.
- Khan, H., Toh, R. S. ve Chua, L. (2005). Tourism and trade: cointegration and granger causality tests. *Journal of Travel Research*, 44, 171-176.
- Kulendran, N. ve Wilson, K. (2000). Is there a relationship between international trade and international travel?, *Applied Economics*, 8, 1001-1009.
- Levenberg, K. (1944). A method for the solution of certain non-linear problems in least squares, *The Quarterly of Applied Mathematics*, 2(2), 164-168.
- Lorde, T., Lowe, S. ve Francis, B. (2013). Do tourism receipts contribute to the sustainability of current account deficits on Barbados. *International Journal of Tourism Research*, 15(6), 1-34.
- Malik, S., Chaudhry, I. S., Sheikh, M. R. ve Farooqi, F. S. (2010). Tourism, economic growth and current account deficit in Pakistan: Evidence from co-integration and causal analysis. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, 22, 21-31.
- Middleton, V.T.C. (1994). *Marketing in travel and tourism* (Second Edition). Oxford: Butterworth and Heinemann.
- Ng, S. ve Perron, P. (2001). Lag length selection and the construction of unit root test with good size and power. *Econometrica*, 69, 1519-54.

- Nowak, J., Sahlı, M. ve Sgro, P.M. (2004). Tourism, trade and domestic welfare. *Social Science Research Network Electronic Paper Collection*, 24, 1-36.
- Olalı, H. ve Timur, A. (1986). *Turizmin Türk ekonomisindeki yeri*. İzmir: Ofis Matbaacılık.
- Özcan, C.C. ve Yorgancılar, F. (2016). Uluslararası ticaret ve turizm arasında bir ilişki var mı?. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 14 (1), 37-48.
- Özkök, F., Tufan, E. ve Hamarat, B. (2007). Effect of tourism income on current account deficit in Turkey, *International Tourism Biennial*, 1, 250-261.
- Pesaran, M. H., Shin, Y. ve Smith, R. J. (2001). Bounds testing approaches to the analysis of level relationships. *Journal of Applied Econometrics*, 16(3), 226-339.
- Phillips, P.C.B. ve Perron, P. (1988). Testing for a unit root in time series regression. *Biometrika*, 2, 336-346.
- Polat, Ö. (2009). Türkiye'nin dış ticaret verilerinin öngörüsünde yapay sinir ağları ve Box-Jenkins modellerinin karşılaştırmalı analizi. (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Rumelhart, E., Hinton, G. ve Williams, R. (1986). *Learning internal representations by error propagation*. M.I.T. Press: Cambridge.
- Sancar, C. ve Akbaş, Y. E. (2019). Türkiye'de turizm gelirleri ve cari işlemler dengesi arasındaki ilişkinin analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 10, 45-58.
- Shan, J. ve Wilson, K. (2001) Causality between trade and tourism: Empirical evidence from China. *Applied Economics Letters*, 8(4), 279-283.
- Sharpley R. (2006). *Travel and tourism*. London: Sage Publications.
- Şit, M. (2016). Türkiye ekonomisinde net turizm gelirlerinin cari işlemler açığını azaltmadaki etkisinin analizi: 1980-2015 dönemi. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4, 57-67.
- Toda, H. Y. ve Yamamoto, T. (1995). Statistical inference in vector autoregressions with possibly integrated processes. *Journal of Econometrics*, 66(1), 225-250.
- Turan Koyuncu, F. (2015). Turizm gelirinin Türkiye'nin makroekonomik performansına katkısı: Ekonometrik bir çözümleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (38), 959-968.
- TÜİK (2020). Turizm İstatistik. Erişim adresi: <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=egitim-kultur-spor-ve-turizm-105&dil=1>.
- Uslu, H. (2020). Türkiye'de turizm gelirlerinin cari işlemler dengesi üzerindeki etkileri: ARDL Sınır Testi Yaklaşımı. *Ekonomi Bilimleri Dergisi*, 12(1), 38-67.
- Walterskirchen, E. (1998). Reasons for Austria's current account deficit. *Austrian Economic Quarterly*, 1, 19-24.

- Werbos, P.J. (1974). *The roots of backpropagation*, John Wiley and Sons: New York.
- Yaman Selçi, B. ve Akgül, Y. (2020). Türkiye'nin ihracat değerlerinin yapay sinir ağları ile tahmini üzerine bir inceleme. *Nicel Bilimler Dergisi*, 2(2), 29-42.
- Yapar Saçık, S., Akar, G. ve Gülmez, Z. (2019). Turizm gelirlerinin cari işlemler dengesi üzerindeki etkisi: Türkiye örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 42, 303-316.
- Yılmaz, T. (2019). Dış ticaretin görünmeyen kalemlerinden biri olarak turizm. 3. InTraders Uluslararası Ticaret Kongresi, Sakarya.
- Yurdakul, E.M. (2014). Türkiye'de ithalatın gelişimi ve ithalatın yapay sinir ağları yöntemi ile tahmin edilebilirliğine yönelik bir analiz. (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.



**Development of The Pandemic Anxiety Scale**

**Mehmet ÖZALP<sup>1</sup>**

*National Defense University, Naval Academy, Department of Social Sciences and Humanities*

**Çiğdem DEMİR ÇELEBİ<sup>2</sup>**

*Istanbul Sabahattin Zaim University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences*

**Halil EKŞİ<sup>3</sup>**

*Marmara University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences*

---

**ABSTRACT**

**Research Article**

It is aimed to develop a valid and reliable measurement tool that will help to evaluate anxiety related to pandemic in this study. Quantitative research method is conducted in this study. For data analysis, it is collected in two stages from 627 individuals aged 18 and older who lives in various regions and provinces of Turkey. Both construct validity and criteria validity are used to ensure validity. For construct validity, confirmatory factor analysis (CFA) and exploratory factor analysis (EFA) are conducted. Reliability of the tool is enabled by calculating Cronbach alpha internal consistency coefficient and item-total score correlation coefficients. As a result of the exploratory factor analysis, it is noticed that the Pandemic Anxiety Scale (PAS) explains 56.54% of the total variance, and the scale consists of 26 items gathered in four factors: contagion anxiety, somatic responses, psychosocial effects and dysfunctional beliefs. According to the confirmatory factor analysis, it can be said that the structure revealed in EFA has been confirmed. In the criteria validity analysis, it is concluded that PAS has a moderately positive relationship with the Anxiety Sensitivity Index-3 scale adapted to Turkish by Mantar (2008). In the internal consistency analysis conducted to find out the reliability of the scale and the result of the level on this scale is confirmed to be high. It is observed that item-total score correlation coefficients differ from .36 to .75. In consequence of validity and reliability analysis, it is realized that Pandemic Anxiety Scale is a valid and reliable measurement tool.

*Received: 17.04.2021*

*Revision*

*received: 23.05.2021*

*Accepted: 25.05.2021*

*Published online:*

*26.05.2021*

**Key Words:** Pandemic, anxiety, scale development

---

*Corresponding Author*

*<sup>1</sup> Research Assistant*

[memet1234510@gmail.com](mailto:memet1234510@gmail.com)

*Orcid: 0000-0003-4658-7807*

*<sup>2</sup> Asst. Prof.*

[cigdem.demircelebi@gmail.com](mailto:cigdem.demircelebi@gmail.com)

*Orcid: 0000-0002-0886-9750*

*<sup>3</sup> Prof. Dr.*

[h.eksi70@gmail.com](mailto:h.eksi70@gmail.com)

*Orcid: 0000-0001-7520-4559*

## Pandemi Kaygısı Ölçeği'nin Geliştirilmesi

Mehmet ÖZALP<sup>1</sup>

Milli Savunma Üniversitesi, Deniz Harp Okulu Dekanlığı, Beşeri ve Sosyal Bilimler Bölümü

Çiğdem DEMİR ÇELEBİ<sup>2</sup>

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Halil EKŞİ<sup>3</sup>

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

### ÖZ

### Araştırma Makalesi

Bu çalışmada pandemiye bağlı olarak gelişen kaygıyı ölçecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri analizi için iki aşamada Türkiye'nin çeşitli bölge ve illerinden 18 yaş ve üzeri 627 bireyden veri toplanmıştır. Geçerliliğin sağlanmasında yapı geçerliliği ile ölçüt geçerliliğinden yararlanılmıştır. Yapı geçerliliği için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Güvenilirliğin sağlanmasına yönelik ise Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ile madde-toplam puan korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. AFA sonucunda Pandemi Kaygısı Ölçeği'nin (PKÖ) toplam varyansın %56.54'ünü açıkladığı, ölçeğin bulaşma kaygısı, somatik tepkiler, psikososyal etkiler ve işlevsiz inançlar olmak üzere dört faktörde toplanan 26 maddeden oluştuğu görülmüştür. DFA sonucunda da AFA'da ortaya konulan yapının doğrulandığı görülmüştür. Ölçüt geçerliliği analizinde PKÖ'nün Mantar (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Anksiyete Duyarlılığı İndeksi-3 ölçeği ile orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. PKÖ'nün güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan iç tutarlık analizinde ölçeğin güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Madde-toplam puan korelasyon katsayılarının ise .36 ile .75 arasında değiştiği görülmüştür. Geçerlilik ve güvenilirlik analizleri sonucunda, Pandemi Kaygısı Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir.

Alınma 17.04.2021  
Düzeltilmiş Hali  
Alınma Tarihi: 23.05.2021  
Kabul Edilme Tarihi: 25.05.2021  
Çevrimiçi  
Yayınlanma Tarihi: 26.05.2021

**Anahtar Kelimeler:** Pandemi, kaygı, ölçek geliştirme

Sorumlu Yazar İletişim Bilgileri

<sup>1</sup> Araştırma Görevlisi

[memet1234510@gmail.com](mailto:memet1234510@gmail.com)

Orcid: 0000-0003-4658-7807

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi

[cigdem.demircelebi@gmail.com](mailto:cigdem.demircelebi@gmail.com)

Orcid: 0000-0002-0886-9750

<sup>3</sup> Prof. Dr.

[h.eksi70@gmail.com](mailto:h.eksi70@gmail.com)

Orcid: 0000-0001-7520-4559

## **Introduction**

Pandemics are large-scale epidemics that affect lots of people in many countries and sometimes spread around the world. For a virus or bacteria to cause an epidemic, it must be an organism that most people do not have pre-existing immunity or can be easily transmitted from person to person and cause serious illness. Over the past century, there have been many pandemics of varying degrees of contagiousness and mortality. Examples include HIV / AIDS, different kinds of diseases like Spanish flu, Russian flu, Asian flu, Hong Kong flu, a second Russian flu epidemic, Swine flu and Zika virus outbreak (Taylor, 2019). In the last few months, the new type of coronavirus epidemic, which has serious consequences in countries where it occurs and negatively affects life, has had a worldwide impact and has been described as a pandemic. On 31st December 2019, China Country Office of the World Health Organization (WHO) reported cases of pneumonia (pneumonia) of unknown etiology in Wuhan, China's Hubei province. On 7th January 2020, the cause of the symptoms was defined as a new coronavirus (2019nCoV) that was not previously found in humans. Later, the term of the 2019-nCoV disease was changed into COVID-19, and the virus was named SARS-CoV-2 due to its close similarity to SARS CoV (Ministry of Health). The COVID-19 outbreak is a public epidemics that internationally aroused anxiety and it makes resilience difficult for many people. (Wang et al., 2020). Apart from the risk of death from contagious infection, the COVID-19 outbreak has had significant psychological effects on people (Li, Wang, Xue, Zhao & Zhu, 2020; Cao et al., 2020). Psychological reaction patterns to pandemics are complex. While some people are resistant to stress, other people suffer greatly when faced with threatening events such as a pandemic infection. For this reason, there are differences in people's reactions to pandemics. Some react with indifference or submission, while others show symptoms of fear or anxiety. Others develop emotional disturbances such as post-traumatic stress disorder. While some people recover from these emotional problems after the pandemic threat has passed, some people show persistent emotional reactions (Taylor, 2019).

In a study analyzing the anxiety among university students during the Severe Acute Respiratory Syndrome (SARS) epidemic in Hong Kong (Wong, Gao & Tam, 2007); the levels of anxiety of medical faculty students in a teaching hospital of a university affected by the epidemic, other students at the same university, and students of a university without a medical school 20 km away from this university were compared. When the results were viewed, it was seen that the anxiety level ranged from high to low in three groups as medical faculty students, other students from this university, and students from a different university 20 km away. Rubin, Amlôt, Page and Wessely (2009) did study with 997 adults aged 18 and over in England, Scotland and Wales on public perceptions, anxiety and behavioral changes regarding the swine flu epidemic. In their study, they reported that %24 of the participants were concerned about swine flu, and %2 of them were highly anxious. Wang et al. (2020) examined psychological reactions and related factors in the first phase of the COVID-19 outbreak among the general population in China. In their study, it was stated that more than half of the participants evaluated the psychological impact of the epidemic at a moderate or severe level. It can also be seen that approximately one third experienced the same level of anxiety. In the study conducted by Li et al. (2020), after the COVID-19 epidemic was declared in China on January 20, 2020, the effect of the epidemic on the psychological consequences before and after January 20 was examined. Following the research, it was noticed that negative feelings like anxiety, depression and anger started to be seen more frequently among people. Moreover, sensitivity to social risks increased while positive emotions and life satisfaction decreased after the COVID-19 epidemic broke out. In another study searching the psychological effects of the COVID-19 epidemic on university students in China, it has been reported that approximately 25% of university students experience anxiety due to the COVID-19 outbreak (Cao et al., 2020). The study (Choi, Hui & Wan, 2020),

which aimed to evaluate the anxiety level of people in Hong Kong during the outbreak period, concluded that fourteen percent of 500 participants were anxious. In a study conducted in Turkey by Özdin and Bayrak Özdin (2020), it is aimed to evaluate the level of depression, anxiety and health concerns as well as examining the factors affecting this level in Turkish population during the COVID-19 outbreak. The Hospital Anxiety and Depression Scale was used to identify the anxiety and depression levels of the participants in the study. In consequence of the research, it was stated that forty-five percent of the participants scored above the anxiety limit. In addition, being a woman, living in urban areas, and having a psychiatric illness in the past were determined to be risk factors for anxiety. When the findings in the literature are examined, it is observed that experiencing anxiety after the pandemic has an important place in the psychological effects of the epidemic.

Studies on recent outbreaks on what might be the predictor of pandemic anxiety provide an idea on this issue. Health anxiety, fear of contagion, sensitivity to disgust, intolerance to uncertainty, sensitivity to physical anxiety, dysfunctional beliefs, high-level perception of epidemic and death risk (Wheaton, Abramowitz, Berman, Fabricant & Olatunji, 2011; Blakey & Abramowitz, 2017; Blakey, Reuman, Jacoby & Abramowitz, 2015; Taha, Matheson, Cronin, & Anisman, 2013; Leung et al., 2005) were identified as important predictors of anxiety about the epidemic in their studies.

Although there are studies in the literature about the place of anxiety among the psychological consequences of the pandemic and the predictors of the anxiety that develops due to the pandemic, it has been observed that there is no measurement tool that measures the anxiety that develops due to the pandemic, and this process is performed with various measurement tools that measure anxiety in studies. For this reason, it was aimed to develop the Pandemic Anxiety Scale (PAS) in this study.

## **Methodology**

### **Model**

In this scale development, scanning design which is one of the quantitative research methods is used while developing a scale to determine the anxiety level that caused by pandemic in individuals. Quantitative research is a research method that examines the relationships between variables, analyzes the data that are quantified by measuring these variables with measurement tools through statistical processes (Creswell, 2017), and has purposes such as generalization, making predictions and explaining the causality relationship (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2019). The survey design is used to describe the tendencies, attitudes or views across the universe in a quantitative or numerical manner with scales conducted on a sample which is chosen from the universe (Creswell, 2017, p.155) in order to determine certain characteristics of individuals representing a group (Büyüköztürk et al., 2019). It is a research design that explains trends in the data (Creswell, 2019) rather than explaining the cause and effect relationship.

### **Writing Items for The Pandemic Anxiety Scale and Creating An Item Pool**

Before creating an item pool for PAS, a detailed literature review has been carried out on the anxiety that develops due to the pandemic. Based on the information in the literature, 76 items thought to be related to the anxiety developing due to the pandemic have been prepared. These items have been presented to the opinions of 6 different experts who are specialists in their fields. The feedback received from the experts has been evaluated with the Lawsche technique and 40 items have been removed from the measuring tool in the item pool, and a 36-

item application form has been created by making some changes in wording to ensure the compatibility of the other items in terms of grammar. A pilot study was conducted by applying the 36-item application form of the scale, which passed the expert opinion, to a small sample group. According to Connelly (2008), the current literature shows that the sample of pilot study size should be 10% of the projected target population. However, Hertzog (2008) warns that this type of question has no simple or direct answer as it is affected by many factors. Nevertheless, Isaac and Michael (1995) required 10-30 participants for the pilot study; Hill (1998) suggested 10 to 30 in his study; Julious (2005) and van Belle (2002) proposed 12; Treece and Treece (1982) suggested 10% of the target sample size. Accordingly, the 36-item application form of the scale was applied to 41 people as part of the pilot application. The data obtained from 41 people were entered into the SPSS 25 package program and the item-total score correlations of the items and the Cronbach alpha coefficient for the whole scale were calculated. The Cronbach alpha coefficient for the whole scale was calculated as .93. The Cronbach alpha coefficient of .70 and above is sufficient for reliability (Büyüköztürk, 2019), demonstrating that the reliability of the scale was high in the pilot study. It was observed that item-total correlation coefficients were between .35 and .71 in 34 of the 36 items, and respectively -.09 and -.40 in the 21st and 24th items. Based on the opinion that items with item-total correlation of .30 and above helps to discover individuals well, items lower than .20 should not be included in the scale (Büyüköztürk, 2019, p. 183), items 21 and 24 were removed from the scale. Thus, the application form with 34 items took its final form. Answering the items was structured as a five-point scale (1 = Never, 2 = Rarely, 3 = Occasionally, 4 = Mostly, 5 = Always) considering that it is more suitable for the structure of the scale.

**Study Group**

For exploratory factor analysis of the research, data was collected from 18 years and over 350 individuals who live various regions and provinces of Turkey. After data extraction, analysis was carried out with 323 data. Due to the results of the COVID-19 outbreak and the measures taken during the period when the data was collected in the study (May 26 - June 3, 2020), the data were collected via internet by using Google Forms. Demographic profile data about the individuals whose data was collected for exploratory factor analysis in the study are presented in Table 1:

*Table 1. Frequency and Percentage Values of Demographic Profile Data of Research Group for Exploratory Factor Analysis*

<b>Variance</b>	<b>Frequency</b>	<b>%</b>
<i>Gender</i>		
Female	154	47.7
Male	169	52.3
<i>Age</i>		
18-22	50	15.5
23-27	130	40.3
28-32	48	14.9
33-40	35	10.7
41-50	40	12.4
51-63	20	6.2
<i>Educational Level</i>		
Elementary Education (Primary or Secondary School) Graduate	14	4.3

Secondary Education (High School) Graduate	54	16.7
Associate Degree Graduate	20	6.2
Undergraduate Degree	194	60.1
Postgraduate Degree	41	12.7
<i>Total</i>	323	100

154 (47.7%) of the individuals participating in the study are female and 169 (52.3%) are male. The ages of the individuals vary between 18 and 63; 50 (15.5%) were between 18 and 22 years old, 130 (40.3%) were between 23 and 27 years old, 48 (14.9%) were between 28 and 32 years old, 35 (10.7%) were between 33 and 40 years old, 40 (12.4%) were between 41 and 50 years old and 20 (6.2%) were between 51 and 63 years old. Of the individuals participating in the study, 14 (4.3%) were elementary education (primary or secondary school) graduates, 54 (16.7%) were secondary education (high school) graduates, 20 (6.2%) were associate degree graduates, 194 (60.1%) have undergraduate degrees 41 (12.7%) of them have postgraduate degrees.

For confirmatory factor analysis in the study, data was collected from 18 years and older 277 individuals who live various regions and provinces of Turkey. After data extraction, analysis continued with 273 data. The data were gathered on the internet using Google Forms. The demographic information about the individuals whose data were collected for the confirmatory factor analysis in the study are presented in Table 2:

**Table 2.** *Frequency and Percentage Values of Demographic Information of the Research Group for Confirmatory Factor Analysis*

<b>Variance</b>	<b>Frequency</b>	<b>%</b>
<i>Gender of Participants</i>		
Female	146	53.5
Male	127	46.5
<i>Age</i>		
18-22	30	11
23-27	82	30
28-32	59	21.6
33-40	54	19.8
41-50	35	12.8
51-63	13	4.8
<i>Educational Level</i>		
Elementary Education (Primary and Secondary School) Graduate	8	2.9
Secondary Education (High School) Graduate	32	11.8
Associate Degree Graduate	26	9.5
Undergraduate Degree	169	61.9
Postgraduate Degree	38	13.9
<i>Total</i>	273	100

146 (53.5%) of the individuals participating in the study are female and 127 (46.5%) of them are male. The ages of the individuals vary between 18 and 63; 30 (11%) were between 18

and 22 years old, 82 (30%) were between 23 and 27 years old, 59 (21.6%) were between 28 and 32 years old, 54 (19.8%) were between 33 and 40 years old 35 (12.8%) were between 41 and 50 years old and 13 (4.8%) were between 51 and 63 years old. 8 (2.9%) of the individuals who participated in the study were elementary school (primary or secondary) graduates, 32 (11.8%) were secondary education (high school) graduates, 26 (9.5%) were associate degree graduates, 169 (61.9%) have undergraduate degrees and 38 (13.9%) of them have postgraduate degrees.

### **Data Collection Tool for The Criteria Validity of PAS (Pandemic Anxiety Scale)**

Anxiety Sensitivity Index-3 (ASI-3): The original form of Anxiety Sensitivity Index-3, developed by Taylor et al., was adapted to Turkish by Mantar (2008). ASI-3, which consisting of 18 items in three sub-categories as physical symptoms, social symptoms and cognitive symptoms, was prepared in the five-point Likert type. It is graded as "0 = Very little, 1 = A Little, 2 = Some, 3 = Much, 4 = Very much". The lowest score that can be obtained from the scale is 0 and the highest one is 72. Individuals to whom the scale is applied are asked to answer the items by considering their experiences with the statements in each item or by thinking about how they would feel if they had no experience with that item. When the scale was adapted to Turkish, the study was conducted with a sample of 450 individuals, 300 patients diagnosed with anxiety disorder or major depression according to DSM-IV diagnostic criteria and 150 healthy individuals without any psychiatric disease. ASI-3 shows high internal consistency (Cronbach alpha coefficient = .93); when it is looked at each sub-factors, Cronbach alpha coefficient was .89 for physical symptoms, .88 for cognitive symptoms, and .82 for social symptoms. It has been shown that the consistency of all items of the scale with the whole scale is sufficient and the test-retest reliability is quite good ( $r = .64, p < .001$ ).

This scale was equipped accordingly for the criteria validity study because it measures anxiety sensitivity described as an extreme fear against sensations and symptoms related to anxiety, which is believed to have harmful physiological and / or social consequences (Mantar, 2008, p. 11). Since anxiety sensitivity is a condition that increases anxiety, individuals who score higher in ASI-3 will also have higher scores in PAS than other individuals; Accordingly, it was thought that there would be a medium or high level correlation between the two scales.

### **Collecting Data for Validity and Reliability Analysis of PAS**

During the period when the study was carried out, due to the results of the COVID-19 epidemic and the measures taken, data were collected on the internet by using Google Forms for the development of PAS. Individuals voluntarily participated in the study because the data was collected via Google Forms. The link created to collect data was shared only with individuals involved in the data collection process. During the data collection process, information collected from the data would be used only for the purpose of the research and that they would not be shared with anyone. This expression was stated to individuals about the purpose of the study. The data was collected in two stages. The first one is collecting data from individuals who are 18 and older living in Turkey's various regions and provinces for exploratory factor analysis, and data were collected from 350 individuals. It took about 5 minutes for the individuals to answer the items. Then, the data was collected from 50 individuals out of these 350 people for the criteria validity study using Google Forms. It took approximately 3-4 minutes for the individuals to answer the items on the scale. In the second stage, for confirmatory factor analysis data was collected via Google Forms from 277 individuals who are 18 and older living in Turkey's various regions and provinces. It took approximately 3-4 minutes for the individuals participating in the study to answer the items.

## Data Analysis and Interpretation

In the studies of validity and reliability about the development of the Pandemic Anxiety Scale, structure validity and criteria validity were used to ensure validity. Confirmatory factor analysis was conducted with exploratory factor analysis for construct validity. Cronbach alpha coefficient was used for reliability. Both SPSS 25 package program and AMOS program were used for data analysis in the research.

## Findings

### Validity and Reliability Analysis of PAS

SPSS 25 and AMOS programs were used for the analysis of the data. First of all, the suitability of the data for factor analysis was examined. Since the data is collected by using Google Forms, there is no missing value in the data. Exploratory factor analysis (EFA) was applied with 323 data after examining the extreme values (-3, +3) and excluding 27 data from the analysis.

Before starting the analysis, the suitability of the number of EFA data with the factor analysis was tested with the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) sampling adequacy criterion. KMO coefficient values show suitability of the data matrix for factor analysis and give information about whether the data structure is suitable for factor extraction or not (Büyüköztürk, 2019, p.136). The KMO coefficient (Table 3), which was resulted as .91 from the analysis, meets the criterion that data set should be higher than .60 in order to be suitable for factor analysis (Büyüköztürk, 2019; Aslan, 2018; Yaşlıoğlu, 2017).

**Table 3.** Values of KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Sampling Adequacy		,913
Bartlett's Test of Sphericity	Chi-squared statistics	5510,382
	S. value	561
	p	,000

In Bartlett's test of sphericity, the result was  $p < .001$ . This statistically significant result shows the suitability of data set with factor analysis (Büyüköztürk, 2019; Yaşlıoğlu, 2017), as well as the normal distribution of the data (Büyüköztürk, 2019). In addition, the ratio of 323 data to the number of items (34) in the item pool is 9.50. It is seen that the proposal made for EFA to have the participant / item ratio greater than 5 (Büyüköztürk, 2019) is also met. Analyzes have shown that the data is suitable for EFA. For the criteria validity analysis of PAS, Pearson product-moment correlation coefficients were calculated between scales. For reliability analysis, both Cronbach alpha internal consistency coefficient and item-total score correlation coefficients were calculated in the study.

### Findings Regarding The Construct Validity Analysis Results of The PAS

The construct validity of the scale was determined by EFA and CFA. Considering that the possible factors of the scale are related to each other during EFA, the direct oblimin approach was used (Büyüköztürk, 2019). Overlapping items (Büyüköztürk, 2019) that load more than one factor and load two factors with a difference of less than .10 were removed from the scale. As a result, a structure with 4 factors that explains 56.54% of the total variance was obtained. The factor load values of PAS are shown in Table 4.



*Table 4. Factor Load Values of PAS*

<b>Factor Number</b>	<b>Item Number</b>	<b>Factor Load</b>
<b>First Factor</b>		
	Item 1	.680
	Item 2	.668
	Item 3	.791
	Item 4	.692
	Item 5	.742
	Item 6	.765
	Item 7	.777
	Item 8	.653
	Item 9	.717
	Item 10	.652
<b>Second Factor</b>		
	Item 11	.612
	Item 12	.721
	Item 13	.685
	Item 14	.734
	Item 15	.755
	Item 16	.730
	Item 17	.747
	Item 18	.689
<b>Third Factor</b>		
	Item 19	.649
	Item 20	.806
	Item 21	.776
	Item 22	.720
<b>Fourth Factor</b>		
	Item 23	.678
	Item 24	.588
	Item 25	.723
	Item 26	.657

Table 4 shows that the factor loads of PAS vary between .588 and .806 and the scale consists of 4 factors. According to Büyüköztürk (2019), factor load values are expected to be .45 or higher, and this limit value can be reduced to .30 only for a small number of items in practice. According to the factor load values, it is seen that the scale comprises 4 factors and 26 items. The total variance amounts of PAS are shown in Table 5.

*Table 5. Total Variance Amounts Revealed*

<b>Factors</b>	<b>Sums of Initial Eigenvalues</b>			<b>Total Factor Loads</b>		
	<b>(Initial Eigenvalues)</b>			<b>(Extraction Sums of Squared Loadings)</b>		
	<b>Total</b>	<b>Variance %</b>	<b>Cum. %</b>	<b>Total</b>	<b>Variance %</b>	<b>Cum. %</b>
1	8,818	33,914	33,914	8,818	33,914	33,914
2	3,019	11,611	45,526	3,019	11,611	45,526
3	1,643	6,320	51,846	1,643	6,320	51,846

---

4	1,221	4,696	56,542	1,221	4,696	56,542
5	1,040	4,002	60,544			
6	1,000	3,845	64,389			
7	,843	3,243	67,632			
8	,798	3,068	70,700			
9	,741	2,851	73,552			
10	,677	2,604	76,156			
11	,597	2,297	78,453			
12	,560	2,154	80,608			
13	,541	2,080	82,687			
14	,510	1,960	84,647			
15	,486	1,868	86,516			
16	,446	1,714	88,230			
17	,444	1,707	89,937			
18	,384	1,479	91,416			
19	,355	1,367	92,783			
20	,334	1,285	94,068			
21	,302	1,162	95,230			
22	,289	1,110	96,341			
23	,270	1,039	97,379			
24	,258	,991	98,371			
25	,218	,839	99,209			
26	,206	,791	100,000			

---

In order to accept a factor as a factor, the eigenvalue of that factor is expected to have a value of 1 and above 1 (Büyüköztürk, 2019). Looking at the values in Table 5, it is seen that the scale may have maximum 6-factor structure. However, when the 5 and 6 factor structures of the scale were tested according to EFA, it was seen there was no item under some factors. This situation contradicts the view that there should be at least 3 items in a factor (Velicer & Fava, 1998). For this reason, it was thought that it would be more appropriate to have a 4-factor structure of the scale.

It is seen that the Pandemic Anxiety Scale explains 56.54% of the total variance. In the light of these data, it was decided to include 26 of the 34 items in the scale. In this context, the first factor was named as Contagion Anxiety, the second factor as Somatic Reactions, the third factor as Psychosocial Impacts, and the fourth factor as Dysfunctional Beliefs. Contagion Anxiety includes situations that arouse concern and anxiety about being infected by the virus causing an epidemic. Somatic Reactions are related to the physiological changes observed as symptoms of anxiety due to the pandemic. Psychosocial Impacts are related to anxiety about the psychological, social and economic consequences of the pandemic. Dysfunctional Beliefs, on the other hand, are thoughts and beliefs that do not have a realistic basis regarding the pandemic process and cause the people to worry. The Contagion Anxiety factor with an eigenvalue of 8.82 includes 10 items and explains 33.91% of the total variance. Somatic Reactions factor with an eigenvalue of 3.02 includes 8 items and explains 11.61% of the total variance. The Psychosocial Impacts factor with an eigenvalue of 1.64 includes 4 items and

explains 6.32% of the total variance. The Dysfunctional Beliefs factor with an eigenvalue of 1.22 includes 4 items and explains 4.69% of the total variance.

In consequence of the confirmatory factor analysis, it was seen that the frame revealed in EFA was confirmed. This result also shows that the dimensions created by considering the literature are statistically verified. The model obtained with CFA is presented in Figure 1.

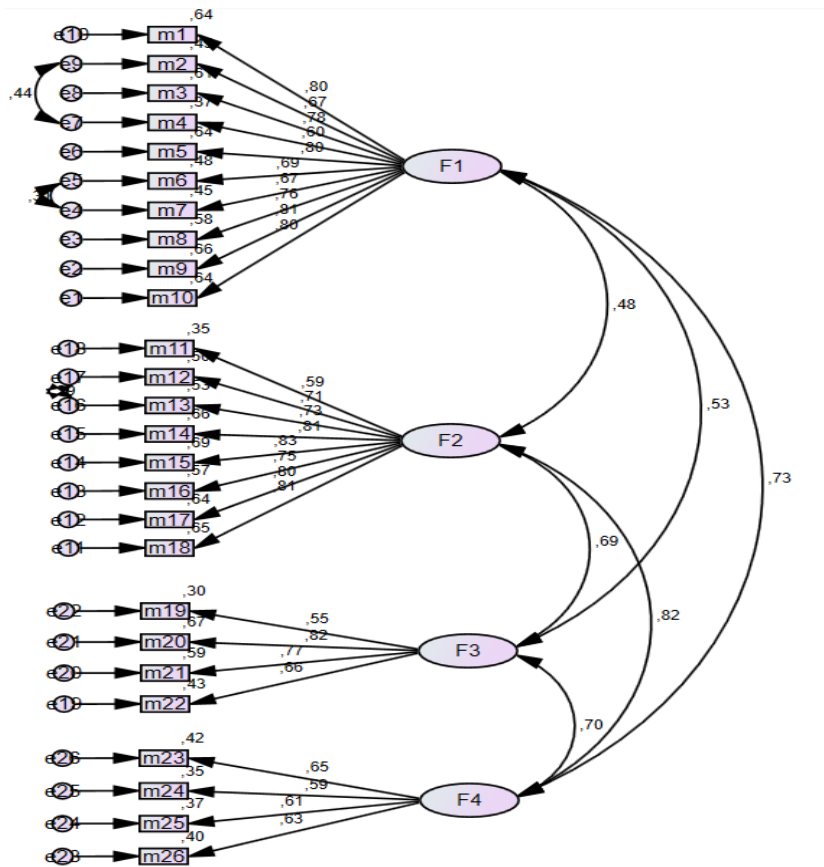


Figure 1. The CFA Model of Pandemic Anxiety Scale

When the model is tested, calculations in goodness of fit indices are shown in Table 6.

Table 6. Values of the Model Goodness of Fit (MacCallum, Browne & Sugawara, 1996; Tabachnick & Fidell, 2007)

Fit Index	Model Value	Good Fit	Acceptable Fit
$\chi^2$	679,705		
$\chi^2/d$	2,34	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 \leq \chi^2/df \leq 5$
CFI	0,91	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$	$0,90 \leq CFI \leq 0,95$
RMSEA	0,07	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$
TLI	0,90	$0,95 \leq TLI \leq 1,00$	$0,90 \leq TLI \leq 0,95$
SRMR	0,09	$0 \leq SRMR \leq 0,05$	$0,05 < SRMR \leq 0,10$

As the fit indices of the PAS model are examined, it is seen that chi-square degrees of freedom, CFI, RMSEA, TLI and SRMR indicate acceptable fit. As a result, as seen in Table 6, according to CFA results, since all fit indices have acceptable values, it has been concluded that the models of the scale items with the relevant structure are appropriate.

**Criteria Validity of PAS**

In order to determine the suitability of criteria validity with PAS, the scales used to measure anxiety were examined and Anxiety Sensitivity Index-3, which was adapted into Turkish by Mantar (2008), was used.

**Table 7. Correlational Relationships Between Pandemic Anxiety Scale and Anxiety Sensitivity Index-3 (Mantar, 2008)**

Factor	Anxiety Sensitivity Index-3 Total
PAS Total	.417**

p\*\*<.01

As figured in Table 7, the total score of the Pandemic Anxiety Scale was found to have a moderately positive significant relationship with the total score of the Anxiety Sensitivity Index-3 scale adapted by Mantar (2008) (r = .417; p <.01).

**Findings Regarding The Reliability Analysis Results of The PAS**

Total score of Cronbach alpha internal consistency coefficient of PAS was .92; The internal consistency coefficient of the Contagion Anxiety factor was .90; The internal consistency coefficient of the Somatic Reactions factor was .86; The internal consistency coefficient of the Psychosocial Effects factor was calculated as .81 and the internal consistency coefficient of the Dysfunctional Beliefs factor was calculated as .66. For reliability, an internal consistency coefficient of .70 or above is considered sufficient (Büyüköztürk, 2019). An internal consistency coefficient of .80 or higher indicates that the scale is considerably reliable (Aslan, 2018). Accordingly, it is noticed that the whole scale and the factors of Contagion Anxiety, Somatic Reactions and Psychosocial Effects are sufficient and highly reliable. Although the internal consistency coefficient of the Dysfunctional Beliefs factor (.66) is lower than .70 (Büyüköztürk, 2019) required to ensure reliability; since the Cronbach alpha internal consistency coefficient tends to increase as the number of items increases (Aslan, 2018; Yaşlıoğlu, 2017). It can be said that the low number of items (4 items) in the factor led to decrease in the internal consistency coefficient. In addition to this, based on the correlation of values between .61 and .80 with the internal consistency coefficient (Aslan, 2018); It is seen that the Dysfunctional Beliefs factor has a medium level of reliability even if it is not at the desired level, and has an internal consistency coefficient close to the expected value of .70 (Büyüköztürk, 2019). Although the Dysfunctional Beliefs factor shows moderate reliability, the values of other three factors pointing out a high level of reliability among the whole of the scale can be shown as evidence that PAS is a reliable measurement tool in measuring the anxiety that develops due to the pandemic.

The item-total score correlation coefficients of the scale regarding to what extent the items in the scale distinguish individuals are shown in Table 8. In Table 8, Pearson product-moment correlation coefficient results are given for item-total score correlation.

**Table 8. Item-Total Correlation Results of PAS**

Item Number	Item-total correlation coefficients
Item 1	.629
Item 2	.594
Item 3	.697
Item 4	.607
Item 5	.687

---

Item 6	.711
Item 7	.693
Item 8	.569
Item 9	.703
Item 10	.619
Item 11	.585
Item 12	.678
Item 13	.664
Item 14	.565
Item 15	.660
Item 16	.625
Item 17	.571
Item 18	.601
Item 19	.515
Item 20	.749
Item 21	.651
Item 22	.589
Item 23	.356
Item 24	.443
Item 25	.491
Item 26	.490

---

In Table 8, it is observed that the item-total score correlation coefficients on PAS vary between .36 and .75. If the item-total scores correlation coefficients have a positive value of .30 or above, it indicates that the items on the scale exemplify similar behaviors, distinguish individuals well and the internal consistency of the scale is highly great (Büyüköztürk, 2019). According to this criterion, it can be said that the substance discrimination of PAS is sufficient and its internal consistency is high in this context. PAS is a measurement tool developed to determine the anxiety levels of individuals aged 18 and over due to the pandemic. Validity and reliability analysis results show that PAS is a valid and reliable measurement tool.

### **Result and Discussion**

In this study, Pandemic Anxiety Scale was developed to measure the level of anxiety about pandemic that started in January 2020. At the beginning of the research, the literature on pandemic and anxiety was reviewed, then information was obtained on emotional, cognitive, behavioral and physiological dimensions of anxiety experienced during the pandemic. After the detailed literature review, an item pool was created for each envisaged sub-dimension, and it was pre-evaluated by 2 experts. The item pool prepared after the first evaluation was presented to the opinion of 6 expert academicians, and the necessary procedures were carried out to finalize the item pool. After the trial form was created, the application was completed with 350 people in the first stage and 277 people in the second stage. The data obtained were subjected to exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis, also the validity analyzes of the scale were completed. According to the analysis, it was seen that the scale includes 4 sub-dimensions: Contagion Anxiety, Somatic Reactions, Psychosocial Effects, and Dysfunctional Beliefs.

In another study conducted by Roy et al. (2020) with 662 participants in India, it was found that 80% of the participants experienced pandemic anxiety. In the scale form used, it was noted that pandemic anxiety was measured by symptoms such as having the idea of being infected in a paranoid manner, being anxious for their relatives and themselves, having difficulty in sleeping, fear, and washing hands frequently. Another research was conducted in Spain by Limcaoco, Mateos, Fernandez and Roncero (2020) on pandemic anxiety. In this study; the items related to anxiety were determined to be expected anxiety (a forward-looking measure), experienced anxiety (a retrospective measure), current anxiety (a current measure), perceived absolute sensitivity (a forward-looking precaution), perceived relative sensitivity (a forward-looking measure), and some suggestions for changing / unchanged behavior due to COVID-19 have been presented. It is seen that these suggestions are named as avoiding crowded places and hand cleaning.

Studies on recent outbreaks regarding the predictors of the anxiety that develops due to the pandemic provide an idea on this issue. Health anxiety, fear of contamination, sensitivity to disgust, intolerance to uncertainty, sensitivity to physical anxiety, dysfunctional beliefs, perceiving the risk of epidemic and mortality at a high level (Wheaton et al., 2011; Blakey & Abramowitz, 2017; Blakey et al., 2015; Taha et al., 2013; Leung et al., 2005) are considered as important predictors of anxiety due to the epidemic. In the Anxiety Sensitivity Scale conducted by Mantar (2008), it is noteworthy that anxiety is handled under 3 main headings: physical symptoms, cognitive symptoms and social symptoms. When these anxiety symptoms are analyzed, it is observed that Pandemic Anxiety Scale is substantially similar to the sub-dimensions and scale items of the studies in the literature.

Within the scope of the validity analysis of the scale, the scale's sensitivity to measure anxiety was also evaluated with a criterion. The criteria validity of the scale was determined to be used the Anxiety Sensitivity Index-3, which was adapted to Turkish by Mantar (2008). Following the analysis, it was understood that the Pandemic Anxiety Scale, which measures the anxiety about the pandemic, and the Anxiety Sensitivity Index-3 were moderately related. While the scale's handling of anxiety with physical, cognitive and social symptoms indicates the similarity between the two scales, it is seen that the scale developed in this study differs due to the fact that it measures a specific anxiety towards pandemic and the presence of Contagion Anxiety among its sub-dimensions. It is thought that this situation keeps the relationship between the two scales at a moderate level.

Reliability analyzes of the scale were carried out both for the whole scale and its sub-dimensions. Total score for Cronbach alpha internal consistency coefficient of the scale was .92; The score of internal consistency coefficient of the Contagion Anxiety factor was .90; The score of internal consistency coefficient of the Somatic Reactions factor was .86; The score of internal consistency coefficient of the Psychosocial Effects factor was .81 and the score internal consistency coefficient of the Dysfunctional Beliefs factor was calculated at .66. In the study by Griethuijsen et al. (2014) examining students' views on science, it was stated that the cronbach alpha coefficient was acceptable between .70 and .60 in three of the studies. Taber (2018) found that the alpha values of the cronbach alpha coefficient were excellent (0.93-0.94), strong (0.91-0.93), reliable (0.84-0.90), robust (0.81), quite high (0.76-0.95), high (0.73- 0.95), good (0.71-0.91), relatively high (0.70-0.77), slightly low (0.68), reasonable (0.67-0.87), adequate (0.64-0.85), medium (0.61-0.65), satisfactory (0.58-0.97), acceptable (0.45-0.98), adequate (0.45-0.96), unsatisfactory (0.4-0.55), and low (0.11). According to this table, when the reliability coefficients of the study are evaluated, it can be said that the total score of internal consistency coefficient of the scale is strong, the internal consistency coefficient of the Contagion Anxiety and Somatic Reactions sub-factors is reliable, the internal consistency

coefficient of the Psychosocial Effects sub-factor is strong, and the internal consistency coefficient of the Dysfunctional Beliefs factor is sufficient.

Item-total score correlation is a type of analysis that reveals the relationships between scale items in terms of their measured characteristics (Büyüköztürk, 2019). Büyüköztürk (2019) and Tavşancıl (2002) stated that the item total score correlation with a value of .30 and above is sufficient and these items can be considered good items. It was seen that the item-total score correlation coefficients of the PAS developed in this study ranged from .36 to .75. Considering the acceptable values in the literature, it can be said that these values are acceptable and the items in the scale are good.

When all the findings regarding the validity and reliability analysis of the scale are analyzed, it can be said that the scale is very powerful and useful in measuring pandemic-specific anxiety. The scale is also thought to be quite specific in measuring anxiety, especially for epidemic diseases.

### **Recommendations**

This scale was developed in the early days of the COVID-19 epidemic, when people have higher anxiety. After the study was implemented, with the continuation of the epidemic and the widespread of vaccination opportunities, there may have been a change in the level of anxiety of people about the epidemic. For this reason, it is recommended to repeat the study and compare the findings with the previous results.

**References**

- Aslan, Ş. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Nicel, nitel, karma tasarımlar için bir rehber*. (1). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Blakey, S. M., & Abramowitz, J. S. (2017). Psychological predictors of health anxiety in response to the zika virüs. *J Clin Psychol Med Settings*, doi: 10.1007/s10880-017-9514-y
- Blakey, S. M., Reuman, L., Jacoby, R. J., & Abramowitz, J. S. (2015). Tracing “fearbola”: psychological predictors of anxious responding to the threat of ebola. *Cognitive Therapy and Research*, 39, 816-825. doi: 10.1007/s10608-015-9701-9
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. (25). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (26). Ankara: Pegem Akademi.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, doi: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Choi, E. P. H., Hui, B. P. H., & Wan, E. Y. F. (2020). Depression and anxiety in Hong Kong during COVID-19. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 3740. doi: 10.3390/ijerph17103740
- Connelly, L. M. (2008). Pilot studies. *Medsurg Nursing*, 17(6), 411-2.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni. Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (3). Demir, S. B. (Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2019). *Eğitim araştırmaları. Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (2). Ekşi, H. (Çev.). İstanbul: Edam.
- Griethuijzen, R. A. L. F., Eijck, M. W., Haste, H., Brok, P. J., Skinner, N. C., Mansour, N., et al. (2014). Global patterns in students' views of science and interest in science. *Research in Science Education*, 45(4), 581–603. doi: 10.1007/s11165-014-9438-6.
- Hertzog, M. A. (2008). Considerations in determining sample size for pilot studies. *Research in Nursing & Health*, 31, 180-191.
- Hill, R. (1998). What sample size is “enough” in internet survey research? *Interpersonal Computing and Technology: An Electronic Journal for the 21st Century*, 6(3-4).
- Isaac, S., & Michael, W. B. (1995). *Handbook in research and evaluation*. San Diego, CA: Educational and Industrial Testing Services.
- Julious, S. A. (2005). Sample size of 12 per group rule of thumb for a pilot study. *Pharmaceutical Statistics*, 4, 287-291.
- Leung, G. M., Ho, L. M., Chan, S. K. K., Ho, S. Y., Shone, J. B., Choy, R. Y. L., ... Fielding, R. (2005). Longitudinal assessment of community psychobehavioral responses during



- and after the 2003 outbreak of severe acute respiratory syndrome in Hong Kong. *Clinical Infectious Diseases*, 40, 1713-1720.
- Li, S., Wang, Y., Xue, J., Zhao, N., & Zhu, T. (2020). The impact of COVID-19 epidemic declaration on psychological consequences: a study on active weibo users. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 2032. doi: 10.3390/ijerph17062032.
- Limcaoco, R. S. G., Mateos, E. M., Fernandez, J. M. & Roncero, C. (2020). Anxiety, worry and perceived stress in the world due to the COVID-19 pandemic, March 2020. Preliminary results. medRxiv The Preprint Server for Health Sciences. <https://www.medrxiv.org/content/10.1101/2020.04.03.20043992v1> adresinden 16/06/2020 tarihinde edinilmiştir.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130–149. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.2.130>
- Mantar, A. (2008). *Anksiyete duyarlılığı indeksi-3 'ün Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması* (Tıpta uzmanlık tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 203508)
- Özdin, S., & Özdin, Ş. B. (2020). Levels and predictors of anxiety, depression and health anxiety during COVID-19 pandemic in Turkish society: the importance of gender. *International Journal of Social Psychiatry*, 00(0), 1-8. doi: 10.1177/0020764020927051
- Roy, D., Tripathy, S., Kar, S. K., Sharma, N., Verma, S. K., & Kaushal, V. (2020). Study of knowledge, attitude, anxiety & perceived mental healthcare need in Indian population during COVID-19 pandemic. *Asian Journal of Psychiatry*, 51, 102083. Advance online publication. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102083>
- Rubin, G. J., Amlôt, R., Page, L., & Wessely, S. (2009). Public perceptions, anxiety and behaviour change in relation to the swine flu outbreak: cross sectional telephone survey. *BMJ*, 339, b2651. doi: 10.1136/bmj.b2651
- T.C. Sağlık Bakanlığı. (Nisan, 2020). Covid-19 Rehberi.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Allyn and Bacon.
- Taber, K. S. The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Res Sci Educ* 48, 1273–1296 (2018). <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>.
- Taha, S., Matheson, K., Cronin, T., & Anisman, H. (2013). Intolerance of uncertainty, appraisals, coping, and anxiety: the case of the 2009 H<sub>1</sub>N<sub>1</sub> pandemic. *British Journal of Health Psychology*, 19, 592-605. doi: 10.1111/bjhp.12058
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Taylor, S. (2019). *The Psychology of Pandemics: Preparing for the Next Global Outbreak of Infectious Disease*, Cambridge Scholars Publishing.

- Taylor, S., Zvolensky, M. J., Cox, B. J., Deacon, B., Heimberg, R. G., Ledley, D. R. ... Cardenas, S. J. (2007). Robust dimensions of anxiety sensitivity: development and initial validation of the anxiety sensitivity index-3. *Psychological Assessment, 19*(2), 176-188. doi: 10.1037/1040-3590.19.2.176
- Treece, E. W., & Treece, J. W. (1982). *Elements of research in nursing* (3rd ed.). St. Louis, MO: Mosby.
- Van Belle, G. (2002). *Statistical rules of thumb*. New York: John Wiley.
- Velicer, W. F. & Fava, J. L. (1998). Effects of variable and subject sampling on factor pattern recovery. *Psychological Methods, 3*(2), 231-251.
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*, 1729. doi: 10.3390/ijerph17051729
- Wheaton, M. G., Abramowitz, J. S., Berman, N. C., Fabricant, L. E. & Olatunji, B. O. (2011). Psychological predictors of anxiety in response to the H<sub>1</sub>N<sub>1</sub> (swine flu) pandemic. *Cognitive Therapy and Research, 36*, 210-218. doi: 10.1007/s10608-011-9353-3
- Wong, T. W., Gao, Y., & Tam, W. W. S. (2007). Anxiety among university students during the SARS epidemic in Hong Kong. *Stress and Health, 23*, 31-35. doi: 10.1002/smi.1116
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *Istanbul University of the School of Business – İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 46*, Özel Sayı, 74-85.

## Problems Encountered by Parents in the Education and Teaching of Their Children

Cumhur GÜNGÖR <sup>1</sup>

*Afyon Kocatepe University, School of Applied Sciences, Department of Child Development*

---

### ABSTRACT

### Research Article

---

This study aims to examine the opinions of parents on the problems faced by their children in the education and training process. One of the qualitative research designs, phenomenology (phenomenology) design, was used for this purpose. Within the research scope, interviews were conducted with 19 parents whose children studied at the primary education level. In the study, a semi-structured interview form prepared by the researcher was used to collect participants' opinions. The obtained data were analyzed by the content analysis method. As a result; Parents believe that their children's difficulties and problems in their education are due to their children's own structure, insufficient social interaction, educational problems, and limited opportunities. The most problematic issue for parents is that they lack knowledge, especially in certain classes, and as a result, they cannot provide the necessary support to their children. This is followed by the problems created by the pandemic process. Parents stated that they could not provide the school environment for their children, and often they could not establish the necessary discipline on their children. It was observed that parents also stated that they had difficulties coping with the problems arising from their children's behavior, which was reflected in their education. Based on the results obtained from this study, which deals with parents' problems in their children's educational processes, more detailed causal studies can be conducted.

*Received: 22.02.2021*

*Revision Received:  
13.04.2021*

*Accepted: 05.05.2021*

*Published Online:  
26.05.2021*

**Key Words:** Parent, education, education, pandemic

---

---

<sup>1</sup> Corresponding author:

Asst. Prof.

[cgungor@aku.edu.tr](mailto:cgungor@aku.edu.tr)

Orcid: 0000-0001-9117-3713

## **Ebeveynlerin Çocuklarının Eğitim ve Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar**

**Cumhur GÜNGÖR<sup>1</sup>**

*Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sandıklı Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Çocuk Gelişim Bölümü*

---

### **ÖZ**

### **Araştırma Makalesi**

Bu araştırmanın amacı, çocuklarının eğitim ve öğretim sürecinde ebeveynlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaçla nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, çocuğu ilköğretim kademesinde öğrenim gören 19 ebeveyn ile görüşme yapılmıştır. Çalışmada katılımcı görüşlerini toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak; ebeveynler, çocuklarının eğitim-öğretimi konusunda karşılaştıkları güçlüklerin ve sorunların çocuklarının kendi yapısından, sosyal etkileşimlerinin yetersiz olmasından, eğitsel açıdan sorun yaşamasından ve kısıtlı olanaklara sahip olmalarından kaynaklandığı görüşündedirler. Ebeveynlerin en fazla sorun yaşadığı konu ise özellikle belirli derslerde bilgi eksikliği yaşamaları ve bunun sonucunda çocuklarına gereken desteği sağlayamamalarıdır. Bunu ise pandemi sürecinin yarattığı sorunlar takip etmektedir. Ebeveynler çocuklarına okul ortamını sağlayamadıkları gibi çoğu zaman çocukları üzerinde gereken disiplini kuramadıklarını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin çocuklarının davranışlarından kaynaklanan sorunlarla da baş etmede sıkıntı yaşadıkları, bunun da eğitimlerine yansıdığını belirttikleri görülmüştür. Çocuklarının eğitsel süreçlerinde ebeveynlerin karşılaştığı sorunları konu alan bu çalışmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkarak daha detaylı nedensel araştırmalar yapılabilir.

*Alınma Tarihi: 22.02.2021  
Düzeltilmiş Hali Alınma Tarihi: 13.04.2021  
Kabul Edilme Tarihi: 05.05.2021  
Çevrimiçi Yayınlanma Tarihi: 26.05.2021*

**Anahtar Kelimeler:** Ebeveyn, eğitim, öğretim, pandemi

---

---

<sup>1</sup> Sorumlu yazar iletişim bilgileri:  
Dr. Öğr. Üyesi  
[cgungor@aku.edu.tr](mailto:cgungor@aku.edu.tr)  
Orcid: 0000-0001-9117-3713

## Giriş

Aile anne, baba, çocuklar ve akrabaların kan bağından oluşmuş toplumsal ve sosyal bir kurumdur (Gür & Kurt, 2011). Ailenin hem toplumsal hem de sosyal bir kurum olmasının yanı sıra toplumu oluşturan temel yapı taşlarından biri olduğunu söylemek mümkündür. Günümüzde ailelerden çocuklarını her gelişim alanında destekleyecek nitelikte ortamlar oluşturmaları, sorgulamayı bilen, demokratik bireyler olarak yetiştirmeleri beklenmektedir. Aileler ise sorumluluklarını bilmedikleri, bilgi eksikliği yaşadıkları, ekonomik olarak yetersiz kaldıkları için bu sorumlulukları yerine getirmekte zorluk çekebilmektedirler. Bu bağlamda ailelerin çocuk gelişimi ve eğitimi hakkında bilgilendirilmeleri, ihtiyaç duyulan desteğin sağlanması gerekmektedir. Yani ailelerin çocuklarının okul yaşamına nasıl hazırlanmaları gerektiğini bilmeleri gerekmektedir. Bu da ailelerin çocuğun okul ve ev yaşamını entegre etmeleriyle, okul ve ailenin iş birliği içinde olmalarıyla sağlanabilmektedir. Ailenin görevlerini; biyolojik, ekonomik, psikolojik, dini görevler, koruyuculuk, statü sağlama, boş zamanları değerlendirme ve eğitim şeklinde sıralamak mümkündür. Bunlardan birisi olan eğitim ise diğerlerinin gerçekleştirilmesinde önemli bir etkiye sahiptir (Gültekin & Kılıç, 2014:86-90).

Ebeveynlerin en çok ihtiyaç duyduğu konuların; verimli ders çalışma yöntemleri, çocuklarda sağlıklı iletişim kurma yolları, oyunun önemi ve boş zamanın değerlendirilmesi, çocuklarda cinsel eğitim olduğu görülmüştür (Arıkan, 2007:89). Araştırmalar ebeveynlerin çocuklarının eğitimi konusunda başlıca sorunlarının; ekonomik sebeplerden ötürü dershaneye gönderememe, evlerinde bilgisayar olmaması, çocuklarının ödevlerine yardımcı olma, okul-veli toplantılarına farklı problemlerden dolayı katılım gösterememe, çocukların eğitiminde bilgi ve becerilerini pratiğe dökme konularında olduğu görülmüştür. En çok çocuklarının ödevlerine yardımcı oldukları, proje- performans ödevlerinde yol gösterdikleri, yine en çok ‘çocuklarını dershaneye göndererek ve özel ders aldırarak çocuklarının eğitim ve öğretimine destek verdikleri ancak bu konuda kendilerini çok yeterli görmedikleri ve çoğunlukla da ‘‘çocuklarını daha iyi tanımak, bu konuda daha fazla bilgi edinmek’’ onların eğitim ve öğretiminde daha fazla destek olmak için buna yönelik çeşitli programlara katılmak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır (Gültekin & Kılıç, 2014). Ebeveynlerin çocuklarının eğitim ve öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunları hakkında az sayıda araştırma yapıldığı ve daha çok özel eğitim ihtiyacı olan çocukların ailelerinin eğitim gereksinimleri ile ilgili araştırmaların olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmaların ise anne babaların daha çok çocuklarının akademik başarısı hakkında zorluk yaşadığı ve bununla ilgili eğitim ve rehberliğe ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır (Arabacı & Aksoy, 2005; Ataklı, 1999; Çelenk, 2003; Barnard, 2004; Şahin & Ünver, 2005).

Okul dışında ve özellikle evde devam eden öğrenme sürecinin öğrencilerin eğitsel başarı ve gelişimleri üzerinde çok önemli katkılara sahip olduğu için ailenin bu sürece verdiği destek ve ebeveynlerin sahip olduğu bilinç önem kazanmaktadır (Epstein, 1995; Kleemans, Peeters, Segers & Verhoeven, 2012). Eğitime ebeveyn katılımı, çocukların eğitim sürecinin daha başarılı ve etkili bir şekilde devam etmesinde ve bu süreçte veli-öğretmen iş birliğinin çocukların eğitime katılımında etkili olduğu belirtilmiştir (Günay Bilaloğlu & Aktaş Arnas, 2019). Diğer taraftan ebeveynlerin çocuklarının eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar üzerine az sayıda çalışma yapıldığı ve bu çalışmaların çoğunlukla nicel olup derinlemesine inceleme sunmadığı görülmüştür (Fantuzzo, Tighe & Childs, 2000; Günay Bilaloğlu & Aktaş Arnas, 2019; Kurtuldu, 2010). Ayrıca ebeveynlerin bu sorunların nedenlerine ilişkin görüşleri derinlemesine incelenmemiştir.

Eğitim ve öğretim zamanı çocukların ebeveynlerinden kopup hayata ve toplumsal çevreye katıldıkları zamandır (Yörükoğlu, 1998). Bu zaman diliminde çocukların ve ebeveynlerin karşılaştıkları sorunların ebeveynler tarafından nasıl çözümlendiğini görebilmek bağlamında, ebeveynlerin; çocuklarıyla etkili iletişim kurabilme, çocuklara evde eğitimleri için yardımcı olma, çocuklar için öğrenme ortamı hazırlama ve öğretmenlerle aralarındaki iletişim

durumu ile çocuklarını okula nasıl hazırladıkları ve karşılaştıkları sorunlarda hangi bilgi ve kaynaklara başvurduklarını anlamak gerekir (Aslanargun, 2007). Ailenin ve özel olarak ebeveynlerin bu süreçte çocuklarının yaşadıkları sorunları anlamaları çocuklarının geleceği açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda çocuklarının eğitsel süreçlerinde ebeveynlerin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi faydalı olabilir.

Bu araştırmanın amacı, çocuklarının eğitim ve öğretim sürecinde ebeveynlerin karşılaştıkları sorunlara, güçlüklerle ve edindikleri deneyimlere ilişkin görüşlerinin incelenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranacaktır: Çocuklarının eğitim-öğretim sürecinde ebeveynlerin;

- Karşılaştıkları sorun ve güçlüklerle ilişkin görüşleri nelerdir?
- Edindikleri deneyimlere ilişkin görüşleri nelerdir?
- Katılımlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

## Yöntem

### Model

Çocuklarının eğitim ve öğretim sürecinde ebeveynlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenemenoloji) deseni kullanılmıştır. Mevcut ve farkında olunan ama derinlemesine ve ayrıntılı bilgi sahibi olunmayan durumlara odaklanılması olgubilim deseni (Yıldırım & Şimşek, 2008) olarak ifade edilmektedir. Çalışmada birey ve bireyin içinde bulunduğu durum odaklı bir yaklaşım benimsenmiştir.

Bu çalışmada *Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi* kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırma, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimsel Yayın Etik Kurulu* tarafından onaylanmıştır (Karar Tarihi: 22.01.2021 Numarası: 2021-39).

### Çalışma Grubu

Yapılan araştırma da katılımcılara kolaylıkla ve hızlı bir şekilde elde edilen, bütünü bulunan (Patton, 2002), nitel araştırmalarda en çok başvurulan ama çoğunlukla araştırmacıların örneklemin büyüklüğünü genellemeyi sağlayamadığı için en az kullanmayı düşündükleri örnekleme yöntemi olan kolay ulaşılabilir (elverişli) örnekleme yöntemi kullanılarak ulaşılmıştır (Vogt, Gardner & Haefele, 2012; Patton, 2002). Buna göre çalışmada, çocuğu ilköğretim kademesinde öğrenim gören 19 ebeveyn ile görüşme yapılmıştır. Bu katılımcılara ilişkin bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

**Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Özellikler**

Kod	Yaş	Cinsiyet	Eğitim Düzeyi	Meslek	Çocuk Sayısı
K1	40	Kadın	İlköğretim	Ev Hanımı	3
K2	38	Kadın	Ortaöğretim	Ev Hanımı	3
K3	43	Kadın	Lisans	Öğretmen	2
K4	30	Erkek	Lisans	Öğretmen	2
K5	36	Erkek	Ortaöğretim	Serbest Meslek	1
K6	42	Kadın	Ortaöğretim	Ev Hanımı	2

<b>K7</b>	32	Erkek	Ortaöğretim	İşçi	2
<b>K8</b>	42	Kadın	Lisans	Eczacı	2
<b>K9</b>	30	Kadın	Lisans	Memur	2
<b>K10</b>	33	Erkek	Ortaöğretim	Hemşire	2
<b>K11</b>	41	Kadın	Ortaöğretim	Ev Hanımı	3
<b>K12</b>	30	Kadın	Ortaöğretim	Ev Hanımı	2
<b>K13</b>	35	Erkek	Ortaöğretim	İşçi	3
<b>K14</b>	46	Erkek	Lisans	Yönetici	1
<b>K15</b>	32	Kadın	Ön Lisans	Serbest Meslek	4
<b>K16</b>	41	Erkek	Lisans	Serbest Meslek	2
<b>K17</b>	39	Kadın	Ortaöğretim	Ev Hanımı	2
<b>K18</b>	42	Erkek	Ortaöğretim	Serbest Meslek	2
<b>K19</b>	32	Kadın	İlköğretim	Ev Hanımı	1

Katılımcı özelliklerine ilişkin Tablo 1 incelendiğinde; katılımcıların 30-46 yaş aralığında yer alan 11 kadın ve 8 erkek olduğu, çoğunlukla 2 çocuk sahibi olduğu (%55) görülmektedir. Ayrıca katılımcıların önemli bir kısmının (%60) ilk ve ortaöğrenim mezunu olduğu, %30'unun ev hanımı ve %20'sinin serbest meslek sahibi olduğu görülmüştür.

### Veri Toplama Araçları

Çalışmada katılımcı görüşlerini toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği görüşme teknikleri arasında ne çok katı ne de fazla esnek olmayan ve bu anlamda ortada yer alan bir tür görüşme tekniğidir (Karasar, 1995). Yarı yapılandırılmış görüşme fazla katı veya esnek olmayan yönüyle araştırmacıya kolaylık sağlamıştır. Ebeveyn görüşme formu hazırlamadan önce ilgili literatür taranmış ve görüşmede yer alması düşünülen 16 soru belirlenmiştir. Taslak görüşme formu eğitim alanında iki uzmanla incelenmiş ilgili olmadığı düşünülen 5 soru formdan çıkarılmış, 6 madde yeniden düzenlenerek 11 soruluk form hazırlanmıştır. Söz konusu formun 5 sorusu katılımcı özelliklerine yönelik olup araştırmacının “Çalışma Grubu” bölümündeki katılımcı bilgilerine ilişkin tabloda sunulmuştur. Ebeveyn görüşlerinin alınması amacıyla hazırlanan 6 soru şu şekildedir:

- Çocuğunuzun eğitim-öğretim sürecinde siz hangi konularda sorun yaşadığınızı düşünüyorsunuz? Neden?
- Size göre çocuğunuzun eğitim-öğretiminde karşılaştığı güçlüklerin temel nedeni nedir?
- Çocuğunuzun eğitim-öğretimi için gereğinden fazla çaba sarf ettiğinizi düşünüyor musunuz?
- Çocuğunuzla eğitim-öğretim hayatı hakkında ne sıklıkla konuşuyorsunuz?
- Çocuğunuzun eğitim-öğretim hayatını baştan planlayacak olsanız, neyi farklı yapardınız? Neden?
- Çocuğunuzun eğitim-öğretim sürecine ilişkin sizin katkılarınız, karşılaştığınız sorunlar ve beklentileriniz konusunda eklemek istediğiniz diğer görüşleriniz nelerdir?

Görüşmeler 24 Ocak- 6 Şubat 2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Veri kaybını önlemek amacıyla yazılı not tutulmuş ve katılımcıların izinleri dahilinde görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Bu kapsamda katılımcılara görüşme sonunda ilgili ses kaydını dinleyebilecekleri ve istelerse kısmen veya tamamen silinmesini isteyebilecekleri belirtilmiştir. Görüşme sırasında

katılımcıların kendilerini rahatça ifade edebilecekleri, sessiz, rahat ve uygun bir etkileşim ortamının sağlanmasına özen gösterilmiştir. Araştırmacı katılımcıların kendinden etkilenmemesi için son derece dikkatli davranmış, görüşmede elde edilen verilerin tamamen araştırma için kullanılacağını ve herhangi bir kişisel bilginin kayıt altına alınmayacağını özellikle vurgulamıştır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni ile yürütülen bu çalışmada elde edilen veriler nitel araştırmalarda sıkça kullanılan (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2019) içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu amaçla görüşmeler sonucunda elde edilen bilgiler Word programı kullanılarak bilgisayara aktarılmıştır. Katılımcılara kodlar verilerek görüşme formları düzenlenmiştir. İçerik analizi kapsamında veriler; kodlama, kodlara uygun temaları belirleme, kod ve temaları düzenleme ve son aşamada yorumlama olmak üzere (Yıldırım & Şimşek, 2008) dört aşamada analiz edilmiştir. Bu kapsamda; öncelikle görüşmelerde tutulan notlar Word dokümanına aktarılırken ses kayıtlarıyla zenginleştirilmiş ve kontrol edilmiştir. Daha sonra ilgili görüşme soruları altında toplanan ifadeler araştırma amacına göre sınıflandırılarak tek tek kodlanmıştır. Elde edilen kodlar yine araştırma amaçları göz önüne alınarak temalar altında toplanmıştır. Elde edilen temalar; katılımcı, frekans ve kodlarla beraber tablolaştırılarak bulgular kısmında sunulmuştur. Tablolarda yer alan bilgiler açıklanırken temalara ilişkin katılımcı görüşlerinden örnekler verilmiştir.

### **Bulgular**

#### **a) Ebeveynlerin Karşılaştıkları Sorun ve Güçlüklere İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular**

Katılımcıların “Çocuğunuzun eğitim-öğretimine katkı sağlama konusunda siz kendinizi ne düzeyde yeterli hissediyorsunuz? Neden?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 2’de özetlenmiştir

**Tablo 2. Ebeveynlerin Kendilerini Yeterli Hissetme Durumları ve Nedenleri**

Tema	f	Kod	f	Katılımcı
Eğitsel yeterlilik	14	Ebeveyn eğitim ve deneyimi	10	K3, K5, K7, K8, K10, K13, K14, K17, K18, K19
		Öğrencinin sınıf düzeyi	3	K1, K8, K14
		Ebeveyn bilinç düzeyi	1	K14
Kişisel nedenler	12	Yetersiz kalma	5	K4, K6, K11, K12, K18
		Kuşak farkı	5	K6, K12, K14, K18, K19
		Ebeveynlerin sabır gösterememesi	1	K12
		Kendisini çevresiyle kıyaslaması	1	K15
Kısıtlı olanaklar	4	Zaman yetersizliği	3	K9, K16, K17
		Maddi yetersizlik	1	K4
Eğitsel nedenler	2	Ders içeriğinin farklı olması	1	K18
		Eğitim sisteminin sık değişmesi	1	K11

Tablo 2’de ebeveynlerin çocuklarının eğitim-öğretim hayatında sorun yaşadıkları konulara ilişkin görüşleri “Eğitsel yeterlilik”, “Kişisel nedenler”, “Kısıtlı olanaklar” ile “Eğitsel nedenler” olmak üzere beş tema altında toplanmıştır.



“Eğitsel yeterlilik” teması adı altında ebeveynlerin çocuklarının eğitim-öğretimine katkı sağlama konusunda eğitsel olarak yeterli hissettikleri hususlara ve bu durumun nedenlerine ilişkin görüşleri belirtilmiştir. Ebeveynlerin önemli bir kısmı bu anlamda kendilerini yeterli hissettiklerini ve sorun yaşamadıklarını belirtmiştir. Söz konusu görüşler; ‘Ebeveyn eğitim ve deneyimi’(f=10), ‘Öğrencinin sınıf düzeyi’(f=4), ‘Ebeveyn bilinç düzeyi’(f=1) kodları altında toplanmıştır.

Bu konuda katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

‘Ebeveyn eğitim ve deneyimi’(f=10) koduna ilişkin olarak; “Aldığım eğitimden dolayı kendimi çok yeterli buluyorum çünkü ben de bu yollardan geçtim deneyimliyim.” (K3). “Çocuğumun eğitim ve öğretimi üzerinde yeterli olduğumu düşünüyorum elimden geldiğince yardımcı olmaya çalışıyorum.” (K5). “2 tane ilkokula 1 tane de ortaokula giden çocuğum var; ilkokuldaki çocuklarıma yetebiliyorum” (K7) “Gayet yeterli düzeyde hissediyorum. Çünkü eğitimim yeterli geliyor, elimizden geldiğince annesi ve ablasıyla birlikte de destek oluyoruz.” (K10). “Öğrenim durumum lise mezunu olduğum için bilgimin yettiği kadar yardımcı olmaya çalışıyorum.” (K17).

‘Öğrencinin sınıf düzeyi’(f=4) koduna ilişkin olarak; “Çocuğum şu an 3. Sınıf olduğu için eğitim ve öğretiminde yardımcı olduğuma inanıyorum bence şu an bu düzeyde ona yeterli derecede destek oluyorum.” (K1). “Şu an 4.sınıf olduğu için yeterli hissediyorum.” (K8). “

‘Ebeveyn bilinç düzeyi’ (f=1) koduna ilişkin olarak; “Yeterli hissediyorum çünkü şimdiki anne babalar olarak bizler daha bilinçliyiz bence. Bizim eğitim hayatımızda mesela anne babalarımız bizimle bu kadar ilgilenmiyordu kaldı ki böyle bir fırsatları da yoktu.” (K14).

“Kişisel nedenler” teması adı altında ebeveynlerin çocuklarının eğitim ve öğretimine katkı sağlama konusunda kendilerini kişisel nedenlerden dolayı yetersiz hissetmelerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Ebeveynlerin bir kısmının kendilerini ‘Yetersiz hissettiği’(f=5) ve bu durumu; ‘Kuşak farkı’(f=5), ‘Ebeveynin sabır gösterememesi’(f=1) ve ‘Kendisini çevresiyle kıyaslaması’(f=1) durumlarının kendilerini yetersiz hissetmelerine sebep olduğunu bildirdikleri görülmüştür.

Bu konuda katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

‘Kuşak farkı’(f=5) koduna ilişkin olarak; “Oldukça az yeterlilik sağlıyorum çünkü şu anki teknoloji çok farklı ve kuşak farkı da oldukça etkili.” (K6). “Ve ayrıca bizim zamanımızdaki ders çalışma ya da derslere göre çocuğum çok farklı dersler görüyor, bu yüzden ben kendimi çocuğumun çoğu dersleri ilgili Hayat bilgisi dersinde biz kendimiz yaşadığımız için veya yaşıyor olduğumuz için bilebiliyoruz ve yönlendirebiliyoruz ancak Matematik, Fen konularında veya diğer dersler olsun yeterli hissetmiyorum.” (K18).

‘Ebeveynlerin sabır gösterememesi’(f=1) koduna ilişkin olarak; “Bu konuda kendimi yeterli bulmuyorum. Çünkü onlara karşı gerekli sabrı gösteremediğimi düşünüyorum” (K12).

‘Kendisini çevresiyle kıyaslaması’(f=1) koduna ilişkin olarak; “İmkanlarım doğrultusunda kendimi yeterli hissediyorum ancak bazen benden çok daha fazlasını yapanları görünce yetersiz hissettiğim de oluyor.” (K15).

“Kısıtlı olanaklar” teması adı altında ebeveynlerin çocuklarının eğitim ve öğretimine katkı sağlama konusunda kendilerini kısıtlı olanaklardan dolayı yetersiz hissetmelerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Ebeveynlerin ‘Zaman yetersizliği’(f=3) ve ‘Maddi yetersizlik’(f=1) sebeplerinden kendilerini yetersiz hissettiklerini bildirdikleri görülmüştür.

Bu konuda katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

‘Zaman yetersizliği’(f=3) koduna ilişkin olarak; “Orta düzeyde diyebilirim çünkü birçok şeyle uğraştığım için zamanım yetmeyebiliyor.” (K9). “Bununla ilgili olarak kendim de çalıştığım için, yoğun çalışma şartlarının olduğu dönemlerde özellikle zaman anlamında kendi işlerimle ilgili olarak, dolayısıyla yetersiz hissettiğim zamanlar oluyor. Bununla ilgili sıkıntıda bunu yapamama nedenimde zaman kısıtlaması olduğunu düşünüyorum.” (K16). “Çocuğumun İngilizcesinin ve matematiğinin benden çok daha iyi olması, üst seviyedeki

sorularına tam cevap veremediğim için, çalıştığım için akşamları çok da verimli bir şekilde derslerine katılamadığım için kendimi çok yeterli hissetmiyorum.” (K17).

**‘Maddi yetersizlik’**(f=1) koduna ilişkin olarak; “Çocuklarıma yeteri kadar maddi destek sağlayamasam da manevi olarak yeteri kadar destek sağlıyorum.” (K4).

**‘Eğitsel nedenler’** teması adı altında ebeveynlerin çocuklarının eğitim ve öğretimine katkı sağlama konusunda kendilerini eğitsel nedenlerden dolayı yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri incelenmiştir. Ebeveynlerin ‘Ders içeriğinin farklı olması’(f=1) ve ‘Eğitim sisteminin sık değişmesi’(f=1) faktörlerinden dolayı sorun yaşadıkları görülmüştür.

Bu konuda katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

**‘Ders içeriğinin farklı olması’**(f=1) koduna ilişkin olarak; “Ben kendim ilköğretim mezunu olduğum için, öğretim düzeyim düşük olduğu için şu anki okul seviyesine göre çok katkıda bulunduğumu düşünmüyorum. Ve ayrıca bizim zamanımızdaki ders çalışma ya da derslere göre çocuğum çok farklı dersler görüyor, bu yüzden ben kendimi çocuğumun çoğu dersleri ilgili Hayat bilgisi dersinde biz kendimiz yaşadığımız için veya yaşıyor olduğumuz için bilebiliyoruz ve yönlendirebiliyoruz ancak Matematik, Fen konularında veya diğer dersler olsun yeterli hissetmiyorum.” (K18).

**‘Eğitim sisteminin sık değişmesi’**(f=1) koduna ilişkin olarak; “Kendimi yeterli bulmuyorum. Sistem sürekli değiştiği için biz ebeveynler de onlarla birlikte birçok şeyi yeniden öğreniyoruz, bu yüzden kendimi pek yeterli bulmuyorum.” (K11).

Katılımcıların “Çocuğunuzun eğitim-öğretim sürecinde siz hangi konularda sorun yaşadığınızı düşünüyorsunuz? Neden?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 3’te özetlenmiştir.

**Tablo 3: Ebeveynlerin Çocuklarının Eğitim-Öğretim Hayatında Yaşadıkları Sorunlar**

Tema	f	Kod	f	Katılımcı
İletişim sorunları	10	Ebeveyn bilgi eksikliği	6	K6, K7, K9, K17, K18, K19
		Ebeveyn iş/meslek sorunları	2	K10, K16
		Veliler arası iletişim sorunu	1	K19
		Öğretmenle iletişim sorunu	1	K16
Okula uyum	7	Davranış sorunları	4	K5, K8, K15, K16
		Ayrılık kaygısı	2	K1, K8
		Okul korkusu	1	K1
Pandemi	6	Pandemi kaynaklı sorunlar	6	K12, K13, K14, K15, K18, K19
Eğitim ortamı	4	Sistem kaynaklı sorunlar	2	K11, K12
		Okulun güvenlik sorunu	2	K17, K18
Kısıtlı olanaklar	4	Zaman yetersizliği	3	K10, K12, K16
		Maddi yetersizlik	1	K4
Sosyal etkileşim	2	Akran yoksunluğu	1	K14
		Farklı kültür sorunları	1	K18

Tablo 3’te ebeveynlerin çocuklarının eğitim-öğretim hayatında sorun yaşadıkları konulara ilişkin görüşleri “İletişim sorunları”, “Okula uyum”, “Eğitim ortamı”, “Kısıtlı olanaklar”, “Sosyal etkileşim” ile “Pandemi” olmak üzere altı tema altında toplanmıştır.

**‘İletişim sorunları’** teması altında ebeveynlerin çocuklarının eğitim ve öğretim sürecinde sıkıntı yaşadığı konulardan birinin iletişim sorunları olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin önemli bir kısmının ‘Ebeveyn bilgi eksikliği’(f=6) yaşadığı, diğerlerinin ise ‘Ebeveyn iş/meslek sorunları’(f=2), ‘Veliler arası iletişim sorunu’(f=1), ‘Öğretmenle iletişim sorunu’(f=1) olmak üzere çeşitli iletişimsel sorunlarla karşılaştıklarını bildirdikleri görülmüştür.

Bu konuda katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

**'Ebeveyn bilgi eksikliği'**(f=6) koduna ilişkin olarak; *"En sorun yaşadığım konu matematik dersi, matematik ödevlerine yardımcı olurken oldukça zorlanıyorum. Çünkü şu anki dersin konuları ile bizim zamanımızdaki konuların arasındaki fark çok fazla."* (K6). *"Çocuğumun derslerine yardımcı olma konusunda zorluk yaşıyorum, bazı şeyleri bilemediğim için cevap vermekte zorlanıyorum. Özellikle İngilizce dersinde sorun yaşıyorum."* (K7). *"Onların derslerine yeterince yetemiyorum. Şu anda dersler çok farklı, bizim zamanımızdaki derslere benzemiyor, zorlanıyorum."* (K9). *"Ayrıca dersleriyle ilgili Türkçe de bu gibi derslerde iyiyiz ama matematik dersinde konuları biraz çok geç algılıyoruz. Bu konuda sıkıntı çekiyoruz. Onun üzerinde çok fazla durmaya çalışıyoruz."* (K18). *"İngilizcede Matematikte konular ağırlaştığı için yetersiz hissediyorum kendimi, problem konularının, müfredatın ağırlaşması ve çocuğun gördüğü konular benim ilgi alanımın üstüne çıkması nedeniyle bu konularda sorun yaşıyorum."* (K19).

**'Ebeveyn iş/meslek sorunları'**(f=2) koduna ilişkin olarak; *"Yoğunluktan dolayı gün içinde ödevleri takip etmekte zorlanıyoruz."* (K10). *"Eğitim öğretim sürecinde birincisi zamanla ilgili yani çalışan anne babaların çocuklarına ayıracağı zaman sadece akşam saatleri olduğu için zamanla ilgili en büyük problemleri yaşıyorum."* (K16).

**'Veliler arası iletişim sorunu'**(f=1) koduna ilişkin olarak; *"Oğlumun eğitimi için kitap alınması gerekiyordu bende çocuğum için almak istiyordum ancak sınıfta birkaç anne baba, aile karşı çıkarak devletin ve okulun verdiği kitaplar yetmiyor mu şeklinde düşünerek almak istemediler. Diğer velilerin sorun çıkarmasından, herkesin anlayışlı davranmamasından dolayı sorun yaşadık ve onları beklemek zorunda kaldık bu nedenle çocuklar birkaç hafta konuları işlemeye başlamada geç kaldılar geriden geldiler. Bu konu hakkında öğretmenlerle, diğer velilerle konuştuk herkes kitap almak istiyordu. Ancak sonrasında onları almak zorunda kaldılar ve kabul ettiler."* (K19).

**'Öğretmenle iletişim sorunu'**(f=1) koduna ilişkin olarak; *"Bazı öğretmenlerle yeterince iletişime geçememe sorunu oldu. Çocuğumun şimdiki öğretmeninde öyle bir sıkıntımız yok çok memnunuz. Ama bundan önce öğretmenle iletişime geçme gibi o tip sıkıntılar yaşanmıştı."* (K16).

**"Okula uyum"** teması adı altında ebeveynlerin çocuklarının okula uyum konusunda da sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. Ebeveynlerin önemli bir kısmının çocuklarında *'Davranış sorunları'*(f=4), *'Ayrılık kaygısı'*(f=2) ve *'Okul korkusu'*(f=1) konularında sıkıntılar yaşadıklarını bildirdikleri görülmüştür.

Bu konuda katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

**'Davranış sorunları'**(f=4) koduna ilişkin olarak; *"Çocuğumun ders çalışmasında çünkü huysuz ve inatçı bir çocuk ders çalışmak istemediğinde çalıştırmam imkânsız bir hal alıyor."* (K5). *"Çocuğumu sürekli olarak yönlendirmek zorunda kalıyorum; 'yapman gerekiyor' gibi. Ya da ödev yaparken, ders dinlerken yanında olmamı istiyor, bunlar da beni zorluyor."* (K8). *"Özel olarak kendi çocuğumdan kaynaklı şu sorunu yaşıyorum diyebileceğim pek bir şey yok fakat otorite kurmakta biraz zorluk yaşıyorum diyebilirim."* (K15). *"Eğitimi ile ilgili onların hareketli olduğu dönemlerde özellikle erkek çocuğunun da ekstra bir hareket durumu ve çok enerjik olduğu için onu motive etmekte, uzun süre dikkatini toplamakta zorlanan zamanlar olabiliyor, ders çalışmaktan kaçtığı dönemler olabiliyor o dönemlerde sadece sıkıntı yaşayabiliyorum."* (K16).

**'Ayrılık kaygısı'**(f=2) koduna ilişkin olarak; *"... onu okulla barıştırana kadar çok uğraştık ama ayrılık kaygısını pek aşamadık henüz."* (K1). *"Ya da ödev yaparken, ders dinlerken yanında olmamı istiyor, bunlar da beni zorluyor."* (K8).

**'Okul korkusu'**(f=1) koduna ilişkin olarak; *"Tabi ki de okula ilk başladığında o dönemde okula gitmek istemiyordu okula karşı bir korkusu vardı sürekli mutsuzdu, ağlıyordu ..."* (K1).

“**Pandemi**” teması adı altında ebeveynlerin çocuklarının eğitim öğretim sürecine pandemi sürecinin de eklenmesi ile yaşadığı sorunlar incelenmiştir. Ebeveynlerin büyük ölçüde ‘*Pandemi kaynaklı sorunlar*’(f=6) yaşadıklarını bildirdikleri görülmüştür.

Bu konuda katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

‘**Pandemi kaynaklı sorunlar**’(f=6) koduna ilişkin olarak; “*Çocuklarım eğitim konusunda gayet hevesli, istekli ve gayretliler ancak onları sıkın sistemden ve içinde bulunduğumuz pandemi döneminden kaynaklanan sorunlar var.*” (K12). “*Çocuklar bu süreçte okula gidip gelemedikleri için bir disiplinsizlik söz konusu ancak bu durumun haricinde biz ebeveynlerin kendi çocuklarımızdan yana yaşadığımız pek sorun yok çünkü çocuklarımız ne yapmaları gerektiğinin bilincinde ve bu doğrultuda gayrette bulunan çocuklar.*” (K13). “*Şu an pandemi döneminde olduğumuz için ve çocuğum 1.sınıf olduğu için okulda neler yapılır konusunda bir bilgisi yok. Okulu sadece eğitim alma yeri olarak düşünüyor, akranlarıyla etkileşim içerisinde olamıyor. Dört duvar arasında sosyal hayattan izole bir şekilde eğitim görüyorlar. Bunun yarattığı sorunlar oluyor.*” (K14). “*Bunun yanında içinde bulunduğumuz süreç dolayısıyla genel olarak biz ebeveynlerin çocuklar üzerinde disiplin kurmakta sıkıntı yaşadığımızı düşünüyorum.*” (K15). “*Okulda pandemi öncesinde de ve sonrasında da velilerin öğrenciler ile birlikte sınıfa girmesi ve çok karmakarışık bir durum olması nedeniyle sorun yaşadık.*” (K18).

“**Eğitim ortamı**” teması adı altında ebeveynlerin çocukların eğitim ve öğretiminde yaşadığı sorunlardan bir diğerinin eğitim ortamından kaynaklanan sorunlar olduğu anlaşılmıştır. Bu bağlamda bazı ebeveynlerin ‘*Sistem kaynaklı sorunlar*’(f=2) ve ‘*Okulun güvenlik sorunu*’(f=1) sebepleriyle sıkınlar yaşadıkları görülmüştür.

Bu konuda katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

‘**Sistem kaynaklı sorunlar**’(f=2) koduna ilişkin olarak; “*En başta eğitim sisteminin çok ezberci olmasından ve pek çok sınava tabi tutularak yürütülmesinden şikayetçiyim. Yetenek ve becerilerine göre eğitim almadıklarını, dolayısıyla haksızlığa uğradıklarını düşünüyorum.*” (K11). “*Çocuklarım eğitim konusunda gayet hevesli, istekli ve gayretliler ancak onları sıkın sistemden ve içinde bulunduğumuz pandemi döneminden kaynaklanan sorunlar var.*” (K12).

‘**Okulun güvenlik sorunu**’(f=1) koduna ilişkin olarak; “*Okulda pandemi öncesinde de ve sonrasında da velilerin öğrenciler ile birlikte sınıfa girmesi ve çok karmakarışık bir durum olması nedeniyle sorun yaşadık. Okul müdürü de buna izin vermedi ve son günlerde bu sorunu en son güvenlikle çözdüler.*” (K17) İlk başta bu kırsal kesimlerdeki okullarda güvenlik pek olmuyordu ama şu anda tüm okullarda artık güvenlik bulunmasının mecburi olmasından dolayı okulda güvenlikler olmaya ve sürekli giriş çıkışlarda kontrol etmeye başladı.” (K18).

“**Kısıtlı olanaklar**” teması altında ebeveynlerin kısıtlı olanaklara sahip oldukları için çocuklarının eğitim ve öğretiminde sorun yaşadıkları görülmüştür. Ebeveynlerin özellikle ‘*Zaman yetersizliği*’(f=3) ve ‘*Maddi yetersizlik*’(f=1) sebepleriyle sorunlar yaşadıklarını bildirdikleri görülmüştür.

Bu konuda katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

‘**Zaman yetersizliği**’(f=3) koduna ilişkin olarak; “*Yoğunluktan dolayı gün içinde ödevleri takip etmekte zorlanıyoruz.*” (K10). “*Eğitim öğretim sürecinde birincisi zamanla ilgili yani çalışan anne babaların çocuklarına ayıracağı zaman sadece akşam saatleri olduğu için zamanla ilgili en büyük problemleri yaşıyorum.*” (K16).

‘**Maddi yetersizlik**’(f=1) koduna ilişkin olarak; “*Okul masrafları bakımından sorun yaşıyorum çünkü eşim tek çalışıyor bu da bizi hayli zorluyor.*” (K4).

“**Sosyal etkileşim**” teması adı altında ebeveynlerin çocuklarının eğitim ve öğretiminde sosyal etkileşim konusunda nasıl sıkıntı çektiklerine dair görüşleri incelenmiştir. Ebeveynlerin ‘*Akran yoksunluğu*’(f=1) ve ‘*Farklı kültür sorunları*’(f=1) dolayısıyla sıkıntılar yaşadıklarını bildirdiği görülmüştür.

Bu konuda katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

'Akran etkileşimi yoksunluğu'(f=1) koduna ilişkin olarak; "Okulu sadece eğitim alma yeri olarak düşünüyor, akranlarıyla etkileşim içerisinde olamıyor. Dört duvar arasında sosyal hayattan izole bir şekilde eğitim görüyorlar. Bunun yarattığı sorunlar oluyor." (K14).

'Farklı kültürlerden kaynaklanan sorunlar'(f=1) koduna ilişkin olarak; "Okulda sıkıntı yaşadığımız bir diğer konu, kızım ikinci sınıftayken hem sınıfta hem okulda Suriyeli öğrenciler vardı. Çocuklara karşı çok düzensiz, terbiyesiz hareketleri oluyordu ve terbiyesiz hareketler yaptığını çocuklarda söylüyorlardı hatta o öğrencilerin bazıları okuldan uzaklaştırıldı. Bu durum okul genelinde, öğrencimin sınıfın da ve kendisinin de de çok sıkıntı yarattı." (K18).

#### b) Ebeveynlerin Edindikleri Deneyimlere İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular

Katılımcıların "Size göre çocuğunuzun eğitim-öğretiminde karşılaştığı güçlüklerin temel nedeni nedir?" sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 4'te özetlenmiştir.

**Tablo 4: Ebeveynlerin Çocuklarının Eğitim-Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlükler**

Tema	f	Kod	f	Katılımcı
Çocuğun yapısı	11	Çocuğun özellikleri	4	K1, K2, K4, K10
		Dikkat dağınıklığı	3	K3, K17, K19
		Çocuğun çaba göstermemesi	2	K9, K19
		Öğrenme güçlüğü	1	K18
		Okula adapte olamama	1	K4
Eğitsel	9	Sistem sorunları	6	K7, K12, K13, K14, K15, K16
		Sınıf mevcudunun fazlalığı	2	K11, K16
		Fırsat eşitsizliği	1	K15
Sosyal etkileşim	5	Öğretmen-öğrenci ilişkisi	4	K8, K11, K16, K19
		Akran ilişkisi	1	K19
Kısıtlı olanaklar	3	Maddi yetersizlikler	2	K4, K5
		Ulaşım güçlüğü	1	K5
Süreç kaynaklı	2	Pandemi süreci	2	K5, K13

Tablo 4'te ebeveynlere göre çocuklarının eğitim-öğretiminde karşılaştığı güçlüklerin temel nedenlerine ilişkin görüşleri "Çocuğun yapısı", "Eğitsel", "Sosyal etkileşim", "Kısıtlı olanaklar" ile "Süreç kaynaklı", olmak üzere beş tema altında toplanmıştır.

"Çocuğun yapısı" teması altında ebeveynlere göre çocuklarının eğitim-öğretiminde karşılaştığı güçlüklerin temel nedenin çocuklarının kendi yapısından kaynaklandığını düşündükleri görülmüştür. Ebeveynlerin önemli bir kısmı; 'Çocuğun özellikleri' (f=4), 'Dikkat dağınıklığı' (f=3), 'Çocuğun çaba göstermemesi'(f=2), 'Öğrenme güçlüğü' (f=1) ve 'Okula adapte olamama' (f=1) gibi nedenlerle güçlük yaşadıklarını düşündüklerini bildirmişlerdir.

Bu konuda katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

'Çocuğun özellikleri' (f=4) koduna ilişkin olarak; "Çok ürkek bir çocuğum var hata yapmaktan çok korkuyor oysa bir insan hata yapa yapa doğruları öğrenir biraz daha cesur olursa düzeleceğine inanıyorum." (K1). "Benim çocuğum çok uysal, akıllı ve anlayışlı bir çocuk bugüne kadar hiçbir güçlükle karşılaşmadı veya karşılaşmışsa da çok rahat üstesinden gelmiştir ki biz fark etmedik." (K2). "Bu konunun doğrudan çocuğumun bireysel özelliklerinden kaynaklandığını düşünüyorum. Öfke ve iletişim problemi yaşıyoruz." (K10).

**‘Dikkat dağınıklığı’** (f=3) koduna ilişkin olarak; *“Güçlükler değil de sadece arada sıkılıyor ve dikkati dağılıyor her çocuk gibi ama pek uzun sürmüyor çabucak kendine geliyor.”* (K3). *“Dikkat dağınıklığı olduğunu düşünüyorum.”* 8K17). *“Çocuğumun karşılaştığı güçlüğü temel nedenin dikkat dağınıklığını olduğunu, ... çok çabuk bir şekilde hemen dikkatinin dağıldığını düşünüyorum.”* (K19).

**‘Çocuğun çaba göstermemesi’** (f=2) koduna ilişkin olarak; *“Çocuğumun gereken çabayı göstermediğini düşünüyorum.”* (K9). *“... biraz daha çaba gösterse olacağını ancak çok çabuk bir şekilde hemen dikkatinin dağıldığını düşünüyorum.”* (K19).

**‘Öğrenme güçlüğü’** (f=1) koduna ilişkin olarak; *“... ilk zamanlarda birinci ve ikinci sınıfta derslerini dinlerken kendisini adapte edemiyordu, derslerini algulamada sıkıntısı oluyordu, derslerini yapmıyordu, isteksiz yapıyordu isteksiz yaptığı içinde öğrenme güçlüğü çekiyordu.”* (K18).

**‘Okula adapte olamama’** (f=1) koduna ilişkin olarak: *“Ve bunun yanında çocuğumun adapte olamaması okul sürecinin ona değişik gelmesinden dolayı sorunlar yaşanabiliyor.”* (K4).

**‘Eğitsel’** teması altında ebeveynlere göre çocuklarının eğitim-öğretiminde karşılaştığı güçlüklerin temel nedenin bir takım eğitsel durumlardan kaynaklandığını düşündükleri görülmüştür. Buna göre ebeveynlerin bir kısmının **‘Sistem sorunları’** (f=6), **‘Sınıf mevcudunun fazlalığı’** (f=2) ve **‘Fırsat eşitsizliği’** (f=1) nedenleriyle güçlük yaşadıklarını bildirdikleri görülmüştür.

Bu konuda katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

**‘Sistem sorunları’** (f=6) koduna ilişkin olarak; *“Bu soruya tek bir cümleyle cevap verebilirim. Eğitim sisteminin kötülüğü... Tabii ki sistem kötülüğünden kaynaklanan çeşitli sorunlar da ortaya çıkıyor fakat en temel sebep bu.”* (K12). *“En temel sebep eğitim sistemi.”* (K13). *“En temel neden ezberci eğitim sistemi. Sözde sürekli değişen ama nitelik açısından iyileştirilmeyen bir eğitim sistemimiz mevcut. Çocukların yeteneklerine, ilgi ihtiyaçlarına göre değil doğru kabul edilmiş standartlara göre eğitim veriliyor. Bu da büyük bir adaletsizlik yaratıyor, bu sistemde harcanmış birçok çocuk bulunuyor.”* (K14). *“Eğitim sistemi en temel problem. Bu sistemi düzenleyenler de devlet okulu kökenli olmuyor genelde, halkın içinden inanlar olmuyor. Özel eğitim alma şansına sahip kişiler bir yere gelebildiği için gerçek yaşamda toplumun karşılaştığı sorunların pek farkında değillermiş gibi geliyor bana.”* (K15). *“Nitelsel şartların yetersizliğiyle, eğitimde kaynakların daha verimli kullanılmasıyla ilgili sıkıntılar yaşanabiliyor. Genel eğitim problemlerini oğlumda yaşıyor.”* (K16).

**‘Sınıf mevcudunun fazlalığı’** (f=2) koduna ilişkin olarak; *“Her sene sınavların sistemi, derslerin içeriği vs. değişim gösteriyor, standart bir şey yok.”* (K7). *“Sınıfların kalabalık olması sebebiyle çocuklar öğretmenle birebir iletişime geçemiyor, sorularına rahat bir şekilde cevap bulamıyorlar. Bu sebeple akıllarında kalan pek çok soru olabiliyor. Yani güçlük yaratan en temel sebebin sınıf mevcudları olduğunu düşünüyorum.”* (K11). *“Eğitim öğretimde karşılaştığı temel durum aslında ilk ya da hep benim oğlumun bu anlamda şansız dönemlerimiz oldu. Çok kalabalık sınıflarda eğitim görme zorluğu eğitimi etkiliyor keşke 15-20 kişilik sınıflar olsa, ancak oğlum 35-40 kişilik sınıflarda eğitim görüyor bunun eğitimine çok önemli ve negatif durumlar yarattığını düşünüyorum.”* (K16).

**‘Fırsat eşitsizliği’** (f=1) koduna ilişkin olarak; *“Farkında olsalar dahi hazırlanan sistem bunları göz önünde bulundurarak hazırlanmış bir sistem değil. Devlet okulu ile özel okul arasında çok fazla fark var ve herkesin özel okula gönderme imkânı yok, bu durum bizim toplumumuzda pek çok konuda olduğu gibi eğitimde de adaletsizlik yaratıyor.”* (K15).

**‘Sosyal etkileşim’** teması altında ebeveynlere göre çocuklarının eğitim-öğretiminde karşılaştığı güçlüklerin temel nedenin onların sosyal etkileşimlerinin yetersiz olmasından kaynaklandığını düşündükleri görülmüştür. Buna göre ebeveynlerin bir kısmının **‘Öğretmen-öğrenci ilişkisi’** (f=4) ve **‘Akran ilişkisi’** (f=1) çerçevesinde güçlükler bildirdikleri görülmüştür.

Bu konuda katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

**‘Öğretmen-öğrenci ilişkisi’** (f=4) koduna ilişkin olarak; “Bazen öğretmenler yetersiz kalabiliyor; öğretmenlerin öğrenciler üzerinde gerekli kontrolü sağlayamadığını düşünüyorum.” (K8). “Sınıfların kalabalık olması sebebiyle çocuklar öğretmenle birebir iletişime geçemiyor, sorularına rahat bir şekilde cevap bulamıyorlar. Bu sebeple akıllarında kalan pek çok soru olabiliyor.” (K11). “Eğitim öğretimde karşılaştığı temel durum aslında ilk ya da hep benim oğlumun bu anlamda şansız dönemlerimiz oldu. Bu güçlüklerin temel nedeni öğretmen tavrı, öğretmenlerin eğitime bakış açıları, yaklaşım biçimleri olduğunu düşünüyorum.” (K16).

**‘Akran ilişkisi yetersizliği’** (f=1) koduna ilişkin olarak; “Ayrıca her şeyden çok çabuk sıkıldığını, derslerini yapmak istemediğini, bazen isteksiz davrandığını aynı zamanda her şeyi şu an bildiği için yapmak istemediğini, öğretmene karşı biraz cephe aldığını ve öğretmenin her zaman okuma sırasında oğlumun bildiği için parmak kaldırdığında ona söz vermediğini bu yüzden oğlumun öğretmenine ve diğer arkadaşlarına kızdığını, kendisini zeki görerek diğer arkadaşları bilemediğinde de arkadaşlarına kızdığını, öğretmenine kızarak hatta canlı ders sırasında kamerayı kapattığını bu yüzden öğretmenin oğlumu görmeden ders işlediğini bunlarında eğitiminde sorunlara yol açtığını düşünüyorum. Çünkü oğlum öğretmenin onun her şeyi bildiğini o yüzden onu hep en sona bıraktığını ve diğer arkadaşlarının hiçbir şey bilmediğini bu yüzden öğretmenin hep diğer arkadaşlarına söz verdiğini düşünüyor.” (K19).

**‘Kısıtlı olanaklar’** teması altında ebeveynlere göre çocuklarının eğitim-öğretiminde karşılaştığı güçlüklerin temel nedenin kısıtlı olanaklar olduğuna ilişkin görüşleri incelenmiştir. Buna göre ebeveynlerin ‘Ailenin maddi imkanları’ (f=2) ve ‘Ulaşım sıkıntısı’ (f=1) nedeniyle çocuklarının eğitim- öğretim hayatında güçlük yaşadığını bildirdikleri görülmüştür.

Bu konuda katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

**‘Maddi yetersizlikler’** (f=2) koduna ilişkin olarak; “En önemli neden maddi.” (K4). “Maddi yetersizlikler çocuğun eğitiminin aksamasına sebep oluyor.” (K5).

**‘Ulaşım güçlüğü’** (f=1) koduna ilişkin olarak; “Ulaşım çocuğun eğitiminin aksamasına sebep oluyor.” (K5).

**‘Süreç kaynaklı’** teması altında ebeveynlere göre çocuklarının eğitim-öğretiminde karşılaştığı güçlüklerin temel nedenin ‘Pandemi süreci’ (f=2) olduğunu bildirdikleri görülmüştür.

Bu konuda katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

**‘Pandemi süreci’** (f=2) koduna ilişkin olarak; “Covid19 gibi durumlar çocuğun eğitiminin aksamasına sebep oluyor.” (K5). “Bunun yanında şu an içinde bulunduğumuz pandemi sürecinin getirdiği disiplinsizlik var.” (K13).

Katılımcıların “Çocuğunuzun eğitim-öğretim hayatını baştan planlayacak olsanız, neyi farklı yapardınız? Neden?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 5’te özetlenmiştir.

**Tablo 5: Ebeveynlerin Çocuklarının Eğitim-Öğretimine İlişkin Deneyimleri**

Tema	f	Kod	f	Katılımcı
Eğitim ortamı	17	Okul değişikliği	7	K1, K3, K6, K11, K15, K18, K19
		Daha iyi eğitim	6	K3, K5, K6, K17, K18, K19
		İlgili öğretmen	2	K1, K9
		Ekstra dil eğitimi	2	K12, K13
Süreç	4	Sağlıklı süreç	3	K2, K14, K17
		Pandemi	1	K4
Sosyal etkileşim	2	Sosyal eğitim ortamı	2	K11, K15
Tutum	2	Ebeveyn tutumu	2	K8, K10

Tablo 5’te ebeveynlerin çocuklarının eğitim-öğretim hayatını baştan planlayacak olsalar farklı yapacakları durumlara ve nedenlerine ilişkin görüşleri “Eğitim ortamı”, “Süreç”, “Sosyal etkileşim”, “Tutum” ve “Danışmanlık” olmak üzere beş tema altında toplanmıştır.

“**Eğitim ortamı**” teması altında ebeveynlerin çocuklarının eğitim-öğretim hayatını baştan planlayacak olsalar eğitim ortamıyla ilgili çeşitli farklılıklar yapmak istedikleri görülmüştür. Buna göre ebeveynlerin önemli bir kısmının ‘Okul değişikliği’ (f=7), ‘Daha iyi eğitim’ (f=6) gibi konularına vurgu yaptıkları, bir kısmının ise ‘İlgili öğretmen’ (f=2) ve ‘Ekstra dil eğitimi’ (f=2) konularında değişiklik yapmak istediklerini bildirdikleri görülmüştür.

Bu konuda katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

‘**Okul değişikliği**’ (f=7) koduna ilişkin olarak; “*Şu anki okuldan başka bir okula gönderirdim çünkü bu okuldaki öğretmenler çocuklarla iyi ilgilenmiyor, çocukların üzerinde durmuyorlar ama maalesef bu okula da mecburuz diğer okular bize uzak ulaşım sıkıntısı olmasa tek bir saniye düşünmezdim hemen kaydını alırdım.*” (K1). “*İmkanlarım olsaydı onları özel okullara göndermek isterdim çok daha iyi eğitim almaları için çok daha donanımlı olmaları için.*” (K3). “*Okulunu farklı seçmek isterdim, özellikle çok daha nitelikli bir okula gitmesini isterdim.*” (K6). “*Okulların kalite düzeyinin eşit olmayışı beni en çok rahatsız eden noktaydı. Eğer elimde olsaydı en başta bunu farklı yapmak isterdim. Çünkü çok yetenekli olup imkânı olmayan pek çok çocuk bu sistemde harcanıyor. Çocuğumun sosyal faaliyetleri daha fazla olan bir okulda okumasını isterdim.*” (K11). “*Çocuğumu okula göndermeden önce okulları ve öğretmenleri daha çok araştırırdım. Farklı bir okula göndermek isterdim. Okulları araştırırken de sadece “Dersleri nasıl veriyor, akademik başarısına ne ölçüde katkı sağları” değil sosyal açıdan çocuğuma neler sunabileceğini de göz önünde bulundururdum.*” (K15). “*Kolejde birebir öğrenci ile ilgilendiklerinden dolayı verilen eğitimin devlet okuluna göre daha farklı olduğunu düşündüğüm için maddi yönden durumum iyi olsaydı eğitim hayatını kolej gibi bir yerde planlamak ve çocuğumu kolejde okutmak isterdim.*” (K18). “*Baştan planlamış olsaydık ve eğer durumumuz iyi olsaydı koleje gönderecektik. Özel okula göndermeyi baştan planlamıştık, düşünmüştük. Çünkü oğlum okula girmeden okumaya başladı, şu anda aşırı derecede çok iyi olduğunu ve eğitimi açısından devlet okullarına göre özel okulda verilen eğitimin daha farklı olduğunu düşünüyorum.*” (K19).

‘**Daha iyi eğitim**’ (f=6) koduna ilişkin olarak; “*İmkanlarım olsaydı onları özel okullara göndermek isterdim çok daha iyi eğitim almaları için çok daha donanımlı olmaları için.*” (K3). “*Onun için daha iyi bir eğitim planlaması yapmak isterdim iyi bir eğitim alması için.*” (K5). “*Okulunu farklı seçmek isterdim, özellikle çok daha nitelikli bir okula gitmesini isterdim.*” (K6). “*Kolejde birebir öğrenci ile ilgilendiklerinden dolayı verilen eğitimin devlet okuluna göre daha farklı olduğunu düşündüğüm için maddi yönden durumum iyi olsaydı eğitim hayatını kolej gibi bir yerde planlamak ve çocuğumu kolejde okutmak isterdim.*” (K18). “*Baştan planlamış olsaydık ve eğer durumumuz iyi olsaydı koleje gönderecektik. Özel okula göndermeyi baştan planlamıştık, düşünmüştük. Çünkü oğlum okula girmeden okumaya başladı, şu anda aşırı derecede çok iyi olduğunu ve eğitimi açısından devlet okullarına göre özel okulda verilen eğitimin daha farklı olduğunu düşünüyorum.*” (K19).

‘**İlgili öğretmen**’ (f=2) koduna ilişkin olarak; “*Şu anki okuldan başka bir okula gönderirdim çünkü bu okuldaki öğretmenler çocuklarla iyi ilgilenmiyor, çocukların üzerinde durmuyorlar ama maalesef bu okula da mecburuz diğer okular bize uzak ulaşım sıkıntısı olmasa tek bir saniye düşünmezdim hemen kaydını alırdım.*” (K1). “*Öğretmenin daha disiplinli, kontrollü bir öğretmen olmasına dikkat ederdim. Çünkü şu anki öğretmeni çok rahat dolayısıyla çocuğum da bundan etkileniyor ve gereken özeni göstermiyor.*” (K9).

‘**Ekstra dil eğitimi**’ (f=2) koduna ilişkin olarak; “*Ancak farklı bir şey yapacak olsam dil eğitimine ağırlık vermek ve verilen eğitimi daha nitelikli hale getirmek isterdim. Yaşadığımız*



şehir büyük bir şehir fakat bizim bulunduğumuz ilçe merkeze biraz uzak olduğu için bunun da avantajını yaşadığımızı düşünüyorum.” (K12). “Türkiye’deki devlet okullarında en büyük sıkıntılardan biri dil eğitimi. Bu konuda farklılık yapmak isterdim. İmkanları genişletmek isterdim.” (K13).

“Süreç” teması altında ebeveynlerin çocuklarının eğitim-öğretim hayatını baştan planlayacak olsalar farklılık yapmak istedikleri diğer konular ve nedenleri hakkında bilgi verdikleri görülmüştür. Buna göre bazı ebeveynlerin bu doğrultudaki görüşleri; ‘Sağlıklı süreç’ (f=3) ve ‘Pandemi’ (f=1) kodları altında toplanmıştır.

Bu konuda katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

‘Sağlıklı süreç’ (f=3) koduna ilişkin olarak; “Düşünüyorum da şu an her şey çok iyi gidiyor okulunda gayet başarılı hiçbir problemde yaşamadık. Tüm yaptıklarımızda olması gerektiği gibi yani farklı bir şey yapmazdım.” (K2). “Farklı yapacağım pek bir şey olmazdı. Okulumuzdan da öğretmenimizden de memnunuz fakat bu dönemdeki tek sıkıntımız virüs sebebiyle uzaktan eğitimle bu sürece devam etmeleri, bu durumun da bir an önce geçeceğini umuyorum.” (K14). “İki çocuğumda planladığım gibi gidiyor şu an zaten o yüzden farklı bir şey yapmazdım aynen böyle devam ederdim.” (K17).

‘Pandemi’ (f=1) koduna ilişkin olarak; “Covid19 sürecinde çocuklarımın eğitim konusunda yaşadığı yetersizlikler. İnternet erişiminin kısıtlı olması derslerinden geri kalmaları gibi durumların farklı olmasını isterdim.” (K4).

“Sosyal etkileşim” teması altında ebeveynlerin çocuklarının eğitim-öğretim hayatını baştan planlayacak olsalar çocukları için daha fazla sosyal etkileşim sağlamak istedikleri görülmüştür. Buna göre bazı ebeveynlerin bu bağlamda daha ‘Sosyal eğitim ortamı’ (f=2) istediklerini bildirdikleri görülmüştür.

Bu konuda katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

‘Sosyal eğitim ortamı’ (f=2) koduna ilişkin olarak; “Okulların kalite düzeyinin eşit olmayışı beni en çok rahatsız eden noktaydı. Eğer elimde olsaydı en başta bunu farklı yapmak isterdim. Çünkü çok yetenekli olup imkânı olmayan pek çok çocuk bu sistemde harcanıyor. Çocuğumun sosyal faaliyetleri daha fazla olan bir okulda okumasını isterdim.” (K11). “Çocuğumu okula göndermeden önce okulları ve öğretmenleri daha çok araştırdım. Farklı bir okula göndermek isterdim. Okulları araştırırken de sadece “Dersleri nasıl veriyor, akademik başarısına ne ölçüde katkı sağları” değil sosyal açıdan çocuğuma neler sunabileceğini de göz önünde bulundururdum.” (K15).

“Tutum” teması altında ebeveynlerin çocuklarının eğitim-öğretim hayatını baştan planlayacak olsalar onlara karşı olan tutumlarını daha iyi hale getirmek için tutumları konusunda farklılık yapmak istedikleri görülmüştür. Buna göre bazı ebeveynlerin bu doğrultudaki görüşleri ‘Ebeveyn tutumu’ (f=2) kodu altında özetlenmiştir.

Bu konuda katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur;

‘Ebeveyn tutumu’ (f=2) koduna ilişkin olarak; “Çocuğumun üzerinde aşırı disiplinli, birazda baskıcı bir tutum sergilediğimin farkına vardım, bunu en aza indirdim. Şu anda da tecrübeli olduğum için çocuğumu zorlamaya, baskıya maruz bırakmazdım.” (K8). “Daha kontrollü davranmak isterdim. Öğrenme aşamalarında gerekenden fazla destek sağlayarak öğrendiklerini daha düzgün uygulamaya dökmesi için çabalardım.” (K10).

“Danışmanlık” teması altında ebeveynlerin çocuklarının eğitim-öğretim hayatını baştan planlayacak olsalar onların eğitim ve öğretimi konusunda danışmanlık hizmeti almak istediklerini bildirdikleri görülmüştür. Buna göre bazı ebeveynler ‘Uzman yardımı’ (f=2) almayı düşünme yönünde görüş bildirmiştir.

Bu konuda katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

‘Uzman yardımı’ (f=2) koduna ilişkin olarak; “Öğrenmeye destek olması için ilgili uzmanlardan danışmanlık almayı düşünürdüm.” (K10). “Bunun dışında öğrenme güçlüğü ve algılama problemi konusunda bir çocuk psikoloğu vb. bir yerden yardım alabilirdik. Ancak biz

öyle bir şey yapmadık. Genellikle okuldan ve öğretmeninden yardım alarak çözmeye çalıştık.” (K18).

### c) Ebeveynlerin Katılımlarına İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular

Katılımcıların “Çocuğunuzun eğitim-öğretimi için gereğinden fazla çaba sarf ettiğinizi düşünüyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 6’da özetlenmiştir.

**Tablo 6: Ebeveynlerin Çocuklarının Eğitim-Öğretimine Katılım Durumları**

Kod	f	Katılımcı
Hayır	11	K1, K4, K5, K9, K10, K11, K14, K15, K16, K17, K18
Evet	9	K2, K3, K6, K7, K8, K12, K13, K17, K19

Tablo 6’da ebeveynlerin çocuklarının eğitim-öğretimi için gereğinden fazla çaba sarf edip etmedikleri hakkında düşüncelerine ilişkin görüşleri, cevaplarına uygun olarak; ‘Evet’ ve ‘Hayır’ kodları altında toplanmıştır.

Ebeveynlerin çoğunun gereğinden fazla çaba sarf etmediklerini (‘Hayır’ f=11), yine önemli bir kısmının ise gereğinden fazla çaba sarf ettiklerini (‘Evet’ f=9) ifade ettikleri görülmüştür.

Bu konuda katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

**‘Hayır’** (f=7) koduna ilişkin olarak; “Yok gayet yeterli seviyede yapıyorum bazı şeyleri tamamen ona bırakıyorum ki kolaya alışmasın gereğinden fazla şeyler yaparsam bu çocuk şımarır ve okumaz. Böyle bir şeyinde olmasını asla istemiyorum.” (K1). “Gereğinden fazla değil de elimden geldiğince yapmaya çalıştım. Maddi sorunlar yaşadığımız için birçok imkân sağlayamadık ama hiç geride kalmadık sonuçta onlar geleceğimiz.” (K4). “Hayır. Çünkü gerekli olanaklar ve şartlar olmadığı için gerekli eğitim sağlamada da sorun yaşıyoruz.” (K5). “Hayır, düşünmüyorum.” (K11). “Hayır, gerektiğinde destek sağladığımı düşünüyorum ve elimden geleni yapmaya çalışıyorum.” (K14). “Gereğinden fazla şey yaptığımı ve bunun çoğul olduğunu da düşünmüyorum. Keşke daha fazla yapabilsen hatta mümkün olduğunca zamanım el verse de daha fazla katkı sağlayabilsem.” (K16). “Gereğinden çok fazla bir şey yaptığımı düşünmüyorum. Elimden geleni yaptığımı ama mutlaka bir eksiğim olduğunu da düşünüyorum. Çünkü bir özel yerde veya bir kolej de çocuğumu okutamıyorum. İllaki bir devlet okulunda okutabiliyorum.” (K18).

**‘Evet’** (f=8) koduna ilişkin olarak; “Benim okuduğum zamanlarda ve bugünü karşılaştırsak bence evet hemen her şeyine koşuyoruz hiçbir eksiği ve ihtiyacı yok, çok da ilgiyle yaklaşıyoruz.” (K2). “Elbette. Ben ona bir babadan çok bir arkadaş oldum eğitimi boyunca her alanda yardımcı ve destek oldum hiç yalnız bırakmadım.” (K3). “İstedikleri şeyler için ya da eğitiminde ihtiyaçları için elimizden gelenin fazlasını yapıyoruz. Örnek vermek gerekirse pandemi sürecinde uzaktan eğitime geçildi bu süreçte bütçemiz olamamasına rağmen bilgisayar alma gereği duyduk. Her zaman içinde ihtiyaçlarını gereğinden fazla yerine getirmeye çalışıyoruz. Özellikle arkadaşları içerisinde geride kalmaması için çok destek oluyoruz.” (K6). “Evet düşünüyorum. Gerekli kontrolü, düzeni, disiplini sağlamak konusunda özellikle elimden geleni yapıyorum.” (K8). “Elimden gelenin fazlasını yapmaya çalışıyorum. Kendi hayatımı ikinci planda tutup tüm önceliklerimi çocuklarıma ve eğitimlerine veriyorum.” (K12). “Evet. Ebeveynleri olarak tek uğraşımız onların bu sürecini en verimli şekilde geçirmelerini sağlamak. Hatta o kadar çok şey yapıyorum ki mesleğimi ikinci işim olarak görüyorum.” (K13). “Evet düşünüyorum ve gereğinden fazla şey yapıyorum. Örneğin ona okuması için kitap alıyorum, onunla daha fazla zaman geçiriyorum, okuma yaptırıyorum, kitap okutuyorum, onunla ilgileniyorum, hadi oğlum ödevlerini yapayım, ödevlerini birlikte yapalım diyorum.” (K19).

Katılımcıların “Çocuğunuzla eğitim-öğretim hayatı hakkında ne sıklıkla konuşuyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 7’de özetlenmiştir.

**Tablo 7: Ebeveynlerin Eğitim-Öğretimleri Konusunda Çocuklarıyla İletişim Durumu**

Kod	f	Katılımcı
Sık sık	11	K4, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K15, K16, K17
Her zaman	3	K1, K2, K5
Bazen	3	K3, K14, K19
Nadiren	3	K6, K17, K18

Tablo 7’de ebeveynlerin çocuklarıyla eğitim-öğretim hayatı hakkında ne sıklıkla konuştukları hakkındaki düşünceleri ‘Sık sık’, ‘Her zaman’, ‘Bazen’ ve ‘Nadiren’ olmak üzere dört kod altında toplanmıştır.

Ebeveynlerin çoğunun çocuklarıyla ‘Sık sık’ (f=11), diğerlerinin ise ‘Her zaman’ (f=3), ‘Bazen’ (f=3) ve ‘Nadiren’ (f=3) konuştuğunu bildirdikleri görülmüştür.

Bu konuda katılımcı görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur:

**‘Sık sık’** (f=11) koduna ilişkin olarak; “Her okuldan dönüşlerinde neler yaptıklarını sorarım bol bol kitap okumalarını ve eğitimle iç içe olmalarını söylerim.” (K4). “Özellikle ders çalışırken, sürekli olarak konuşuyoruz.” (K7). “Sık sık bu konuda uyarılarda, yönlendirmelerde bulunuyorum.” (K8). “Sık sık konuşuyoruz, anlatıyorum.” (K9). “Her gün bu konuyu tartışıyoruz. Özellikle de ödev ve ders başındayken konuşuyoruz.” (K10). “Sık sık konuşuyoruz. Ona eğitimin önemini ve bu yoldaki desteğimizi sık sık hatırlatmaya çalışıyorum.” (K11). “Çok sık konuşuyoruz. Özellikle bu dönemde olağanüstü bir hal içinde olduğumuz için hem onların kendilerine yetebilmeleri hem de biz ebeveynlerin onlara yetebilmesi adına neler yapmamız gerektiğini ve birbirimizden beklentilerimizi sık sık tartışıyoruz.” (K12). “Çok sık konuşuyoruz. Bütün yaşamımız bunun üzerine kurulu desem yeridir. ‘Dersin başladı’ ile başlayıp ‘Ödevin var, şunu yapmalısın, tamamlaman gereken etkinlikler var’ şeklinde sürüp gidiyor konuşmalarımız. Aslında çocuk açısından bakınca bunaltıcı ancak bu süreçte yapmamız gerekenin bu olduğunu düşünüyorum.” (K13). “Sık sık. Bir şeyleri fark etmesini sağlamak adına, birbirimizden beklentilerimizi öğrenmek ve yapılması gerekenleri belirlemek adına hemen hemen her gün konuşuyoruz.” (K15). “Çok sık, bu dönemde ise her gün konuşuyorum. Canlı derslere katılıyor, canlı derslere ve aynı ortamlara ister istemez bizde eşlik etme durumundayız. Çünkü başka bir oda da ben canlı ders veriyorum. Başka bir oda da baba ve abi, bu nedenle dört kişi dört ayrı yerde canlı ders içinde oluyoruz. Canlı ders sonunda ne yaptınız, şimdi neredesiniz, bu konuda ne yaptınız ne yapabiliriz, dersini yapalım şeklinde her gün muhakkak eğitimle ilgili konuşuyoruz.” (K16).

**‘Her zaman’** (f=3) koduna ilişkin olarak; “Galiba 7/24 bazen sıkboğaz ettiğimi düşünüyorum ama elimde değil ben de onun iyiliğini düşünüyorum.” (K1). “Hayatımız tamamen ona dönük olduğu için çok konuşuyoruz ona gelecekle ilgili hayaller kurmasına yardımcı oluyoruz bu hayaller doğrultusunda ona neler yapacağını anlatıyoruz. Onu daha istekli hale getiriyoruz.” (K2). “Hayatımızın her anında konuşuyoruz çünkü eğitimin onun için ne kadar önemli olduğunu anlaması gerekiyor.” (K5).

**‘Bazen’** (f=3) koduna ilişkin olarak; “İyi pek sıkmadan onu şimdiden korkutmak istemiyorum ama geleceğini çok merak ediyorum onun için en iyisini hazırlamaya çalışıyorum.” (K3). “İhtiyaç duyduğu her an konuşuyoruz. Sürekli bu konu hakkında konuşup onu bunaltmak da istemiyorum fakat ihtiyaç duyduğunu hissettiğim veya bizzat kendi gelip belirttiği noktalarda eğitim öğretim hayatı ve geleceği hakkında konuşuyoruz. Ayrıca bunu çocuğumu sıkarak değil onu motive edecek şekilde yapmaya çalışıyorum.” (K14). “İki

çocuğumla da haftada bir konuşuyoruz. Oğlum derslerine iyi çalış, okursan şöyle olursun, okursan böyle olursun şeklinde konuşuyorum. Ne olmak istediği hakkında konuşuyoruz ne olmak istediğini soruyorum.” (K19).

‘**Nadiren**’ (f=3) koduna ilişkin olarak; “Daha küçük olduğu için konuştuğumuz tek konu ne olmak istediğiyle ilgili konular; bu da oldukça değişkenlik gösteriyor.” (K6). “Genelde ayda bir defa, iki defa veya iki ayda bir defa konuşuyoruz. Oğlum büyüdüğünde ne olacaksın, hangi okulu okuyacaksın, ben askeri liseye gitmeni tercih ederim veya sen hangi okulu okumak istersin o civarda konuşuyoruz. Ayrıca derslerine daha iyi çalışması gerektiğini, derslerine daha iyi çalışırsa ilerdeki öğretiminde ortaokul veya lise hayatında daha çok başarılı olabileceğini veya daha kolay başarılı olabileceğini, okuyabileceği veya okuması gerektiği okullar hakkında bilgimin yettiği kadarıyla bilgi vermeye çalışıyorum. Benim okumasını istediğim okulları tavsiye ediyorum, onun varsa onun okumasını istediği okulları konusunda ondan bilgi alıyorum, onunda fikrini alıyorum.” (K17). “Genellikle bir haftada, on gün, on beş günde bir konuşuyoruz.” (K18).

### **Sonuç ve Tartışma**

Bu çalışmada ebeveynlerin çocuklarının eğitiminde hangi konularda sorun yaşadıkları ve bu süreçteki deneyimlerine ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Ebeveynlerin çocuklarının dersleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olamamalarından kaynaklanan sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Bunun yanında, pandemi kaynaklı sorunlar, çocuklarının davranışlarından kaynaklan sorunlar yaşadıkları ve çocuklarına yeterli zamanı ayıramadıkları anlaşılmıştır. Ebeveynlerin özellikle Matematik ve İngilizce derslerinde bilgi konusunda eksiklikleri olduğu ve çocuklarına bu dersler açısından katkı sağlamakta güçlük çektikleri görülmüştür. Kurt ve Gür’ün (2011) çalışmalarında ebeveynlerin çocuklarının eğitiminde zorlandığı dersler arasında ilk olarak Matematik, sonrasında Yabancı dil ve Türkçe dersleri yer almaktadır. Van Voorhis (2011) ev ödevlerinin yapımında aile desteğinin matematik dersindeki başarıya etkisini araştırmış bu bağlamda aile desteğinin çocuğun matematik dersine karşı bakışına ve matematik başarısına olumlu yönde katkı sağladığını belirtmiştir. Sarı ve Nayır’ın (2020) yapmış oldukları çalışmada pandemi döneminin yarattığı sorunları incelemiş; bu bağlamda öğrenme-öğretme süreciyle ilgili sorunların, paydaşlardan kaynaklanan sorunların, teknolojik sorunların, sağlık sorunlarının ve diğer faktörlerin aileleri ve bunun sonucunda da çocukları büyük ölçüde olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Bu durum, benzer şekilde ebeveynlerin yoğun iş temposu ve diğer meşguliyetlerinden ötürü çocukların eğitim öğretim sürecine yeterince katkı sağlayamadıklarını (England, 2005; Günay Bilaloğlu & Aktaş Arnas, 2019; Hornby & Lafaele, 2011; Sheldon, 2007) ortaya koyan çalışmalarla örtüşmektedir.

Ebeveynler çocuklarının eğitim-öğretiminde karşılaştığı güçlüklerin; çocuklarının yapısından, öğrenme ve çalışma alışkanlıklarından, eğitim sistemindeki sorunlardan, öğretmen-öğrenci iletişiminden, ebeveynlerin kendi imkânlarının yetersiz olmasından ve pandemi sürecinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Gültekin ve Kılıç (2014) ebeveynlere göre çocuklarının çok fazla televizyon seyretmesi ve bilgisayar oynaması, bazı derslerde özellikle zorluk yaşamaları, oyun ve çalışma saatlerinin ayarlayamaması, sınav ve ders kaygısı yaşaması, ders çalışmaya istekli olmaması, çalışma saatlerini planlayamaması, etkili ders çalışma yöntemlerini bilmemesi, kitap okumaması, ödevlerini yaparken sıkılması ve yetiştirememesi, proje ve performans ödevlerini istenilen düzeyde ve zamanında yapamaması, ders çalışırken dikkatini toplayamaması, eğitimle ilgili önerilere itiraz etmesi gibi nedenlerden kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Sarp (1995) tarafından yapılan başka bir araştırma da ise farklı olarak bu soruya ilişkin öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş ve çocukların çekingen ve içe kapanık olması, anneden ayrılma kaygısı yaşaması, ilgisiz ve çok hareketli olması, çalma

davranışı göstermesi gibi nedenler olduğu görülmüştür. İnci Kuzu'nun (2020) pandemi süreci ile ilgili çalışmasında da ebeveyn görüşlerine göre çocukların bu süreçten olumsuz etkilendiği, aşırı yapışma ve konsantrasyon bozukluğu yaşadığı, yapacaklarını yapmada zorluk yaşadığı saptanmıştır. Bu sonuçlar ebeveynlerin çocuklarının eğitim sürecine katılımında sorun olarak; iletişim engelini (Wherry, 2009), öğretmenin takındığı tutumu (Nakamura, 2000), okul idaresi ve öğretmenlerin velilerle yetersiz iletişim kurmasını (Balkar, 2009) ortaya koyan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Aktaş Arnas (2017) ve Gökçe (2000) ebeveyn desteğinin sağlanmasının eğitim-öğretim sürecine aile katılımını artırmak için gerekli olduğunu ve bunun için aile ile okul arasında etkili ve karşılıklı iletişim kanallarının açık olmasının zorunlu olduğunu vurgulamıştır.

Ebeveynler çocuklarının eğitim-öğretimine yeterince katkıda bulduklarını belirtmişlerdir. Bu anlamda çocuklarına kitap okuduklarını, onlara vakit ayırdıklarını, ilgilendiklerini, ödevlerine yardımcı olduklarını, özel okula gönderdiklerini ifade etmişlerdir. Diğer taraftan bazı ebeveynler ise, maddi yetersizlik ve zaman sorunundan dolayı gereğinden fazla destek olamadıklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Şad ve Gürbüzürk'ün (2013) yaptığı araştırmada ebeveynlerin sosyoekonomik düzeylerinin, çocuklarının eğitimi ile ilgili sosyal, kültürel ve sanatsal etkinliklere katılımını ve ev ortamını daha elverişli hale getirilmesini sağlama gibi durumları olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır ve bu bulguları destekler niteliktedir.

Sonuç olarak ebeveynler, çocuklarının eğitim-öğretimi konusunda karşılaştıkları güçlüklerin ve sorunların çocuklarının kendi yapısından, sosyal etkileşimlerinin yetersiz olmasından, eğitsel açıdan sorun yaşamasından ve kısıtlı olanakların olmasından kaynaklandığı görüşündedirler. Ebeveynlerin en fazla sorun yaşadığı konu ise özellikle belirli derslerde bilgi eksikliği yaşamaları ve bunun sonucunda çocuklarına gereken desteği sağlayamamalarıdır. Bunu ise pandemi sürecinin yarattığı sorunlar takip etmektedir. Ebeveynler çocuklarına okul ortamını sağlayamadıkları gibi çoğu zaman çocukları üzerinde gereken disiplini kuramadıklarını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin çocuklarının davranışlarından kaynaklanan sorunlarla baş etmede sıkıntı yaşadıkları, bunun da eğitimlerine yansımalarını belirttikleri görülmüştür.

### **Öneriler**

Çocuklarının eğitsel süreçlerinde ebeveynlerin karşılaştığı sorunları konu alan bu çalışmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkarak daha detaylı nedensel araştırmalar yapılabilir. Ebeveynlerin karşılaştıkları sorunların nedenleri, çocuklarının karşılaştığı güçlüklerin nedenleri ve farklılık yapmak istedikleri durumların nedenlerine ilişkin farklı katılımcı grupları ile araştırmalar yapılabilir. Hem bu araştırmanın sonuçları hem de buna benzer yapılacak olan araştırmaların sonuçları ilköğretim düzeyinde eğitim gören öğrencileri ve onların ebeveynlerin daha iyi anlaşılmasına ve böylece onlara destek sağlama, çözüm sunma ve rehberlik ve danışmanlık hizmetlerine yardımcı olabilir.

**Kaynakça**

- Aktaş Arnas, Y. (Eds.) (2017). *Aile eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Arabacı, N. & Aksoy, A. (2005). Okul öncesi eğitime katılım programının annelerin bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (29), 18-26.
- Arıkan, S. (2007). İlköğretim okullarında çocukları olan ana babaların eğitim gereksinimlerinin saptanması ve okulların bu gereksinimleri karşılamadaki mevcut durumu. (Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Halk Eğitim Bilim Dalı, İstanbul.
- Aslanargun, E. (2007). Okul aile iş birliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 119-135.
- Ataklı, A. (1999). Toplumsal kalkınma açısından ilköğretimde çocuğu olan ailelerin eğitim gereksinimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18 (18), 245-255.
- Balkar, B. (2009). Okul-aile işbirliği sürecine ilişkin veli ve öğretmen görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (36), 105-123.
- Barnard, M. W. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*, 26, 39-62.
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (27 Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- England, R. L. (2005). Learning the ABC's: Family involvement in kindergarden literacy. Unpublished doctoral dissertation, University of North Florida.
- Epstein, J.L. (1995). School, family and community partnership: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappa*, 76 (9), 705-707.
- Fantuzzo, J. Tighe, E. & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367-370.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (7), 204-209.
- Gültekin, M. & Kılıç, Z. (2014). İlköğretimde çocuğu olan ailelerin çocuklarının eğitim ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve eğitim gereksinimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 182 (182), 85-112.
- Günay Bilaloğlu, R. & Aktaş Arnas, Y. (2019). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 804-823. doi: 10.16986/HUJE.2018043536
- Gür, S. B. & Kurt, T. (2011). Türkiye'de ailelerin eğitim ihtiyaçları. Aile Toplum. *Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, 7, 33-62.
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52. doi: 10.1080/00131911.2010.488049

- İnci Kuzu, Ç. (2020). Covid-19 Pandemisi sürecinde uygulanan ilkököl uzaktan eğitim programı (EBA TV) ile ilgili veli görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünya’da Eğitim*, 49 (1), 505-527. doi: 0.37669/milliegitim.720556
- Karasar, N. (1995). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Kleemans, T., Peeters, M., Segers, E. & Verhoeven, L. (2012). Child and home predictors of early numeracy skills in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 27,471-477.
- Kurtuldu, B.S. (2010). Okul öncesi eğitiminde okul aile ilişkilerinde yaşanan sorunların öğretmen ve veli görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Nakamura, R. M. (2000). Healthy classroom management: Motivation, communication, and discipline. Wadsworth Thomson Pub. Canada.
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative research & evaluation methods. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sarı, T. & Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: Sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975.
- Sarp, N. (1995). Öğretmenlerin ilkökula başlayan çocuklarda gözledikleri sorunlar ve bu sorunlara yaklaşımları. *Kriz Dergisi*, 3(1), 129- 132.
- Sheldon, S.B. (2007). Improving student attendance with school, family, and community partnerships. *The Journal of Educational Research*, 100 (5), 267-275. doi: 10.3200/JOER.100.5.267-275
- Şad, S. N. & Gürbüzürk, O. (2013). İlköğretim birinci kademe öğrenci velilerinin çocuklarının eğitimine katılım düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13 (2), 993, 1011.
- Şahin, T. F. & Ünver, N. (2005). Okulöncesi Eğitim Programlarına Aile Katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1), 23-30
- Vogt, W. P., Gardner, D. C., & Haefele, L. M. (2012). *When To Use What Research Design*. New York: Guilford Press.
- Voorhis, F. L. V. (2011). Costs and Benefits of Family Involvement in Homework. *Journal of Advanced Academics*, 22(2), 220–249. doi: 10.1177/1932202X1102200203
- Wherry, J.H. 2009. Shattering barriers to parent involvement. *Principal*, 88(5):7
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık. Ankara.
- Yörükoğlu, A. (1998). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.

**The Examination of Map Reading and Interpretation Skill**

**Ahmet Can ABBAK<sup>1</sup>**

*Milli Eğitim Bakanlığı*

---

**ABSTRACT**

**Research Article**

The abstract is suggested to be 250 words maximum, written with 11 font size with Times New One of the lessons that play a role in helping individuals acquire the skills and experiences is the Social Studies course. Maps, which show the principle of distribution of geography and used in every stage of daily life, is a material used in social studies lesson. However, how to read and interpret maps is very important for both education and business life. The aim of this study is to determine the views of social studies teachers and middle school students on map reading and interpretation skills. In this research, teacher and student questionnaire developed by the researcher was used. In analyzing the data obtained in the research, frequency, percentage and arithmetic mean values, which are among the descriptive statistics techniques, were used. It was determined that pre-service teachers should be trained on computer applications related to map ( $\bar{x} = 4.80$ ). It has been determined that the average of teachers who use digital platforms such as Google-Earth to improve their map reading and interpretation skills is  $\bar{x} = 1.65$ . According to students, maps are important for social studies lessons ( $\bar{x} = 4.90$ ). Students know the meaning of the map and the colors on it ( $\bar{x} = 4.19$ ), but it has been determined that they have problems in drawing a draft map ( $\bar{x} = 3.21$ ). It was found that students made use of the phones, navigation devices, digital platforms and smart board in a fun way. Digital applications for maps, e-contents parallel to textbooks, interactive games and mute maps should be prepared.

*Received: 22.11.2020*

*Revision received:  
28.04.2021*

*Accepted: 04.05.2021*

*Published online:*

*26.05.2021*

**Key Words:** Social studies lesson, map reading and interpretation skill, geography

---

*Corresponding author:*

<sup>1</sup>Teacher

[canabbak@gmail.com](mailto:canabbak@gmail.com)

Orcid: 0000-0001-9228-6875



## Harita Okuma ve Yorumlama Becerisinin İncelenmesi

Ahmet Can ABBAK<sup>1</sup>

Milli Eğitim Bakanlığı

### ÖZ

### Araştırma Makalesi

Bireylerin sosyal hayata uyumu için gerekli becerileri ve deneyimleri kazanmalarında rol oynayan derslerinden biri de sosyal bilgiler dersi. Coğrafyanın dağılım ilkesini gösteren, bilgiyi anlamlandıran ve günlük hayatın her safhasında kullanılan haritalar, sosyal bilgiler dersinde kullanılan bir materyaldir. Haritaların nasıl okunacağı ve yorumlanacağı hem eğitim hem de iş hayatı için oldukça önemlidir. Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve ortaokul öğrencilerinin harita okuma ve yorumlama becerilerine yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmen ve öğrenci anketi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde ise betimsel istatistik tekniklerinden frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri kullanılmıştır. Öğretmen adaylarına lisans yıllarında harita ile ilgili bilgisayar uygulamaları konusunda eğitim verilmesi gerektiği ( $\bar{X}=4,80$ ) belirlenmiştir. Ayrıca derslerde harita okuma ve yorumlama becerisini geliştirmek için Google-Earth gibi dijital platformlardan yararlanan öğretmenlerin ortalamasının  $\bar{X}=1,65$  olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilere göre sosyal bilgiler dersleri için haritalar önemlidir ( $\bar{X}=4,90$ ), öğrenciler harita üzerindeki renklerin anlamlarını bilmektedirler ( $\bar{X}=4,19$ ); ancak öğrencilerin taslak harita çizme konusunda problem yaşadıkları belirlenmiştir ( $\bar{X}=3,21$ ). Öğrencilerin haritaları az da olsa telefondan, navigasyon cihazlarından, dijital platformlardan ve akıllı tahtalardan eğlenceli bir şekilde yararlandıkları görülmüştür. Ülkemizdeki öğretim programları, okul öncesinden ortaöğretime kadar harita okuma ve yorumlama becerisi yönünden zenginleştirilmelidir. Ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki haritaların kartografik tasarımları, öğrencilerin yaşına ve biliş düzeyine uygun olarak yeniden gözden geçirilmelidir. Harita okuma ve yorumlama becerisine yönelik dijital uygulamalar, e-içerikler ve etkileşimli oyunlar hazırlanmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal bilgiler dersi, harita okuma ve yorumlama becerisi, coğrafya

Alınma Tarihi: 22.11.2020  
Düzeltilmiş Hali Alınma Tarihi: 28.04.2021  
Kabul Edilme Tarihi: 04.05.2021  
Çevrimiçi Yayınlanma Tarihi: 26.05.2021

Sorumlu yazar iletişim bilgileri:

<sup>1</sup>Öğretmen

[canabbak@gmail.com](mailto:canabbak@gmail.com)

Orcid: 0000-0001-9228-6875

## Giriş

Öğrencilere, onların toplumsal ve bireysel rollerini ve sorumluluklarını öğreten, etkili düşünme becerilerini geliştirerek üretken ve etkin bir vatandaş olmalarına katkıda bulunan ve küresel ve toplumsal olaylara bilgi ve teknolojinin ışığı altında bakabilmeyi öğreten ortaokul seviyesindeki ders, sosyal bilgiler dersidir (Gömleksiz ve Cüro, 2011). Sosyal bilgiler dersi sadece şimdinin çalışması olarak görülmemeli, aynı zamanda bireylerin geçmişle olan bağlarını sağlamlaştırarak, onlar için yeni ufuklar geliştirdiği düşünülmektedir. Bu dersle birlikte durumları kendi içinde değerlendiren ve küreselleşen dünyada etkili değer, tutum ve becerileri kazanmış bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. Bakanlık tarafından yayınlanan yönetmeliğe göre İlkokul 4 ve ortaokul 5. sınıf öğrencilerine haftalık üç; ortaokul 6 ve 7. sınıf öğrencilerine ise haftalık dört saat sosyal bilgiler dersi verilmesi zorunludur (MEB, 2014).

1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1998 ve 2005 yıllarında değişim yaşayan sosyal bilgiler öğretim programları, 1968 yılında sadece tarih, coğrafya ve yurt bilgisinden oluşan bir disiplinli (Aykaç, 2011). Cumhuriyetin kurulduğu ilk yıllardan itibaren tarih, coğrafya ve vatandaşlık konuları önemini korumuş; ancak zaman içinde bazı değişikliklere uğramıştır. Dersin içeriği ve kapsamı değişse de bu konular hiçbir zaman önemini yitirmemiş ve bu değişim sürecinde çağın gereklerine uygun olarak yeniden tasarlanmıştır.

Fotoğraf, harita ve kroki öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde en çok kullandıkları materyallerdendir (Çelikkaya, 2013). Özellikle 2004 yılından itibaren uygulanmaya başlanan yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrencilerin aktif olduğu görsel öğelere yer verilen eğitim sistemi özendirilmiştir. Özellikle bilgi, beceri ve kavramların öğretilmesinde materyal kullanılarak öğrenmenin kalıcı hale getirilmesi planlanmaktadır (Ulusoy ve Gülüm 2009).

Harita, yeryüzünün ya da bir bölümünün veya bir gök cisminin ya da gökküresinin belli bir ölçüğe göre küçültülmüş ve genelleştirilmiş izdüşümüdür (Sanır, 2000). Elipsoid biçimindeki bir gök cisminin haritası bir düzlem üzerine aktarılırken alan açı ve doğrultu açısından bozulmalar (gerçekten uzaklaşmalar) ortaya çıkar (Sanır, 2000). Harita; tarih, dil, nüfus vb. konularla ilgili yeryüzünün veya bir parçasının, belli bir orana göre küçültülerek düzlem üzerine çizilen taslağı olarak adlandırılmaktadır (Akalin, 2011). Diğer bir deyişle haritalar, mekâna ait bilgilerin kâğıt, telefon, tablet, bilgisayar vb. ekranlar üzerine aktarılmasıyla oluşturulan görsel materyallerdir. Haritalar; yollar, kamu binaları, şehir yerleşkesi, şehir sınırları, doğal kaynaklar, göller, akarsular, kıyılar, dağlar, vadiler ya da kurak ve sulak alanlar gibi mekâna ait birçok özellik hakkında bilgi gösterebilir. Haritalar doğal ortamın dağılışını ve bunların neden ve sonuçlarını göstermesi bakımından önemlidir.

Harita kullanımı, olayları somutlaştırarak öğrenciyi ezbercilikten kurtarmaktadır. Ayrıca harita dikkat çekerek hatırlamayı kolaylaştırır ve zamandan tasarruf sağlayarak soyut durumları somutlaştırır (Duman, 2011). Haritalar bilgiyi özet olarak gösteren, görsel iletişim araçlarıdır. Şahin'e (2012) göre harita öğrencilerde ilgi ve dikkat uyandırır, içeriği basitleştirerek anlaşılmasını kolaylaştırır, öğretimi canlı ve açık hale getirir ve öğrenilecek konu üzerinde pratik yapma imkânı sağlar. Aslında harita, çağın gereklerine uygun olarak kendini yenilemiştir. Bilgisayar teknolojisinde yaşanan gelişmelerle birlikte haritalar dijital bir hal almış ve bu gelişmeler dileyen öğretmenlerin sınıfında yerini almıştır. Bilgisayar teknolojisi ile harita ezbercilikten ve sıkıcılıktan bir kez daha uzaklaşmıştır.

Harita, sadece sosyal bilgiler dersinde konuların öğretiminde değil, aynı zamanda gündelik hayatta sıklıkla kullanılan bir araçtır. Harita, "Ulaşımında bir yerden diğerine en kolay nasıl gidilir?" sorusuna yanıt veren en önemli araç konumundadır. Ayrıca navigasyon teknolojisinin gelişmesiyle birlikte haritalar, yön bulmak ve konumu anlamak amacıyla kullanılır. Yapılan birçok çalışmada, günlük hayatta harita kullanımı konusunda ülkemizde bir eksiklik görülmektedir. Eğitim ve öğretim alanı dışında haritaların bilinçli ve etkin bir şekilde kullanılmaması ve harita kültürünün oluşmaması, harita kullanımı alanında geri kaldığımızın bir

göstergesidir (Buğdaycı, vd. 2015). Demirci ve Barut'un 2015 yılında haber kanallarında harita kullanımını konusunda yaptığı çalışmasında her 6,5 habere bir harita düştüğü belirtilmektedir. Ayrıca araştırılan kanallarda günde ortalama yalnızca 5 harita gösterilmektedir. Durumun böyle olmasındaki en büyük sebep, belki de ülkemizde haritaların sadece öğretim materyali olarak görülmesidir. Bu algının yıkılması için harita okumaya ve yorumlamaya yönelik çalışmaların zenginleştirilmeye ihtiyacı vardır.

Coğrafyanın dağılışı ilkesini gösteren, bilgiyi anlamlandıran ve günlük hayatın her alanında kullanılan haritaların nasıl okunacağı ve yorumlanacağı hem eğitim hem de iş hayatı açısından oldukça önemlidir. Renkleri anlama, sembolleri bilme, mesafe ölçme, konum belirleme ve yön bulma gibi alt basamaklara ayrılan harita okuma ve yorumlama becerisi, ülkemizde ortaokul sosyal bilgiler dersi kazanımları arasındadır.

Mekân algılama becerisinin alt kolu olarak değerlendirebileceğimiz harita okuma ve yorumlama becerisi, ilköğretim sosyal bilgiler programında özendirilmiş ve geliştirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2005). Ekiss, Lurie, Phillips ve Hinde'ye (2007) göre harita okuma ve yorumlama becerisi mekânı algılamayı kolaylaştırır. Mekân algısı toplumda bir adım önde olmayı sağlayan, bireyin olayları kolaylıkla anlamasına yardım eden bir beceridir. Harita okuma becerisi coğrafi olayları anlamayı kolaylaştırıcı bir etkiye sahiptir. Ayrıca ilkokuldan itibaren öğrencilere kazandırılması öğrenciler için faydalı olacaktır. Fesliyen (2019), harita becerileri geliştirme programı ile 9. sınıf öğrencilerine yönelik 8 oturumdan oluşan deneysel bir çalışma yürütmüştür. Deney grubunun başarı testi sonuçları programın başında %53 iken harita becerileri testi programından sonra %100 oldukları görülmüştür. Kızılçaoğlu'na (2007) göre; harita becerisi kuvvetli olan bireyler, kendileri ve toplumları için önemli roller üstlenebilirler. Çünkü tüm hadiseler bir mekânda gerçekleşmektedir. Mekân hakkında bilgi edinmede iyi düzeyde harita becerisine sahip olan bireyler daha başarılı olurlar. Harita okuma ve yorumlama becerisine yönelik Darakçı'nın (2014) araştırmasında; harita okuma yeteneği problem çözme yeteneğini arttırdığı ve dünyayı algılamayı kolaylaştırdığı bilinmektedir. Haritalar okuma ve yorumlama becerisine sahip bireyler, mekânlara farklı bir bakış açısıyla bakabilirler.

Araştırmaya konu olan becerinin alt basamaklarına bakmak gerekirse;

- Sembolleri anlama,
- Yön bulma,
- Ölçek kullanma,
- Uzaklık ölçme,
- Konum koordinat belirlemedir.

Bu basamaklardan bazıları, salt bilgiyi içeren ve herhangi bir yoruma gerek duyulmayan adımlardır. Ancak bazı adımlar işlem yapmayı ve üzerinde analiz edip yorumlamayı gerektirir. Dolayısı ile harita okuma ve yorumlama becerisi eğitimin her düzeyine yayılması ve her yaşa uygun etkinliklerin olması gereken bir beceridir. Araştırmacı tarafından bu becerinin, harita okuma ve yorumlama becerisi olarak adlandırılmasının sebebi, bazı basamakların bilgi ve kavrama düzeyinde olması bazı basamakların ise analiz ve sentez düzeyinde olmasıdır. Bilgi ve kavrama okumadır; analiz ve sentez ise yorumlamadır.

Ancak programda yer alan bu becerinin günlük hayatta etkin bir şekilde kullanılıp kullanılmadığı konusunda bazı tereddütlerin olduğu söylenebilir (Koç, 2008). Ülkemizde harita okuma ve yorumlama becerisi üzerine yapılan tezler oldukça kısıtlıdır. Aslında ikinci bir yabancı dili öğrenmek için onca zaman dinleme, konuşma, yazma ve okuma dersleri alırken, coğrafyanın dağılışı ilkesini gösteren bu hassas tekniğin nasıl okunacağını bilmemesi herkes için bir kayıptır (Buğdaycı ve Bildirici, 2009; Kızılçaoğlu, 2007). Güneş ve Öztürk-Demirbaş (2020), sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına harita okuma ve yorumlama becerisine yönelik başarı testi uygulamıştır. Başarı testinin ortalama doğru cevaplanma oranı, %68 ola-

rak belirlenmiştir. Yer belirlenmesi becerisi %79 ile en yüksek, yönün belirlenmesi becerisi ise %56 ile en düşük beceri olmuştur. İşte bu açıdan harita okuma ve yorumlama becerisinin öğretmen ve öğrenci görüşleri ile incelenmesi gerekmektedir. Böyle bir incelemenin bireylerin bir sonraki eğitim kurumuna hazırlanmalarında ve iş hayatına atılmalarında katkı sağlayacağı, ayrıca toplumsal becerilerinin etkin bir şekilde gelişimine fayda sağlayacağı düşünülebilir.

Sosyal bilgiler alanında yapılmış olan tezlerin %10'unda öğretmen ve müfettiş görüşlerine ve %8'inde öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Sosyal bilgiler alanında yapılan tezlerin %6'sı ise değer ve beceri kazandırmaya yöneliktir (Oruç ve Ulusoy 2008). Alanda yaşanan problemlere ilişkin araştırmaların oranı ise %9'dur (Tarman, Acun ve Yüksel, 2010). Yaylacı ve Büyükalın (2019), sosyal bilgiler alanında yapılan tezlerde beceri öğretimi başlığı altında “düşünme becerileri, mekân algılama becerisi ve harita okuryazarlığı” becerilerinin incelendiğini ifade etmektedir. Sosyal bilgiler öğretiminde coğrafya konularının araştırılması çoğunlukla aksatılmıştır. İlköğretim anabilim dalında coğrafya konuları üzerine yapılan tezlerin oranı %20'dir. Coğrafya konularının ve diğer derslerin sunumunda kullanılan; ayrıca günlük yaşamda bireye katkı sağlayacak olan haritaların araştırılması alana büyük katkı sağlayacaktır. Bu açıdan Türkiye'deki sosyal bilgiler derslerinde yer alan harita okuma ve yorumlama becerisinin öğretmen ve öğrenci görüşleri ile incelenmesi konusu alanda en az araştırılan; ancak en çok gelişmesi gereken bir konudur.

Ülkemizde harita okuma ve yorumlama becerisi ortaokul sosyal bilgiler dersi kazanımları arasındadır. Sosyal bilgiler dersi de bu becerinin bireylere kazandırılmasında bir araç konumundadır. Bu amaçla bu araştırmada oluşturulan; Problem cümlesi: “Ortaokul sosyal bilgiler dersi kazanımları arasında yer alan harita okuma ve yorumlama becerisine yönelik sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin ve 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin görüşleri nasıldır?”

## **Yöntem**

### **Model**

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel nitelikli tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2014). Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2014). Bu anlamda tarama araştırmaları, ortama hiçbir müdahalede bulunmadan çalışma gruplarına ait belli özellikleri tüm gerçeklikleri ile ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmada öğretmen ve öğrencilerin harita okuma ve yorumlama becerisine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Bu tür tekil tarama modelinde çalışma gruplarının mevcut durumları tek tek ve miktar olarak belirlenmektedir.

### **Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Adana ilinde sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler ve ortaokula devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniği kullanılarak belirlenen Pozantı ve Seyhan ilçelerinden öğretmenler ve öğrenciler oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniği; araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Bu yöntemde araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan durumu seçer. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olanağının bulunmadığı durumlarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu iki ilçede görev yapan ve araştırmaya katılmayı kabul eden 145 öğretmene ve bu iki ilçede öğrenim gören ve araştırmaya katılmayı kabul eden 260 öğrenciye veri toplama araçları dağıtılmıştır. Ancak süreç sonunda doldurulan veri toplama araçları incelendiğinde, bazı katılımcıla-

ra ait veri toplama araçlarının belirtilen yönergeye uygun olmayan şekilde doldurulduğu tespit edilmiştir. Bu gibi sebeplerden dolayı, 100 öğretmene ve 200 öğrenciye ait veri toplama araçları değerlendirmeye alınmıştır. Örneklemin büyüklüğünü hesaplamak için çeşitli programlar kullanılmıştır. Görüşmelerin ve anketin asıl uygulaması için seçilen örnekleme yer alan öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyleri, kıdem ve branş durumlarına ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1. Öğretmenlerin, Cinsiyet, Eğitim Düzeyleri, Branş Durumları ve Kıdemlerine Göre Dağılımları**

		f	%
Cinsiyet	Kadın	55	55
	Erkek	45	45
Eğitim Düzeyi	Lise	0	0
	Önlisans	5	5
	Lisans	90	90
	Yüksek lisans	5	5
	Doktora	0	0
Bölüm	Sosyal bilgiler öğretmenliği	50	50
	Coğrafya öğretmenliği	15	15
	Tarih öğretmenliği	25	25
	Sınıf öğretmenliği	10	10
	Diğer	0	0
Kıdem	0-5	50	50
	6-10	25	25
	11-15	15	15
	16-20	5	5
	21 ve üzeri	5	5
Toplam		100	100

Tablo 1'de de görüldüğü gibi araştırmanın asıl uygulamasına cinsiyetlerine göre 55 (%55) kadın, 45 (%45) erkek olmak üzere toplam 100 sosyal bilgiler dersine giren öğretmen katılmıştır. Örnekleme yer alan öğretmenlerin eğitim düzeyine göre dağılımı şu şekildedir; 5'i (%5) ön lisans mezunu, 90'ı (% 90) lisans mezunu; 5'i de (% 5) yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin verdiği bilgilere göre, 50 (%50) öğretmen sosyal bilgiler öğretmenliği mezunu iken; 15'i (%15) coğrafya öğretmenliği; 25'i (%25) tarih öğretmenliği; 10'si (%10) sınıf öğretmenliği bölümü mezunudur. Tablo 1'de görüldüğü gibi öğretmenlerin %50'si 0-5 yıl, %25'i 6-10 yıl ve %15'i 11-15 yıl kıdeme sahiptir. Anket için seçilen örnekleme yer alan öğrencilerin, cinsiyet, sosyal bilgiler puanı ve sınıf ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2. Öğrencilerin, Cinsiyet, Sosyal Bilgiler Puanı ve Sınıfa Göre Dağılımları**

		f	%
Cinsiyet	Kız	100	50
	Erkek	100	50
Bir önceki dönemin sosyal bilgiler puanı	45-70	40	20
	71-85	60	30
	86-100	100	50
Sınıf	5. sınıf	66	33
	6. sınıf	66	33
	7. sınıf	68	34
TOPLAM		200	100

Tablo 2’de de görüldüğü gibi araştırmanın asıl uygulamasına cinsiyetlerine göre 100 (%50) kız ve 100 (%50) erkek olmak üzere toplam 200 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin verdiği bilgilere göre, 40’ı (%20) 45-70 puanları arasındaki notlara sahip iken; 60’ı (%30) 71-85 aralığındaki; 100’ü de (%50) 86-100 aralığındaki notlara sahiptir. Örneklemde yer alan öğrencilerin sınıflarına göre dağılımı şu şekildedir; Öğrencilerin 66’sı (%33) 5. sınıfa, 66’sı (%33) 6. sınıfa ve 68’i (%34) 7. sınıfa devam etmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan “Harita Okuma ve Yorumlama Becerisine Yönelik Öğretmen Anketi” ve “Harita Okuma ve Yorumlama Becerisine Yönelik Öğrenci Anketi” kullanılmıştır. Anketin hazırlanması için alan yazın araştırmacı tarafından kapsamlı bir şekilde incelenmiş ve konuyla ilgili ayrıntılı görüşler sıralanmıştır. Araştırmada kullanılan araç geliştirilirken cümlelerin ifade ediliş biçimlerine, sırasına ve yan tutmamasına özellikle dikkat edilmiştir (Karasar, 2014). Hazırlanan anket dilbilgisi ve imla hataları açısından dil uzmanı kişilerce incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca anket, içerik ve kapsam açısından sosyal bilgiler alanında uzman kişilerce incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu durum veri toplama aracının geçerliliğini arttırmıştır. Anket, uzman incelemesinden sonra Adana ilinden öğretmenlere uygulanmıştır. Ön uygulama sonuçları alındıktan sonra gerekli düzeltmeler yapılarak gerçek uygulamaya geçilmiştir. Bu çalışma, veri toplama aracının güvenilirliğini arttırmıştır. Anketin bir öğretmen için okunma süresi ortalama 5 dakikadır.

Öğretmen anketi, kişisel bilgiler ve harita okuma ve yorumlama becerisine yönelik maddeler olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların cinsiyet, yaş, çalışma süresi, eğitim durumları gibi bilgilerine ulaşılmıştır. Öğretmen anketinin ikinci bölümü 33 maddeden oluşmaktadır. Her maddeye ilişkin "hiç bir zaman, nadiren, bazen, sık sık ve her zaman" şeklinde beşli derecelendirme bulunmaktadır. Anketin ikinci bölümünde öğretmenlere; harita bilgisi, lisans ve hizmet içi eğitim, sosyal bilgiler dersi öğretim programı, sosyal bilgiler ders kitapları, öğretim yöntemi, okulun fiziki altyapısı ile ilgili olmak üzere toplam 6 başlıkta sorular yöneltilmiştir.

Öğrenci anketinin hazırlanması için alan yazın araştırmacı tarafından kapsamlı bir şekilde incelenmiş (McClure, 1992; Koç, 2008; Sönmez ve Aksoy, 2012; Darakçı, 2014) ve konuyla ilgili ayrıntılı görüşler sıralanmıştır. Araştırmada kullanılan araç geliştirilirken cümlelerin ifade ediliş biçimlerine, sırasına ve yan tutmamasına özellikle dikkat edilmiştir (Karasar, 2014). Hazırlanan anket, dilbilgisi ve imla hataları açısından dil uzmanı kişilerce incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca anket içerik ve kapsam açısından sosyal bilgiler alanında uzman kişilerce incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu durum çalışmanın geçerliliğini arttırmıştır. Uzman incelemesinden sonra Adana ilinde ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonuçları alındıktan sonra, gerekli düzeltmeler yapılarak gerçek uygulamaya geçilmiştir. Bu çalışma veri toplama aracının güvenilirliğini arttırmıştır. Anketin bir öğrenci için okunma süresi ortalama 5 dakikadır.

Anket, kişisel bilgiler ve harita okuma ve yorumlama becerisine yönelik maddeler olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların cinsiyet, devam ettikleri sınıf, bir önceki yılın sosyal bilgiler puanları, devam ettikleri okul gibi bilgilerine ulaşılmıştır. Öğrenci anketinin ikinci bölümü 33 maddeden oluşmaktadır. Her maddeye ilişkin "hiç bir zaman, nadiren, bazen, sık sık ve her zaman" şeklinde beşli derecelendirme bulunmaktadır. Anketin ikinci bölümünde katılımcılara; günlük hayattaki haritalar, harita okuma ve yorumlama becerisi, sosyal bilgiler ders kitapları ve okulun fiziki altyapısı, öğretmenin kullandığı öğretim yöntemi olmak üzere toplam 4 başlıkta sorular yöneltilmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında veri toplama süreci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Bu kapsamda öncelikle araştırma için Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmış ve veri toplama süreci belirlenen ortaokullarda gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde öncelikle kurum yöneticilerinden de sözlü izin alınmış, öğretmen ve öğrencilerden veri toplama işlemine geçilmiştir. Sonra öğretmenlerin ve öğrencilerin boş olduğu teneffüs zamanlarında anket uygulayarak veriler toplanmıştır. Veri toplama sürecinin başlangıcında çalışma ile ilgili bilgi verilerek amaç ve kapsam tanıtılmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmen ve öğrencilere veri toplama aracı dağıtılarak veri toplama aracını doldurmaları sağlanmıştır. Öğretmen ve öğrenciler tarafından kodlanan anketler sırasıyla belli kodlar verilerek sisteme girilmiştir.

Öğretmenler ve öğrenciler için oluşturulan anketlerden elde edilen nicel veriler SPSS for Windows 21.0 programından yararlanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan bu veriler betimsel istatistik tekniklerinden frekans, yüzde, aritmetik ortalama değerleri kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek için frekans ve yüzde değerleri, öğretmenlerin ve öğrencilerin harita okuma ve yorumlama becerisine yönelik görüşlerinin belirlenmesinde ise aritmetik ortalama tekniği kullanılmıştır. Analiz edilen veriler alt amaçlara uygun olarak sınıflandırılmış ve son olarak da veriler alt amaçlara göre tablolaştırılarak raporlanmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda hazırlanan veri toplama araçlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, gerekli analiz yöntemleri uygulandıktan sonra tablolaştırılarak bölümler halinde sunulmuştur.

#### Harita Okuma ve Yorumlama Becerisine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde harita okuma ve yorumlama becerisine yönelik öğretmen anketinden elde edilen bulgular sunulmuştur. Harita bilgisi, lisans ve hizmet içi eğitim, sosyal bilgiler dersi öğretim programı, sosyal bilgiler ders kitapları, öğretim yöntemi, okulun fiziki altyapısı ile ilgili olmak üzere toplam 6 başlıkta bulgular sunulmuştur.

#### Günlük Hayatta ve Okullarda Kullanılan Haritalara Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada kullanılan anketin ilk başlığı olan "Günlük Hayatta ve Okullarda Kullanılan Haritalara" ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtlar Tablo 3'de yer almaktadır.

**Tablo 3.** Günlük Hayatta ve Okullarda Kullanılan Haritalara İlişkin Frekans, Yüzde ve Aritmetik Ortalamalar (N=100)

		Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman		$\bar{X}$
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	Haritalardan hayatımın her alanında yeterince yararlanırım.	-	-	5	5	35	35	35	35	25	25	3,80
2	Haritaları etkili bir şekilde kullanırım.	-	-	-	-	25	25	55	55	20	20	3,95
3	Harita okuma ve yorumlama becerisini kazanmak mekânların anlaşılması açısından son derece gereklidir.	-	-	-	-	5	5	5	5	90	90	4,85
4	Bireylerin günlük yaşantısı için	-	-	-	-	20	20	20	20	60	60	4,40

	haritalar önemlidir.											
5	İş hayatı için bireylerin okul öncesi- sinden başlanarak harita ile tanıştı- rılması önemlidir.	-	-	5	5	10	10	20	20	65	65	4,45
6	Derslerde harita kullandığında öğrenciler konuyu daha iyi anlar.	-	-	-	-	-	-	10	10	90	90	4,90
7	Harita kullanımı öğrencilerin gör- sel ve uzamsal zekâsını geliştirir.	-	-	-	-	-	-	20	20	80	80	4,80

Tablo 3'e genel olarak baktığımızda, harita okuma ve yorumlama becerisi ile ilgili ilk ana başlık olan "Günlük Hayatta ve Okullarda Harita Kullanımı" ile ilgili maddelerde aritmetik ortalaması en yüksek olanın  $\bar{X}=4,90$  ortalama ile "Derslerde harita kullandığında öğrenciler konuyu daha iyi anlar." maddesi olduğu görülür. "Harita okuma ve yorumlama becerisini kazanmak mekânların anlaşılması açısından son derece gereklidir." maddesi  $\bar{X}=4,85$  ortalama ile en fazla işaretlenen diğer madde olmuştur. Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlere göre "Haritalardan hayatımın her alanında yeterince yararlanırım."  $\bar{X}=3,80$  aritmetik ortalama ile ortalaması en düşük madde olmuştur.

### Haritalarla İlgili Lisans ve Hizmet İçi Eğitime Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada kullanılan anketin ikinci başlığı olan "Haritalarla ilgili Lisans ve Hizmet İçi Eğitime" ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtlar Tablo 4'de yer almaktadır.

**Tablo 4.** Haritalarla ilgili Lisans ve Hizmet İçi Eğitime İlişkin Frekans, Yüzde ve Aritmetik Ortalamalar (N=100)

		Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman		$\bar{X}$
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	Üniversitede aldığım dersler harita okuma ve yorumlama becerisini kazandırmaya yöneliktir.	20	20	20	20	35	35	5	5	20	20	2,85
2	Derslerde harita okuma ve yorumlama becerisinin etkili bir şekilde aktarılması için kendimi yeterli hissedirim.	9	9	24	24	28	28	26	26	13	13	3,10
3	Lisans yıllarında öğretmenlerde harita okuma ve yorumlama becerisinin gelişmesi için dersler verilmelidir.	-	-	-	-	10	10	20	20	70	70	4,60
4	Harita okuma ve yorumlama becerisi konusunda hizmet içi eğitim benim için faydalı olur.	-	-	5	5	10	10	30	30	55	55	4,35
5	Öğretmen adaylarına bilgisayar ve internet desteğinden nasıl faydalanacakları konusunda teknoloji eğitimi verilmelidir.	--	-	-	-	5	5	10	10	85	85	4,80

Tablo 4'e genel olarak baktığımızda, "Haritalarla ilgili Lisans Eğitimi ve Hizmet İçi Eğitim" ile ilgili maddelerde aritmetik ortalaması en yüksek olanın  $\bar{X}=4,80$  ortalama ile "Öğretmen adaylarına bilgisayar ve internet desteğinden nasıl faydalanacakları konusunda tekno-



loji eğitimi verilmelidir." maddesi olduğu görülür. "Lisans yıllarında öğretmenlerde harita okuma ve yorumlama becerisinin gelişmesi için dersler verilmelidir." maddesi,  $\bar{X}=4,60$  ortalama ile en fazla işaretlenen diğer madde olmuştur. Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlere göre "Üniversitede aldığım dersler harita okuma ve yorumlama becerisini kazandırmaya yöneliktir."  $\bar{X}=2,85$  aritmetik ortalama ile en az işaretlenen madde olmuştur.

### Sosyal Bilgiler Dersi Programındaki Harita Okuma ve Yorumlama Becerisine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada kullanılan anketin ikinci başlığı olan "Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki Harita Okuma ve Yorumlama Becerisi Kazanımlarına" ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtlar Tablo 5'te yer almaktadır.

**Tablo 5.** Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programındaki Harita Okuma ve Yorumlama Becerisi Kazanımlarına İlişkin Frekans, Yüzde ve Aritmetik Ortalamalar (N=100)

		Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman		$\bar{X}$
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	Sosyal bilgiler programında coğrafya konularının öğretime yer verilmelidir.	-	-	-	-	-	-	10	10	90	90	4,90
2	Programda harita okuma ve yorumlama becerisine yönelik üst düzey düşünme becerilerini gerektirecek kazanımlara yer verilmelidir.	-	-	5	5	5	5	30	30	60	60	4,45
3	Programdaki harita okuma ve yorumlama becerilerinin içeriği zenginleştirilmelidir.	-	-	-	-	5	5	10	10	85	85	4,80
4	Programlarda bazı beceriler geçirtilmiş ve bu beceriler bütüncül bir şekilde programa eklenmelidir.	-	-	-	-	20	20	20	20	60	60	4,40
5	Sosyal Bilgiler programlarında yer alan temel beceriler hakkında hizmet içi eğitime ihtiyaç duyarım.	-	-	10	10	40	40	20	20	30	30	3,70

Tablo 5'e genel olarak baktığımızda "Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Harita Okuma ve Yorumlama Becerisi Bağlamında İncelenmesi" ile ilgili maddelerde aritmetik ortalaması en yüksek olanın  $\bar{X}=4,90$  ortalama ile "Sosyal bilgiler programında coğrafya konularının öğretime yer verilmelidir" maddesi olduğu görülür. "Programdaki harita okuma ve yorumlama becerilerinin içeriği zenginleştirilmelidir." maddesi  $\bar{X}=4,80$  ortalama ile en fazla işaretlenen diğer madde olmuştur. Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlere göre "Sosyal bilgiler programlarında yer alan temel beceriler hakkında hizmet içi eğitime ihtiyaç duyarım."  $\bar{X}=3,70$  aritmetik ortalama ile en az işaretlenen madde olmuştur.

### Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Harita Okuma ve Yorumlama Becerisine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada kullanılan anketin dördüncü başlığı olan "Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Harita Okuma ve Yorumlama Becerisi Kazanımlarına" ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtlar Tablo 6'te yer almaktadır.

**Tablo 6.** Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Harita Okuma ve Yorumlama Becerisi Kazanımlarına İlişkin Frekans, Yüzde ve Aritmetik Ortalamalar (N=100)

	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	Ders kitaplarında; harita oluşturma, sembol oluşturma, harita üzerinden konum belirleme ve harita çeşitlerini tanıma gibi etkinliklere yeterince yer verilmiştir.										
15	15	25	25	40	40	15	15	5	5	2,70	
2	Ders kitaplarında; günlük hayata yönelik harita üzerinden yön bulma, mesafe algılama ve taslak çizim etkinliklerine yer verilmiştir.										
15	15	30	30	40	40	15	15	-	-	2,55	
3	Ders kitaplarındaki haritaların ünitelerdeki miktarları uygundur.										
15	15	15	15	55	55	10	10	5	5	2,75	
4	Öğrenci ders kitaplarındaki haritaların kartografik tasarımları öğrencilerin seviyelerine uygundur.										
10	10	15	15	35	35	40	40	-	-	3,05	
5	Ders kitabındaki harita okuma ve yorumlama becerilerine yönelik aktiviteler birbirinin ön koşulu olacak şekilde bölümlenmiştir.										
10	10	30	30	20	20	35	35	5	5	2,95	

Tablo 6'e genel olarak baktığımızda "Sosyal Bilgiler Dersi Ders Kitaplarının Harita Okuma Ve Yorumla Becerisi Bağlamında İncelenmesi" ile ilgili maddelerde aritmetik ortalaması en yüksek olanın  $\bar{X}=3,05$  ortalama ile "Öğrenci ders ve çalışma kitaplarındaki haritaların kartografik tasarımları öğrencilerin seviyelerine uygundur" maddesi olduğu görülür. "Ders kitabındaki harita okuma ve yorumlama becerilerine yönelik aktiviteler birbirinin ön koşulu olacak şekilde bölümlenmiştir" maddesi  $\bar{X}=2,95$  ortalama ile en fazla işaretlenen diğer madde olmuştur. Ancak bu maddelerin aritmetik ortalaması düşük olduğundan öğretmenlerin konuya yönelik bir eleştirisinin olduğu söylenebilir. Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlere göre  $\bar{X}=2,55$  aritmetik ortalama ile "Ders kitaplarında; günlük hayata yönelik harita üzerinden yön bulma, mesafe algılama ve taslak çizim etkinliklerine yer verilmiştir" en az işaretlenen madde olmuştur. Öğretmenlerin bu konuda ders ve çalışma kitaplarını yeterli bulmadıkları söylenebilir.

### Harita Okuma ve Yorumlama Becerisiyle İlgili Yöntemlere Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada kullanılan anketin beşinci başlığı olan "Harita Okuma ve Yorumlama Becerisine Yönelik Kullanılan Teknik ve Yöntemlere" ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtlar Tablo 7'te yer almaktadır.

**Tablo 7.** Harita Okuma ve Yorumlama Becerisine Yönelik Kullanılan Teknik ve Yöntemlere İlişkin Frekans, Yüzde ve Aritmetik Ortalamalar (N=100)

	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	Derslerde harita okuma ve yorumlama becerisini geliştirmek için Google-Earth gibi dijital platformlardan yararlan-										
30	30	15	15	30	30	10	10	15	15	1,65	

	nırım.											
2	Harita okuma ve yorumlama becerisini geliştirmek için öğrencilerin kendi taslak haritalarını çizmeleri için imkân veririm.	5	5	10	10	40	40	30	30	15	15	3,40
3	Öğrencilere okul dışında harita uygulamalarına yönelik çalışmalar veririm.	5	5	25	25	30	30	20	20	20	20	3,25
4	Basit semboller çizdirilerek oyun ve etkinlikler ile harita okuma ve yorumlama becerisi kazandırmaya çalışırım.	5	5	15	15	35	35	30	30	15	15	3,35
5	Harita okuma ve yorumlama becerisi kazandırırken yakından uzağa ilkesini dikkate alırım.	5	5	20	20	15	15	40	40	20	20	3,50
6	Okulun bulunduğu çevreye ait taslak haritaları öğrencilere çizdiririm.	20	20	45	45	25	25	5	5	5	5	2,30

Tablo 7'ye genel olarak baktığımızda "Harita Okuma ve Yorumlama Becerisiyle İlgili Yöntemler" ile ilgili maddelerde aritmetik ortalaması en yüksek olanın  $\bar{X}=3,50$  ortalama ile "Harita okuma ve yorumlama becerisini geliştirmek için öğrencilerin kendi taslak haritalarını çizmeleri için imkân veririm." maddesi olduğu görülür. Tablo 7 incelendiğinde "Harita Okuma ve Yorumlama Becerisiyle İlgili Yöntemler" ile ilgili maddelerde öğretmenlere göre "Derslerde harita okuma ve yorumlama becerisini geliştirmek için Google-Earth gibi dijital platformlardan yararlanırım." maddesi  $\bar{X}=1,65$  aritmetik ortalama ile en az işaretlenen madde olmuştur. Öğretmenlerin ders ortamında teknoloji kullanımı konusunda yetersiz ve isteksiz oldukları söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin harita çizimi konusundaki yetersizliklerinin nedeninin derslerde yeterince pratik yapmadıklarını söylemek doğru olacaktır.

### Harita Okuma ve Yorumlama Becerisiyle İlgili Okulların Fiziki Altyapısına Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada kullanılan anketin son başlığı olan "Harita Okuma ve Yorumlama Becerisine Yönelik Kullanılan Materyallere" ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtlar Tablo 8'de yer almaktadır.

**Tablo 8.** Harita Okuma ve Yorumlama Becerisine Yönelik Kullanılan Materyallere İlişkin Frekans, Yüzde ve Aritmetik Ortalamalar (N=100)

		Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman		□
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	Okulumuzdaki harita setleri sosyal bilgiler derslerinin ünitelerine uygun sayı ve niteliktedir.	10	10	20	20	30	30	25	25	15	15	3,15
2	Okullara teknolojik gelişmelere uygun olarak ders araç ve gereçleri sağlanmıştır.	5	5	25	25	30	30	30	30	10	10	3,15

3	Sosyal bilgiler derslerinde kullanılmak üzere harita gibi materyallere ihtiyaç vardır.	-	-	5	5	10	10	35	35	50	50	4,30
4	Okullarda sosyal bilgiler laboratuvarları oluşturulmalıdır.	-	-	-	-	5	5	5	5	90	90	4,85
5	Harita okuma ve yorumlama becerilerini geliştirmek için uygulama yapmaya imkân verecek çizim masalarına yer verilmelidir.	-	--	5	25	-	-	20	20	75	75	4,65

Tablo 8'e genel olarak baktığımızda "Harita Okuma ve Yorumlama Becerisiyle İlgili Okulların Fiziki Altyapısı" ile ilgili maddelerde aritmetik ortalaması en yüksek olanın  $\bar{X}=4,80$  ortalama ile "Okullarda Sosyal Bilgiler laboratuvarları oluşturulmalıdır." maddesi olduğu görülür. " Harita okuma ve yorumlama becerilerini geliştirmek için uygulama yapmaya imkân verecek çizim masalarına yer verilmelidir." maddesi  $\bar{X}=4,65$  ortalama ile en fazla işaretlenen diğer madde olmuştur. Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlere göre "Okulumuzdaki harita setleri sosyal bilgiler derslerinin ünitelerine uygun sayı ve niteliktedir." maddesi  $\bar{X}=3,15$  aritmetik ortalama ile ve "Okullara teknolojik gelişmelere uygun olarak ders araç ve gereçleri sağlanmıştır." maddesi  $\bar{X}=3,15$  aritmetik ortalama ile en az işaretlenen maddeler olmuştur.

### Harita Okuma ve Yorumlama Becerisine Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Nicel Bulgular

Bu bölümde harita okuma ve yorumlama becerisine yönelik öğrenci anketinin ikinci bölümünde yer alan; günlük hayatta ve okullarda harita kullanımı, harita okuma ve yorumlama becerisi, sosyal bilgiler ders kitapları ve okul ortamı, sosyal bilgiler öğretmenin beceriye yönelik kullandığı yöntem, başlıklarındaki toplam 33 adet ifadeye ilişkin bulgular sırasıyla sunulmuştur.

### Günlük Hayatta ve Okullarda Kullanılan Haritalara Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada kullanılan anketin ilk başlığı olan "Günlük Hayatta ve Okullarda Kullanılan Haritalara" ilişkin öğrencilerin verdikleri yanıtlar Tablo 9'da yer almaktadır.

**Tablo 9.** Günlük Hayatta ve Okullarda Kullanılan Haritalara İlişkin Frekans, Yüzde ve Aritmetik Ortalamalar (N=200)

Duvar Haritaları	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1 Sosyal bilgiler dersinde haritadan anlatılan konuları daha iyi anlarım.	-	-	2	2	13	13	46	46	39	39	4,22
2 Sosyal bilgiler dersinde haritadan anlatılan konular ilgimi çeker.	-	-	4	4	7	7	28	28	61	61	4,46
3 Sosyal bilgiler dersinde harita kullanımı öğrenmemi kolaylaştırır.	1	1	1	1	13	13	26	26	59	59	4,41
4 Günlük hayatta haritalardan faydalanırım.	3	3	12	12	46	46	29	29	10	10	3,31
5 Sosyal bilgiler dersleri için haritalar önemlidir.	1	1	1	1	4	4	18	18	75	75	4,80

Tablo 9'a genel olarak baktığımızda, "Günlük Hayatta ve Okullarda Harita Kullanımı" ile ilgili maddelerde aritmetik ortalaması en yüksek olanın  $\bar{X}=4,80$  ortalama ile "Sosyal bilgiler dersleri için haritalar önemlidir." maddesi olduğu görülür. "Sosyal bilgiler dersinde haritadan anlatılan konular ilgimi çeker." maddesi  $\bar{X}=4,46$  ortalama ile en fazla işaretlenen diğer madde olmuştur. Tablo 9 incelendiğinde öğrencilere göre "Günlük hayatta haritalardan faydalanırım." maddesi  $\bar{X}=3,31$  aritmetik ortalama ile en az işaretlenen madde olmuştur.

### Harita Okuma ve Yorumlama Becerisine Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada kullanılan anketin ilk başlığı olan "Harita Okuma ve Yorumlama Becerisine" ilişkin öğrencilerin verdikleri yanıtlar Tablo 10'da yer almaktadır.

**Tablo 10.** Harita Okuma ve Yorumlama Becerisine İlişkin Frekans, Yüzde ve Aritmetik Ortalamalar (N=200)

Beceri	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1 Harita üzerindeki mesafeyi gerçek alan üzerinde tahmin ederim	6	6	13	13	28	28	27	27	26	26	3,54
2 Harita kullanarak yönümü bulurum.	6	6	12	12	30	30	26	26	26	26	3,54
3 Harita üzerindeki işaretlerin anlamını bilirim.	2	2	3	3	17	17	41	41	37	37	4,08
4 Harita üzerindeki ifadelerin anlamını bilirim.	3	3	3	3	22	22	39	39	33	33	3,96
5 Harita üzerindeki renklerin anlamını bilirim.	2	2	7	7	16	16	20	20	55	55	4,19
6 Herhangi bir yerin taslak haritasını çizerim.	11	11	19	19	25	25	28	28	17	17	3,21
7 Harita okuma ve yorumlama becerisi ile haritaları günlük hayatta kullanırım.	6	6	19	19	33	33	30	30	12	12	3,23
8 Harita okuma ve yorumlama becerisi, problem çözme, yaratıcı düşünme ve bilgi teknolojilerini kullanma gibi becerilerle ilişkilidir.	2	2	9	9	20	20	31	31	38	38	3,94
9 Bir haritaya baktığımda bir alanın özelliklerini anlarım.	1	1	10	10	21	21	25	25	43	43	3,99

Tablo 10'a genel olarak baktığımızda "Harita Okuma ve Yorumlama Becerisi" ile ilgili maddelerde aritmetik ortalaması en yüksek olanın  $\bar{X}=4,19$  ortalama ile "Harita üzerindeki renklerin anlamını bilirim." maddesi olduğu görülür. "Harita üzerindeki işaretlerin anlamını bilirim." maddesi,  $\bar{X}=4,08$  ortalama ile en fazla işaretlenen diğer madde olmuştur. Tablo 10 incelendiğinde "Harita Okuma ve Yorumlama Becerisi" ile ilgili maddelerde öğrencilere göre "Herhangi bir yerin taslak haritasını çizerim." maddesi  $\bar{X}=3,21$  aritmetik ortalama ile ve "Harita okuma ve yorumlama becerisi ile haritaları günlük hayatta kullanırım." maddesi,  $\bar{X}=3,23$  aritmetik ortalama ile en az işaretlenen maddeler olmuştur.

### Ders Kitapları ve Okullardaki Haritalara Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada kullanılan anketin ilk başlığı olan "Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki ve Okullarda Kullanılan Haritalara" ilişkin öğrencilerin verdikleri yanıtlar Tablo 11'de yer almaktadır.

**Tablo 11.** Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Ders Kitaplarındaki Haritalar ile Okullarda Kullanılan Haritalara İlişkin Frekans, Yüzde ve Aritmetik Ortalamalar (N=200)

Ders Kitapları ve Çalışma Kitapları	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1 Okulumuzdaki duvar haritaları günceldir.	14	14	14	14	10	10	23	23	39	39	3,59
2 Okulumuzdaki duvar haritaları kullanışlıdır.	17	17	11	11	18	18	22	22	32	32	3,41
3 Okulumuzdaki duvar haritaları ilgi çekicidir.	17	17	20	20	25	25	20	20	18	18	3,02
4 Ders kitaplarındaki haritalar günceldir.	6	6	1	1	14	14	29	29	50	50	4,16
5 Ders kitaplarındaki haritalar ilgi çekicidir.	6	6	10	10	23	23	31	31	30	30	3,69
6 Ders kitapları harita okuma ve yorumlama becerisini kazandırmada etkilidir.	3	3	4	4	30	30	29	29	34	34	3,87
7 Ders kitaplarındaki haritalara yönelik etkinlikler yeterlidir.	5	5	18	18	18	18	29	29	30	30	3,61

Tablo 11'e genel olarak baktığımızda "Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Kitaplarındaki Haritalar ile Okullarda Kullanılan Haritalar" ile ilgili maddelerde aritmetik ortalaması en yüksek olanın  $\bar{X}=4,16$  ortalama ile "Ders kitaplarındaki haritalar günceldir." maddesi olduğu görülür. "Okulumuzdaki duvar haritaları ilgi çekicidir." maddesi  $\bar{X}=3,88$  ortalama ile en fazla işaretlenen diğer madde olmuştur. Tablo 11 incelendiği zaman "Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Ders Kitaplarındaki Haritalar ile Okullarda Kullanılan Haritalar" ile ilgili maddelerde öğretmenlere göre "Okulumuzdaki duvar haritaları ilgi çekicidir." maddesi  $\bar{X}=3,02$  aritmetik ortalama ile en az işaretlenen madde olmuştur.

### Öğretmenlerin Harita Okuma ve Yorumlama Becerisi ile İlgili Kullandıkları Yönteme Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada kullanılan anketin ilk başlığı olan "Harita Okuma ve Yorumlama Becerisine Yönelik Öğretmenlerin Kullandıkları Yönteme" ilişkin öğrencilerin verdikleri yanıtlar Tablo 12'de yer almaktadır.

**Tablo 12.** Harita Okuma ve Yorumlama Becerisine Yönelik Öğretmenlerin Kullandıkları Yönteme İlişkin Frekans, Yüzde ve Aritmetik Ortalamalar (N=200)

Yöntem	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1 Sosyal bilgiler derslerinde harita çizimine yönelik etkinlikler yaparız.	13	13	13	13	29	29	21	21	24	24	3,30
2 Öğretmenler harita üzerindeki ifade, semboller ve renkleri derste anlatır.	1	1	6	6	16	16	26	26	51	51	4,20
3 Derslerde örnek haritaları okuma çalışmaları yaparız.	12	12	23	23	26	26	20	20	19	19	2,76
4 Derslerde örnek haritaları yorum-	9	9	24	24	28	28	26	26	13	13	3,10

	lama çalışmaları yaparız.											
5	Sosyal bilgiler dersiyle ilgili olarak okul dışında uygulamalı harita kullanma çalışmaları yaparız.	22	22	31	31	16	16	22	22	9	9	2,65
6	Öğretmenlerimiz sosyal bilgiler derslerinde konuyu harita üzerinden anlatır.	4	4	5	5	25	25	30	30	36	36	3,89
7	Haritalara yönelik sorunlarımıza öğretmen etkili bir şekilde cevap verir.	-	-	2	2	8	8	24	24	66	66	4,54
8	Öğretmenimiz derslerde harita okuma ve yorumlama becerisini geliştirmek için Google-Earth gibi dijital platformlardan yararlanır.	36	36	18	18	22	22	14	14	10	10	2,44
9	Öğretmen harita çizimine yönelik ödev verir.	17	17	20	20	25	25	20	20	18	18	3,02
10	Öğretmenlerimiz yaşadığımız yerle ilişkili harita çalışma etkinlikleri gerçekleştirir.	20	20	17	17	26	26	19	19	18	18	2,98
11	Öğretmen harita okuma ve yorumlamaya yönelik ödev verir.	18	18	19	19	28	28	20	20	15	15	2,23
12	Öğretmenin kullandığı harita gibi (küre atlas uydu fotoğrafları vb.) materyaller öğrenmeyi kolaylaştırır.	3	3	8	8	14	14	28	28	47	47	4,08

Tablo 12'ye genel olarak baktığımızda harita okuma ve yorumlama becerisi ile ilgili dördüncü ana başlık olan "Öğretmenlerin Haritalarla İlgili Kullandıkları Yöntem" ile ilgili maddelerde aritmetik ortalaması en yüksek olanın  $\bar{X}=4,54$  ortalama ile "Haritalara yönelik sorunlarımıza öğretmen etkili bir şekilde cevap verir." maddesi olduğu görülür. "Öğretmenler harita üzerindeki ifade, semboller ve renkleri derste anlatır." maddesi  $\bar{X}=4,08$  ortalama ile en fazla işaretlenen diğer madde olmuştur. Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlere göre  $\bar{X}=2,23$  aritmetik ortalama ile " Öğretmen harita okuma ve yorumlamaya yönelik ödev verir." ve  $\bar{X}=2,44$  aritmetik ortalama ile "Öğretmenimiz derslerde harita okuma ve yorumlama becerisini geliştirmek için Google-Earth gibi dijital platformlardan yararlanır." maddesi en az işaretlenen maddeler olmuştur.

### Tartışma ve Sonuç

Araştırmada ortaokulda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri ile ortaokula devam eden öğrencilerin harita okuma ve yorumlama becerisine yönelik görüşleri farklı boyutlarda incelenmiştir. Araştırmaya ilişkin bulgular alan yazınla desteklenerek tartışılmıştır.

Öğretmenlerin görüşleri harita, lisans eğitimi, öğretim programları, ders kitapları, yöntem teknik ve son olarak okulların fiziki alt yapısı boyutlarında incelenmiştir. Öğretmenler, harita alt boyutunda haritaların hem günlük hayat hem de uzamsal zekâ açısından önemli olduğuna yönelik yüksek düzeyde katılıyorum cevabını vermişlerdir. Öğretmenlerin yüksek düzeyde katıldıkları bir diğer görüş ise haritaların hem ders hem de konular açısından önemli olmasıdır. Ancak öğretmenler "haritalardan etkin bir şekilde yararlanırım" görüşüne sık sık düzeyinde katılım göstermişlerdir. Tarman (2017), beş yaş çocukları ile yapmış olduğu çalışmada haritaların günlük hayat ve beceriler açısından önemli olduğunu ifade etmiştir. Araştırmacıya göre harita okuma ve yorumlama becerisi günlük problemlerimizi çözmede ve git gide

karmaşık ve değişken hale gelen modern toplum içinde bilgi edinmede önemlidir. Ayrıca eğitim amacı bireyleri yaşama hazırlamak ise harita ve küre becerilerinin öğretilmesi, eğitim programlarının içinde yer verilmesi gereken önemli bir koşuldur.

Öğretmenler, lisans eğitimi ve hizmet içi eğitim alt boyutunda öğretmenlere bu dönemde haritaya yönelik teknoloji odaklı derslerin verilmesi gerektiğine yüksek düzeyde katılmışlardır. Ancak öğretmenler harita okuma ve yorumlama becerisi konusunda kendilerini orta düzeyde yeterli hissetmektedirler. Koç ve Çifçi (2016), sınıf öğretmeni adayları ile yapmış oldukları çalışmada; katılımcıların harita bilgi düzeylerinin alt seviyede haritalar ile işlem yapabilme, haritaları okuma ve yorumlama, taslak harita çizibilme ve haritaları kullanma becerilerinin ise orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Üniversitelerde harita konulu eğitim içerikleri geliştirilerek, öğretmen adaylarına bu konuda gerekli eğitimlerin verilmesinin önemli olduğu kıymetlendirilmektedir. Bu anlamda iki çalışmanın da benzer sonuçlar ortaya koyduğu ifade edilebilir.

Öğretmenler, program alt boyutunda sosyal bilgiler derslerine daha fazla coğrafya konularının eklenmesi ve haritaya yönelik becerilerin artırılması gerektiği görüşüne yüksek düzeyde katılmışlardır. Ayrıca öğretmenler, harita okuma ve yorumlama becerisinin mesafe ölçme, konum belirleme, uygun harita seçme, renkleri bilme sembolleri anlama ve ölçek gibi alt basamaklarına yönelik kazanımların programlara yeterince yansıtılmadığını belirtmişlerdir. Yıldız'ın (2006), "İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Derslerindeki Harita, Grafik ve Şekillerin Kavranma Düzeyi (Aksaray İli Örneği)" adlı çalışmasında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretim programına coğrafi konuların öğretilmesine yönelik daha fazla kazanımın eklenmesinin uygun olacağı sonucuna varılmıştır. Bu anlamda ülkemizdeki öğretim programları okul öncesinden ortaöğretime kadar harita okuma ve yorumlama becerisi yönünden zenginleştirilmelidir.

Öğretmenler ders kitapları alt boyutunda sosyal bilgiler ders kitaplarında her konuya yönelik yeterli haritanın bulunmadığı görüşüne yüksek düzeyde katılmışlardır. Ders kitaplarındaki haritaların kartografik tasarımlarının öğrencilerin ilgisini çekebilecek tarzda hazırlanmadığı, haritaların lejant bilgilerinin eksik ya da yetersiz olduğu belirtilmiştir. Türkiye'deki sosyal bilgiler ders kitaplarının harita yönünden incelendiği çalışmalar bu tartışmayı destekler niteliktedir. Ünal (2008) yaptığı doktora çalışmasında; sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitabındaki haritaların özensizce hazırlandığını ve kazanımların uygun bir şekilde ders kitaplarına yansıtılmadığını ifade etmiştir.

Öğretmenler, yöntem ve teknik alt boyutunda taslak harita çizme ve dijital platformları kullanma maddelerine düşük düzeyde katılmışlardır. Ayrıca öğretmenler harita konusunda okul dışı etkinlikler yapma ve beceriyi oyun ve etkinliklerle kazandırma maddesine orta düzeyde katılmışlardır. Akar'ın (2008), "İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Harita Kullanma Düzeylerinin ve Harita Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi" adlı çalışmasında da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Öğretmenler, okulun fiziki alt yapısı alt boyutunda okullarda kullanılan duvar haritası, kabartma haritalar, yansıtım cihazları gibi materyallerin eksikliği ve saklanması en büyük problemlerden biri olduğu konusunda yüksek düzeyde görüş birliğindedirler. Duman'ın (2011) yılında yaptığı "Sosyal Bilgiler Eğitiminde Harita Kullanımı ve Harita Kullanımı Konusunda Öğretmen Görüşleri" adlı çalışmada da bu çalışmadan elde edilen bulgular ile uyumlu sonuçlar gözlenmiştir. Öğretmen görüşlerine göre akıllı tahta gibi dijital materyaller, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmakta ve kalıcı öğrenmeyi sağlamaktadır. Bu açıdan Milli Eğitim Bakanlığı'nın sosyal bilgiler dersine yönelik laboratuvarları oluşturması gerekmektedir.

Öğrenci görüşleri harita, beceri, ders kitapları ve okulun fiziki durumu ile yöntem ve teknik boyutlarında incelenmiştir. Öğrenciler, harita alt boyutunda öğretmenlerin derslerde harita kullanmalarının kendilerini rahatlattığını, öğrenmelerini kolaylaştırdığını, harita ile gös-



terilen bilgilerin ilgilerini çektiğini ifade eden maddede yüksek düzeyde görüş birliğindedirler. Buğdaycı ve Selvi (2019), haritaların temel eğitim sürecinde çocuklar için en önemli iletişim araçları olduğunu ve çocuklarda harita okuma ve algılama sürecinin, çocukluk dönemi boyunca çocukların bilişsel gelişimleriyle ilişkilendirildiğini ifade etmişlerdir. Ancak öğrenciler, günlük hayatta haritalardan yeterince faydalanmamaktadır. Buğdaycı ve Selvi (2019), bu durumu ders kitaplarındaki haritaların özenle tasarlanmamasına, haritaların genelleştirme açısından problemliliğine, haritaların üzerindeki işaretlerin çocuklara uygun olmamasına ve öğrencilerin yaşına ve eğitim seviyesine göre tasarlanmamasına bağlamaktadır. Bu anlamda her iki çalışmanın da birbirini desteklediği ifade edilebilir.

Öğrenciler, harita okuma ve yorumlama becerisi alt boyutunda renkleri işaretleri ve alanın özelliklerini bilme konusunda yüksek düzeyde görüş birliğindedirler. Ancak yön bulma taslak harita çizme ve mesafe belirleme konusunda orta düzeydedir. Öğrenciler harita okuma ve yorumlama becerisinin alt basamakları olan; mesafe ölçme, konum belirleme ve yön bulma gibi konularda eksik oldukları sonucuna varılmıştır. Akkuş ve Kuzey (2018), 8. sınıf öğrencilerinin katılımı ile nitel araştırma yöntemleri kullanarak yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin sembollerini okuma ve yorumlama, alan ölçek ilişkisi kavrama, uzaklık ölçme, taslak harita oluşturma ve fiziki özellikleri tanıma, kroki çizme ve okuma becerilerini kazanamadıkları ve bu becerileri günlük hayatlarında kullanabilecekleri beceriler haline dönüştürmede başarısız oldukları tespit edilmiştir. Bu anlamda bu iki çalışmanın farklılaştığı ifade edilebilir. Sonucun bu şekilde olması, yöntemsel farklılıklar bağlamında incelebilir. Bu bölümdeki sorulardan bazıları uygulamaya yönelik olduğu için, test edilmeden sadece anket üzerinden verilen cevaplarla anlamak zorlaşmaktadır. Bu da araştırma yönteminin getirmiş olduğu bir sınırlılık olarak karşımıza çıkmaktadır. Harita, hedef kitlenin yaşına ve bilişsel gelişimine uygun olarak tasarlandığında tüm kullanıcılar haritayı okuyup algılayabilecektir. Bu anlamda haritalar, kullanıcının gelişimine ve kartografik tasarım kurallarına uygun olarak tasarlandıkları sürece harita üzerindeki işaretler algılanacaktır. Öğrencinin, yaşına ve bilişsel gelişimine uygun olmayan haritalar ile iletişim kurması beklenemez.

Öğrenciler, ders kitapları ve okulun fiziki alt yapısı alt boyutunda ders kitapları haritalarının kartografik tasarımlarının, öğrencilerin ilgisini çekmediği ve yeterli sayıda bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca okullardaki duvar haritalarının güncel, kullanışlı ve ilgi çekici olmadığı noktasında görüş birliğindedirler. Bu açıdan ders kitaplarındaki ve okullardaki haritalar güncellik, kullanışlılık ve ilgi çekicilik açısından yeniden gözden geçirilmelidir. Okulların fiziki şartları akıllı tahtalar, yansıtım cihazları ve kabartma haritalar yönünden iyileştirilmelidir. Buğdaycı ve Selvi (2018) haritaların, kullanıcıların amacına ihtiyaçlarına eğitim seviyesine yaşına ve bilişsel seviyesine göre üretilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Araştırmacılar tarafından “İlkokul için Türkiye Atlası” adıyla haritalar tasarlanmış ve 494 öğrenci ile deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Çalışma sonucunda öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygun haritaların ortalama %40 oranında öğrencilerin öğrenme becerilerine katkı sağladığı görülmüştür. Bu anlamda bu iki çalışmanın benzer sonuçlar ortaya koyduğu söylenebilir.

Öğrenciler, yöntem ve teknik alt boyutunda öğretmenlerin ifade, sembol ve renkleri derslerde anlattıklarını, öğretmenlerin harita ile ilgili öğrenci sorularına yanıt verdiklerini ve öğretmenlerin derslerde küre, atlas, uydu fotoğrafları vb. kullandıklarını yüksek düzeyde ifade etmektedirler. Ancak öğrenciler öğretmenlerin okul dışında yeterince haritalara yönelik etkinlik yaptırmadıklarını, öğretmenlerin derslerde dijital platformlardan yeterince yararlanmadıklarını ve öğrencilerin yaşadıkları yerle ilgili örnek çalışmaları ödev olarak vermediklerini ifade etmektedirler. Uğurlu ve Aladağ (2015) sosyal bilgiler öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin mekânsal beceriyi geliştirmek için teknolojik araçlardan yararlandıklarını ve anlatım, soru cevap, örnek vermek gibi öğretim yöntemlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ancak araştırma sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal düşünmeyi, sosyal bilgiler öğretiminde her ne kadar gerekli ve önemli görseller dahi bu beceriyi kazandırmada

diğerlerinden farklı bir etkinlik ya da materyallerinin olmadığı görülmüştür. Bu anlamda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından haritalara yönelik dijital uygulamalar, ders kitapları ile paralel içerikler ve etkileşimli oyunlar ile dilsiz haritalar hazırlanması gerektiği söylenebilir. Ayrıca haritaları etkili bir şekilde sınıf ortamında kullanmak öğretmenlere göre farklılık gösterecektir. Bazı öğretmenler haritaları aktif olarak kullanırken bazıları, yeterli zaman ayırmayacaktır. Burada önemli olan, MEB müfredatında net bir şekilde bu konunun vurgulanması gerektiğidir. Öğretmenler, MEB tarafından hazırlanan programlara uymakla yükümlüdür. MEB tarafından haritalarla ilgili uygulamaya yönelik yaptırımlar mutlaka yapılmalıdır.

### **Öneriler**

Aşağıda bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular ışığında program hazırlayanlara, ders kitabı yapanlara ve bu konuya ilişkin gelecekte yapılması planlanan araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

#### **Program Hazırlayanlara Yönelik Öneriler**

- Harita okuma ve yorumlama becerisi okul öncesinden başlanarak ortaöğretime kadar (ortaöğretim dâhil) daha etkin bir şekilde programlara yansıtılabilir.
- Sosyal bilgiler programındaki harita okuma ve yorumlama becerisi ile ilgili kazanımlara ülkemizdeki ve yurtdışındaki önemli güzergâhlar eklenerek yeniden oluşturulabilir.
- Öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde öğretim programlarına harita okuma ve yorumlama becerisine yönelik kazanımlar eklenebilir.

#### **Ders Kitaplarına Yönelik Öneriler**

- Ortaokul 5. 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki haritaların boyutları, öğrencilerin yaşlarına ve konunun içeriğine göre yeniden şekillendirilerek güncellenebilir.
- Ders kitaplarındaki haritalarla ilgili bilgileri gösteren ve öğrencilerin haritaları okumalarında ve yorumlamalarında onlara yol gösteren lejant bölümlerinden eksik ya da hiç olmayanlar tamamlanarak güncellenebilir.
- Ders kitaplarının çevrimiçi sürümleri, etkileşimli hale getirilerek öğrencilerin uygulama yapmalarına imkân verecek şekilde yeniden tasarlanabilir.
- Ders kitaplarının çevrimiçi sürümlerine haritalarla ve harita okuma ve yorumlama becerisi ile ilgili etkileşimli oyunlar eklenerek öğrencilerin kendi konularını ve yurtdışındaki önemli konuları daha ayrıntılı ve etkin bir şekilde tanımaları sağlanabilir.
- Ders kitaplarına öğrencilerin üzerinde etkinlik yapabileceği konuyu daha rahat özümseyeceği şekilde dilsiz haritalar eklenerek ders kitapları daha işlevsel hale getirilebilir.

#### **Gelecekte Yapılması Planlanan Araştırmalara Yönelik Öneriler**

- Bu araştırma, sadece ortaokula devam eden 5, 6 ve 7. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Benzer bir çalışma ilkokul, ortaöğretim veya lisans öğrencileriyle yapılabilir.
- Bu araştırma, sadece ortaokulda sosyal bilgiler derslerine giren sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapılmıştır. Benzer bir çalışma ilkokulda derse giren sınıf öğretmenleri, ortaöğretimde derse giren tarih öğretmenleri ve coğrafya öğretmenleri veya lisansta derse giren akademisyenlerle yapılabilir.

- Kartografik tasarımın önemli olduğu eğitimde, alanında uzman kişilerce oluşturulmuş etkin ve yeterli haritalar kullanılarak bir taslak ders modeli oluşturulup deneysel bir çalışma yapılabilir.
- Bu araştırma, Adana ilinde ortaokula devam eden öğrencilere “Harita Okuma ve Yorumlama Becerisine Yönelik Öğrenci Görüşleri Anketi” uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Bu konuda yapılacak benzer çalışmalar farklı illerde yapılabilir.
- Bu araştırma, Adana ilinde sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlere “Harita Okuma ve Yorumlama Becerisine Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi” uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Bu konuda yapılacak benzer çalışmalar farklı illerde yapılabilir.

## Kaynakça

- Akalın, Ş. H. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akar, B. (2008). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin harita kullanma düzeylerinin ve harita kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Akkuş, Z. ve Kuzey, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin harita ve yön becerilerine sahip olma ve bu becerileri yaşama aktarabilme durumları üzerine bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 218, 201-233.
- Aykaç, N. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan günümüze sosyal bilgiler programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 406-420. /
- Baloğlu Uğurlu, N. ve Aladağ, E. (2015). Mekânsal düşünmenin Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programındaki yeri ve öğretmenlerin bu beceri hakkındaki görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 32, 22-42.
- Buğdaycı, İ., Bildirici I. O. ve Tarman B. (2015). 6-7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki haritaların kartografik tasarımlarının kazanımlar açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 143-174.
- Buğdaycı, İ., Selvi, H., Z. (2018). İlkokul öğrencileri için tasarlanan haritaların öğrenme becerisine katkısı. *Ömer Halisdemir Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 7(2), 672-684. doi:10.28948/ngumuh.444694
- Buğdaycı, İ., Selvi, H., Z. (2019). *Temel Eğitim için Kartografya: İlkokul ve Ortaokul için Atlas Üretimi*. TMMOB Harita ve Kadastro Mühendisleri Odası, 17. Türkiye Harita Bilimsel ve Teknik Kurultayı.
- Buğdaycı, İ., ve Bildirici, İ.Ö. (2009). Harita kullanımının coğrafya eğitimindeki önemi. 12. Türkiye Harita Bilimsel ve Teknik Kurultayı, CD, Ankara
- Çelikkaya, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim araç-gereç ve materyallerini kullanma düzeyleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 73-105.
- Darakçı, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında harita kullanımı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 15-31.
- Demirci, A, Barut, Y. (2015). Türkiye'de haber kanallarında harita kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 3(2), 1-21.
- Duman, H. (2011). *Sosyal bilgiler eğitiminde harita kullanımı ve harita kullanımı konusunda öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Ekiss, G. O., Lurie, B. T., Phillips, J., & Hinde, E. (2007). The world in spatial terms: Mapping and map reading. *Social Studies and the Young Learner*, 20 (2), 7-9.
- Fesliyen, Z. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin harita beceri düzeylerine yönelik bir eylem araştırması: Kulu örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

- Gömleksiz, M. N., Cüro, E. (2011). Sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1, 8-1.
- Güneş, G. ve Öztürk-Demirbaş, Ç. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita kullanabilme beceri düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(4), 2145-2158.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi, kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kızılcıaoğlu, A. (2007). Harita becerilerine pedagojik bir bakış. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 341-358.
- Koç, H. (2008). *Coğrafya öğretim programındaki kazanımların öğrencilerin harita beceri düzeyleri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Koç, H., Çifçi, T. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının harita okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 34, 9-20.
- M.E.B. (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (4, 5, 6 ve 7. Sınıf)*, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara.
- M.E.B. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Ankara.
- McClure, R.W. (1992). *A conceptual model for map skills curriculum development based upon a cognitive field theory philosopher* (Yayımlanmamış doktora tezi). Oklahoma State University, Oklahoma.
- Oruç, Ş. ve Ulusoy, K. (2008). Sosyal bilgiler öğretimi alanında yapılan tez çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 121-132.
- Sanır, F. (2000). *Coğrafya terimleri sözlüğü*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Sönmez, Ö, F. ve Aksoy, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin harita beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Language, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 1905-1924.
- Şahin, B. (2012). *Coğrafya öğretmenlerinin tematik haritalara yönelik görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tarman, B., Acun, İ., ve Yüksel, Z. (2010). Sosyal bilgiler eğitimi alanındaki tezlerin değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 725 -746.
- Tarman, İ. (2017). *Harita ve küre kullanımı eğitiminin beş yaş çocuklarının harita ve küre okuma ve yorumlama becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.
- Ulusoy K., ve Gülüm K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konuları işlenirken öğretmenlerin materyal kullanma durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 85-99.

- Ünal, F. (2008). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersi yurdumuzun komşuları ve Türk dünyası ünitesinde geçen haritaların kullanılabilirlik düzeyi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yaylacı, Z. & Büyükalın, F., (2019). Sosyal bilgiler eğitiminde öğretmen görüşüne başvuru- lan tezlerin tematik açıdan incelenmesi (2005-2017). *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 1-19.  
<https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.20xx.xx.xxxxx-xxxxxx>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Sosyal Bilimler Yayıncılık.
- Yıldız, L. (2006). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler derslerindeki harita, grafik ve şekillerin kavranma düzeyi* (Aksaray ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

## Reseach Education in Undergraduate Social Work Programs: US and Turkey

Ali Artam AYYILDIZ <sup>1</sup>

*Hacettepe University Faculty of Economics and Administrative, Department of Social Work*

---

### ABSTRACT

Research education, which is presented in all major disciplines of undergraduate programs, is always analysed, evaluated and different suggestions have been made for its development. As in most universities and disciplines, research education in Social Work undergraduate program is highly regarded and evaluated with the aim to increase its potential. The studies conducted have shown that research education has several positive effects on students' comprehension of research concepts and skills. As in other undergraduate programs, Social Work education is an essential academic program that prepares students for their future professions. Thus, research education in undergraduate programs must be evaluated seriously for it not only enhances the ability of critical thinking but also prepares students for professional practices based on evidence. In this study, research education in undergraduate level of Social Work education in USA and Turkey are evaluated comparatively. This study was conducted with the qualitative content analysis method. Undergraduate curriculum programs were examined on the university web pages and it was observed that the undergraduate research education of the two countries had similar characteristics.

### Review Article

*Received: 28.10.2020*

*Revision received:  
10.04.2021*

*Accepted: 05.05.2021*

*Published online:  
26.05.2021*

**Key Words:** Social work, undergraduate, research, education, training

---

---

*Corresponding author:*

<sup>1</sup> *Phd Candidate in Migration Studies*

[aliartam17@gmail.com](mailto:aliartam17@gmail.com)

*Orcid: 0000-0002-3854-4906*

## **Sosyal Hizmet Lisans Programlarında Araştırma Eğitimi: ABD ve Türkiye**

**Ali Artam AYYILDIZ<sup>1</sup>**

*Hacettepe Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü*

---

### **ÖZ**

### **Derleme Makale**

Tüm disiplin alanlarının lisans programlarında yer alan araştırma eğitimi her zaman incelemeye konu olmuş, değerlendirilmiş ve geliştirilmesi için öneriler oluşturulmuştur. Birçok üniversite ve birçok disiplinde olduğu gibi sosyal hizmet lisans eğitim programlarında da araştırma eğitimi önemle ele alınmakta, incelenmekte ve değerlendirilerek geliştirilmektedir. Yapılan çalışmalarda; sosyal hizmet öğrencilerinin araştırma eğitimi almalarının araştırma kavram ve becerileri üzerine olumlu etkisi olduğu gösterilmiştir. Sosyal hizmet lisans eğitimi diğer disiplin alanlarında olduğu gibi öğrenciyi mesleğine hazırlayan temel akademik programlardır. Bu nedenle lisans programının araştırma eğitimi hem eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi hem de öğrenciyi kanıta dayalı mesleki uygulamalara hazırlaması açısından önemle ele alınmalıdır. Bu çalışmada, ABD ve Türkiye’de sosyal hizmet lisans programlarında yer alan araştırma eğitimi karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışma niteliksel içerik analizi yöntemiyle yapılmıştır. Lisans müfredat programları üniversite web sayfalarından incelenmiş ve iki ülkenin lisans araştırma eğitiminin yakın özelliklere sahip olduğu görülmüştür.

*Alınma Tarihi: 28.10.2020*  
*Düzeltilmiş Hali Alınma Tarihi: 10.04.2021*  
*Kabul Edilme Tarihi: 05.05.2021*  
*Çevrimiçi Yayınlanma Tarihi: 26.05.2021*

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal hizmet, lisans, araştırma, eğitim, öğretim

---

---

*Sorumlu yazar iletişim bilgileri:*

<sup>1</sup> Göç Çalışmaları Doktorantı

[aliartam17@gmail.com](mailto:aliartam17@gmail.com)

Orcid: 0000-0002-3854-4906



## Giriş

Üniversite tarihi ile üniversite programlarında, araştırma eğitiminin tarihi birbirinden ayrı düşünülemez. Tüm disiplin alanlarının lisans programlarında yer alan araştırma eğitimi her zaman incelemeye konu olmuş, değerlendirilmiş ve geliştirilmesi için öneriler oluşturulmuştur. Konuyla ilgilenen akademisyenler dışında çok çeşitli oluşumlar bu konuda çalışmalar yapmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde (US/ABD) Lisans Araştırma Konseyi (Council on Undergraduate Research / CUR) lisans düzeyinde araştırma eğitiminin geliştirilmesi yönünde çalışmalar yapan (konu ile ilgili destekler, öğrenci araştırma kongre/ sempozyum düzenleme vb.) kâr amacı gütmeyen ulusal özel bir oluşumdur. CUR lisans düzeyinde araştırmayı "lisans öğrencisinin disiplin alanına ilişkin özgün ve yaratıcı katkısını gösteren inceleme ve araştırmalar" olarak tanımlamaktadır (Beckman ve Hensel, 2009). Amerika Birleşik Devletleri/ABD'de benzer başka bir oluşum ise Yüksek Öğretimde Standartlar Geliştirme Konseyi (Council for the Advancement of Standards in Higher Education/ CAS) dir. CAS ve CUR lisans düzeyinde araştırma konusunda benzer amaçlara sahiptir ve benzer çalışmaları yürütmektedirler. Bu çalışmalar kapsamında; araştırma desteği, araştırma eğitiminin geliştirilmesi, öğrenci araştırmalarının sunulduğu kongre ve sempozyum ile diğer benzeri toplantılar düzenleme yanında öğrencilerin yaptığı araştırmaların yayınlandığı dergi ve broşürler çıkarma yer almaktadır (Arminio ve Gochenauer, 2004; CAS; CUR). Üniversitelerin lisans müfredatlarında araştırma eğitime verilen önem ve öğrencilerin araştırma yapmaları yönünde geliştirilen stratejilerle öne çıkan ABD deneyimi birçok Avrupa Ülkesine örnek olmaktadır. Almanya, Birleşik Krallık, Hollanda ve diğer Avrupa ülkelerindeki yüksek öğretim kurumları da benzer stratejiler geliştirmektedir (Mieg,2019).

Sosyal Hizmet Eğitim Konseyi (CSWE) de lisans düzeyinde araştırma eğitimi ve lisans öğrencilerinin araştırmalarını benzer biçimde ele almaktadır. CSWE; sistematik araştırma süreci sonucu, profesyonel uygulama ve sosyal politikalara ilişkin genellenebilir bilgi sağlanması açısından lisans araştırmalarının önemli olduğunu vurgulamaktadır (Plionis,1993; CSWE). Bu nedenle CSWE; müfredatta araştırma içeriğinin hem niceliksel hem de niteliksel araştırma yöntemleri konusunda öğrencinin yeterli olmasının sağlanmasını ve kanıta dayalı uygulamaların gerçekleştirilmesini önermektedir.

Birçok üniversite ve birçok disiplinde olduğu gibi Sosyal Hizmet lisans eğitim programlarında da araştırma eğitimi önemle ele alınmakta, incelenmekte ve değerlendirilerek geliştirilmektedir (Moore, Avant ve Austin, 2008). Bir çok araştırmacı, sosyal hizmet alanında araştırma ile uygulama arasındaki ilişkisinin değerlendirilmesinde başlangıç noktası olarak lisans öğrencilerinin araştırma bilgi, tutum ve becerilerinin ele alınmasının gerekliliği üzerinde durmaktadır (Rubin,Valutis ve Robinson, 2010). Genel olarak sosyal hizmet öğrencilerinin araştırmadan çekindiği ileri sürülürken (Epstein,1987) matematik stresinin (Royse ve Rompf, 1992) diğer alanların öğrencilerine kıyasla fazla olduğu bildirilmektedir. Buna karşın Rosenblatt ve Kirk tarafından 1981 yılında yapılan çalışma ile sosyal hizmet öğrencilerinin araştırma eğitimi almalarının (Secret, Ford ve Rompf, 2003; Maschi, Probst ve Bradley, 2009) araştırma kavram ve becerileri üzerine olumlu etkisi olduğu gösterilmiştir (Rosenblatt ve Kirk, 1981). Yapılan diğer çalışmalarda ise; öğrencilerin araştırma ve istatistik bilgilerinin artmasının araştırmaya ilişkin tutumları olumlu hale getirdiği gösterilmiştir (Olsen,1990; Unrau ve Grinnell,2005). Lisans programlarında araştırma derslerinin etkinliğini arttıran önemli bir yaklaşım olarak; öğrencinin öğretim kadrosu ile araştırma deneyimi yaşaması (Hughes, Ortiz ve Horner, 2012) bir başka deyişle araştırma/projelere katılımı yönünde gelişen eğitim modeli giderek yaygınlaşmaktadır (Whipple, Hughes ve Bowden, 2015; Palmer, Hunt, Neal ve Wuetherick, 2015). Lisans düzeyinde yapılan araştırmaların öğrenciler üzerinde birçok önemli gelişmeye neden olduğu bildirilmektedir. Bunlar arasında:

- Eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi

- Araştırma metodolojisinin kavranması ve uygulanması
- Bilimsel araştırma ve etik ilkelerin öğrenilmesi ve uygulanması
- İlgili alana ilişkin (Sosyal Hizmet) değer oluşturulması
- İlgili alana ilişkin literatürün eleştirel biçimde okuması
- İlgili alana ilişkin kapsamın kavranması
- İlgili alana ilişkin yöntemlerin değerlendirilmesi
- İlgili alana ilişkin teoriler ile mesleki uygulamalar arasındaki ilişkinin kavranması
- Mesleki iletişim becerilerinin geliştirilmesi
- Farklı kişilerle bir arada çalışma becerisinin yükseltilmesi
- Bağımsız çalışabilme becerisi ve kapasitesinin geliştirilmesi
- Yaratıcı ve yenilikçi düşünme becerisinin geliştirilmesi
- Bilgisayar ve ilgili programları kullanabilme becerisinin geliştirilmesinde yararlı olduğu vurgulanmaktadır (Ishiyama, 2002; Hathaway, Nagda ve Gregerman, 2002; Hewson, Walsh ve Bradshaw, 2010; Blakemore ve Howard, 2015; Zlotnik, 2007).

Ayrıca öğrencinin mesleki ilgi alanının geliştirilmesinde ve yeni araştırma alanlarının keşfedilmesinde olumlu etki sağlayacağı belirtilmektedir. Öğretim kadrosu ile ilişki ve iletişim becerisinin geliştirilmesinin ise öğrencinin bölüme devamını olumlu yönde etkilediği bunun yanında öğrencinin kendine olan güvenini de olumlu yönde geliştirdiği bildirilmektedir (Ishiyama, 2002; Hathaway, Nagda ve Gregerman, 2002; Hewson, Walsh ve Bradshaw, 2010).

Öğrencinin öğretim kadrosu ile araştırma/projelere katılımı Araştırma Üniversiteleri için olmazsa olmaz bir özellik olmakla birlikte bu tür üniversiteler için “önce öğrenci” sloganı ile öğrencinin araştırmalara katılımının desteklenmesine öncelik verilmektedir. Lisans düzeyinde araştırma eğitimi, kanıta dayalı sosyal hizmet uygulamaları açısından da ele alınmalıdır. Kanıtın aranması, kanıt oluşturma iyi araştırma bilgi ve becerisini gerekli kılmaktadır bu beceri ile yapılmış araştırmaların eleştirel değerlendirilmesi yapılabilecektir (Rubin, 2007). Sosyal hizmet alanında akademisyenler lisans programında araştırma eğitimini önemle ele almakta ve konuyu çeşitli açılardan inceleyen araştırmalar yapmaktadır. Bu araştırmalar sonucunda; öğrencilerin lisans düzeyinde araştırma eğitime karşı stres ve anksiyete yaşadıkları, iyi bir eğitim için akademisyenlerin niteliğinin önemli olduğu, daha iyi öğrenme için farklı eğitim yöntemlerinin etkisi olduğu gösterilmiştir (Papanastasiou ve Zembylas, 2008; Fish, 2015; Sharland ve Teater, 2016; Hunter, Laursen ve Seymour, 2007; Hostetter, Sullenberger ve Wood, 2013). Eleştirel düşünme becerisi, bir başka deyişle doğru sorgulama becerisi bilimle ilgili bazı temel kavram ve ilkeleri anlamayı sağlaması açısından lisans öğrencilerinde geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu becerinin kazanılması, bilimsel düşünme yeteneğinin gelişmesi ve bilimsel düşünme yolu ile problemlerin çözümünü olanaklı kılmakta ve kolaylaştırmaktadır. Bökeoğlu ve Yılmaz (2005)’in “Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumları ile araştırma kaygıları arasındaki ilişki” başlıklı çalışması sonucunda araştırma kaygısının eleştirel düşünmeye ilişkin tutumlar ile anlamlı ilişkisi olduğu gösterilmiş ve eleştirel düşünmeye eğilim artıkça araştırma kaygısının azaldığı gösterilmiştir (Bökeoğlu ve Yılmaz, 2005).

Sosyal hizmet lisans eğitimi diğer disiplin alanlarında olduğu gibi öğrenciyi mesleğine hazırlayan temel akademik programlardır. Bu nedenle lisans programının araştırma eğitimi hem eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi hem de öğrenciyi kanıta dayalı mesleki uygulamalara hazırlaması açısından önemlidir. Sosyal hizmet eğitiminde araştırma öğretimi lisans, yüksek lisans ve doktora ile post- doktora düzeylerinde farklı hedeflerle yer almaktadır. Lisans programlarında yer alan araştırma dersi hem öğrenciyi mesleğine hem de ileri eğitim düzeylerine taşıması açısından bilimsel düşünme becerisinin geliştirildiği temel eğitim olarak

ayrı bir öneme sahiptir. Uluslararası Sosyal Hizmet Okulları Birliği (IASSW) ve Uluslararası Sosyal Hizmet Uzmanları Federasyonu (IFSW) 2001 yılında “Sosyal Çalışmacı”nın uluslararası kabul gören mesleki tanımını yapmış ve bu tanımda araştırmacı rolünün önemi vurgulanmıştır. Bununla birlikte her iki kuruluş sosyal çalışma alanında mesleki eğitiminin küresel standartlarını oluşturmuştur (Sewpaul ve Jones, 2004). Küresel mesleki standartlar içinde de eğitim programlarının sosyal hizmet araştırmaları bilgi ve becerisini kazandırarak etik ilkelere uygun araştırma yöntemlerini uygulama yanında diğer bilgi kaynakları ile araştırmaları eleştirel bakış açısıyla değerlendirme becerilerine yer verilmesi önerilmektedir.

Türkiye’de sosyal hizmet eğitiminin küresel mesleki standartları karşıladığı bilinmektedir. Ancak, sosyal hizmet eğitiminin tarihsel gelişimine bakıldığında; batı dünyasında 19.Yüzyılın sonlarında başlayan eğitim programlarının Türkiye’de 1961 yılında başlatılması önemli gecikmeye işaret ederken lisans düzeyinde eğitimin başlangıcı ise 1983 yılına rastlamaktadır (Yiğit,2017). İlk ve tek lisans programının Hacettepe Üniversitesi bünyesinde sürmesi 2002 yılında Başkent Üniversitesinde yeni bir sosyal hizmet lisans programının açılmasıyla değişim göstermiştir. Bu gelişme, 2012 yılından sonra benzer program sayısının hızla artmasıyla önce 9 yeni programa ulaşılmıştır. Sosyal hizmet lisans programlarının sayısı günümüzde katlanarak büyüme göstermektedir. Üniversitelerde sosyal hizmet program sayısının 2016 yılında 181 Üniversite kapsamında 90’a yükseldiği ve bu programlardan 49’unun aktif eğitimde olduğu bilinmektedir. Türkiye’de sosyal hizmet lisans programlarının gelişimi ile paralel gelişme gösteren lisansüstü eğitim olanağı alanda nitelikli eğitimci ihtiyacının karşılanmasında önemli olmuştur. Sosyal hizmet lisans programlarında gerçekleşen değişim olumlu gelişme olarak değerlendirilmekle birlikte eğitim niteliğine ilişkin bazı kaygılara da neden olabilmektedir (Alptekin, Topuz ve Zengin, 2017).

Küresel mesleki standartlar bağlamında sosyal hizmet lisans programlarında araştırma eğitimi Türkiye’de de önemsenmiş ve geliştirilerek kanıt dayalı sosyal hizmet uygulamalarına ağırlık verilmesi benimsenmiştir (Tuncay, 2016). Ancak, sosyal hizmet araştırmalarının niceliği ve niteliğindeki artışın temelinde önemli rolü olan temel mesleki bilgi ve beceriyi kazandıran lisans programlarındaki araştırma eğitiminin lisansüstü araştırma potansiyeline önemli katkısı göz ardı edilmemelidir. Bu bağlamda sosyal hizmet lisans eğitim programlarında; araştırma eğitiminde yer alan derslerin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi önem taşımaktadır. Bu çalışma; sosyal hizmet lisans eğitim programlarının araştırma öğretimi açısından değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmada; Türkiye ile ilk sosyal hizmet lisans programıyla eğitimde ve lisans eğitim programlarında araştırma öğretimi ile öne çıkan ABD programları üzerinden değerlendirme yapılmıştır.

## **Yöntem**

### **Model**

Sosyal hizmet lisans eğitim programlarının araştırma öğretimi açısından değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu çalışmada betimleyici içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Niteliksel bir araştırma yöntemi olan içerik analizi kullanılarak; Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri kapsamında lisans müfredat programları web sayfalarındaki içerik üzerinden değerlendirilerek karşılaştırılmıştır. Niteliksel içerik analizi yöntemi; yazılı, görsel ya da sözel dokümanite edilmiş materyal üzerinden yapılan analizi içermektedir. Dokümanite edilen kaynaklara; kitap, gazete, elyazmaları, çizimler yanında internet kaynakları dahil edilmektedir Nitel araştırma yöntemi olarak betimsel içerik analizi tepkisiz araştırma yöntemi olarak değerlendirilmektedir. Bu noktada ilgilenilen fenomen tepkisizdir (Hsieh ve Shannon,2005).

### **Evren ve Örneklem**

Sosyal hizmet lisans eğitim programlarının araştırma öğretimi açısından değerlendirilmesinde, küresel örnekte Amerika Birleşik Devletleri/ABD ile Türkiye’de Sosyal Hizmet (SH) lisans programlarında yer alan araştırma eğitimi karşılaştırmalı olarak değerlendirilmektedir. Türkiye Üniversiteleri, sosyal hizmet lisans programı yürüten bölümler ile karşılaştırılacak diğer ülke örneği olarak ABD’nin seçiminde bu alanda eğitim geçmişinin uzun ve eğitim programlarının çoğunun akredite edilmiş olması önemli bulunmuştur. Çalışma evreni her iki ülke üniversitelerinde sosyal hizmet lisans programının olması kriteri çerçevesinde oluşturulmuştur. Bu doğrultuda; ABD ve Türkiye üniversiteleri arasında sosyal hizmet lisans programlarının seçiminde “Times Higher Education” web sayfası kullanılarak her iki ülkeden üniversitelerin sosyal hizmet lisans programı (BSW) olan bölümleri seçilmiştir. Bu noktada listede yer alan birçok üniversitede Lisans/ BSW programının olmaması nedeniyle listeden aşağı doğru inilerek lisans programı olan programlar bulunarak üniversitelerin seçimi yapılmıştır. Bu çalışma kapsamına alınan 10 ABD ve 10 Türkiye üniversitesi (Tablo.1) sunulmaktadır. Tabloda yer alan tüm üniversiteler çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışmanın örnekleminde;

ABD’den seçilen üniversiteler olarak; Berkeley University, University of Washington, Texas State University, California State University, NY University Silver BSW, Pittsburg University, Illinois University, Michigan University, Alabama University, Florida State University olmak üzere 10 lisans (BSW) programı yer almıştır.

Türkiye’den seçilen üniversiteler olarak; Hacettepe Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Celal Bayar Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Üsküdar Üniversitesi, Başkent Üniversitesi, 19 Mayıs Üniversitesi ve Arel Üniversitesi olmak üzere 10 lisans programı çalışma kapsamına alınmıştır. Süleyman Demirel Üniversitesi, sayfası üzerinden eğitim programına ulaşamamış olması nedeniyle çalışma kapsamı dışında kalmıştır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Üniversitelerin seçimi ve web sayfalarında yer alan lisans müfredat programlarının dökümante edilmesiyle başlayan veri toplama süreci 3 Nisan 2017 ile 17 Mayıs 2017 tarihleri arasında yapılmıştır. İlgili programların web sayfalarında yer alan müfredat programlarının çıktıları alınmıştır. Çıktı alınan programlar üzerinden içerik analizi incelenmesi ve değerlendirilmesi sağlanmıştır. Betimsel içerik analizinin kullanıldığı bu çalışmada verilerin analizinde nitel içerik analizi yöntemlerinden özetleyici yaklaşım kullanılmıştır. Bu yaklaşımla, metindeki kelimelerin veya içeriğin bağlamsal kullanımının anlaması içeriğin tanımlanması gerçekleştirilmiştir. Bu tanımlama ve incelemede anlam çıkarmadan daha keşfetmeye yönelik bir girişim uygulanarak özetleyici/summary içerik analizi yapılmıştır (Hsieh ve Shannon,2005). Üniversitelerin sosyal hizmet lisans programlarının içerik analizi ile değerlendirildiği bu çalışmada; araştırma kapsamına alınan sosyal hizmet lisans programlarında sunulan müfredat/ öğretim programlarında yer alan bilgilerle sınırlıdır. Bu programlarda yer alan araştırma ders/leri ile araştırma ile ilgili istatistik dersi; derslerin sayısı, yer aldığı dönem, dersin adı, ders kredisi, dersin tanımına ilişkin standart bir yapı özelliğine sahip bir yapıda bulunmuştur. İçerik analizi ile yapılan bu değerlendirme lisans programlarının web sayfalarında sunulan bilgilere dayanmaktadır. Bu inceleme sırasında tüm programlara ilişkin sunulan bilgilerin standart yapı dışında ilgili ders izlenceleri ve ders hedefleri açısından standart bilgiye ulaştırmadığı bu anlamda çalışmanın sınırlı kaldığını göstermiş ve bu durum çalışmanın sınırlılığı olarak değerlendirilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma Kapsamına Alınan Üniversiteler

<b>ABD Üniversiteleri</b>	<b>Türkiye Üniversiteleri</b>
Berkeley University	Hacettepe Üniversitesi

University of Washington	Ankara Üniversitesi
Texas State University	İstanbul Üniversitesi
California State University	Selçuk Üniversitesi
NY University Silver BSW	Celal Bayar Üniversitesi
Pittsburg University	Kocaeli Üniversitesi
Illinois University	Üsküdar Üniversitesi
Michigan University	Başkent Üniversitesi
Alabama University	19 Mayıs Üniversitesi
Florida State University	Arel Üniversitesi
	Süleyman Demirel Üniversitesi (eğitim programına ulaşılamamıştır)

### Bulgular

Sosyal hizmet lisans eğitim programlarının araştırma öğretimi açısından değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmada iki ülke üniversitelerinde lisans programlarında yer alan araştırma derslerinin özellikleri tanımlanarak karşılaştırma yapılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular; ABD Üniversiteleri ve Türkiye Üniversiteleri başlıkları altında sunulmaktadır.

#### ABD Üniversiteleri

Amerika Birleşik Devletleri'nden seçilen üniversitelerin, sosyal hizmet lisans programları kapsamında yer alan araştırma derslerinin isimleri yönünden değerlendirilmesinde; farklı adlarda araştırma derslerinin yer aldığı görülmüştür. Araştırma dersleri (Tablo.2) de sunulmaktadır. İsimleri farklı olsa da içeriklerine bakıldığında; bilimsel araştırma kavramı, araştırma süreci adımları doğrultusunda genel olarak nicel ve nitel araştırma yöntemlerine değinildiği görülmektedir.

**Tablo 2. ABD Üniversitelerinde Araştırma Dersleri**

Araştırma Ders İsimleri
Sosyal Refah Araştırmalarına Giriş / Introduction to Social Welfare Research
Sosyal Hizmet Araştırma Yöntemleri /Social Work Research Methods
Temel Sosyal Hizmet Araştırması / Basic Social Work Research
Sosyal Hizmet Araştırması / Social Work Research

Araştırma bilgisi ve uygulamasında gerekli temel bilgileri öğreten “İstatistik” dersinin bu bağlamda programlarda nasıl yer aldığı değerlendirilmesi önemlidir. ABD Üniversitelerinin sosyal hizmet lisans programlarının bazılarında araştırma dersi için ön koşul olarak “İstatistik” dersi zorunlu tutulurken, diğer programlarda ise bu bilgiye yer verilmediği başka bir deyişle araştırma dersi öncesi istatistik dersinin alınmasının zorunlu tutulmadığı görülmüştür. Bu duruma ek olarak bazı programlarda araştırma dersi kapsamında istatistik bilgisine yer verildiği de görülmüştür.

Michigan Üniversitesi, sosyal hizmet lisans programında yer alan “Temel Sosyal Hizmet Araştırması” dersinin tanıtımında nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin yanı sıra yaygın kullanılan istatistiksel testlerin uygulamasının öğretim hedefleri içinde yer aldığı ayrı bir istatistik dersinin yer almadığı dikkat çekmiştir. Araştırma dersinin ön koşulu olarak tanımlanan “İstatistik” dersinin genel olarak 1. Sınıf programında ve ikinci yarı dönem ders programında yer aldığı saptanmıştır. Bazı programlarda ise seçmeli bir grup istatistik dersi (farklı içeriklere sahip olmalarına karşın) içinden seçilecek herhangi bir ders alınmasının yeterli görüldüğü belirlenmiştir.

New York Üniversitesi (Silver BSW) sosyal hizmet lisans programında yer alan “Sosyal Hizmet Araştırması” dersi içinde ise küçük ölçekli araştırma yapma ve bu beceriyi kazanma hedeflenerek öğrencinin araştırma yapması beklenmektedir. Washington Üniversitesi, sosyal hizmet lisans programında yer alan “Sosyal Refah Araştırmalarına Giriş” dersi ile birlikte programda yer alan “Kanıtı Dayalı Sosyal Hizmet Uygulaması / Evidence- Based Social Work Practice” dersi hem adları açısından hem de içerikleri açısından diğer incelenen diğer programlara göre farklı bulunmuştur. Bu derslerde sosyal hizmet uygulamalarında kanıtı dayalı modelin önemli vurgusu gözlenmiştir.

Berkeley Üniversitesi, sosyal hizmet lisans programında 2. Yılın birinci ve ikinci döneminde başka bir deyişle 4. ve 5. Dönemlerinde haftada 2 saat verilen 2 kredili araştırma dersi yaz döneminde de devam etmekte ayrıca “Sosyal Refah Araştırmaları Semineri” dersi ile araştırma dersinde uygulamaya da yer verilmektedir. Bazı programlarda yarı ders kapsamında öğrencilerin veri toplama aşamasından başlayarak araştırma sürecinde deneyimi önemslenmektedir. Lisans programlarında 2. Yıl başlayan araştırma derslerinin iki dönemde verildiği üniversiteler; Berkeley, Texas State (Haftada 3 saat 3 Kredi), California State (3 saat 3 Kredi), Alabama (Haftada 2 saat 3 Kredi) Üniversiteleridir. Diğer üniversitelerden Washington Üniversitesi, NY Silver Üniversitesi (Haftada 3 saat ve 4 kredi), Pittsburg Üniversitesi (Haftada 3 saat 3 Kredi), Illinois State Üniversitesi (İkinci yıl ikinci dönemde haftalık 3 saatten 3 kredi) ve Michigan Üniversitesinde (2. Yıl 1. Dönem Haftada 3 saat ve 3 Kredi) ise 2.yılında tek dönemde araştırma dersinin verildiği görülmektedir. Washington Üniversitesi lisans programında; ikinci yılın 1. Döneminde haftada 5 saatlik 5 kredili ders yer almakta ve bu ders için İstatistik dersinin başarı ile tamamlanması koşulu bulunmaktadır. California State Üniversitesi Lisans programında ise; araştırma dersi için İstatistik ve Matematik derslerinin başarı ile tamamlanması önkoşulu dikkat çekmiştir. Üniversitelerin web sayfalarında ders programlarına ilişkin standart bir yapının olmaması her üniversite lisans programı için aynı bilgilere ulaşılmasını kısıtlı bırakmıştır. Elde edilen bilgiler ışığında; Berkeley Üniversitesi ile Alabama Üniversiteleri lisans programlarında uygulamalı araştırma derslerinin bulunduğu saptanmış ve bu derslerin (uygulamalı araştırma derslerinin) ise 5 ve 7 kredili dersler olduğu gözlenmiştir. US/ABD üniversitelerinde, incelenen tüm programlarda yer alan “araştırma” derslerinin uygulamalı dersler dışında kredileri arasında önemli bir fark görülmemiş olup çoğu dersin kredisinin 3 olduğu az da olsa bazı programlarda 4 ve 5 kredilik araştırma dersleri olduğu gözlenmiştir. İki yarıyıl süre ile verilen araştırma derslerinin en az 3 kredilik dersler olması yanında tek yarıyıl derslerinin 4 ve 5 kredi olması ile araştırma derslerinin programlarda benzer ağırlıkta yer aldığını düşündürmektedir.

Bu çalışma kapsamında yer alan US/ABD üniversitelerindeki sosyal hizmet programlarının “Araştırma” dersleri sayısı ve içeriği açısından çok belirgin bir fark görülmemiştir. Araştırma dersinin yer aldığı döneme bakıldığında ise genel olarak programlarda 2. Yılın 2. döneminde araştırma dersinin başladığı gözlenmiştir. Sosyal Hizmet eğitiminin akredite edildiğini bildiren programlar ile diğer programlar arasında da araştırma ders sayısı ve başlangıç zamanı açısından belirgin bir farklılık görülmemiştir. Akredite edilmiş olan programlarda “Araştırma” ve “İstatistik” dersleri sonrası alan uygulamaları ile araştırma becerisinin uygulamaya konulmasının beklendiği ve bunun formal yapıda sağlandığının saptanması bu incelemenin önemli bir bulgusunu oluşturmaktadır.

Çalışma kapsamına alınan ABD üniversitelerinden 10 lisans programı arasında sadece 4 lisans programında (Berkeley Üniversitesi, Texas State Üniversitesi, California State Üniversitesi ve Alabama Üniversitesi) ikinci yılın 1. ve 2. döneminde “araştırma” dersinin bir yıl süre ile verilmekte olduğu gözlenmiştir. Bunun yanında tüm programlarda araştırma derslerinin 2.yıl dersi olarak verilmesi araştırma temel bilgisi ile öğrencinin lisans programının başında tanışması anlamında olumlu özellik olarak değerlendirmiştir. Ancak bu programlardan bazılarında araştırma dersi öncesi istatistik dersinin zorunlu tutulduğunun belirtilmediği (sadece

California State Üniversitesinde ön koşul bulunmakta) ve ayrı bir istatistik dersinin de programlarda yer almadığı gözlenmiştir. Ayrı bir istatistik dersinin olmaması araştırma dersi kapsamında yer aldığı gerekçesiyle açıklanabilirse de bu durumda istatistik temel bilgilerinin araştırma metodolojisi kapsamında daha az bir ders sayısı içinde verilmesinin yeterli olup olmayacağı açısından düşündürücü bulunmuştur.

### Türkiye Üniversiteleri

Türkiye Üniversitelerinin web sayfalarında yapılan incelemeler sonucunda; seçilen sosyal hizmet lisans programları kapsamında “araştırma” ve araştırma ile ilişkili dersleri değerlendirdiğimizde görülen yapı ABD örneğinde de yer alan inceleme sonuçları ile benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Bu benzerlik araştırma eğitiminin verildiği ders adlarında da görüldüğü belirlenmiştir. Türkiye’de sosyal hizmet lisans programlarında araştırma derslerinin adlarında farklılık gözlenmiştir. Bu ders adları arasında “Sosyal Hizmet Araştırması”, “Sosyal Hizmette Araştırma Yöntem ve Teknikleri”, “Sosyal Hizmetlerde Araştırma Yöntemleri “yer almaktadır (Tablo.3).

**Tablo 3. Türkiye Üniversitelerinde Araştırma Dersleri**

<b>Araştırma Ders İsimleri</b>
Sosyal Hizmet Araştırması
Sosyal Hizmet Araştırması
Sosyal Hizmet Araştırması

Türkiye Üniversiteleri içinde çalışma kapsamına alınan lisans programlarında; farklı adlarla verilen araştırma derslerinin başlangıç zamanına bakıldığında; Hacettepe Üniversitesi lisans programında 2.Yılın 1. Döneminde (2 saat) 2 Kredili dersin 2. Dönemde de (3 saat) devam ettiği ve dersin kredisinin 3 olduğu gözlenmiştir. Bu programın 3.Yılında ise; iki dönem devam eden 3 kredilik uygulamalı araştırma dersleri bulunmaktadır. Ankara Üniversitesi, Sosyal Hizmet Lisans programında ise; 3. Sınıf dersi olarak araştırma dersinin 1. Dönemde başka bir deyişle 5. Yarıyılıda 3 kredi ile verildiği ayrıca 6. Yarıyılıda uygulamalı araştırma dersinin (haftada 4 saat) verildiği ve bu dersin 4. Yılıda da devam ettiği görülmüştür. İstanbul Üniversitesi lisans programında araştırma eğitime 3.yılıda başladığı (5.yarıyıl) ve 4 kredilik bu ders yanında (4.yılıda) 7. ve 8.yarıyılıda 3 kredilik uygulamalı araştırma derslerinin yer aldığı gözlenmiştir. Selçuk Üniversitesi ile Celal Bayar Üniversitesi lisans programlarında da 2.yılıda araştırma eğitimi başlamakta, 3. ve 4. Yarıyılıda 3 saatlik 3 kredili dersler verilmektedir. Her iki üniversite programında ayrıca 3.yılıda iki dönem süren (5. ve 6.yarıyılıda) uygulamalı araştırma dersi (Selçuk Üniversitesinde; 2 saat teorik ve 8 saat uygulama ile Celal Bayar Üniversitesinde 2 saat teorik ve 2 saat uygulamalı toplam 4 saat) verilmektedir. Kocaeli Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Üsküdar Üniversitesi, Başkent Üniversitesi, Arel Üniversitelerinde de ortak nokta araştırma eğitime 2.yılıda başlanmasıdır. Araştırma eğitimi 2.yılıda başlayarak 3. ve 4. Yarıyılıda sürdüren Kocaeli Üniversitesinde bu dersler 2 saatlik ve 2 kredilik derslerdir. Bu programda ayrıca 3. Yılıda (5. ve 6.Yarıyılıda) verilen uygulamalı araştırma dersleri 4 kredilik derslerdir. Başkent Üniversitesi Lisans programında ise; 2.yılıda başlayan ve 4.yarıyılıda verilen 3 kredilik araştırma eğitimi, 5. ve 6. Yarıyılıda (2 Kredilik) iki uygulamalı araştırma dersi ile devam etmektedir. Üsküdar Üniversitesi lisans programında; 2. Yılıda 4. Yarıyıl kapsamında araştırma eğitimi verilirken 3.yılıda 5. Yarıyılıda İstatistik dersinin programda yer aldığı gözlenmiştir. Ondokuz Mayıs Üniversitesinde 2.yılıda 4.Yarıyılıda başlayan 4saat/4 Kredilik araştırma dersi sonrası 5.Yarıyılıda İstatistik dersi ve 6. Yarıyılıda 6 kredilik uygulamalı araştırma dersinin verildiği görülmüştür. Arel Üniversitesinde ise; 2.yıl (3.Yarıyıl) verilen İstatistik dersi sonrasında 5. ve 6. Yarıyılıda verilen 2 Kredilik araştırma dersleri ile lisans araştırma eğitiminin sürdürüldüğü gözlenmiştir. Araştırma kapsamına alınan Türkiye

üniversitelerinin lisans programlarında araştırma eğitime önemli ölçüde yer verildiği görülmektedir. Çoğunluğunda 2. Sınıf dersi olarak verilen araştırma dersinin yanında ilerleyen sınıflarda uygulamalı araştırma derslerinin programlarda yer alıyor olması araştırma eğitime verilen önemi kanıtlamaktadır.

Türkiye Üniversiteleri içinde çalışma kapsamında yer alan sosyal hizmet lisans programlarında; araştırma derslerinin çoğunlukla 2.Yıl ders programlarında yerini aldığı bulgusu önemli bulunmuştur. Lisans Programlarının birinci (1.Yarıyıl) ya da ikinci (2.Yarıyıl) döneminde yer alan “İstatistik “dersinin araştırma dersi öncesinde yer almasının ise öğrenci açısından araştırma ile ilişkilendirilmesi ya da araştırma terminolojisine sahip olunmadan veriliyor olmasının öğrenci cephesinden değerlendirilmesinin gerekliliğine işaret ettiği söylenebilir. Bu ders ile paralel olarak araştırma dersinin verildiği bazı programlar da bulunmaktadır. Bunlar arasında; Hacettepe Üniversitesi sosyal hizmet lisans programı ile Kocaeli Üniversitesi sosyal hizmet lisans programı yer almaktadır. Bu iki program kapsamında 2. sınıf programının birinci döneminde hem istatistik hem de araştırma eğitiminin paralel biçimde sürdürüldüğü saptanmıştır. Ankara Üniversitesi sosyal hizmet lisans programında ise 3. Sınıf dersi olarak araştırma dersinin verildiği ve bu ders yanında 4. Sınıfta araştırma uygulamasının hedeflendiği farklı bir ders ile öğrencinin araştırma yapmasının beklendiği görülmüştür. Türkiye’de sosyal hizmet lisans programlarında çoğunlukla 2. sınıf öğrencilerine 2. dönem dersi olarak verildiği gözlenmiştir. Dersler kapsamında bilimsel araştırma paradigmaları çerçevesinde hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerine ağırlık verildiği saptanmıştır. Bazı programlarda mesleki alan uygulamaları bağlamında araştırma tasarımına ağırlık verildiği görülmüş ve bu bulgular küresel mesleki eğitim beklentileri ile uyumlu olarak değerlendirilmiştir.

Sosyal hizmet lisans programında hem 2.yılın iki dönemi hem de 3.yılın iki döneminde araştırma derslerinin yer alması çalışmanın önemli bulgusu arasındadır. Hacettepe, Kocaeli, Selçuk ve Celal Bayar Üniversiteleri bu kapsamda yer almaktadır. Sosyal Hizmet eğitiminin 2. Yılında tüm yıl devam eden araştırma eğitimi önemli bulunmuştur. Sosyal hizmet lisans öğrencilerine bir yıl boyunca araştırma eğitiminin verilmesi ve öğrencilerin son sınıfta yer alan uygulama eğitime bilimsel araştırma yönünden hazırlanmaları açısından dikkat çekicidir. Kocaeli Üniversitesi, lisans programında benzer yapı görülmektedir. Ancak bu programda yer alan “İstatistik” dersinin ikinci yıl alınan araştırma eğitimi sonrasında 3. yıl programında yer alıyor olması ile farklıdır. Araştırma eğitimi sonrasına kalan istatistik bilgisinin ise araştırma eğitimi nasıl etkileyeceği konusunun değerlendirilmesi önemli bulunmuştur.

Bu çalışma sonucunda, her iki ülke lisans programlarında araştırma eğitime önemli ağırlıkta yer verildiği görülmektedir. Türkiye Üniversitelerinden çalışma kapsamına alınan sosyal hizmet lisans programlarında yer alan araştırma derslerinin (uygulamalı araştırma dersleri dışında) kredilerine bakıldığında ise 2 kredi ile 3 kredi arasında ders kredilerinin değiştiği ancak çoğunluğunda araştırma dersinin 3 kredi olarak programlarda yer aldığı saptanmıştır. Bu durum; US/ABD üniversiteleri, sosyal hizmet lisans programlarında yer alan araştırma derslerinin çoğunluğunun 3 olması yanında ders kredisinin 4 ve 5 olarak belirlendiği programların varlığı ışığında düşünüldüğünde Türkiye Üniversitelerinde 2 ile 3 kredi arasında yer alan araştırma derslerinin kredilerinin yükseltilerek,4 ve 5 kredilik derslere doğru ilerletilmesinin yararlı olacağını düşündürmektedir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Yüksek öğretimdeki en önemli zorluklardan biri olarak değerlendirilen; eğitim ve araştırma faaliyeti arasındaki bağlantının nasıl sağlanacağı çoğu kez tartışma konusu olabilmektedir. Eğitim ve araştırma kuşkusuz temel fonksiyonu olarak önemli iken toplumla kurulan bağın önemi üzerinde de durulmaktadır. Bu bağlamda değerlendirme amacıyla yapılan



bir çalışmada; akademinin temel işlevi olan öğretim ve araştırma arasındaki ilişkiye ilişkin sistematik literatür incelemesi yapılmıştır. Literatürde 2013-2018 zaman diliminde yer alan 39 çalışma içerik analizi ile değerlendirilmiş ve sonucunda lisans müfredat programlarının önemli rolü yanında eğitim kurumlarının özellikleri ile eğitim politikaların etkisi gösterilmiştir (Sagazi ve Hosseingholizadeh, 2020).

Bu çalışma ise; Türkiye ve ABD üniversiteleri kapsamında yer sosyal hizmet lisans müfredat programları üzerinden araştırma eğitiminin değerlendirilmesi açısından önemlidir. Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular; Türkiye’de lisans eğitim programları kapsamında yer alan tüm sosyal hizmet programlarının akreditasyonu henüz gerçekleşmediği halde iki ülkede araştırma eğitiminde temel özellikler açısından farklılık görülmediğini ortaya çıkarması açısından önemlidir. Ukrayna ve ABD üniversitelerini kapsayan bir çalışmada ise Ukrayna aleyhine lisans düzeyinde araştırma yeterliliklerinin olumsuz tablo çizdiği gösterilmiş ve nedeni olarak bağlamsal ve kurumsal yanında ulusal politikalara vurgu yapılırken müfredat ile ilişkisi gösterilmiştir (Lytvyn, Novak ve Laun, 2020).

Bu çalışmada, Türkiye ve ABD’de çalışma kapsamında yer alan 4 yıllık lisans programları içinde en erken dönem olarak araştırma eğitiminin 2.yıl öğretim programları kapsamında başladığının gözlenmesi, lisans programlarında araştırma eğitiminin daha geç dönemlerde başlatılmamasının küresel bağlamda gerekliliğini düşündürülebilir. Buna karşın ilgili literatürde lisans programlarında araştırma eğitiminin ilk yılda verilmesinin önerildiği de bilinmektedir. Ishiyama’da 2002 yılında yaptığı çalışmada lisans programlarında öğrencilerin erken araştırma eğitimi alma ve araştırmalara katılmalarının; işbirliği içinde çalışma becerisi yanı sıra mantıksal ve analitik düşünme yapısını geliştirdiğini göstermiştir (Ishiyama, 2002). Araştırma eğitiminin lisans programlarında erken dönemde başlatılmasının gerekliliğini bildirenlere karşın bu eğitimin sadece araştırma eğitime özgü derslerle kısıtlamadan tüm ders içeriklerinin de araştırma ile ilişkilendirilen bütüncü bir yapıda olmasının araştırma eğitiminin daha etkin kılınmasında önemli olduğu savunulmaktadır (Visser-Wijnveen, van der Rijst ve van Driel,2016; Phillips, MacGiollaRi ve Callaghan, 2012). Bu nedenle, sosyal hizmet lisans programlarında erken araştırma eğitimi başlatılması yanında tüm ders içeriklerinde araştırma ağırlıklı/kanıt sorgulama yönteminin temel bilgisinin mesleki uygulamalara yansıtılmasının gerekliliği söylenebilir. Özkan ve Gökçearsan’ın yaptıkları çalışmada da sosyal hizmet lisans programında araştırma eğitiminin kanıta dayalı uygulamaların geliştirilmesindeki önemine vurgu yapılmaktadır (Özkan ve Gökçearsan, 2012).

Araştırma eğitiminin öğrencinin aktif katılımı ile öğrenmenin daha etkin kılındığı ve daha kalıcı hale geldiği bunun hem istatistik (Fast, 2000) hem de araştırma dersi içeriğinin öğretilmesinde grup çalışmaları yanında “web” tabanlı ve bilgisayar kullanımı destekli eğitim biçiminde verilmesinin etkinliği artırdığı (Hardcastle ve Bisman, 2003) ve daha farklı uygulamaya dönük araştırma eğitim modellerinin gerçekleştirilmesi önerilmektedir (Berger, 2002). Bu nedenle, sosyal hizmet araştırma eğitiminde etkinliği artırıcı yöntemlerin denenmesi yararlı olabilecektir. İlgili literatürde de vurgulandığı gibi, lisans programlarında en az iki araştırma dersi önerilmekte ve ilk ders için araştırma temel bilgilerinin kazandırılması hedefi ile bilimsel çalışmanın önemini kavranması ikinci ders için ise öğrenciden bunları uygulaması beklenmektedir (Adam, Zosky, Unrau, 2004). Bu açıdan bakıldığında her iki ülke örneğinde değerlendirme kapsamına alınan sosyal hizmet lisans eğitim programlarının çoğunluğunun araştırma yöntemleri ile ilgili ders sayılarının beklentileri karşıladığı söylenebilir. Ancak, yapılan bir çalışmada ise; lisans programlarında verilen araştırma eğitiminin birçok alanda önemle ele alındığı ve bu eğitimin sonunda öğrencinin mesleki yaşamında bilimsel nitelikte uygulama yapabilme becerisinin geliştirildiği gösterilmiştir. Yapılan bu çalışmada ayrıca, bu hedefe ulaşılmasında haftalık ders saatinin on saat olması ile birlikte iki dönem devam eden araştırma eğitiminin etkin olduğu vurgulanmaktadır (Hernandez, Woodcock, Estrada ve Schultz,2018).

Araştırma eğitiminde lisans öğrencilerine rehberlik etmenin kanıtlanmış yüksek etkiye sahip bir eğitim yaklaşımı olduğu ancak bunun öğrenci-öğretim üyesi oranı yanında araştırma desteği için finansman sorunları çözülmeden yararının olamayacağı bildirilmektedir. Bu noktada lisans öğrencilerinde birinci sınıfta başlayan araştırma eğitimi ile araştırma becerilerinin geliştirilmesinde lisans ve doktora öğrencilerinin birebir mentorluk yapması önerilmektedir (Shamir,2020). Araştırma dersinin erken başlaması, müfredatın önemi yanında kurumsal araştırma desteğinin sağlandığı merkezlerin lisans öğrencilerinde araştırma teorik bilgisi yanında araştırma yapma deneyiminin kazandırılmasında olumlu katkısı gösterilmektedir (Provost, Bell ve Bell, 2019).

Lisans programlarında araştırma eğitimini değerlendirilmesinde kuşkusuz öğrencilerin değerlendirmeleri de önemlidir. Bu bağlamda yapılan bir çalışma Türkiye lisans programlarında araştırma eğitiminin öğrenci gözüyle nasıl algılandığına ilişkin bilgi verecektir. Erbay ve Sevin'in yaptığı araştırma sonucunda ise, Hacettepe Üniversitesi sosyal hizmet lisans programının dördüncü sınıf öğrencilerinin%75' inin araştırma derslerini yeterli bulması yanında %95'nin ise uygulamalı araştırma dersinden memnuniyetini dile getirmesi araştırma eğitiminde öğrencinin uygulayarak öğrenmesinin etkisini göstermesi açısından önemlidir (Erbay ve Sevin, 2013). ABD'de, sosyal hizmet lisans programı öğrencilerini kapsayan çalışma sonucunda da öğrencilerin araştırma korkularının giderilmesinde eğiticinin rolü yanında araştırma uygulamasına katılımlarının olumlu etkisi gösterilmektedir (Maschi, Probst ve Bradley, 2009). Hacettepe Üniversitesi, sosyal hizmet öğrencilerinin sosyal hizmet araştırması ile ilgili görüşleri ile araştırma yöntem ve süreciyle ilgili deneyimlerinin değerlendirildiği bir çalışma sonucunda da öğrencilerin grup çalışmasını ve akademisyenler ile işbirliği içinde iletişimi önemsedikleri sonucu (Gürbüz, Adıgüzel ve Akçay, 2017) literatürle benzer sonucu ortaya koymaktadır.

Sosyal hizmet lisans programları sosyal çalışmacı yetiştirmede temel eğitim programlarıdır. Temel mesleki eğitim programlardan mezun edilen sosyal çalışmacılardan mesleki uygulamalarının kanıta dayalı uygulamalar olarak yürütmeleri beklenmektedir. Evrensel özellik gösteren bu beklentinin karşılanabilmesinde lisans öğrencilerinin araştırma konusunda iyi nitelikte eğitim alarak araştırma konusunda etkin hale gelmeleri hedeflenmektedir (Sewpaul ve Jones,2004). McCrystal ve Wilson'ın yaptığı çalışmada öğrencilerin araştırma eğitiminin ve kazanılan becerilerin mezun olduklarında performanslarına yansımalarının önemini bildikleri gösterilmiştir (McCrystal ve Wilson,2009). Bu çalışma sonucunda sosyal hizmet lisans eğitim programları kapsamındaki alan uygulamalarının araştırmaya odaklanmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Ayrıca, lisans eğitiminin yüksek lisans eğitimi ile kazanılan "bilim uzmanlığı" derecesi ve bu derece sonrası bu dereceye dayalı doktora eğitim programları ile kazanılan" doktora "dercesine biçim vermesi açısından lisans eğitiminin kalitesi ve alınan araştırma eğitimi çok büyük önem taşımaktadır. Bu nedenlerle lisans programlarında araştırma eğitiminin nasıl verildiği ve yeterliliği önemle ele alınmalıdır (Erdem,2012). Bu doğrultuda öğrenci bakış açısını, öğretim yöntemlerini ve öğretim sorumlularının değerlendirmelerini ele alan ileri çalışmaların yapılması önerilmektedir.

### Kaynakça

- Adam, N., Zosky, D. L., & Unrau, Y. A. (2004). Improving the research climate in social work curricula: Clarifying learning expectations across BSW and MSW research courses. *Journal of Teaching in Social Work*, 24(3-4), 1-18.
- Alptekin, K., Topuz, S., & Zengin, O. (2017). Türkiye’de sosyal hizmet eğitiminde neler oluyor?. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 28(2), 50-69.
- Arminio, J., & Gochenauer, P. (2004). After 16 Years of Publishing Standards, Do CAS Standards Make a Difference?. *College Student Affairs Journal*, 24(1), 51-65.
- Beckman, M., & Hensel, N. (2009). Making explicit the implicit: Defining undergraduate research. *CUR Quarterly*, 29(4), 40-44.
- Berger, R. (2002). Teaching research in practice courses. *Social Work Education*, 21(3), 347-358.
- Blakemore, T., & Howard, A. (2015). Engaging undergraduate social work students in research through experience-based learning. *Social Work Education*, 34(7), 861-880.
- Bökeoğlu, O. Ç., & Yılmaz, A. G. K. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutumları ile Araştırma Kaygıları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 41(41), 47-67.
- Council for the Advancement of Standards in Higher Education. Council on Social Work Education. 14.08.2018 [www.cswe.org](http://www.cswe.org)
- Council on Undergraduate Research. Erişim adresi: [http://www.cur.org/about\\_cur/](http://www.cur.org/about_cur/)
- Epstein, I. (1987). Pedagogy of the preturbed: Teaching research to the reluctant. *Journal of Teaching in Social Work*, 1(1), 71-89.
- Erbay, E., & Sevin, Ç. (2013). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet 4. Sınıf öğrencilerinin eğitim süreçlerine ve gelecekteki meslek yaşamlarına ilişkin görüşleri. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 24(1), 25-40.
- Erdem, A. R. (2012). Bilim insanı yetiştirmede araştırma eğitimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(3), 166-175. 06.06.2018 [www.cas.edu](http://www.cas.edu)
- Fast, J. (2000). Melts in your mind, not in your hand: using manipulatives to teach social work research. *Journal of Teaching in Social Work*, 20(1-2), 159-169.
- Fish, J. (2015). Investigating approaches to the teaching of research on undergraduate social work programmes: A research note. *British Journal of Social Work*, 45(3), 1060-1067.
- Green, R. G., Bretzin, A., Leininger, C., & Stauffer, R. (2001). Research learning attributes of graduate students in social work, psychology, and business. *Journal of Social Work Education*, 37(2), 333-341.
- Gürbüz, E. B., Adıgüzel, İ. B., & Akçay, S. (2017). The experiences of social work students on social work research. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(5 S), 1917-1927.

- Hardcastle, D. A., & Bisman, C. D. (2003). Innovations in teaching social work research. *Social Work Education, 22*(1), 31-43.
- Hardcastle, D. A., & Bisman, C. D. (2003). Innovations in teaching social work research. *Social Work Education, 22*(1), 31-43.
- Hathaway, R. S., Nagda, B. A., & Gregerman, S. R. (2002). The relationship of undergraduate research participation to graduate and professional education pursuit: an empirical study. *Journal of College Student Development, 43*(5), 614.
- Hernandez, P. R., Woodcock, A., Estrada, M., & Schultz, P. W. (2018). Undergraduate research experiences broaden diversity in the scientific workforce. *BioScience, 68*(3), 204-211.
- Hewson, J. A., Walsh, C. A., & Bradshaw, C. (2010). Enhancing social work research education through research field placements. *Contemporary Issues in Education Research (CIER), 3*(9), 7-16.
- Hostetter, C., Sullenberger, S. W., & Wood, L. (2013). The key to learning: Engaging undergraduate students in authentic social work research. *Journal of Baccalaureate Social Work.*
- Howard, M. O., Allen-Meares, P., & Ruffolo, M. C. (2007). Teaching evidence-based practice: Strategic and pedagogical recommendations for schools of social work. *Research on Social Work Practice, 17*(5), 561-568.
- Howard, M. O., McMillen, C. J., & Pollio, D. E. (2003). Teaching evidence-based practice: Toward a new paradigm for social work education. *Research on Social Work Practice, 13*(2), 234-259.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research, 15*(9), 1277-1288.
- Hughes, A., Ortiz, D. V., & Horner, P. (2012). Academic, professional, and community outcomes of a faculty-mentored BASW research experience. *Journal of Baccalaureate Social Work, 17*(1), 133-147.
- Hunter, A. B., Laursen, S. L., & Seymour, E. (2007). Becoming a scientist: The role of undergraduate research in students' cognitive, personal, and professional development. *Science education, 91*(1), 36-74.
- Ishiyama, J. (2002). Does early participation in undergraduate research benefit social science and humanities students?. *College Student Journal, 36*(3), 381-387.
- Lytvyn, A., Novak, O., & Laun, S. (2020). Formation of research competence at the university: economic and managerial aspects. *Naukovyi Visnyk Natsionalnoho Hirnychoho Universytetu, 2020*, (4): 179-184.
- Maschi, T., Probst, B., & Bradley, C. (2009). Mapping Social Work Students' Perceptions of the Research Process: A Qualitative Follow-Up Study. *Journal of Baccalaureate Social Work, 14*(2), 63-78.
- McCrystal, P., & Wilson, G. (2009). Research training and professional social work education: Developing research-minded practice. *Social Work Education, 28*(8), 856-872.

- Mieg, H. A. (2019). Forms of research within strategies for implementing undergraduate research. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 14(1), 79-94.
- Moore, L. S., Avant, F., & Austin, S. F. (2008). Strengthening undergraduate social work research: Models and strategies. *Social Work Research*, 32(4), 231-235.
- Olsen, L. (1990). Integrating a practice orientation into the research curriculum: The effect on knowledge and attitudes. *Journal of Social Work Education*, 26(2), 155-161.
- Özkan, Y., & Gökçearsan Çıfı, E. (2012). Sosyal Hizmette kanıta dayalı uygulamalar: sosyal hizmet eğitimi açısından irdelenmesi. *Journal of Society & Social Work*, 23(1).149-160.
- Palmer, R. J., Hunt, A. N., Neal, M., & Wuetherick, B. (2015). Mentoring, undergraduate research, and identity development: A conceptual review and research agenda. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 23(5), 411-426.
- Papanastasiou, E. C., & Zembylas, M. (2008). Anxiety in undergraduate research methods courses: Its nature and implications. *International Journal of Research & Method in Education*, 31(2), 155-167.
- Phillips, J., MacGiollaRi, D., & Callaghan, S. (2012). Encouraging research in social work: Narrative as the thread integrating education and research in social work. *Social Work Education*, 31(6), 785-793.
- Plionis, E. M. (1993). Refocusing undergraduate research teaching: Making conceptualization experiential. *Journal of Teaching in Social Work*, 7(1), 49-61.
- Provost, J. J., Bell, J. K., & Bell, J. E. (2019). Development and use of CUREs in biochemistry. In *Biochemistry Education: From Theory to Practice* .143-171.
- Rosenblatt, A., & Kirk, S. A. (1981). Cumulative effect of research courses on knowledge and attitudes of social work students. *Journal of Education for Social Work*, 17(2), 26-34.
- Royse, D., & Rompf, E. L. (1992). Math anxiety: A comparison of social work and non-social work students. *Journal of Social Work Education*, 28(3), 270-277.
- Rubin, A. (2007). Improving the teaching of evidence-based practice: Introduction to the special issue. *Research on Social Work Practice*, 17(5), 541-54.
- Rubin, D., Valutis, S., & Robinson, B. (2010). Social work education and student research projects: A survey of program directors. *Journal of Social Work Education*, 46(1), 39-55.
- Sargazi, A., & Hosseingholizadeh, R. (2020). The Relation between Teaching and Research in Academia: A Systematic Review. *Higher Education Letter*, 12(48), 7-36.
- Secret, M., Ford, J., & Rompf, E. L. (2003). Undergraduate research courses: A closer look reveals complex social work student attitudes. *Journal of Social Work Education*, 39(3), 411-422.
- Sewpaul, V. & Jones, D. (2004) *Global standards for the education and training of the social work profession*. 05.09.2019 [www.iasw-aiets.org](http://www.iasw-aiets.org)

- Shamir, L. (2020). Eliminating self-selection: Using data science for authentic undergraduate research in a first-year introductory course. *arXiv preprint arXiv:2003.10821*.
- Sharland, E., & Teater, B. (2016). Research teaching and learning in qualifying social work education. *Routledge international handbook of social work education*, 144-156.
- Tuncay, T. (2016). Sosyal Hizmet müdahalesini araştırmak: uygulama kanıtlarla nasıl güçlendirilebilir?. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 27(2), 115-129.
- Unrau, Y. A., & Grinnell Jr, R. M. (2005). The impact of social work research courses on research self-efficacy for social work students. *Socia Work Education*, 24(6), 639-651.
- Visser-Wijnveen, G. J., van der Rijst, R. M., & van Driel, J. H. (2016). A questionnaire to capture students' perceptions of research integration in their courses. *Higher Education*, 71(4), 473-488.
- Whipple, E. E., Hughes, A., & Bowden, S. (2015). Evaluation of a BSW research experience: Improving student research competency. *Journal of Teaching in Social Work*, 35(4), 397-409.
- Yiğit, T. (2017). Türkiye'de sosyal hizmet eğitim/öğretiminde kalite güvence sistemi ve akreditasyon standartlarına ilişkin bir model çerçeve önerisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 28(1), 151-168.
- Yildirim, S., & Haşıloğlu, M. A. (2018). Analysis of scientific research related anxiety levels of undergraduate students'. *Universal Journal of Educational Research*, 6(2), 313-316.
- Zlotnik, J. L. (2007). Evidence-based practice and social work education: A view from Washington. *Research on Social Work Practice*, 17(5), 625-629.

## Examples of Activities for the Development of Basic Language Skills in Primary School Students

Aykut NARİN<sup>1</sup>

*Siirt University, Department of Turkish Education, Social Sciences Institute*

---

### ABSTRACT

### Review Article

---

Turkish teaching in schools is carried out in four basic frameworks. Listening, reading, writing and speaking skills, which are referred to as basic language skills, are very important in mother tongue teaching. Therefore, studies for the development of these skills should be carried out with precision. Especially, primary school years are the most intensive period of studies for the development of basic language skills, as students are the first years of academic mother tongue learning. It is thought that designing activities for the development of basic language skills and applying them in lessons will be functional in achieving the goal in the primary school age group. The aim of the research is to design various activities within the scope of developing basic language skills in primary school students and to raise awareness in this direction. A total of forty activities, including ten on listening, speaking, reading and writing skills, were designed. Each of the activities is designed to contribute to the development of the skill it is related to. In this way, it is to involve students more in the process in achieving the goal and to gain the targeted skills while having fun. Since student-centeredness will be at the forefront in the functioning of most practical activities, children will also play an active participant role in the process. Therefore, the activities will be beneficial in terms of permanence.

*Received: 02.03.2021*

*Revision received:  
04.04.2021*

*Accepted: 12.04.2021*

*Published online:  
26.05.2021*

**Key Words:** Primary school, basic language skills, activities

---

---

*Corresponding author:*

*Yüksek Lisans Öğrencisi*

[ayktnrn@gmail.com](mailto:ayktnrn@gmail.com)

*Orcid: 0000-0001-8371-2182*

## İlkokul Öğrencilerinde Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Örnekleri

Aykut NARİN<sup>1</sup>

*Siirt Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Sosyal Bilimler Enstitüsü*

ÖZ

Derleme Makale

Okullarda Türkçe öğretimi dört temel çerçevede yapılmaktadır. Temel dil becerileri diye ifade edilen dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerileri ana dil öğretiminde çok önemlidir. Dolayısıyla bu becerilerin geliştirilmesine yönelik çalışmaların hassasiyetle yürütülmesi gerekmektedir. Özellikle ilkokul yılları, öğrencilerin akademik olarak ana dil öğrenimine ilk başladıkları yıllar olması yönüyle, temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların en yoğun yapılması gereken dönemdir. Temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin tasarlanması ve derslerde uygulanmasının ilkokul yaş grubunda amaca ulaşmada işlevsel olacağı düşünülmektedir. Araştırmanın amacı ilkokul öğrencilerinde temel dil becerilerinin geliştirilmesi kapsamında çeşitli etkinlikler tasarlamak ve bu yönde bir farkındalık oluşturmaktır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine dair onar tane olmak üzere toplamda kırk etkinlik tasarlanmıştır. Etkinliklerden her biri ilgili olduğu becerinin geliştirilmesine katkı sunacak nitelikte tasarlanmıştır. Bu sayede amaca ulaşmada öğrencileri sürece daha fazla dâhil etmek ve eğlenirken aynı zamanda hedeflenen becerileri de kazandırmaktır. Çoğu uygulamaya dayanan etkinliklerin işleyişinde öğrenci merkezlik ön planda olacağından çocuklar süreçte de aktif katılımcı rolünde olacaktır. Dolayısıyla yapılan etkinlikler kalıcılık açısından da fayda sağlayacaktır.

*Alınma Tarihi:*  
02.03.2021  
*Düzeltilmiş Hali Alınma Tarihi:* 04.04.2021  
*Kabul Edilme Tarihi:* 12.04.2021  
*Çevrimiçi Yayınlanma Tarihi:* 26.05.2021

**Anahtar Kelimeler:** İlkokul, temel dil becerileri, etkinlikler

<sup>1</sup> Sorumlu yazar iletişim bilgileri:  
Master Student  
[ayktnrn@gmail.com](mailto:ayktnrn@gmail.com)  
Orcid: 0000-0001-8371-2182



## Giriş

Bir dilin öğretilmesi sürecinde dört temel beceri yer almaktadır. Dinleme, yazma, okuma ve konuşmaya dair gelişim Türkçe öğretiminde en önemli kazanımlardır. Dolayısıyla adından da anlaşılacağı üzere dil öğrenmenin temelini oluşturan bu becerilerin kazandırılması için standart yollar dışında yenilikçi alternatif yolların bulunması gerekmektedir. Bu gereklilik gelişen ve değişen dünya ile birlikte etkisini daha da göstermektedir. Dersi etkinliklerle zenginleştirmek, öğrenmelerin kalıcılığının sağlanması ve derslerin daha eğlenceli hale getirilmesini sağlar. Eğlenirken öğrenen çocuklar hem keyifli vakit geçirir hem de kalıcı bilgiler edinir.

Dil toplumun geçmişini, kültürünü kısacası özünü yansıtan toplumsal bir olgudur (Arslan, 2017). Bir toplum kendisini geleceğe taşımak istiyorsa bu diline sahip çıkması ve onu gelecek nesillere aktarmasıyla mümkündür. Dolayısıyla ana dil öğretimiyle alakalı tüm adımlar hassasiyetle ve özenle atılmalıdır. Atılan adımlar dilin ileriki kuşaklara aktarımının sağlıklı bir biçimde gerçekleşmesi için önemlidir. Çünkü dilin aktarımı kültürün aktarımı demektir. Kültürüne, gelenek ve göreneklerine, diline sahip çıkan toplum yarınlarında var olacaktır. Bu doğrultuda dilin en önemli araç olduğu bilinmektedir. Dil öğretiminin ilk adımı da temel dil becerilerinin kazandırılmasıyla başlamaktadır. Ülkemizde Türkçe Eğitim Programı dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarına yönelik kazanımlardan oluşmaktadır (MEB, 2019). Bu kazanımlar doğrultusunda ilkokul yıllarından itibaren Türkçe eğitimi okullarda gerçekleştirilmektedir. Türkçe öğretiminde temel dil becerilerinin geliştirilmesi öncelikli amaçlardan biridir (Lüle-Mert, 2014).

Ana dil öğrenimine temel dil becerilerinden ilki olan dinleme becerisiyle başlanmaktadır (Batur vd., 2017). Çocuklar ilk duydukları andan itibaren etraflarındaki sesleri duyarlar ve dili öğrenmeye başlamaları ilk duydukları sözcüklerle olur. Duydukları sözcüklerin ne anlama geldiğine dair zihinsel çıkarımlar yaparlar ve ardından konuşma becerisi ön plana çıkar. Çocuklar dinlediklerini taklit etme yoluyla konuşma becerilerini geliştirmeye başlarlar. Okula başladıkları ilkokul yıllarından itibaren de sistemli ve düzenli bir şekilde okuma ve yazma becerilerine yönelik öğrenmeler gerçekleştirmeye devam ederler. Ses Temelli Cümle Yöntemiyle ilk okuma yazma çalışmaları başlar (Bay, 2010). Öğrenciler çizgi çalışmalarıyla başladıkları ses öğrenme sürecine harfleri gruplandırılmış biçimde sırayla öğrenerek yazma çalışmalarıyla ilk okuma yazmaya devam ederler. İkinci sesin öğrenilmesinden itibaren heceye ve kelimeye ulaşılır. Bu sayede mümkün olacak en kısa sürede yazmayla birlikte okuma yolculuğu başlamaktadır. Dolayısıyla ilkokulun ilk yılı olan birinci sınıfta temel dil becerilerinin hepsinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar başlamaktadır.

Geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerinin temel dil becerilerinin geliştirilmesi noktasında bazı durumlarda yetersiz kalabildiği görülmektedir. Gelişen dünyada teknolojinin ve dijitalleşmenin hızla artması eğitim sistemine de alternatif yöntem ve tekniklerin geliştirilmesini bir gereklilik haline getirmektedir (Yazar, 2019). Bununla alakalı olarak alternatif öğretim yöntem ve teknikleri geliştirilmesinin, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif olabileceği etkinlikler tasarlanmasının, öğretimin niteliğini artıracakı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerileri ile ilgili tasarlanan etkinlik örnekleri sunulmuştur. Etkinlikler oluşturulurken amaca hizmet etmesi birinci öncelik olmuştur. Amaca hizmet etmesi etkinliklerin temel dil becerileri ile ilgili kazanımların

kazandırılmasına katkı sağlar nitelikte olmasını ifade etmektedir. Kazanımların kazandırılmasına uygun olarak oluşturulan etkinliklerde ikinci husus olarak öğrencilerin süreç içerisinde aktif rol oynayan taraf olmasına dikkat edilmiş ve mümkün olduğunca öğrencilerde ilgi ve istek uyandıracak örnekler oluşturulmuştur.

### **Problem**

İlkokul öğrencilerinde temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik alternatif etkinlikler nelerdir?

### **Alt Problemler**

- 1- Dinleme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik örnekleri nelerdir?
- 2- Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler örnekleri nelerdir?
- 3- Yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik örnekleri nelerdir?
- 4- Okuma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik örnekleri nelerdir?

Temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler tasarlanırken bir etkinliğin birden fazla beceriyi geliştirecek nitelikte olması mümkün müdür?

### **Yöntem**

Bu araştırmada yöntem olarak nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi desenlerinden derleme, çalışmanın deseni olarak seçilmiştir. İlkokul öğrencilerinde temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri elektronik dokümanlardan taranarak elde edilmiştir. Bulunan etkinliklerin bazıları bu alanda yapılmış etkinlik örneklerinden uyarlanarak ilkokul öğrencilerinin seviyesine uygun hale getirilmiş, bazıları ise temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik yeni etkinlikler tasarlanması yoluyla oluşturulmuştur. Çocuklarda dinleme, konuşma, okuma ve yazmaya dair tasarlanan birçok etkinlik vardır. Bu çalışmada temel dil becerilerinin gelişimi için uygulanabilecek onar etkinlik ortaya konmuştur.

Bir nitel araştırmanın geçerliği, içerdiği bilgilerin doğru ve sağlam olmasını ifade etmektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2020, s.404). Nitel araştırmalarda araştırmacının inceleme sonuçlarını objektif bir şekilde sunması ve yaptığı açıklamalarda yansız davranması geçerlik ve güvenilirlik açısından önemlidir (Şencan, 2005, s.500). Dolayısıyla yapılan tespitlerde yansız davranılmış, geçerlik ve güvenilirlik sağlanmıştır.

### **Bulgular**

Tablo 1’de dinleme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler yer almaktadır. Etkinliklerin uygulanmasına dair açıklamalara hem tablonun içinde hem de altındaki açıklama kısmında yer verilecektir.

**Tablo 1. Dinleme Etkinlikleri**

<b>Dinleme Etkinliği</b>	<b>Uygulanması</b>
1- Dinle-Bil	«Hayki – B1r» isimli rap şarkı çocuklara dinletilir. Şarkıda tüm illerimizden meşhur olan bir yönüyle bahsedilmektedir. Birkaç kez dinletildikten sonra illerle alakalı sorular sorularak cevaplar alınır.

2- Bozuk Plak	Anlatım bozukluğu olan şarkılar dinletilir. Şarkılardaki anlatım bozukluklarının bulunması istenir.
3- Hikâyesi Ne?	Dinlenen bir şarkı / türkü ile alakalı hikâye oluşturulması istenir.
4- Radyo Tiyatrosu	Öğrencilere radyo tiyatrosu dinletilir. Anladıklarını özetleyerek anlatmaları istenir.
5- Dinle- Resmet	Öğrencilere bir metin dinletilir. Dinlediklerini resme dökmeleri istenir.
6- İsim, Şehir, Hayvan	Öğrencilere 15-20 adet meyve, sebze, eşya ya da şehir isimleri hızlıca okunur. Dinlediklerinden hatırladıklarını yazmaları istenir. En çok kelime hatırlayan kazanır.
7- Sesinden Tanı	Sınıftan 5-10 öğrenci seçilir. Diğerlerinin gözleri kapatılır. Seçilen öğrencilere birer kelime söylenir. Konuşanın kim olduğu tahmin edilmeye çalışılır.
8- Bizim Hikâyemiz	Öğrenciler bahçeye çıkarılır. Elli metre ilerde beklemeleri sağlanır ve sırayla birer birer öğretmenin yanına gelirler. Öğretmen ses kayıt cihazına bir cümle kaydederek etkinliği başlatır. Sırası gelen öğrenci kendinden önceki kayıtları dinleyerek hikâyeyi devam ettirecek bir iki cümle söyler. Tüm öğrenciler kaydedildikten sonra oluşturulan hikâye birlikte dinlenir.
9- Anı Dinlenir	Öğrenciler gruplara ayrılır ve teneffüste gruplar için mini birer stant bahçeye yerleştirilir. “Anı dinlenir” yazılı posterler stantlara yapıştırılır. Başka sınıflardan anısını paylaşmak isteyen öğrencilerin anıları dinlenir ve sınıfta anlatılır.
10- Dededen Dinle	Dededen Dinle: Herkes ailesi ya da çevresinde tanıdığı yaşlı bir bireyden bir masal dinler ve sınıfta anlatır.

Tablo 1’ de dinleme becerisine yönelik etkinlikler gösterilmiştir. 1. Etkinlikte bir şarkının sözlerinin dikkatle dinlenmesi söz konusudur. Sözlerde illerimizin hepsinden birer ikişer özelliğiyle bahsedilmektedir. Dikkatle dinlenen şarkı sözleriyle alakalı öğrencilere sorular sorulur ve cevaplar alınır. Dinleme yaparken algıların açık olması önemlidir. İkinci etkinlik içerisinde anlatım bozukluğu bulunan şarkıların dinletilmesine yönelik bir etkinliktir. Yapılan şarkıların çoğunda şarkı sözleri maalesef özensiz hazırlanmaktadır. Bu sebeple yapılacak olan bu etkinlik bu duruma dair bir farkındalık oluşturması bakımından önemlidir. “Hikâyesi Ne?” Etkinliğine gelindiğinde bu etkinliğin de dinleme becerisini geliştirmek adına önemli olduğu görülmektedir. Televizyon ya da radyo kanallarında türkü hikâyelerinin aktarımına yönelik programlar yapılmaktadır. Bu etkinliklerin sınıf ortamında uygulanması çocuklarda dinleme becerisinin gelişimine katkı sağlayacaktır. Radyo tiyatroları hayal kurma, dinlenenlerin gözde canlandırılması adına faydalıdır. Dinleme becerisini geliştirmede kullanılabilecek önemli kaynaklardandır. “Dinle – Resmet” adlı etkinlikte çocukların dinledikleriyle alakalı gözlerinde canlanan manzarayı resme dökmeleri söz konusudur. “İsim, Şehir, Hayvan” çocukların sınıf ya da ev ortamında severek oynadıkları oyunlardan biridir. Ders esnasında derse fayda sağlayacak şekilde yürütülür ve oynatılırsa bir ders etkinliği haline getirilebilir. “Sesinden Tanı” etkinliği öğrencinin arkadaşını sesinden tanıyıp tahmin etmesi şeklinde oynanan bir dikkat oyunudur. “Bizim Hikâyemiz” bir grup etkinliğidir. Sınıfın tamamının emeğiyle oluşturulan hikâye birlikte hareket etmenin önemini öğretmenin yanında öğrencilerde dinleme becerisini geliştirir. “Anı Dinlenir” etkinliği sosyalleşmeye katkı sağlayacak güzel bir etkinliktir. Öğrenciler başka sınıflardaki öğrenci arkadaşlarıyla tanışma,

iletişim kurma fırsatı yakalayacaklardır. “Dededen Dinle” etkinliğinde ise bir aile büyüğünden dinlenenlerin sınıfa getirilmesi söz konusudur. Aile büyükleriyle iletişim, aile kavramına verilen değer açısından öğrencilerde farkındalık oluşturacak olan etkinlik dinleme becerisinin geliştirilmesinde kullanılabilir.

**Tablo 2. Konuşma Etkinlikleri**

<b>Konuşma Etkinliği</b>	<b>Uygulanması</b>
1- Düşünce Kumbarası	Metindeki konuyu anlatan yan düşünceler kartlara yazılır. Bir kutuya atılır. Oluşturulan grup kart çeker, yazılanlar grup üyeleri arasında tartışılır.
2- Atasözü Oyunu	Atasözlerinin anlamına uygun oyunlaştırmalar yapılması istenir.
3- Oku – Tanıt	Okunan kitapların tanıtımı yapılır.
4- Mektup	Sınıf gruplara ayrılır her gruba birer hikâye metni verilir. Metin 10 parça halinde grup üyeleri tarafından kesilir ve oluşturulan parçalar zarflara koyulur. Zarflar karıştırılarak gruplara tekrar dağıtılır. Parçalara ayrılmış metnin yeniden birleştirilmesi istenir. Grup liderleri oluşturulan hikâyeleri anlatır.
5- Atasözü Hikâyesi	Herhangi bir atasözü ya da deyimini nasıl bir olay üzerine söylendiğiyle alakalı tahminde bulunup zihnindeki senaryoyu anlatması istenir.
6- Söz Korosu	Verilen bir metin hep bir ağızdan okunur (Söz korusu). Metinleri seslendirme güçlerini artırır. Birlikte okuma alışkanlığını sağlar.
7- Muhtar	Öğrencilerden muhtarlık seçimi için aday olduklarını hayal etmeleri istenir. Seçim vaatlerini hazırlıksız biçimde tahtaya çıkıp anlatmaları istenir.
8- Kelime Tekeri	Sınıftaki tüm öğrenciler bir halka oluşturur. Öğretmen bir kelime ile oyunu başlatır. Sırası gelen öğrenci kendinden önce söylenen bütün kelimeleri sırasıyla söyler. En son kendi kelimesini söyler. Şaşıran çıkar. En sona kalan birinci olur.
9- Kulaktan Kulağa	Sınıf gruplara ayrılır. Grup liderlerine öğretmen bir metin okur. Grup liderleri gruplarına döner ve metinden akıllarında kalanları belli bir süre içerisinde hızlıca anlatırlar. Sonra öğretmen metinle ilgili detaylar içeren soruları gruplara dağıtır ve liderlerin dışındakilerden soruların cevaplanması istenir. En çok soruyu bilen grup kazanır.

## 10- Sessiz Kitap İsmi

Sınıf gruplara ayrılır ve takımlar oluşturulur. Öğretmen grup liderlerine bir kitap ismi söyler ve liderden kendi grubuna bu kitabın ismini kullanmadan anlatması istenir.

Tablo 2’deki etkinliklerden “Düşünce Kumbarası” derse konu olan metin hakkındaki düşüncelerin yazılıp kutuya atılması ve ardından kutudan rastgele çekilen bir kâğıdın sınıf önünde okunması şeklinde uygulanmaktadır. “Atasözü Oyunu” tüm sınıfın birlikte atasözleriyle ilgili oyun tasarlayıp oynamasına yönelik bir etkinliktir. “Oku – Tanıt” bilinen ve uygulanan etkinliklerden biridir. Okunan bir kitabı arkadaşlara tanıtmaya şeklinde uygulanır. Hem okuma hem de konuşma becerisinin geliştirildiği etkinliklerden biridir. “Mektup” etkinliğinde parçalara ayrılmış bir metnin gruplarca yeniden birleştirilmesi söz konusudur. İşbirliği ve konuşarak anlaşma noktasında öğrencilere katkı sağlayacak bir etkinliktir. “Atasözü Hikâyesi” atasözlerinin nasıl oluştuğuna dair hikâye tasarlayıp bunu anlatma etkinliğidir. Konuşma becerisinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. “Söz Korosu” etkinliği birlikte senkronize bir şekilde konuşabilmeyi geliştirir bu sayede oratoryo, koro gibi toplulukla yapılabilecek grup çalışmaları için de öğrencilerde deneyim sağlanmış olur. “Muhtar” seçim vaatlerinin sınıf ortamında konuşularak aktarılmasına yönelik bir etkinliktir. Seçme ve seçilmeye yönelik bilgileri de öğrencilere öğreten bir etkinliktir. “Kelime Teker” ezber ve dikkati de güçlendirmesi yönüyle önemlidir. “Kulaktan Kulağa” çocukların oynarken keyif aldığı oyunlardan biridir. Çeşitli amaç ve sebeplerle farklı ortamlarda oynanabilir. Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik tasarlanmış olan şekliyle uygulanması öğrencilerde temel dil becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır. “Sessiz Kitap İsmi” sessiz sinema oyununun kitap ismi tahmini ile oynanan versiyonu olarak tasarlanmıştır. Konuşma becerisini geliştirme amaçlı oynatılabilir.

**Tablo 3. Okuma Etkinlikleri**

Okuma Etkinliği	Uygulanması
1- Hayattan Derse	Grup oluşturulur. Günlük yaşantımızda yer alan konuşmalar (pazara giden ailenin satıcıyla yaptığı konuşmalar, aile fertleri arasındaki bir konudaki konuşmalar, gezi sırasında yapılan konuşmalar, düğün esnasındaki konuşmalar vb.) yazıya geçirilir. Oluşturulan metin karakter özelliklerini yansıtacak şekilde sınıfta okunur.
2- Seçme Haberler	Bir konuyla ilgili haber metni oluşturulur. Televizyon haline gelmiş bir karton kutunun arkasından metin okutulur. Diğer öğrencilerin okumasına puan vermeleri istenir.
3- Teker Teker Tekerleme	Tekerleme okuma yarışması düzenlenir. Gruplara tekerlemeler verilir. En iyi okuyanlardan tekrar gruplar oluşturulur. En iyi okuyan seçilene kadar yarışma devam eder.
4- Role Gir	Öğrencilerden biri beğendiği bir hikâyeyi seçer. Kendisini hikâyedeki şahıslardan birinin yerine koyar. Kendi bakış açısından hikâyeyi anlatır.
5- Empati	Metinde ortaya konulan sorun belirlenir. “Ben olsaydım” ifadesiyle çözüm aranır.

6- Araştırmacı Gazeteci	Gazete ve dergilerde belirli konularda yer alan yazılar toplattırılır ve sınıfta paylaşımları sağlanır.
7- Anı Oku	Tüm öğrenciler bir aile büyüğünden dinlediği unutulmaz bir anıyı yazıya döker ve sınıfa getirir. İsim yazılmamış olan ödevler toplanıp öğrencilere karışık bir şekilde dağıtılır ve sırayla okumaları istenir.
8- Belediye Anonsu	Tüm öğrenciler birlikte bir belediye anonsu metni yazar. Yazılan anons isteyenler tarafından sınıfın karşısında okunur. Anonsu en güzel okuyan öğrenci seçilir.
9- Diksiyon	Sınıfa diksiyon tekerlemeleri getirilir. Bu tekerlemeleri öğrencilerin okumaları istenir. Şaşırmadan okuyabilenler alkışlanır.
10- Tiyatral	Öğrencilerin yaşlarına uygun tiyatro metinleri sınıfa getirilir ve seçilen öğrencilere buradan roller verilir. Tahtaya çıkıp role uygun bir biçimde diyalogu okumaları istenir.

---

Tablo 3'te yer alan etkinliklerden ilki "Hayattan Derse", günlük hayatta karşılaşılabilecek bir olayın yazıya dökülmesinin ardından okunmasına dayanır. "Seçme Haberler" etkinliği yine haber metinlerinin okunmasına, dolayısıyla okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir etkinliktir. "Teker Teker Tekerleme" ise tekerleme telaffuzuna, hızlı konuşabilme gibi beceriler için katkı sağlar. "Role Gir" canlandırma ve rol oynama yeteneğini geliştirirken aynı zamanda konuşma becerisinin gelişimine faydalı olacak bir etkinliktir. "Empati" günlük yaşamda sıkça ihtiyaç duyulan empati duygusunu da öğrencilere kazandıran bu etkinlik konuşma becerisinin gelişiminde kullanılabilecek etkinlikler arasındadır. "Araştırmacı Gazeteci" etkinliğinde gazetelerden bulunan haber metinleriyle ilgilidir. Öğrencilerde araştırma ve incelemeye dair farkındalık oluşturur. "Anı Oku" öğrencilerin birbirlerinin geçmiş yaşantılarına saygı duyma ve birbirlerinin anılarını dinleyerek sosyalleşmelerini sağlar. "Belediye Anonsu" bir belediye anons görevlisi gibi anons yaparken hem canlandırma yapan hem de okuma becerisini geliştiren öğrenciler bu etkinlik sayesinde eğlenirken öğrenirler. "Diksiyon" telaffuzu zor metinlerin okunmasına dayanır. Dolayısıyla diksiyonu geliştirirken okuma becerisinin gelişimine katkı sağlanır. "Tiyatral" etkinliğinde öğrenciler hem kendi yaşlarına uygun tiyatro metinlerinin senaryolarını canlandırır, hem de okuma becerilerini geliştirir.

**Tablo 4. Yazma Etkinlikleri**

<b>Yazma Etkinliği</b>	<b>Uygulanması</b>
1- Kelime Küpü	Öğrenciler gruplara ayrılarak her gruba bir kelime küpü verilir. Metinde karşılaşılan kelimeler, küpün farklı yüzlerine yazılır. Her kelimeye farklı puanlar verilir. Küp zar gibi sırayla atılarak öğrencilerden gelen kelimelerle ilgili birbirinden farklı cümleler oluşturmaları istenir. Arkadaşıyla aynı cümleyi kuran ve belirlenen sürede cümleleri söyleyemeyen öğrenci oyundan çekilir. Oyun sonunda en çok puan alan öğrenci birinci olur.
2- Konuşma Balonları	Metinde geçen konuyla / temayla ilgili verilen karikatürlerdeki konuşma balonları doldurulur.
3- Kitap Yazalım	Öğrencilerden bir konuyla ilgili araştırma yapmaları istenir. Konuyla ilgili edinilen bilgiler, duygu ve düşünceler yazılır. Toplanan basılı materyallerdeki fotoğraf, resim gibi

	unsurlardan yararlanılarak bir kitap oluşturulur. Hazırlanan kitaba uygun kapak tasarımı yapılır.
4- Metin Oluşturalım	Sınıf gruplara ayrılır her gruba birer görsel verilir ve bu görselden hareketle bir metin oluşturmaları istenir. Oluşturulan metinler grup sözcüleri tarafından okunur.
5- Oku- Çiz	Öğretmen tarafından mecaz anlam içeren belirli Atasözü ya da deyimler seçilir. Sınıf gruplara ayrıldıktan sonra kapalı zarflarla her gruba deyim ya da atasözü verilir. Gruplardan zarfta çıkan deyim ya da atasözünü resimleştirmeleri istenir. Daha sonra resimler tahtaya asılır ve her öğrenci resimdeki deyim ya da atasözünün ne olduğuna yönelik tahminlerini yazar.
6- Şarkı Yazalım	Sınıf gruplara ayrılır. Öğretmen basit bir sözsüz müzik getirir ve gruplardan anlattığı konuyla ilgili o müzik üzerine şarkı yazılmasını ister.
7- Hikâye İstasyonu	Sınıf gruplara ayrılır. Her gruba büyük boş bir kâğıt verilir. Her gruba bir tema verilir ve o tema kâğıdın köşesine yazılır. Gruplardan o temaya ilişkin hikâye oluşturmaları istenir. Beşer dakika aralıklarla gruplar birer masa kayar, birbirlerinin hikâyesini devam ettirir. Böylelikle sınıfın tümünün katkısıyla grup sayısı kadar hikâye yazılmış olur.
8- Tersten Düze	Öğrencilere anlatılan konuyla alakalı cümleler tersten okunmuş şekilde dinletilir. Cümlenin doğrusunun tahmin edilerek yazılması istenir. Daha sonra cümleler okunur ve aslına en yakın yazabilen öğrenci kazanır.
9- Akrostiş	Her öğrenci ismiyle alakalı akrostiş yazar.
10- Uydurmaca	Her gruba 2–3 adet uzun kâğıt şeridi verilir (A3 sayfa 4 ayrı şerit olarak kesilir) ve bunlar, tek bir uzun şerit olacak şekilde birbirine yapıştırılır. Öğrenciler, alfabenin harflerini sırasıyla kullanarak (anlamsız) cümleler kurar ve böylece küçük bir (uydurma) hikâye oluştururlar.

“Kelime Küpü” kelimelerin küpün farklı yüzeylerine yazılmasıyla oynanan bir oyun etkinliğidir. Küpü atan kişi üst yüzeye denk gelen kelimeyle ilgili, belirli bir sürede cümle yazmalıdır. Bu oyun ile yazma becerisinin yanında pratik düşünme de geliştirilir. “Konuşma Balonları” bir görselle ilgili konuşma balonlarının oluşturulması etkinliğidir. “Kitap Yazalım” kapağıyla, metniyle ve görselleriyle sınıfa ait bir kitap oluşturmaya dayanır. Öğrencilerde yazma becerisinin yanında birçok beceriyi geliştirir. “Metin Oluşturalım” görsellerden hareketle metin yazma etkinliğidir. “Oku – Çiz” atasözlerinin anlamlarının tahmin edilip yazılmasıyla uygulanan bir etkinliktir. “Şarkı Yazalım” hem müziksel zekâ hem de yazma becerisinin gelişimine uygun bir etkinlik örneğidir. “Hikâye İstasyonu” istasyon tekniğiyle bir hikâye oluşturulur. “Tersten Düze” dikkati geliştiren bir etkinlik olarak uygulanabileceği gibi, yazma becerisine de katkı sunar. “Akrostiş” çocukların ilgisini çeken ve yaratıcılık noktasında onları geliştiren bir etkinliktir. “Uydurmaca” ise yine yaratıcı düşünme becerisine katkı sağlar. Aynı zamanda yazma becerisini geliştirmek için kullanılabilir.

### Sonuç ve Tartışma

İlkokul öğrencilerinde temel becerilerin geliştirilmesi için tasarlanan etkinlikler gerekli kazanımların kazandırılmasına katkı sağlayacaktır. Güneş’in (2017) yaptığı çalışma da dil

öğretiminde farklı etkinliklerin kullanılmasının öğrenmeye olumlu yönde katkı sağlayacağını ortaya koymuştur. Yine Kurudayıoğlu ve Potur (2015), Türkçe dersinde temel dil becerilerinin geliştirilmesinde tekerlemelerin kullanılabilirliğini incelemişlerdir. Tekerleme etkinlikleri bu çalışmanın kapsamında da yer almaktadır. Öğrenciler için ders vaktinin de eğlenceli ve oyun havasında geçmesi derse olan ilgi ve bağlılıklarını artırır. Moral ve motivasyon yönünden hazır çocuklar daha iyi öğrenir. Lüle Mert (2014) bu düşünceden yola çıkarak ortaokul öğrencilerinde temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler derlemiş ve incelemiştir. Ancak Türkçe dersi sadece ortaokul müfredatına ait bir ders değildir. Dolayısıyla temel dil becerilerinin geliştirilmesi sadece ortaokulda değil ilkökulda da önemli bir gerekliliktir. Bu bağlamda bu çalışma kendinden önce yapılmış benzer çalışmaları destekler ve tamamlar niteliktedir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik tasarlanan ve derlenen etkinlikler kendi alanında hazırlanmış olsa da birçok becerinin birlikte geliştirilmesine olanak sunar. Bu bağlamda yapılan çalışmalar bir etkinlikle birden fazla becerinin geliştirilmesiyle ilgili, öğrenciye ve eğitime katkı sağlar. Bu çalışmadaki etkinlikler öğretmenlere temel dil becerilerinin geliştirilmesinde etkinlik temelli çalışılabilmesiyle ilgili farkındalık oluşturacaktır. Doğan'ın (2009) konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik örnekleri içeren çalışması da benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Günümüzde yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanmasına dair ilgi artarken bu alanda araştırmaların artırılması alanyazına katkı sunacaktır.

### **Öneriler**

1. MEB tarafından hizmet içi eğitimler düzenlenerek farklı etkinliklerle temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
2. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının belirlenmesi için sınıf rehber öğretmenleri tarafından tutum ölçekleri uygulanıp bu sonuçlara göre etkinlikler tasarlanabilir.



### **Kaynakça**

- Arslan, M. (2017). Ana dili olarak Türkçe öğretimi ve temel dil becerilerinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (46), 63-77.
- Batur, Z. & Erkek, G. & Kaplan, K., & Ercan, E. (2017). Türkçe eğitimi ve yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisinin edinimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 42-75.
- Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1).
- Cristensen, L. & Johnson, B. & Turner, L. (2020). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 185-204.
- Güneş, F. (2017). Türkçe öğretiminde etkinlik yaklaşımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 48-64.
- Kurudayıoğlu, M., & Potur, Ö. (2015). Temel dil becerilerinin kazandırılması açısından tekerlemeler. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (15).
- Lüle Mert, E. (2014) Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilir etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.
- MEB, (2019). *Öğretim Programları*. 08.01.2021 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı, Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yazar, İ. (2019). Türkçe öğretiminde ve temel dil becerilerinin kazanımında dijital teknoloji uygulamalarının yeri ve önemi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(64).

## An Enriched Program Proposal in Teaching Social Studies for Gifted Children\*

Hüseyin ATEŞ<sup>1</sup>

*Yildiz Technical University, Faculty of Education, Turkish and Social Studies Education*

Şahin ORUÇ<sup>2</sup>

*Yildiz Technical University, Faculty of Education, Turkish and Social Studies Education*

---

### ABSTRACT

### Review Article

---

The Gifted and talented students who have a superior potential compared to their peers need a differentiated curriculum. It is considered that the talent domain, potential of intelligence, interest, and development status of the gifted and talented students should be determined, and the curriculum which is to be applied should be differentiated. In this respect, the purpose of the study is to differentiate the social studies curriculum of 4th, 5th, 6th and 7th grades in line with the characteristics, academic, cognitive, and affective expectations of gifted and talented students. In the study, the social studies curriculum is differentiated with the integrated curriculum differentiation method. The document review method, which is one of the qualitative research methods, was used in the data collection process of the study. The content analysis method was used when analyzing the data. A differentiation strategy was determined for the whole class level and for each learning domain separately in accordance with the general characteristics of gifted and talented students, The determined differentiation strategy is composed of affective domain and value objectives, along with thinking, study, and creativity skills. Based on differentiation strategies, cognitive domain, affective domain, value, and skill objectives were determined. Enrichment and reduction practices were made by retaining the present achievements in the curriculum. In the curriculum, in which 68 achievements were differentiated in total, students' creativity, innovation, study and thinking skills, and awareness for national components and social values were prioritized. Social studies curriculum in line with the integrated curriculum model is thought to be an original and framework model for teaching social studies to gifted and talented students.

**Key Words:** Gifted and talented students, social studies education, curriculum differentiation, integrated education curriculum

*Received: 25.04.2021*

*Revision Received: 23.05.2021*

*Accepted: 25.05.2021*

*Published Online: 26.05.2021*

---

---

<sup>1</sup> *Corresponding author:*

*Master Student*

[atesteacher@gmail.com](mailto:atesteacher@gmail.com)

*Orcid: 0000-0003-4819-1507*

<sup>1</sup> *Doç. Dr.*

[sahinoruc44@hotmail.com](mailto:sahinoruc44@hotmail.com)

*Orcid: 0000-0001-8666-3654*

*\* This article is produced from the thesis entitled "Enriched Program for Highly Talented Children in Social Science Teaching " dated July 2020.*

## Sosyal Bilgiler Öğretiminde Üstün Yetenekli Çocuklar için Zenginleştirilmiş Program Önerisi\*

**Hüseyin ATEŞ<sup>1</sup>**

*Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü*

**Şahin ORUÇ<sup>2</sup>**

*Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü*

---

### ÖZ

### Derleme Makale

Akranlarına göre üst düzey potansiyel gösteren üstün yetenekli öğrenciler farklılaştırılmış öğretim programına ihtiyaç duymaktadırlar. Üstün yeteneklilerin yetenek alanı, zekâ potansiyeli, ilgi ve gelişim durumlarının tespit edilmesi ve uygulanacak eğitim programının farklılaştırılması gerektiği düşünülmektedir. Bu açıdan araştırmanın amacını üstün yeteneklilerin karakteristik özelliklerine akademik, bilişsel, duyuşsal beklentilerine uygun sosyal bilgiler 4 ,5, 6 ve 7. sınıf öğretim programının farklılaştırılması oluşturmaktadır. Araştırmada sosyal bilgiler öğretim programı bütünleştirilmiş müfredat farklılaştırma yöntemiyle farklılaştırılmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesi sürecinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada üstün yetenekli öğrencilerin genel karakteristik özelliklerine göre programın tüm sınıf düzeyi ve her öğrenme alanı için ayrı ayrı farklılaştırma stratejisi belirlenmiştir. Belirlenen farklılaştırma stratejisi, düşünme, araştırma ve yaratıcılık becerileriyle birlikte, duyuşsal alan ve değer hedeflerinden oluşmaktadır. Farklılaştırma stratejileri temelinde bilişsel alan, duyuşsal alan değer ve beceri hedefleri belirlenmiştir. Ayrıca farklılaştırılan programda yer alan öğrenme alanlarının içeriği bütünleştirilmiş müfredat modeline diğer ortaokul derslerinin öğrenme alanı ve üniteleriyle ilişkilendirilmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin genel potansiyel yetenekleri ve karakteristik özellikleri gözetilerek öğrenme alanları için oluşturulan farklılaştırma stratejisi temelinde kazanımlar farklılaştırılmıştır. Programda yer alan mevcut kazanımlar korunarak zenginleştirme ve daraltma uygulamaları yapılmıştır. Toplamda 68 kazanımın farklılaştırıldığı programda öğrencilerin yaratıcılık, inovasyon, araştırma becerileri, düşünme becerileri ve milli unsurlara ve toplumsal değerlere karşı duyarlılık kazanımı ön planda tutulmuştur. Bütünleştirilmiş müfredat modeline göre farklılaştırılan sosyal bilgiler öğretim programının üstün yetenekli öğrencilere sosyal bilgiler öğretiminde özgün ve çerçeve bir model olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Üstün yetenek, sosyal bilgiler eğitimi, program farklılaştırma, bütünleştirilmiş eğitim programı

*Alınma Tarihi:*  
25.04.2021  
*Düzeltilmiş Hali Alınma Tarihi:* 23.05.2021.  
*Kabul Edilme Tarihi:*  
25.05.2021  
*Çevrimiçi Yayınlanma Tarihi:* 26.05.2021

---

<sup>1</sup> Sorumlu yazar iletişim bilgileri:  
Yüksek Lisans Öğrencisi  
atesteacher@gmail.com  
Orcid: 0000-0003-4819-1507

<sup>2</sup> Doç. Dr.  
sahinoruc44@hotmail.com  
Orcid: 0000-0001-8666-3654

\* Bu makale Temmuz 2020 tarihli "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Üstün Yetenekli Çocuklar için Zenginleştirilmiş Program Önerisi" adlı tezden üretilmiştir.

## Introduction

Since the 19th century, which is the time of the term “gifted and talented” began to be expressed and investigated scientifically, the basic concept of researches includes intelligence tests and therefore, the term of intelligence. Although the term of intelligence first came into prominence in Ancient Greece, it is seen that it has preserved its importance up to the present (Stenberg, 2005). The first expressions relating to the term of intelligence were depicted by Galton. Galton (1892) suggested that human intelligence includes psychomotor, cognitive, and perceptual process states by simplifying it. Afterward, Binet advocated that the definition of the term of intelligence and its state of measurement can -not be simplified as in the definition of Galton.

Gardner (1993) defined the term of intelligence as a product development capacity that finds its value in a person’s own culture or in a foreign culture, and also it is the ability to find solutions to problems that need to be solved (Özgüven, 2011). Several studies demonstrate that the term of intelligence is complex and sociable. By means of the efforts to define the term of intelligence, the issue of measuring intelligence has also become important and various intelligence tests have been developed within this process. When the historical process of intelligence tests is examined, it is seen that their occurrence dates back to Plato. In fact, Plato stated in his work Republic that education should be provided to artists, statesmen who will rule the government, and fighters who will defend the government. Galton first wrote out whether environmental factors or hereditary factors determine intelligence in his work Hereditary Genius. Besides, Galton emphasized that with the examination of the hereditary aspect of intelligence, some abilities and emotional sensitivity of individuals can be determined by measurements (Galton, 1892).

Alfred Binet achieved in developing the first intelligence test in the first quarter of the 20th century. Binet has studied developing various techniques to detect students who are not mentally competent and to provide special training to the detected students (Staum, 2011). Binet took the first step in the development of modern intelligence tests by developing techniques for calculating students' chronological age and intelligence ages. Along with this process, Lewis Terman developed this test in the United States and began to be known as the "Stanford Binet Test". With this process, several different tests have been developed.

Numerous different terms have been used for special talents from past to present. The terms of being gifted and talented and intellectual giftedness used for people who have special abilities are perceived as the same, and they can be used interchangeably. However, being gifted and talented is a comprehensive term that consists of intellectual giftedness. Different definitions are developed for gifted and talented people in our country and other countries. Since the 19th century when the term gifted and talented started to take part in scientific literature, intelligence tests, which have been used to detect gifted and talented people, are the strongest indicators of being gifted and talented. People who are identified through intelligence tests and score 130 and above at the end of the process are defined as gifted and talented (Ersoy and Avcı, 2001,196).

Lewis Terman is accepted as a pioneer in studying gifted and talented children. Terman, who conducted his first researches in 1921, continued his research for 32 years and carried out studies on more than 1500 gifted and talented people. He published the research results in four volumes (Davis & Rimm, 2004). Gifted and talented people are individuals who differ from normal individuals in the sense of mental, physical, social, and personality characteristics. The term of being gifted and talented is not only a quality that some people are assessed in regards to certain characteristics, but it is the rate and frequency of the characteristics which are observed in all individuals regardless of their ability domain and level (Akarsu, 2004).

In most countries, a differentiated curriculum is applied in the education of gifted and talented students. Especially Russia has applied a curriculum which is scientifically based to special talented students from broad geography (Akarsu, 2004).

Countries such as Sweden, the Netherlands, Norway, and Denmark proposed a solution to the education and career planning of gifted and talented people with individual programs. Each student is exposed to faster and deeper learning experiences than their peers with the guidance of their teachers. However, scientific studies and regulations on the education of gifted and talented students are conducted in universities and gifted and talented people practice centers (Davaslilgil et al., 2004).

Canada is one of the countries where the most effective processes for the education and career planning for gifted and talented people are conducted, and where scientific studies and practices are always supported. The differentiated curriculum in the country in terms of content, depth, diversity, and speed is provided to students within a curriculum.

Universities, institutions, and strategy centers make an investigation and create practices about gifted and talented people. Not only substantial financial supports are given to the education of the gifted and talented people in the country, but career plans are also done in accordance with their talent domains. (Bilgili, 2004).

Although there are differentiation and career planning prohibitions for gifted and talented people in China, educational institutions and career centers where differentiation instructions are applied in the forthcoming periods have been opened. Various practices and scientific studies are conducted for gifted and talented people in countries such as England, Austria, and New Zealand. Although "gymnasiums" in Germany are schools based on the talent domains of gifted and talented students, they enroll students with achievement tests (Akarsu, 2004).

In the history of Turkish education, different practices have been developed and conducted for gifted and talented people from the past to the present. The Enderun School (special school in the ottoman palace), which takes the task of training soldiers, artists, and administrators in the Ottoman Empire, and follows the education process of the gifted and talented people, is one of the institutions where the education of the gifted and talented ones is best organized. Gifted and talented students who were educated at various levels of the Enderun School were fulfilling the duties given by the government according to their abilities (Miller, 1941).

With the proclamation of the Republic, several studies were conducted about the education of gifted and talented students. With the Law No. 1416 on "*Students to be Sent to Foreign Countries*" enacted in 1929, it was intended for gifted students to study abroad (Levent, 2011). In the following years, Law No. 5245 and No. 6660 was enacted to provide gifted and talented students to study abroad. Education and career planning of gifted and talented students are ensured by the primary education institutions regulation, the basic law of national education, the regulation of secondary education institutions, the decree-law numbered 573, the directives of special training centers and science and art centers in the constitution so to ensure that all institutions, organizations and research centers of the country benefit from these talents.

Government programs and annual programs of the state planning organization have taken regulations and recommendations to provide that state institutions and organizations and R&D centers benefit from the gifted and talented students at the utmost.

Some of the higher education institutions in our country are developing new curriculums for the education of the gifted and talented students by developing a project about university for children. In general, the curriculum of children's universities consists of an entertaining and practical curriculum that is prepared in line with problem-solving, creative thinking, critical thinking, and questioning skills. With this structuring element, university faculty members reducing their studies and experiences down to the children's level. Istanbul in Turkey, Aydın,

Ege, Ankara, İnönü, Samsun, Mersin, Harran, Sinop, Kemerburgaz Thracian University in the education of gifted and talented university for children projects are organized.

The project of Beyazıt Ford-Otosan Primary School developed in cooperation with Istanbul University and the Ministry of National Education, was constituted to educate gifted and talented students.

Ankara Science High School was opened with the financial support of the Ford Foundation to train students who have superior ability in the domains of logical-mathematical intelligence. In the advancing years, science high schools were opened all over the country. Today, science high schools that accept students with a centralized placement test accept students with an achievement test instead of being gifted and talented criteria (Ataman, 1976).

As a secondary school İnanç Türkeş Private High School, which was founded for the education of the gifted and talented students, offers boarding education services. Today, TEVİTÖL (Turkish Education Foundation İnanç Türkeş Private High School) continues its educational activities with the financial support of TEV (Turkish Education Foundation), and it benefits from the international baccalaureate program besides the secondary education curriculum.

TUBITAK, which was founded to conduct and support investigation and R&D activities, aims at supporting the projects that gifted and talented would develop in basic and applied sciences.

Science and Art Centers (BİLSEM) were founded by the Ministry of National Education to enable gifted and talented students, who further their education in primary and secondary education, to use their time out of school effectively. BİLSEMs, whose regulation and control mechanism is conducted by the Ministry of National Education, is one of the most effective institutions in the education of gifted and talented students.

Analyzing the characteristics and educational needs of gifted and talented students, it is seen that they correspond to the achievements of the social studies course. In this respect, several different studies have been carried out by researchers on social studies education for gifted and talented students. In this study, it is purposed to differentiate the social studies course curriculum in line with the integrative education model based on the characteristics of gifted and talented students. A qualitative research design was used in the study. By analyzing the qualitative data, it is expected that the differentiation instruction will be practiced and the research will be concluded.

Acceleration, grouping, and enrichment practices are applied in the curriculums to be used in the education of gifted and talented students.

It includes the completion of the curriculum in a shorter period than it is supposed to be, along with several processes and adaptations that are made within the curriculum. Besides, the student traced the current curriculum in a shorter period (Karasu, 2010). The acceleration process can be applied in different aspects such as starting school at an early age, assembling the class, promoting the class, accelerating the curriculum, and supplementing the courses and seminars to the curriculum (MEGEP, 2007). Teachers, administrators, and parents speculate that gifted and talented students are not suitable for the acceleration program as they do not have enough maturity in terms of physical, psychomotor, emotional, and social development. The fact that the gifted and talented students cannot communicate with their peers and their sensory inadequacy bring disadvantages to acceleration practice. Nonetheless, the most advantageous aspect of acceleration is that it does not permit gifted and talented students to get bored. In this way, gifted and talented students take part in the educational activities in the accelerated curriculum eagerly. Regarding the advantages and disadvantages of acceleration in all, it is considered that it should be arranged to meet the educational demands of gifted and talented students (MEGEP, 2007).

The grouping has diverse practices such as grouping in a private classroom, cluster grouping, grouping in private school, welding room grouping, grouping in resource centers, seminars, summer courses, and study centers (MEGEP, 2007). When such types of practices are applied within the framework of the demands of gifted and talented children, they make significant contributions to the development of children's abilities, and also, it is one of the advantages of grouping practice that children develop their self-conception with these practices (Karakurt, 2009). As regards academic evaluation processes, it is seen that families have a negative approach to grouping practice. Along with the special groupings based on the ability to meet the needs of gifted and talented students to a great extent, it is considered that the practice of curriculum enrichment and acceleration aspects would bring an advantage for gifted and talented students (MEGEP, 2007).

It is assumed that homogeneous groupings formed on the basis of ability will have positive social and academic impacts on gifted and talented students. Thus, Rogers and Span (1993) inferred from their studies that the skill grouping process conducted with enrichment provided the gifted and talented students with the necessary academic results in respect of success, critical thinking, and creativity (Dunbar Phillips, 2001). Kulik and Kulik (1982) inferred that homogeneously grouped children had a positive increase in success, and attitudes towards the subject when comparing heterogeneously grouped children. With the reference to these studies, it is considered that homogeneous grouping is important in talent grouping.

Enrichment Practices which is related to the needs and talent domains of gifted and talented students who continue their education in the traditional classroom curriculum should be developed. In this regard, it is fundamental to plan differentiated instruction processes in the traditional classroom (Ersoy & Avcı, 2001). The content of the enriched curriculum includes activities that lead to exploring in accordance with the planned to respond to the students' curiosity, interests, and abilities with peers, group training exercises and problems that will be the subject of individual and group researches taken from real life (MEGEP, 2007). Enrichment practices are formed by adding reasonable subjects to the curriculum at a basic level. In enrichment practices, deepening of the subject in the curriculum is provided in detail. Supporting and enriching achievements are added to the curriculum as a consequence of the interests and needs of the students by considering the topics in general (Karasu, 2010). Enrichment practices can be applied in two ways as horizontal enrichment and vertical enrichment. Although it is seen that the subject is diversified in the sense of discipline and efficiency in the horizontal enrichment performed in the program, in-depth analysis studies on the subject area in question in vertical enrichment (Ersoy & Avcı, 2001). When examining the curriculum used by today's world countries in the education of gifted and talented students, it is seen that the enrichment model is broadly applied in these curriculums.

Along with the different subjects and materials, which are difficult to find under normal circumstances, are added to the curriculum applied at the classroom level, practices that are formed in accordance with the individual learning needs by refining them from monotonous homework are also included. The difference of enrichment practices from the other ones is that the enrichment practices contain all students irrespective of their intellectual development levels and talent domains (MEGEP, 2007). Enrichment practices should be formed within the framework of a general specific aim in the education program prepared for gifted and talented students (Davis, Rimm, & Siegle, 2011). The general purpose of enrichment practice is to increase the experience and potential of students who require learning (Renzulli & Reis, 2008). In this respect, studies are conducted to create independent and productive learning environments for students.

Acceleration is a temporary solution in terms of meeting the needs of students who display superior talent. (Kulik & Kulik, 1992). When it is taken into account that the needs stem from the high potential of gifted and talented students, it is considered that acceleration

practices will not be adequate alone without a differentiated education curriculum (Van Tassel-Baska & Brown, 2007).

As enrichment practices provide gifted and talented students to have an education with their peers, they ensure that gifted and talented people commune with society. While gifted and talented people can perform extra activities in domains where they demonstrate high potential in enrichment practices, they participate in joint project activities with their peers in other domains (Ataman, 1998).

The 3-stage Purdue enrichment model, Maker matrix curriculum model, Maker model, the school-wide enrichment Renzulli learning model, Williams curriculum differentiation model, Tiger model, and Sternberg's triangular model became integrated for the gifted and talented education program, etc. various curriculum models are applied.

The skills to be predisposed in the social studies program have been arranged by considering the students with normal intelligence development. However, the intelligence development of gifted and talented students may differ from their peers. It is known that this situation is more evident in students with an IQ of 140 and above. Considering the extent of being gifted and talented, it is known that those people have superior talent in comprehension, the transmission of perceptions, sensitivity, and awareness (Atalay, 2014, 55).

Steward highlights that the objectives of social studies education correspond to the needs of gifted and talented students and that critical thinking, creative thinking, problem-solving, creativity, and inquiry skills are among the objectives of the social studies curriculum within the needs of gifted and talented students. Disciplines such as history, geography, law, philosophy, economics, anthropology, psychology, sociology in social studies education are included in the domains of interest of gifted and talented students. Multidisciplinary courses come into prominence in terms of gifted and talented students' ability to comprehend interdisciplinary relational structures of knowledge, and they approach information with a holistic perspective. Social studies, with its multidisciplinary structure, is a course that suitable for associating with daily life skills. Social studies course is a course in which students can improve their inquiry skills, present their discussion skills, and develop high-level thinking skills such as critical, creative thinking, and problem-solving skills (Atalay, 2014).

In this way, it is considered that adjustments can be made to provide that the social studies course curriculum should engage the attention of gifted and talented students by meeting their needs. Students who are defined as gifted and talented are the people who are assumed that can change the order of the World, and make significant contributions to humanity. In this respect, it can be stated that the education of the gifted and talented students would be an investment for the future of society. It is considered that the social studies curriculum should be formed to contribute to the development of high-level thinking skills of gifted and talented people and to train them as productive citizens by teaching universal and social values. At this point, it is seen that the social studies curriculum would meet the needs of the gifted and talented after the necessary differentiation adjustments are made.

When the possible results of the research are taken into consideration, it is thought that gifted students would have a development part by practicing their thinking skills and creativity along with the environment, their independent studies and the experiences they would obtain from current studies. It is also considered that the differentiated program meets the needs of gifted students.

The problem status of this study is searching for an answer to the question: *“How can a social studies program be designed in accordance with the features of gifted children.”* The problem sentence of the study is defined as: *“How is the social studies curriculum can be differentiated in accordance to the integrative curriculum model for gifted students?”*

In the context of this problem through the framework of the integrative curriculum model of the social studies curriculum, the differentiated social studies curriculum proposal was



prepared for gifted children by differentiating the basic strategy, multidisciplinary association, cognitive goal, affective goal, skills, values and achievements.

The differentiated social studies curriculum has been differentiated by determining focal points based on conceptual and skill-based differentiation strategies. The methods and techniques suggested for use in the program are intended to help students develop high-level thinking skills. Thinking skills, which are under the spell of the social studies program, are aimed at raising the potential status of gifted individuals. (Demirkaya, 2011).

According to Sak (2012, 210), conceptual focal points are required in the curriculum designed for gifted students in order to integrate thinking skills into the curriculum. The conceptual focus point developed provides field knowledge as well as an advanced level of thinking.

Many studies on the education of gifted students have been conducted, and the curriculum, which are differentiated on the basis of the integrative education program model, have been tested. The integrative curriculum model, on the other hand, is a framework model that handles the current curriculum on the basis of differentiation, rather than a directly applied training program (Sak, 2012, 212).

In multidisciplinary studies, the conceptual focus of more than one discipline is shared in context. Interdisciplinary work that focuses on content necessitates in-depth research, a high level of comprehension, and a multi-perspective understanding. Interdisciplinary studies differ from single-disciplinary studies in this regard. Multiple disciplines work together to process the focused content in an organized manner. In this sense, meaningful learning will take place in terms of social studies education that is primary purpose (Maker & Shiever, 2004).

Most social disciplines provide concepts, terminology, and inferences that allow students to create a mental scheme for acquiring new knowledge. Students' mental focus diagrams serve as the foundation for understanding, conceptualizing, and developing a factual perspective (VanTassel-Baska, 2003).

It is considered that the differentiated social studies curriculum will aid in the education of gifted students as well as the program differentiation studies. It is hoped that the study will provide an opportunity to evaluate the program differentiation process in the context of gifted students' characteristics, as well as contribute to the field.

### **Purpose of the Study**

It is noted that gifted and talented students cannot reveal their potential talents properly in the case that they are not given education in line with their characteristics (Van Tassel-Baska, 2003). Having an accurate education for gifted and talented people has gained importance in Turkey just as in many countries around the world. The purpose of the study is to differentiate the social studies curriculum based on the integrative curriculum model in accordance with the potential development status and characteristics of gifted and talented students. In the differentiated curriculum, an education system that is suitable for the purposes is recommended within the framework of the differentiation strategy.

### **Importance of the Study**

It is assumed that the differentiated social studies curriculum would contribute to the field in the education process of gifted and talented students, in curriculum differentiation practices, it also would provide an opportunity to assess the differentiation curriculum process within the framework of the characteristics of gifted and talented students by contributing to the education field. In the social studies curriculum, it has been provided that the learning domains appeal to a large mass with the interdisciplinary association method. The social studies course, which attributes several social sciences in an interdisciplinary model, is one of the courses that gifted and talented people are interested in, both in the way of attracting the

attention of the students and containing complex problem status. In this respect, it is important to differentiate the social studies course curriculum (Delisle, 1991, 176). Social studies education must be subjected to differentiation practices that develop their skills for gifted and talented students.

### **Methodology**

This part includes information about the model of the research, data collection tools, research method, and data analysis.

#### **Model**

In this study, it is aimed to differentiate the 2017 social studies course curriculum. In accordance with the integrative education curriculum model of social studies for 4th, 5th, 6th, and 7th grade for gifted and talented education, a differentiation strategy was specified for each learning domain of the curriculum, and the curriculum model was developed on the basis of the strategies. The learning domains of the curriculum were associated with other courses and based on the differentiation strategy, cognitive domain, affective domain, skill, and value-based associations were specified separately for each learning domain of each class.

In the research, the education curriculum which is formed by taking into account the characteristics of gifted and talented students were examined. By examining differentiation models and practice examples, the social studies curriculum is developed based upon the "Integrated Curriculum Model". It is aimed to increase academic success, improve high-level thinking skills, attitude towards the course, and productivity in the social studies program, which is differentiated by considering Bloom's updated educational achievements (Anderson & Krathwohl, 2001).

During the preparation phase of the differentiated curriculum, the principles of program development and differentiation for gifted and talented people were adopted. While developing the differentiated curriculum, published textbooks, BİLSEM (Science and Art Center) practices, international and national studies and expert opinions have been examined. The learning domains of the social studies curriculum is differentiated with the enrichment practice by retaining the current achievement. In the differentiation practice, a framework is formed with the characteristics that are planned to be added to the curriculum. In the formed framework, attention has been shown to objectives, skills, values and achievements that meet the educational needs of gifted and talented students.

As a consequence of the researches, differentiation practice is considered within the extent of the integrated curriculum model developed by VanTassel-Baska. The integrative education model is a model that constitutes an interdisciplinary education system.

To differentiate the social studies curriculum in compliance with the characteristics of gifted and talented students, high-level thinking skills such as innovative thinking, problem-solving, critical thinking and creative thinking should shape the differentiation strategy. When the literature is reviewed, as there is no study aiming at the development of interdisciplinary high-level thinking skills and enriching practices for the overall program, the researcher has formed a differentiated curriculum synthesis by using the integrative education model as a base.

In the differentiated social studies curriculum, differentiation was performed to analyze the outcomes relationships, compare the reflections of the changes, notice the ratio of variables, examine the size of the variables, develop products fit for change, find solutions for the real-life problems, and comparative analysis situations.

The differentiated social studies curriculum can be used to put forward concrete approaches and information, and abstract ideas. Generalizations and terms can become more abstract at advanced levels. Therefore, it is focused on the use of materials and more complex

concepts in the differentiated social studies curriculum. To form a differentiated curriculum that appeals to the characteristics and developmental status of gifted and talented students, it has been elaborated that the content is challenging, complex, and at a level that can raise discussion and give opportunities that would challenge students mentally.

In the differentiated social studies curriculum, it is focused on the teaching of the curriculum as a whole system instead of individual particles. In this respect, learning activities are revolved around concepts and learning domains.

In the integrative curriculum model, the organization of education has the feature of integrating learning and teaching activities and associating several disciplines with a multidisciplinary approach. In the social studies differentiated curriculum within the extent of the research, the aspects of content, process, and product are designed to provide students with thinking authentically, communicating effectively with each other, listening to others' thoughts with respect, making a judgment, providing remote access, and developing solutions to social and universal problems.

In this respect, a qualitative research pattern is used in the study. According to Denzin and Lincoln (1994), qualitative research is a method-based technique for processing multiple subjective data. Expert opinions have been used in the program differentiation practice formed by the researcher using the qualitative research method. The qualitative research method, which focuses on the process of discovery of facts in general, is useful in the description of situations and the theory development process (Christensen, Johnson, & Turner, 2015).

According to Yıldırım and Şimşek (2006, 40), the qualitative research method is a research in which qualitative data collection methods such as observation and document analysis are used, and events, perceptions, and situations are included in the study in a realistic environment. Qualitative research demands the researcher to conduct a flexible study in the light of the collected data and to follow an inductive approach in the analysis of the research pattern and data.

### **Data Collection Tools**

In studies where the qualitative research approach is applied, researchers collect data with qualitative methods such as document analysis, observation, and interview forms. Qualitative researchers can use templates during the data collection process (Creswell, 2016).

In this study, which aims at differentiating the social studies course curriculum in compliance with the characteristics of gifted and talented students, document scanning and document analysis methods have been used as data collection tools. The document review method contains the examination process of visual and written materials. The main duty of the researcher in the document analysis method is; knowing what does he looking for and why, where to find it, and where to use it (Sönmez & Alacapınar, 2014). On the other hand, the document scanning method is a data collection tool through the examination process of present documents and records. Document scanning contains some processes such as doing research, taking notes, reading, analyzing, and evaluating resources in the consideration of a specific purpose by the researcher (Karasar, 2009, 184). Yıldırım and Şimşek (2006, 187) defined the method of document analysis as the analysis of written materials including information about the events and phenomenons which are aimed to be investigated.

Before starting the research, the methods of differentiated curriculum for gifted and talented students have been examined by providing resources in the consideration of the achievements. Based upon the integrative curriculum model, the differentiation strategy has been determined by making each grade level different for the learning domains that constitute the curriculum in accordance with the differentiation method of the model. As for the determined differentiation strategy, cognitive domain, affective domain value, and skill objectives have been determined through the differentiated curriculum by providing

interdisciplinary associations with other courses. The curriculum's achievements have been differentiated in a way that the high-level thinking skills, which is based on Bloom's current cognitive process skills, reflecting the characteristics of the gifted and talented students. A total of 68 achievements reflecting the characteristics of gifted and talented students were added to the differentiated social studies curriculum.

### **Collection of Data and Analysis**

In the research, the analysis has been carried out by the content analysis method, which is one of the data analysis methods of the qualitative research method. The content analysis method contains the procedure of processing the collected data in detail (Yıldırım & Şimşek, 2006). In qualitative research, a high quantity of data collected by techniques in document analysis are subjected to examination and encoded. The findings are acquired by subjecting the encoded data in the research to the synthesis phase. In qualitative research methods, descriptions are mostly used instead of statistical analysis.

In qualitative research, data analysis can be conducted after the data collection process or data collection process is done. The purpose of the analysis of the data; exploring definitions, ideas, and patterns. In qualitative studies, content analysis is conducted for the analysis of data in general, and organizing and summarizing the data are defined as the basic processes of the analysis (Büyüköztürk et al, 2018, 258).

Content analysis is composed of the stages such as putting forward the targets and objectives, defining terms, determining the solution components, the data related to the subject, developing the logical structure, and categories, coding, processing data, interpreting and noting the results (Stemler, 2001).

In the process of differentiating the social studies curriculum, which is the subject of the study, all differentiation methods in social studies have been examined. As a result of the examination, the curriculum has been subjected to differentiation by using the integrative curriculum model. In the phase of the differentiation process, expert opinion has been received frequently.

In the study, social studies education, which is differentiated according to the integrated curriculum differentiation method, has been subjected to differentiation processes separately for the 4th, 5th, 6th, and 7th-grade curriculums. Differentiation strategies have been determined based on the enrichment practice for the whole learning domains of each class. Within the framework of the specified strategies, the courses in the primary education curriculum have been examined and the learning domains have been constituted as interdisciplinary.

### **Findings**

In this study, which aims to differentiate the social studies curriculum in consideration of the characteristics of gifted and talented students, differentiation practice has been developed by using the integrated curriculum differentiation method.

Learning domain, cognitive domain, affective domain, skill, and value objectives have been determined at each grade level by applying the integrated curriculum differentiation method. Curriculum differentiation studies carried out for gifted and talented students in the literature have been examined, and their results have been assessed comprehensively. In the examined studies, the achievements, skills, and values which are suitable to the characteristics of gifted and talented students have been evaluated within the extent of the social studies curriculum, and program differentiation strategies have been determined for each grade level and learning domain. Within this context, social studies curriculum achievements have been differentiated in the framework of the characteristics of gifted and talented students.

The integrated curriculum differentiation model has been developed for program design for gifted and talented children (Van-tassel Baska, 2006). The model creates environments for

active learning, problem-solving, and high-level thinking for these students. In this way, it is intended for students to perceive interdisciplinary associations easily through this model (Kaplan, 2005).

The integrated curriculum differentiation model is accepted as a substantial approach in terms of creating effective learning environments for gifted and talented students. When the results of the studies in the field are assessed, it can be observed that the model can be applied effectively in teaching social studies. In the model, it is considered that gifted and talented students can interpret the inferences of several disciplines, including scientific research, higher-order thinking skills, and interdisciplinary relationships.

The model has three dimensions: content, product study, high-level process, interpretation of terms, and concept development. The integrated curriculum model guides gifted and talented people to transfer their abilities to new environments. Differentiation models generally provide a curriculum that is enriched, accelerated, deepened, and challenging model in terms of cognitive, affective, and skills for gifted and talented students. In this study, it is aimed to create a social studies curriculum pattern for gifted and talented students according to the integrated curriculum model.

## **Differentiated Social Studies Curriculum for 4th Grade**

### **Individual and Community Learning Domain**

The differentiated social studies program has been determined as the perception of time and chronology in the individual and community learning domains, universal nation and identity seek, and self-awareness differentiation strategy. On the basis of the strategies, the cognitive domain objectives such as Knowledge, Comprehension, Research, Recognizing Stereotype and Prejudice, Empathy and Deduction have been determined. Also, learning to Listening, Cooperative Learning (Teamwork), socialization, cultural consistency and realizing the change have been identified on the basis of strategies.

Social participation, emotional intelligence, empathy, active listening skills along with the giving importance to unity of family, sensitivity, sense of responsibility and helpfulness have determined as objectives.

1. Social Studies = Individual and Society
2. Turkish = Individual and Society
3. Science = Human and Environment
4. Law and Justice = Rights and Responsibilities
5. Folk Culture=Learning Folklore; the learning domains mentioned are associated.

Based on differentiation strategies, the current achievements of MEB (Ministry of Education) have been retained and differentiation practice has been applied by enriching and narrowing them. Social Studies 4th grade individual and society learning domain achievements;

SS.4.1.1 By examining the change of the concept of citizen within the historical process, one makes inferences about his individual identity considering the official identity document. (Enrichment)

SS.4.1.2 Realizes individual interests, needs and talents. (MEB)

SS.4.1.3 Puts the significant events of his life in chronological order. (MEB)

SS.4.1.4 Analyzes individuals' different characteristics by making research. (Enrichment)

SS.4.1.5 Puts himself in another's place of individuals with diverse characteristics (MEB).

SS.4.1.6 By making research for the historical development of the concept of identity, makes inferences about its reflections on societies in the future. (Enrichment)

### **Culture and Heritage Learning Domain**

In the course of social studies 5th grade culture and heritage learning, realizing the change and consistency, research skills, critical thinking skills and patriotism are determined as differentiation strategies. Cognitive domain, affective domain, skill and value objectives are determined based upon the differentiation strategies. Set of values such as cognitive domain objectives comprehension, application, research, dramatization, aiming at affective domain, valuation, cooperation is entirely qualified.

The skill objectives are perception of space, independence, questioning, analysis, information literacy, creative thinking skills, valuation objectives, giving importance to unity of family, sensitivity to cultural heritage, national awareness and responsibility. The differentiated curriculum is associated with the learning domains of other subjects;

1. Social Studies = Culture and Heritage
2. Turkish = Our National Culture – War of Independence and Atatürk
3. Folk Culture = Preservation of Intangible Cultural Heritage
4. Drama = Different Spaces in Drama
5. Human Rights and Democracy = Right, Freedom and Responsibility

On the basis of differentiation strategies, the present MEB achievements have been retained and achievement differentiation has been applied by enriching and narrowing them. Social Studies 4th grade contains culture and heritage learning domains achievements;

SS.4.2.1. Exemplifies elements that reflect the family and the national culture around themselves by making research. (MEB)

SS.4.2.2. Comprehends the importance of the War of Independence based on the lives of the heroes of the War of Independence. (MEB)

SS.4.2.3. Makes family history research by using verbal, written and visual sources and objects. (MEB)

SS.4.2.4. Compares traditional children's games with today's games in terms of change and consistency. (MEB)

SS.4.2.5. Makes comparisons by making research activities on how societies achieve their independence. (Enrichment)

SS.4.2.6. Creates a mind game based on the elements that reflect our national culture. (Enrichment)

### **People, Places and Environments Learning Domain**

The people, places and environments learning domains in the social studies 4th grade are determined as the differentiation strategy as perception of space, analytical thinking, multiple perspectives, practice, location analysis. Cognitive domain, affective domain, skill and value objectives have been identified in the light of differentiation strategies. Cognitive domain objectives are comprehension, deducing, analyzing, spatialization, application, 3D Visualization, taking affective domain objectives, responding, temporal and spatial awareness, and organizing.

The skill objectives are perception of space, establishing meronymy relationship, observation, technology literacy map, chart and diagram literacy; valuation objectives are aesthetics, objectivity and sensitivity. The differentiated curriculum is associated with the learning domains of other subjects;

1. Social Studies = People, Places and Environments
2. Turkish = Time and Space- Nature and the Universe
3. Science = Earth and Universe
4. Drama = Different Spaces in Drama
5. Our City = The Story of the Cities
6. Technology and Design = From Nature to Design

On the basis of differentiation strategies, the present MEB achievements have been retained and achievement differentiation has been applied by enriching and narrowing them. Social Studies 4th grade contains people, places and environments learning domains achievements;

SS.4.3.1. Investigates natural and technological methods of locating by observing the purposes of location information which is used in daily life. (Enrichment)

SS.4.3.2. By examining the tools used in the description of spaces from the past to the present and draws a sketch of the spaces observed in daily life. (Enrichment)

SS.4.3.3. Observes the weather conditions around him, and transfers his observation results to pictographs. (MEB)

SS.4.3.4. Investigates natural and human activities, and analyze their global effects. (Enrichment)

SS.4.3.5. Makes inferences from the place of residence and surrounding geographical formations along with population characteristics. (MEB)

SS.4.3.6. Makes a preparedness and prevention plan for disasters that may occur within geographical regions by considering natural disasters happened in the past. (Enrichment)

### **Science, Technology and Community Learning Domains**

Brainstorming, creative thinking, realizing the change, innovative thinking and productivity in the domains of learning science, technology and society in the social studies 4th grade curriculum are defined as differentiation strategies. Cognitive domain, affective domain, skill and value objectives have been determined based on the differentiation strategies. Cognitive domain objectives are comprehension, practice, scientificity, divergent approach and synthesis, taking affective domain objectives, organizing, collaboration and awareness of time.

The skill objectives are organizing and collaborating, valuation objectives are scientific, self-confidence, sedulity and sensitivity. The differentiated curriculum is associated with the learning domains of other courses;

1. Social Studies = Science, Technology and Society
2. Turkish = Science and Technology
3. Science = Physical Phenomenons
4. Mathematics = Data Processing
5. Technology and Design = Design and Technological Solution
6. Media Literacy = Media as a Source of Information

On the basis of differentiation strategies, the present MEB achievements have been retained, and achievement differentiation has been applied by enriching and narrowing them. Social Studies 4th grade contains science, technology and community learning domain achievements;

SS.4.4.1. Categorizes the technological products around according to their usage areas. (MEB)

SS.4.4.2. Investigates the advantages and disadvantages of technological products on human life which left deep traces in social life of human beings from past to present. (Enrichment)

SS.4.4.3. Uses technological products without harming themselves, others or nature. (MEB)

SS.4.4.4. Compares the past and present in terms of the usage of technological products. (MEB)

SS.4.4.5. Evaluates technological solution ideas to universal problem situations. (Enrichment)

SS.4.4.6. Generates ideas for designing unique products considering the needs of the environment. (MEB)

### **Production, Distribution and Consumption Learning Domains**

The social studies 4th grade curriculum has been determined as the effective use of resources in the domain of production, consumption and distribution learning, conscious investment, budget plan, conscious consumption and saving differentiation strategy. Cognitive domain, affective domain, skill and valuation objectives have been determined based on the differentiation strategies. Cognitive domain objectives are knowledge, research, practice, comparison, evaluation and synthesis, taking affective domain objectives, organizing, sensitivity to resource sharing, and valuation.

The skill objectives are financial literacy, table and diagram literacy, analyzing, entrepreneurship and comparison, self-control on valuation objectives, sharing, saving, and self-regulation. The differentiated curriculum is associated with other secondary school courses;

1. Social Studies = Production, Distribution and Consumption
2. Turkish = Personal Development
3. Mathematics = Numbers and Operations- Data Processing
4. Folk Culture = Social Practices
5. Drama = Attention and Observation
6. Human Rights and Democracy = Coexistence
7. Media Literacy = Media as a Platform of Participation

On the basis of differentiation strategies, the present MEB achievements have been retained, and achievement differentiation has been applied by enriching and narrowing them. Social Studies 4th grade contains Production, distribution and consumption learning domain achievements;

SS.4.5.1. Recognize the main economic activities in the family and inner circle environment. (MEB)

SS.4.5.2. Makes conscious choices between the two by distinguishing request and needs. (MEB)

SS.4.5.3. Makes his/her own budget plan and uses the resources around it without wasting. (MEB- Reduction)

SS.4.5.4. Analyzes and applies the aspects of conscious consumption. (Enrichment)

SS.4.5.5. Examines the economic activities in his/her environment lives in, and evaluates the connection between work areas. (Enrichment)

SS.4.5.6. Creates a sample conscious investment plan about the efficient use of resources. (Enrichment)

### **Active Citizenship Learning Domain**

In the domain of social studies 4th grade active citizenship learning, basic human rights and children's rights, individual rights and freedom, being human and coexistence, educational activity, planning and participation, independence and active citizenship are determined as differentiation strategies. Cognitive domain, affective domain, skill and valuation objectives have been defined based on differentiation strategies. Cognitive domain objectives are remembering, comprehension, multiple perspectives and evaluations, taking affective domain objectives, set of values are entirely qualified along with the social values, rights and freedoms.

The skill objectives are research, problem solving, creative thinking and analytical thinking, valuation of freedom objectives, responsibility, patriotism, and independence. The differentiated curriculum is associated with other secondary school courses;

1. Social Studies = Active Citizenship



2. Turkish = Citizenship
3. Human Rights and Democracy = Being Human- Right, Freedom and Responsibility
4. Law and Justice = Rights and Responsibilities
5. Religious Culture and Moral Knowledge = Proprieties and Kindness
6. Drama = Adaptation Studies
7. Media Literacy = Individual, Society and Media

On the basis of differentiation strategies, the present MEB achievements have been retained, and achievement differentiation has been applied by enriching and narrowing them. Social Studies 4th grade contains effective citizenship learning domain achievements;

SS.4.6.1. Comprehends the rights of children in the lights of the children's rights agreement. (Enrichment)

SS.4.6.2. Takes responsibility for her words and behaviors in family and school life. (MEB)

SS.4.6.3. Suggests educational social activities that is considered to be necessary in school life. (MEB)

SS.4.6.4. Explains the relationship between the independence of the country and individual freedom. (MEB)

SS.4.6.5. Examines declarations on children's rights around the world. (Enrichment)

SS.4.6.6. Asserts ideas about the roles that institutions and the nation can play in spite of the threat of the country's independence. (Enrichment)

### **Global Connections Learning Domain**

In the domain of social studies 4th grade global connections learning, universal consciousness, research skills, international relations, critical thinking skills, cultural consciousness and respect for differences are defined as the differentiation strategy. Cognitive domain, affective domain, skill and valuation objectives have been determined based on the differentiation strategies. Comprehension of cognitive domain objectives, access, research, analysis and evaluation, taking affective domain objectives, respect for differences and set of values are entirely qualified.

The skill objectives are research, information literacy, universal communication, creative thinking and consciousness of cultural heritage preservation, valuation goals, ethics, respect, equality and sensitivity. Differentiated global connections are the learning domains in a relationship other secondary school courses;

1. Social Studies = Global Connections
2. Turkish = Individual and Society
3. Science = Earth and Life
4. Folk Culture = Folklore
5. Drama = Our Similarities and Differences
6. Human Rights, Citizenship and Democracy = Coexistence

On the basis of differentiation strategies, the present MEB achievements have been retained, and achievement differentiation has been applied by enriching and narrowing them. Social Studies 4th grade contains global connections learning domain achievements;

SS.4.7.1. Introduces various countries around the world. (MEB)

SS.4.7.2. Examines the development of various countries around the world from past to present. (Enrichment)

SS.4.7.3. Respects diverse cultures. (MEB)

SS.4.7.4. Comprehends the relations with Turkey's neighbors and other Turkish states. (MEB)

SS.4.7.5. Compares the cultural values of different cultures along with the cultural values of our country. (MEB)

SS.4.7.6. Asserts ideas for the development of the country's global potential by examining Turkey's cultural heritage. (Enrichment)

## **Differentiated Social Studies Curriculum for 5th Grade**

### **Individual and Community Learning Domain**

Social studies curriculum for 5th grade has been defined as scientific research in the domain of individual and society learning, divergent thinking, social duty and social responsibility differentiation strategy. Cognitive domain, affective domain, skill and valuation objectives have been determined based on the differentiation strategies. Cognitive domain objectives are knowledge, examining the changes, analyzing, researching and evaluating, affective domain valuation objectives, rights and responsibilities, coexistence and cooperation.

The skill objectives are hypothetical thinking, estimating, self-management and information literacy, and appreciation of value objectives are the concepts of scientificity, sensitivity, responsibility and freedom. The relationship of differentiated individual and community learning domain with other secondary school courses;

1. Social Studies = Individual and Society
2. Turkish = Individual and Society- Rights and Freedoms
3. Law and Justice = Rights and Responsibilities
4. Folk Culture = Social Practices
5. Drama = Adaptation Studies
6. Media Literacy = Individual, Society and Media

On the basis of differentiation strategies, the present MEB achievements have been retained, and achievement differentiation has been applied by enriching and narrowing them. Social Studies 5th grade contains individual and community learning domains achievements;

SS.5.1.1. Recognizes the social studies course's contribution to his/her development as an active citizen of the Republic of Turkey. (MEB)

SS.5.1.2. Recognizes the contributions and dynamics of social studies course to social life. (Enrichment)

SS.5.1.3. Behaves in accordance with the duties and responsibilities required by the roles he/she takes in the groups as an individual who is aware of his/her rights. (MEB)

SS.5.1.4. Describes the multidimensionality of an event considering events in the immediate environment. (MEB)

SS.5.1.5. Evaluates social responsibility projects which is developed for disadvantaged groups within society. (Enrichment)

SS.5.1.6. Recommends practices that will raise awareness on the protection of children's rights based on the activities of international children's rights organizations. (Enrichment)

### **Culture and Heritage Learning Domain**

In the social studies 5th grade curriculum, independent research in the domain of learning culture and heritage, cultural asset analysis, cultural accumulation and consistency, comparative analysis have been determined as differentiation strategies. Cognitive domain, affective domain, skill and valuation objectives have been determined based on differentiation strategies. Cognitive domain objectives comprehension, research, analysis and usage of evidence, taking affective domain objectives, internalization, cultural asset awareness and set of values are fully qualified.

The skill objectives are awareness of cultural diversity, perception of space, research and chronological literacy, valuation objectives, aesthetics, sensitivity to cultural heritage,

objectivity and responsibility. The relationship of the differentiated domain of culture and heritage learning with other secondary school courses;

1. Social Studies = Culture and Heritage
2. Turkish = Our National Culture- Time and Space
3. Folk Culture = Preservation of Intangible Cultural Heritage
4. Drama = Attention and Observation
5. Human Rights and Democracy = Coexistence
6. Our City = I Know My City
7. Media Literacy = Media as a Platform of Participation

On the basis of differentiation strategies, the present MEB achievements have been retained, and achievement differentiation has been applied by enriching and narrowing them. Social Studies 5th grade contains learning culture and heritage domains achievements;

SS.5.2.1. Introduces the natural assets and historical places, objects and artifacts around. (MEB)

SS.5.2.2. Recognizes the significant contributions of Anatolian and Mesopotamian civilizations to human history based on concrete remains. (MEB)

SS.5.2.3. Detects the similarities and differences between the cultural characteristics of the environment in which she lives by comparing the cultural characteristics of various parts of our country. (MEB)

SS.5.2.4. Analyzes the role of people in living together by examining the development of cultural elements in the historical process. (Reduction)

SS.5.2.5. Evaluates the impacts of cultural factors on perceptions, attitudes and behaviors of societies. (Enrichment)

SS.5.2.6. Generates ideas for the preservation of cultural values in the development process of societies. (Enrichment)

### **People, places and environments Learning Domain**

In the social studies 5th grade curriculum has been determined as differentiation strategies as observation skills, climate change awareness, responsibility and prevention plan, intuitive and critical thinking in the domain of learning people, places and environments. Cognitive domain objectives are comprehension, deduction, research, analysis and evaluation, taking affective domain objectives, cooperation, responsiveness, sensitivity and organization.

The skill objectives are perception of space, environmental literacy, map literacy, acquiring information and establishing meronymy relationship, appreciation of value objectives, responsibility, environmental awareness, sensitivity, helpfulness and cooperation. Differentiated people places and environments relationship of learning domain with other secondary school courses;

1. Social Studies = People, Places and Environments
2. Turkish = Nature and Universe- Time and Space
3. Science = Earth and Universe
4. Drama = Attention and Observation
5. Media Literacy = Media as a Source of Information

On the basis of differentiation strategies, the present MEB achievements have been retained, and achievement differentiation has been applied by enriching and narrowing them. Social Studies 5th grade contains people, places and environments learning domain achievements;

SS.5.3.1. Explains the impacts of the climate in the environment in which he/she lives on human activities by exemplifying from the daily life. (MEB)

SS.5.3.2. Explains the geographical formations of the place where he/she lives and its surroundings on maps in general. (MEB)

SS.5.3.3. Exemplifies the natural beauties and the effects of human activities on population and settlement. (MEB)

SS.5.3.4. Analyzes the results of human intervention to natural elements to all aspects comprehensively. (Enrichment)

SS.5.3.5. Evaluates the impacts of natural disasters on community life by investigating the reasons of disasters and environmental problems in the environment he/she lives in. (Contraction)

SS.5.3.6. Examines the duty plans of institutions responsible for natural disasters and develops measures and implementation recommendations can be taken. (Enrichment)

### **Science, Technology and Community Learning Domain**

In the social studies 5th grade curriculum, creative thinking skills, questioning and utilizing evidence, ethical principles and scientific project awareness in the domain of science, technology and society learning have been determined as differentiation strategies. Cognitive domain objectives are knowledge, application, research, analysis and synthesis, receiving affective domain goals, reacting, cooperation and organizing.

The skill objectives are access, inquiry, analysis, media literacy, technological literacy and creative thinking, appreciation of value objectives, scientific ethics, sedulity, honesty, sensitivity and self-control. The relationship of differentiated science, technology and community learning domain with other secondary school courses;

1. Social Studies = Science, Technology and Society
2. Turkish = Science and Technology
3. Technology and Design = Design and Technological Solution
4. Mathematics = Probability
5. Media Literacy = Media as a Information Source

On the basis of differentiation strategies, the present MEB achievements have been retained, and achievement differentiation has been applied by enriching and narrowing them. Social Studies 5th grade contains technology and community learning domain achievements;

SS.5.4.1. Discusses the impacts of technology usage on socialization and social relations. (MEB)

SS.5.4.2. When using the virtual platform, he/she questions the reliability and accuracy of the information that is reached by considering the security rules. (Reduction)

SS.5.4.3. Behaves in appropriate with scientific ethics in studies. (MEB)

SS.5.4.4. Determines the common characteristics of inventors and scientists. (MEB)

SS.5.4.5. Evaluates the social objectives of scientific projects by examining the work of scientists. (Enrichment)

SS.5.4.6. Devices scientific projects that can be solutions based upon the problems that are encountered and observed in his/her life. (Enrichment)

### **Production, Distribution and Consumption Learning Domain**

In the social studies 5th grade curriculum, multiple perspectives, financial and digital literacy, questioning skills, consciousness of ethical principles and intuitive thinking in the domain of learning, distribution and consumption have been determined as differentiation strategies. Cognitive domain objectives are understanding, applying, analyzing, evaluating and making skills, taking affective domain objectives, responding, time and space awareness, collaboration and organizing.

The skill objectives are ability to recognize consistency, innovativeness, entrepreneurship, financial literacy, research skills and analytical thinking, and appreciation of value objectives, savings, responsibility, sensitivity, solidarity and cooperation. The

relationship of the differentiated production, distribution and consumption learning domain with other secondary school courses;

1. Social Studies = Production, Distribution and Consumption
2. Turkish = Personal Development
3. Folk Culture = Social Practices
4. Our City = My City is Working

On the basis of differentiation strategies, the present MEB achievements have been retained, and achievement differentiation has been applied by enriching and narrowing them. Social Studies 5th grade production, distribution and consumption learning domain achievements;

SS.5.5.1. Recognizes the professions that develop in relation with the place of residence and his/her surroundings by researching the economic activities, (reduction)

SS.5.5.2. Analyzes the production, distribution and consumption network of products to meet their basic demands. (MEB)

SS.5.5.3. Recognizes his/her roles and responsibilities as a conscious consumer and implements his/her rights. (Enrichment)

SS.5.5.4. Analyzes the impacts of economic activities in the environment on people's social life. (MEB)

SS.5.5.5. Evaluates practicable economic activities considering the geographical conditions and population characteristics of the region where he/she lives. (Enrichment)

SS.5.5.6. Generates new ideas considering production, distribution and consumption by making collaboration (MEB)

### **Active Citizenship Learning Domain**

In the social studies 5th grade curriculum, national values, administrative ability, public service and analytical thinking skills have been determined as differentiation strategies in the domain of effective citizenship learning. Cognitive domain objectives are recalling, practice, conceptualizing and evaluating, taking affective domain objectives, valuation, collaborating and organizing.

The skill objectives are social participation, digital literacy, analysis and research, appreciation of value objectives, responsibility, freedom, sensitivity, and patriotism. The relationship of the differentiated domain of effective citizenship learning with other secondary school courses;

1. Social Studies = Active Citizenship
2. Turkish = Citizenship- Rights and Freedoms
3. Folk Culture = Social Practices
4. Law and Justice = Rights and Responsibilities
5. Religious Culture and Moral Knowledge = Basic Values
6. Human Rights Citizenship and Democracy = Right, Freedom and Responsibility

On the basis of differentiation strategies, the present MEB achievements have been retained, and achievement differentiation has been applied by enriching and narrowing them. Social Studies 5th grade active citizenship learning domain achievements;

SS.5.6.1. Dignifies our flag and the Turkish National Anthem, one of the symbols of national sovereignty and independence. (MEB)

SS.5.6.2. Explains essential rights and the significance of exercising these rights. (MEB)

SS.5.6.3. Explains the basic duties of the administrative units of the place of residence he/she lives in. (MEB).

SS.5.6.4. Correlates individual and social needs with institutions that provide services to meet these demands. (MEB)

SS.5.6.5. Discusses projects that will raise awareness of social needs by examining the domains of activity of non-governmental organizations. (Enrichment)

SS.5.6.6. By taking into account the social needs, he/she evaluates the feasibility of the practices made by the institutions in the digital environment, and gives suggestions. (Enrichment)

### **Global Connections Learning Domain**

In the social studies 5th grade curriculum, global connections have been determined as the differentiation strategy in the domain of learning, international trade and financial literacy, technological competition, universal cultural assets and cultural tourism. Comprehension, practicing, analyzing, acquiring as skills and evaluating cognitive domain objectives, taking affective domain objectives, reacting, cooperation, and set values are entirely qualified.

The skill objectives are comparison, deduction, divergent thinking, multiple literacy, research skills and observation skills, appreciation of value objectives, environmental awareness, cultural heritage conservation, responsibility and patriotism. The relationship of the differentiated global connections of the learning domain with other secondary school courses;

1. Social Studies = Global Connections
2. Turkish = Time and Space
3. Folk Culture = Conservation of Intangible Cultural Heritage
4. Drama = Adaptation Studies
5. Media Literacy = Media as a Participation Platform
6. Human Rights Citizenship and Democracy = Coexistence

On the basis of differentiation strategies, the present MEB achievements have been retained, and achievement differentiation has been applied by enriching and narrowing them. Social Studies 5th grade global connections learning domain achievements;

SS.5.7.1. Explains the importance of tourism in international relations. (MEB)

SS.5.7.2. Exemplifies the common heritage assets among in various countries. (MEB)

SS.5.7.3. Investigates the role of the place of residence and its environment in economic relations between our country and other countries. (MEB)

SS.5.7.4. Considers the tourism activities of the countries with high tourism potential in respect of cause and effect based on international tourism data. (Enrichment)

SS.5.7.5. Discusses the impact of communication and transportation technology on economic relations between countries. (MEB)

SS.5.7.6. Generates ideas about bringing cultural assets in our country to international tourism. (Enrichment)

### **Differentiated Social Studies 6th Grade Curriculum**

#### **Individual and Community Learning Domain**

In the social studies 6th grade curriculum, social cooperation awareness, respect for differences, social role awareness and analytical thinking in the domain of individual and society learning have been determined as differentiation strategies. Cognitive domain objectives: recall, comprehension, self-control, analyzing and synthesis, taking affective domain objectives, social cohesion, social assistance, responsiveness, set of values are entirely qualified.

The skill objectives are time and chronology perception, self-control, critical thinking and questioning ability, appreciation of value objectives, self-esteem, helpfulness, equality and cooperation. The relationship of differentiated individual and community learning domain with other secondary school courses;

1. Social Studies = Individual and Society

2. Turkish = Individual and Society- Rights and Freedoms- Virtues
3. Law and Justice = Rights and Responsibilities
4. Folk Culture = Folklore- Social Practices
5. Drama = Adaptation Studies
6. Human Rights and Democracy = Right, Freedom and Responsibility
7. Media Literacy = Individual, Society and Media

On the basis of differentiation strategies, the present MEB achievements have been retained, and achievement differentiation has been applied by enriching and narrowing them. Social Studies 5th grade individual and community learning domain achievements;

SS.6.1.2. Conducts a chronological study about the changing roles of the individuals by making observations around him/her over time. (Enrichment)

SS.6.1.3. Engages in activities that support social assistance and cooperation in the formation of social unity. (MEB)

SS.6.1.4. Analyzes the place and role of social, cultural and historical bonds in the formation of social cohesion. (MEB)

SS.6.1.5. Interrogates the prejudices against differences to live in harmony in the society. (MEB)

SS.6.1.6. Generates activity and action suggestions that support social solidarity from the point of combination of religion, language and history. (Enrichment)

### **Culture and Heritage Learning Domain**

In the social studies 6th grade curriculum, making inferences in the domain of learning culture and heritage, social analysis, cultural awareness and the ability to recognize chronology have been determined as differentiation strategies. The cognitive domain is understanding objectives, practice, analyzing, questioning, taking and organizing affective domain objectives, consciousness of time and value analysis.

The skill objectives are research skills, chronology literacy, intuitive thinking, multiple literacy and cultural analysis, appreciation of value objectives, sensitivity, communion, responsibility and respect. The relationship of the differentiated domain of culture and heritage learning with other secondary school courses;

1. Social Studies = Culture and Heritage
2. Turkish = Our National Culture- Time and Space
3. Folk Culture = Conservation of Intangible Cultural Heritage
4. Drama = Emotions
5. Human Rights and Democracy = Being Human
6. Media Literacy = Media as an Information Source

On the basis of differentiation strategies, the present MEB achievements have been retained, and achievement differentiation has been applied by enriching and narrowing them. Social Studies 6th grade culture and heritage learning domain achievements;

SS.6.2.1. Makes inferences about the geographical, political, economic and cultural characteristics of the first Turkish states founded in Central Asia. (MEB)

SS.6.2.2. Analyze the role of historical trade routes in terms of political, cultural and economic aspects between societies. (MEB)

SS.6.2.3. Examines the social, economic, legal and political changes in society along with Islam by examining pre-Islamic practices in the Arabian Peninsula. (Enrichment)

SS.6.2.4. Analyzes the process of Turks to possess Anatolia as homeland in the scope XI and XIII centuries. (MEB)

SS.6.2.5. Realizes the changes in political, social and cultural aspects with the acceptance of Islam by Turks. (MEB)

SS.6.2.6. Develops practices that would improve cultural, political and economic relations between societies considering past practices. (Enrichment)

### **People, places and environments Learning Domain**

In the social studies 6th grade curriculum, people, places and environments learning domain, table, graphic and map reading, regional climate awareness, geographical participation, location and vegetation analysis have been determined as differentiation strategies. Cognitive domain objectives are understanding, analyzing, evaluating, and divergent dimension, taking affective domain objectives, teamwork, constructive regulation, organizing, and realization of the environment.

The skill objectives are natural environment literacy, creative thinking, deduction, financial and map literacy, appreciation of value objectives, responsibility, patriotism, sedulity and cooperation. The relationship of the differentiated people, places and environments learning domain with other secondary school courses;

1. Social Studies = People, Places and Environments
2. Turkish = Nature and Universe- Time and Space
3. Science = Earth and Universe
4. Our City = I Know My City- My City is Working
5. Drama = Attention and Observation
6. Media Literacy = Media as an Information Source

On the basis of differentiation strategies, the present MEB achievements have been retained, and achievement differentiation has been applied by enriching and narrowing them. Social Studies 6th grade people, places and environments learning domain achievements;

SS.6.3.1. Detects the geographical location of the continents, oceans and our country by using the terms which are related to location. (MEB)

SS.6.3.2. Evaluates the development of economic activities by assessing the world states in line with geographical location. (Enrichment)

SS.6.3.3. Turkey's main physical characteristics of the climate features, geographical formations, vegetation demonstrate the relevant properties on the anthropogeography and maps. (Reduction)

SS.6.3.4. Analyzes the impacts of climate on people's life activities in all aspects. (Enrichment)

SS.6.3.5. Makes inferences about the climatic characteristics by considering human life in different natural habitats around the world. (MEB)

SS.6.3.6. Generates healing ideas by assessing the impact on living conditions in terms of Turkey's climate. (Enrichment)

### **Science, Technology and Community Learning Domain**

In the social studies 6th grade curriculum, innovative thinking, scientific research, scientific ethics and technology and life differentiation strategy in the domain of science, technology and society learning. Cognitive domain objectives are recalling, scientific practice, comprehension and analysis, taking affective domain objectives, scientific awareness, creation of value, utilization of time and organizing.

The skill objectives are innovative thinking, research skills, creative thinking, multiple literacy and intuitive deduction, appreciation of value objectives, scientificity, responsibility, self-confidence, sedulity and ethics. The relationship of differentiated science, technology and community learning domain with other secondary school courses;

1. Social Studies = Science, Technology and Society
2. Turkish = Science and Technology
3. Technology and Design = Design and Technological Solution



4. Mathematics = Data Processing
5. Media Literacy = Media as an Information Source
6. Folk Culture = Social Practices

On the basis of differentiation strategies, the present MEB achievements have been retained, and achievement differentiation has been applied by enriching and narrowing them. Social Studies 6th grade science, technology and community learning domain achievements;

SS.6.4.1. Exemplifies of the impact of social sciences on social life considering studies and findings obtained in social sciences. (MEB)

SS.6.4.2. Advocates the necessity of legal procurement of products with copyright and patent rights. (MEB)

SS.6.4.3. Makes research using the scientific research steps. (MEB)

SS.6.4.4. Conducts a multi-dimensional analysis of the reflections of scientific and technological developments on social life and family relationships. (Enrichment)

SS.6.4.5. Utilizes the study subjects that can produce solutions to social problems by examining the research topics in social sciences. (Enrichment)

SS.6.4.6. Proposes ideas about the impacts of scientific and technological developments on future life. (MEB)

### **Production, Distribution and Consumption Learning Domain**

In the social studies 6th grade curriculum, career plan in the domain of production, consumption and distribution learning, investment strategy, intuitive and analytical thinking skills, citizenship responsibility and awareness have been determined as differentiation strategy. Cognitive domain objectives are comprehension, analysis, intuition, evaluation and synthesis, affective domain objectives, teamwork, communion and valuation.

The skill objectives are deduction, financial analysis, innovation, research skills and intuitive thinking skills, appreciation of value objectives, self-confidence, collaboration, responsibility and courage. The relationship of differentiated production, distribution and consumption learning domain with other secondary school courses;

1. Social Studies = Science, Technology and Society
2. Turkish = Science and Technology
3. Technology and Design = Design and Technological Solution
4. Mathematics = Data Processing
5. Media Literacy = Media as an Information Source
6. Folk Culture = Social Practices

On the basis of differentiation strategies, the present MEB achievements have been retained, and achievement differentiation has been applied by enriching and narrowing them. Social Studies 6th grade production, distribution and consumption learning domain achievements;

SS.6.5.1. Advocates the necessity and significance of taxation in consideration with the citizenship responsibility and contribution to the country's economy. (MEB)

SS.6.5.2. Searches for the qualified manpower, equity method and investment plans of developed countries around the world. (Enrichment)

SS.6.5.3. Investigates the characteristics, skills and education process required by the professions of interest. (MEB)

SS.6.5.4. Analyzes the importance and the place of qualified manpower for the development of Turkey's economy. (MEB)

SS.6.5.5. Evaluates the results of the unconscious consumption of these resources by researching the developing economic activities in relation to the regional distribution of our country's resources. (Reduction)

SS.6.5.6. Prepares investment and marketing project suggestions by considering Turkey's geographical features. (MEB)

### **Active Citizenship Learning Domain**

Social studies 6th grade curriculum, democratic governance, positive discrimination, political literacy and comparative analysis in the domain of effective citizenship learning. Cognitive domain objectives are comprehension, comparing, conceptualizing and assessment, affective domain objectives, social valuation, socialization, organizing, and internalization.

The skill objectives are comprehension and expressing, perceiving time and chronology, research skills, observational skills and social literacy, the objectives of value appreciation, responsibility, objectivity, patriotism, and justice. The relationship of the differentiated domain of effective citizenship learning with other secondary school courses;

1. Social Studies = Active Citizenship
2. Turkish = Citizenship- Rights and Freedoms
3. Folk Culture = Social Practices
4. Law and Justice = Rights and Responsibilities
5. Human Rights Citizenship and Democracy = Right, Freedom and Responsibility

On the basis of differentiation strategies, the present MEB achievements have been retained, and achievement differentiation has been applied by enriching and narrowing them. Social Studies 6th grade active citizenship learning domain achievements;

SS.6.6.1. Explains the relationship between the executive, legislative and judicial Powers in Republic of Turkey. (MEB)

SS.6.6.2. Realizes the appreciation for women in social life considering Turkish history and contemporary examples. (MEB)

SS.6.6.3. Explains that the rights and responsibilities are under constitutional guarantee by comprehending the importance of democracy in social life. (Reduction)

SS.6.6.4. Analyzes the factors affecting the government's decision making process. (MEB)

SS.6.6.5. Explains the relationship between the executive, legislative and judicial Powers in Republic of Turkey. (MEB)

SS.6.6.6. Examines the problems of practices that differ from democratic governance by investigating about different management styles around the world. (Enrichment)

### **Global Connections Learning Domain**

Social studies Grade 6th grade curriculum, global connections, international role in the domain of learning, cultural influence, entrepreneurship, critical thinking skills and deducing have been determined as a differentiation strategy. Cognitive domain objectives are international role, cultural influence, entrepreneurship, critical thinking skills and deducing, taking affective domain objectives are teamwork, valuation, environmental awareness and multidimensional sensitivity.

The skill objectives are creative thinking, lateral thinking, multiple literacy, political literacy and financial literacy, appreciation of value objectives, sensitivity to cultural heritage, patriotism, loyalty, conservation and respect for cultural heritage. The differentiated global connections and the relationship of the learning domain with other secondary school courses;

1. Social Studies = Global Connections
2. Turkish = Time and Space
3. Folk Culture = Conservation of Intangible Cultural Heritage
4. Drama = Adaptation Studies
5. Media Literacy = Media as a Participation Platform

On the basis of differentiation strategies, the present MEB achievements have been retained, and achievement differentiation has been applied by enriching and narrowing them. Social Studies 6th grade global connections learning domain achievements;

SS.6.7.1. Questions the impacts of popular culture on our culture. (MEB)

SS.6.7.2. Participates in social activities about to the conservation of cultural activities of our country. (Enrichment)

SS.6.7.3. Analyzes the economic relations of our country with other countries. (MEB)

SS.6.7.4. Analyzes the cultural, social and economic intercourses of our country with the Turkish Republics and neighboring countries. (MEB)

SS.6.7.5. Analyzes the our country's roles that plays in the international arena in terms of its political, military, economic and cultural features. (MEB)

SS.6.7.6. Develops new practices by examining the international tourism, economy and cultural interaction activities of our country. (Enrichment)

## **Differentiated Social Studies 7th Grade Curriculum**

### **Individual and Community Learning Domain**

In the field of social studies 7th grade curriculum, individual and community learning, communication, media literacy, social awareness, behavior and attitude and research skills have been determined as differentiation strategies. Cognitive domain objectives understanding, comprehension, self-control, analyzing and evaluating, affective domain objectives, respect for private life, social relations and interaction, organization and set of values are entirely qualified.

The skill objectives are critical thinking ability, self-control, multiple literacy and awareness, appreciation of value objectives, sensitivity to family communication, freedom, responsibility and self-confidence. The relationship of differentiated individual and community learning domain with other secondary school courses;

1. Social Studies = Individual and Society
2. Turkish = Individual and Society- Communication- Personal Development
3. Law and Justice = Rights and Responsibilities
4. Folk Culture = Folklore- Social Practices
5. Drama = Communication- Interaction
6. Human Rights and Democracy = Right, Freedom and Responsibility, Coexistence
7. Media Literacy = Individual, Society and Media- Media as a Participation Platform

On the basis of differentiation strategies, the present MEB achievements have been retained, and achievement differentiation has been applied by enriching and narrowing them. Social Studies 7th grade individual and society learning domain achievements;

SS.7.1.1. Uses positive communication ways in his/her individual and social relationships. (MEB)

SS.7.1.2. Discusses the role of media in social change and interaction. (MEB)

SS.7.1.3. Fulfills the responsibilities and exercises the rights while utilizing communication tools. (MEB)

SS.7.1.4. Analyzes the change of communication tools from past to present along with their impacts on social life. (Enrichment)

SS.7.1.5. Questions his/her own attitudes and behaviors by analyzing the attitudes and behaviors that affect communication. (MEB)

SS.7.1.6. Develops projects, activities and projects that can propose solutions and awareness by investigating the problems arising from the development of communication technology in human relations. (Enrichment)

### **Culture and Heritage Learning Domain**

Within the domain of social studies culture and heritage learning, the strategy of using historical evidence, research, questioning the change, perception of time and chronology and cultural analysis has been determined. The cognitive domain objectives are recalling, conceptualizing, analyzing and evaluating, taking affective domain objectives, objective resource usage, chronological awareness, and values.

The skill objectives are research, perception of chronology skill, analysis, multi-literacy and cultural analysis, objectives of value appreciation, accuracy, aesthetics, sensitivity, responsibility, and patriotism. The relationship of the differentiated domain of culture and heritage learning with other secondary school courses;

1. Social Studies = Culture and Heritage
2. Turkish = National Culture- Virtues- Individual and Society
3. Folk Culture = Conservation of Intangible Cultural Heritage
4. Drama = Adaptation in Drama and Different Spaces
5. Media Literacy = Media as a Information Source – Individual, Society and

Media

On the basis of differentiation strategies, the present MEB achievements have been retained, and achievement differentiation has been applied by enriching and narrowing them. Social Studies 7th grade culture and heritage learning domain achievements;

SS.7.2.1. Explains the emergence of the Ottoman Empire as a political power and the factors that affected this process. (MEB)

SS.7.2.2. Exemplifies the perception of culture, art and aesthetics of Ottoman Empire. (MEB)

SS.7.2.3. Comprehends the processes that compelled the Ottoman Empire to change in accordance with the developments in Europe. (MEB)

SS.7.2.4. Analyzes the conquest policy of the Ottoman Empire by giving examples. (MEB)

SS.7.2.5. Makes inferences on social and economic changes considering the institutions occurred after the reform movements in the Ottoman Empire. (MEB)

SS.7.2.6. Generates deductions that will protect the consistency of the governments by analyzing the social, technological and political practices of the Ottoman State starting from its foundation to its dissolution. (Enrichment)

### **People, Places and Environments Learning Domain**

Within the domain of social studies, learning people, places and environments, social mobility, problem solving skills, international migration, using evidence and intuitive thinking have been determined as differentiation strategies. Cognitive domain objectives are knowledge, conceptualization, analysis, assessment and synthesis, taking ineffective domain objectives, environmental awareness, cooperation, valuation and organizing.

The skill objectives are table, graph and diagram analyzing, cause-effect relations, problem solving, geographic literacy, interpretation and deduction, appreciation of value objectives, freedom, cooperation, responsibility and sensitivity. The relationship of the differentiated people, places and environments learning domain with other secondary school courses;

1. Social Studies = People, Places and Environments
2. Turkish = Nature and Universe- Time and Space- Rights and Freedoms
3. Science = Earth and Universe
4. Our City = I Know My City- Life in the City
5. Drama = Attention and Observation
6. Media Literacy = Media as an Information Source

On the basis of differentiation strategies, the present MEB achievements have been retained, and achievement differentiation has been applied by enriching and narrowing them. Social Studies 7th grade people, places and environments learning domain achievements;

SS.7.3.1. Exemplifies of negative circumstances which may stem from the restriction of fundamental rights, freedom of residence and travel. (MEB)

SS.7.3.2. Makes inferences from the factors that affect the concept of settlement from the past to the present through sample surveys. (MEB)

SS.7.3.3. Interprets the demographic features of Turkey in line with the factors affecting the distribution of population in Turkey. (MEB)

SS.7.3.4. Discusses the causes and effects of migration through case studies. (MEB)

SS.7.3.5. Evaluates the policies and practices of Turkey about the international mobility of forced migration by examining it. (Enrichment)

SS.7.3.6. Develops mobility, regional development plans to reduce immigration by examining the immigration and population movements in Turkey. (Enrichment)

### **Science, Technology and Society Learning Domain**

In the domain of social studies science, technology and society learning, intuitional thinking, examining change, scientific research, technological literacy and multiple literacy have been determined as differentiation strategies. Cognitive domain objectives are comprehension, scientific practice, evaluation and synthesis, taking affective domain objectives, reacting, awareness of time and organizing.

The skill objectives are chronological analysis, information literacy, creative thinking, research skills and decision-making, and appreciation of value objectives are freedom, scientificity, responsibility and sedulity. The relationship of differentiated science, technology and community learning domain with other secondary school courses;

1. Social Studies = Science, Technology and Society
2. Turkish = Science and Technology
3. Science = Physical Phenomenons
4. Technology and Design = From Nature to Design- Design and Technological

Solution

5. Mathematics = Data Processing
6. Media Literacy = Media as an Information Source
7. Folk Culture = Social Practices

On the basis of differentiation strategies, the present MEB achievements have been retained, and achievement differentiation has been applied by enriching and reducing them. Social Studies 7th grade science, technology and community learning domain achievements;

SS.7.4.1. Examines the change and consistency in the conservation, extensification, and transfer of information. (MEB)

SS.7.4.2. Evaluates the contribution of free thought to scientific improvements. (MEB)

SS.7.4.3. Examines the impacts of scientific discoveries made in the past on today's society by investigating the reflections of past period social life. (Enrichment)

SS.7.4.4. Analyzes the impacts of developments in Europe between XV-XX. centuries on the formation of today's scientific knowledge. (MEB)

SS.7.4.5. Discusses the contribution of scholars raised in the Turkish-Islamic civilization to the scientific development process. (MEB)

SS.7.4.6. Develops scientific project ideas to meet the demands of today's society considering past scientific discoveries. (Enrichment)

**Production, Distribution and Consumption Learning Domain**

In the social studies 6th grade curriculum, career suitability in the domain of production, distribution and consumption learning, production technology, creative thinking, digital commerce and intuitive deduction have been determined as differentiation strategies. The cognitive domain objectives are recall, conceptualization, analysis, deduction and questioning, and synthesis, taking affective domain objective, cooperation, reacting and value analysis.

The skill objectives are career suitability, perception of change and consistency, innovation, research skills, perceiving time and chronology and intuitive thinking, appreciation of value objectives, sedulity, freedom, responsibility and self-confidence. The relationship of differentiated production, distribution and consumption learning domain with other secondary school courses;

1. Social Studies = Production, Distribution and Consumption
2. Mathematics = Probability
3. Turkish = Personal Development- Time and Space
4. Folk Culture = Social Practices- Folklore

On the basis of differentiation strategies, the present MEB achievements have been retained, and achievement differentiation has been applied by enriching and narrowing them. Social Studies 7th grade production, distribution, consumption learning domain achievements;

SS.7.5.1. Explains the signifance of the land in production and management through examples from the past and present. (MEB)

SS.7.5.2. Exemplifies the roles and work of institutions and non-governmental organizations in social life. (MEB)

SS.7.5.3. Examines the changes in social and economic life by takin into account the reflection of the impact of technology on production activities on mass production and distribution of work. (Enrichment)

SS.7.5.4. Analyzes the changes that stem from the digital technologies in the production, distribution and consumption networks. (MEB)

SS.7.5.5. Examines the institutions that give vocational education and social responsibility from past to present and makes comparious among them with the practices of today's professional organizations. (Enrichment)

SS.7.5.6. Makes plans for professional choices considering the new professions that emerge by taking into account the developments around the world. (MEB)

**Active Citizenship Learning Domain**

In the social studies 7th grade curriculum, the improvement of democracy in the domain of active citizenship learning, democratic practices, problem solving, analytical thinking skills and multiple literacy differentiation strategies have been determined. Cognitive domain objectives are recalling, conceptualizing, practice, evaluating and synthesizing, taking affective domain objectives, social achievements, living coexistence, valuation and organizing.

The skill objectives are critical thinking, problem solving skills, questioning skills, decision-making and political literacy, appreciation of value objectives, peace, patriotism, communication, equality, self-control and objectivity. The relationship of the differentiated domain of active citizenship learning with other secondary school courses;

1. Social Studies = Active Citizenship
2. Turkish = Citizenship- Rights and Freedoms- Individual and Society
3. Folk Culture = Social Practices
4. Law and Justice = Rights and Responsibilities
5. Media Literacy = Media as a Participation Platform

On the basis of differentiation strategies, the present MEB achievements have been retained, and achievement differentiation has been applied by enriching and narrowing them. Social Studies 7th grade active citizenship learning domain achievements;

SS.7.6.1. Explains the occurrence of democracy, its development stages, and the meanings defined at the present time. (MEB)

SS.7.6.2. Explains the Atatürk's contributions to the improvement of Turkish democracy. (MEB)

SS.7.6.3. Associates the essential characteristics of the Republic of Turkey with the practice of social life. (MEB)

SS.7.6.4. Analyzes the problems encountered in the practice processes of democracy. (MEB)

SS.7.6.5. By giving examples of democratic practices applied in the Republic of Turkey, he/she evaluates the reflections of these practices on society. (Enrichment)

SS.7.6.6. Develops suggestions about the duties of the governed and government to improve the functioning potential of the democratic governance approach. (Enrichment)

### **Global Connections Learning Domain**

Within the global connections learning domain, international interaction, global awareness, brainstorming, multiple perspectives and deducing have been determined as differentiation strategy. Cognitive domain objectives are recall, comparing, analyzing, evaluating and synthesizing, listening to affective domain objectives, universal awareness, environmental achievement, universal value appreciation, and organizing.

The skill objectives are critical thinking, innovative thinking, technology literacy, creative thinking, crisis management and recognition of bias, appreciation of value objectives, peace, loyalty, respect, sensitivity to global problems, and objectivity. The relationship of differentiated global connections in the learning domain with other secondary school courses;

1. Social Studies = Global Connections
2. Turkish = Time and Space- Virtues
3. Folk Culture = Conservation of Intangible Cultural Heritage
4. Drama = Adaptation Studies
5. Media Literacy = Media as a Participation Platform- Media as a Source of Information

On the basis of differentiation strategies, the present MEB achievements have been retained, and achievement differentiation has been applied by enriching and narrowing them. Social Studies 7th grade global connections learning domain achievements;

SS.7.7.1. Exemplifies the international organizations in which Turkey is a member. (MEB)

SS.7.7.2. Knows Turkey's economic zone and organizations that have a relationship. (MEB)

SS.7.7.3. Questions the stereotypes regarding various cultures. (MEB)

SS.7.7.4. Analyzes the foundation purposes, activities and contributions of the institutions conducting international economic activities in world trade. (Enrichment)

SS.7.7.5. Examines the structure of international groups and organizations established against global problems, and evaluates their practices. (Enrichment)

SS.7.7.6. Brings suggestions for solving global problems with his/her friends. (MEB)

### **Result and Discussion**

In the curriculums of gifted and talented students, it is necessary that an organized approach aimed at teaching higher-order thinking skills. Therefore, it has been aimed to

differentiate the social studies curriculum in accordance with the integrative curriculum model. Within the extent of the objectives, Benjamin Bloom's training objectives and cognitive process skills classification has been implemented during the achievement differentiation process of the curriculum. It is seen that the classification of training objectives is frequently used in differentiation practices. Bloom has been emphasized cognitive process skills in six stages as: recall, comprehension, practice, analysis, evaluation and synthesis.

In the differentiated social studies curriculum, 23 of the 4th grade achievements was retained, 10 new achievements were improved, 8 achievements were differentiated, and 1 achievement was reduced. 23 of the 5th grade achievements were retained, 14 of them were newly improved, 1 achievement was differentiated, and 4 achievements were reduced. 26 of the 6th grade achievements were retained, 10 gains were newly improved, 3 achievements were differentiated, and 3 achievements were reduced. 27 of the 7th grade achievements were retained, 11 achievements were newly improved, 3 achievements were differentiated and 1 achievement was reduced.

In the social studies curriculum that is differentiated in line with the integrated curriculum model, it has been elaborated to ensure that the information is not irrelevant from general context networks. When differentiating the curriculum, interdisciplinary relations of the learning domains of the social studies curriculum along with the learning domains of other secondary school courses, in which the learning domains of the social studies curriculum have common bonds regarding content have been made. In differentiated learning domains, instead of irrelevant subjects, comprehensive themes and terms are included. Therefore, it is aimed to provide both general and social studies domain-specific informations by enriching the content. In this respect, differentiation practice is organized pursuant to enrichment contents. As the differentiated curriculum is for gifted and talented students, the process has been conducted by taking into account that the interests, needs, abilities and characteristics of gifted and talented students. Considering the characteristics of the gifted and talented students for the achievement differentiation practices, extension, deepening, enrichment and reduction practices have been applied to the courses within the curriculum. Present achievements of the curriculum have been retained. The most important aspect of the integrative model based on differentiation practice is the basic content, namely, knowledge.

Atalay (2014) investigated the impact of differentiated social studies education on the academic success, attitude, critical thinking and creativity of gifted and talented students. The researcher differentiated the social studies 4th grade "Blessings" unit in line with the characteristics of gifted and talented people by using the integrated curriculum differentiation instruction. As a consequence of the research, it has been concluded that the unit of social studies 4th grade curriculum "Blessings", which was differentiated through the integrated curriculum instruction, had a positive effect on the academic success, achievement, attitude, critical thinking and creativity of gifted and talented students. Additionally, Kanlı (2008), Özyaprak (2012), İşkeller (2008), Sayı (2013), who carried out a curriculum differentiation surveys in similar ways for foreign languages, science and technology, Turkish and mathematics by investigating the impact of the differentiated curriculum on academic success, achievement, attitude, critical thinking and creativity found out similar results.

Korkut (2017) compared the knowledge level, academic success, problem solving and self-regulation skills of the students through the experimental procedure in his study named "Differentiated Social Studies Teaching According to the Integrated Curriculum Model in the Education of Gifted and Talented Students". Despite the fact that there has been no significant difference between the knowledge level and academic success of the experimental group and the control group, a significant difference has been detected in problem solving and self-regulation skills on behalf of the experimental group. In his study, Dreeszen (2009) found out that social studies teaching supports self-regulation skills, thinking skills, motivation skills,



problem solving skills and leadership skills in scope of education of gifted and talented individuals. Breiter (1991) concluded that the width of social studies is an excellent tool for education of gifted and talented people, and stated that he is glad to bring solution to complex life problems of gifted and talented individuals, and advocated that the real life problems which are to be presented to them should track a process from simple to complex. He indicated that problem situations which will challenges students in social studies education will improve their thinking skills. Lewin (1995) took the reviews of teachers about practices by applying the social studies curriculum, which is differentiated in line with to the integrated curriculum model. The researcher, who applied the differentiated curriculum model by considering the teachers' reviews, indicated that group work supported the increase of socialization level of the students. Moreover, he has found out the results that the curriculum, which provides students to generate practical solutions to the problems from real life, develops students' thinking skills. The researcher said that the integrated curriculum made it easier for students to connect with real life. Kieffer (1996) used the integrated education curriculum to differentiate the art course in his study. As a consequence of the research, he has found out that students made a significant learning process and a new perspective by means of collaborative works. Ford (2000) applied the integrated curriculum model to the experimental group and the traditional teaching method to the control group in his study with students at the 7th grade of secondary school. A significant increase has been observed in the academic success levels and attitudes to the course of the experimental group.

Tican (1996) has found out that the level of environmental awareness of students increased by applying differentiated instruction the unit related to air pollution in accordance with the integrated curriculum model in the interdisciplinary strategy. McCullar (1998) applied the integrated curriculum model in the USA to social studies, science, mathematics and english curriculums. As a result of the practice, an increase has been observed in the motivation and will levels of the students in general.

On the other hand, Çal (2018), who made research about the place and importance of social studies teaching in the education of gifted and talented students, examined the reviews of teachers who work for BİLSEM centers on the topic of the importance of social studies education for gifted and talented students. The researcher explains the place and importance of social studies teaching in social life in terms of adaptation to social life, creating citizenship consciousness, communication skills, socialization and verbal intelligence improvement, leadership and creativity development, researching, questioning and giving multiple point of views, awareness of their interests and abilities, learning social science disciplines, making up-to-date connections, developing sensitivity to social problems, developing problem solving skills, creating historical and cultural awareness, and values education. The researcher also stated that a commission should be formed by researchers and academicians and that formed commission should prepare an enriched program draft for the social studies course in BİLSEM. He emphasized that researchers should be encouraged to prepare activity-based teaching plans in BİLSEM centers, research activities in social sciences and activities for the development of social skills of students should be invented.

Mertol (2014), in his study which compares the reviews of teachers for the gifted and talented students in Turkey and USA, where these students are trained through differentiation curriculums, and also the sample studies of differentiation curriculum and activities in Turkey are not adequate along with perceiving that there is document sharing for the education of gifted and talented in two the countries in the domain of National Education websites. Also, it is founded that although both countries have multicultural structure, values education is underrated. In both countries, it is concluded that alternative methods and techniques are used in social studies education for gifted and talented people, drama method is used frequently, the use of smart-boards and internet is common, smart-board use is at the forefront in the USA,

along with the use of games in education has increased in the USA. Furthermore, the researcher has found out that while visual materials are at the forefront for the gifted and talented students in Turkey; in USA, written and verbal materials are at the forefront. It is thought that the social studies course provides an opportunity for learning outside of the class, and it is considered that students should be allowed to learn museum education, practical geography, historical asset and environment education and nature education practices by monitoring on-site.

In Deniz's study (2020), titled "Evaluation of Geography Secondary Education Program in regards to Gifted Education Program Skills and Skill Development," she enriched the 9th grade geography "climate knowledge" unit and re-prepared it in accordance with the teaching program. The researcher observed that after implementing the enriched program with a group of 20 students, the students' interest and participation in the lesson increased as a result of the research. Furthermore, it was concluded that the students structured the knowledge they gained and that the permanence in teaching increased.

In the study titled "Students' views on the subject area of 'matter and nature', enriched and accelerated by using the curriculum model of the gifted education program", which Elmas (2020) obtained its results from the student group where she applied the ÜYEP program, it was stated that the students found the course interesting, instructive, and also their interest and motivation towards the courses increased.

In Kılıç's (2019) experimental study titled "*The influence of the activities with original material on the critical reading abilities of gifted and intelligent students,*" a reading activity with unique material was planned for students who shown giftedness, and the research indicated that original texts contributed favorably to students' critical reading abilities.

It is considered that a course about the education of gifted and talented students may be added to the faculties of education. In this way, it is estimated that teachers who are involved in the identification process of gifted and talented students will have a full knowledge of the characteristics of gifted and talented people.

It is considered that institutions that give education to gifted and talented children may be supported by the Ministry of National Education at the source point.

It is advocated that plans and programs may be prepared for education faculty students in order to do internships at BİLSEM centers.

As gifted and talented students have high curiosity, it can be stated that educational activities should resume outside of the classroom. It is thought that an interactive learning environment where students are able to contact with their teachers instantly should be created.

It is considered that the programs of the out-of-school education centers established by local governance for gifted and talented students should be in a consistent structure that is updated in accordance with the characteristics and abilities of those students.

In social studies education, it is advocated that techniques such as multiple intelligence, creative writing, creative questions, and creative problem solving should be included.

Along with the changing world order, it is considered that the being adapt to change of educational institutions and education programs is quite substantial. Especially, for gifted and talented individuals, it is vital to take educational measures about high-level thinking skills and creativity to accomplish the training and development objectives of our country. Particularly, individuals with advanced innovative and creative thinking skills have developed creative deduction and adaptation skills for the future. In this sense, there is a need for effective programs prepared through high-level thinking skills that appeal to the domains of interest in which enriched activities, methods and techniques are utilized, differentiated in line with interests, needs and abilities.

A differentiated curriculum is necessary in the literature, especially for gifted and talented individuals. By means of these programs, it is considered that gifted and talented

students would display a deal of development by assigning their thinking skills and creativity with the environment, independent studies and experiences they will obtain from the current studies. Considering all these processes, this study, in which social studies 4, 5, 6 and 7th grade curriculum is differentiated, is hoped to be a unique and guiding program in the social studies education to gifted and talented students.

## References

- Akarsu, F. (2004). *The Congress of Turkey Gifted Children Selected Articles Books*, Children's Foundation Publications. Istanbul: Pegem Academy.
- Anderson, L., David, K. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. USA, NewYork: Longman.
- Atalay, Z.Ö. (2014). *The Impact of Differentiated Teaching in Social Studies on the Academic Achievement, Attitude, Critical Thinking and Creativity of Gifted Students* (Doctoral Dissertation). Istanbul University Institute of Educational Sciences, Istanbul.
- Breiter, D. (1991). The value of cooperative education. *Hospitality & Tourism Educator*, 4, 31-64.
- Büyüköztürk, et all. (2018). *Scientific Research Methods in Education*. Ankara, Pegem Academy.
- Çal, Ü, T., (2018). *The Place and Importance of Social Studies Education in the Education of Gifted Students* (Master Thesis). Akdeniz University, Institute of Educational Sciences, Antalya.
- Christensen, J. and Lisa T. (2015). *Research Methods: Pattern and Analysis*. Ankara, Anı Publishing.
- Creswell, J. (2016). *Qualitative Research Methods: Qualitative Research and Research Pattern According to Five Approaches*. Siyasal Bookstore.
- Davaslıgil, Ü., Zeana, M. (2004). *Education project for gifted children*. Proceedings book for gifted children.
- Davis, G. and Sylvia R. (2004). *Educated of the Gifted and Talented*. Boston: Pearson Education.
- Delisle, R. (1991). Gifted students and social studies. In J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. NewYork: McMillian Publishing Company.
- Demirkaya, H. (2011). Thinking and Questioning Skills in Social Studies. Social Studies Education within an Overview. Editor Bayram Tay, Adem Öcal. Social Studies Teaching with Special Teaching Methods. Ankara: Pegem A Publishing.
- Deniz, E. (2020). Evaluating geography secondary education program in regards to gifted education program skills and developing skills, (Unpublished master's thesis). Marmara University, Istanbul.
- Diken, İ.H. (Ed.). (2010). *Giftedness/talentedness, language and speech disorder, autism spectrum disorder*. Ankara: Pegem Academy.
- Dreeszen, J. (2009). *The Impact of Differentiation on The Critical Thinking of Gifted Readers and The Evolving Perspective of the Fifth Grade Classroom Teacher* (Doctoral Dissertation). Kansas State University.
- Dunbar P, E. (2001). *The Educational Needs of Gifted Children* (Unpublished Doctorate Dissertation). University of Warwick, United Kingdom.

- Elmas, O. (2020). Students' views on the subject area of "matter and its nature", enriched and accelerated by using the curriculum model of gifted education programs (Unpublished master's thesis) Uludağ University, Bursa.
- Eripek, S. (Ed.). (1998). *Within Special Training: Gifted and Talented Children*. Eskişehir: Anadolu University Publications.
- Ersoy, Ö., Avcı, N. (2001). *Children with Special Needs and Their Education* "Special Training", Istanbul: Ya-pa Broadcast Marketing
- Ford, D. (2000). *A study of the effects of implementation of multiple intelligence techniques and integrated thematic instruction on seventh grade students* (Doctoral Dissertation). School of Saint Louis University.
- Galton, F. (1892). *Hereditary Genius*. This edition forms part of the online Galton archives at Address of access: <http://galton.org/>
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligence: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- İşkeller, A. (2008). *The impact of teaching Turkish based on critical thinking skills on the achievement, critical thinking levels and behaviors of students with superior and normal intelligence levels* (Unpublished Master's Thesis). Istanbul University.
- Kanlı, E. (2008). *The effect of problem-based learning in science and technology teaching on the achievement, creative thinking and motivation levels of students with superior and normal intelligence levels* (Master's thesis). Istanbul University.
- Kaplan, S. (2005). *Layering differentiated curricula for the gifted and talented*. Methods and materials for teaching the gifted.
- Karakurt, B. (2009). Attitude of the teacher towards Gifted and Talented Students in Classroom Management. Ankara: Anı publishing.
- Karasar, N. (2009). *Scientific Method of Research*. Ankara: Nobel Publishing.
- Kieffer, C. (1996). *High school seniors: Constructing meaning in an arts-integrated, thematic and collaborative learning milieu* (Unpublished Doctoral Dissertation). National-Louis University. Access adrees: <http://www.lib.umi.com/dissertations>.
- Kılıç, M. (2019). The influence of the activities with original material on the critical reading abilities of gifted and intelligent students (Unpublished master's thesis). Yıldız Technical University, Istanbul.
- Kulik, C. and Kulik A. (1982). Effects of Ability Grouping on Secondary School Students: A Meta-Analysis of Evaluation Findings. *American Educational Research Journal*, 19(3), 415-428.
- Levent, F. (2011). *Analyzing Views and Policies Regarding the Education of Gifted Students* (Unpublished Doctoral Dissertation). Marmara University, Institute of Education Sciences, Istanbul.
- Lewin, R. (1995). *Perspectives from England on using integrated curriculum: A thematic approach to social studies* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Kansas. Access adrees: <http://www.lib.umi.com/dissertations>.

- Lincoln, Y and Norman, D. (1994). *The fifth moment*. Handbook of qualitative research.
- Maker, Carol J., Shirley, S. (2005). Benjamin Bloom and David Krathwohl: The cognitive and affective taxonomies. *Teaching Models in Education of The Gifted*. Arizona: International Publisher Inc.
- McCullar, C, K. (1998). *Integrated curriculum: An approach to collegiate preservice teacher training using the fine arts in the elementary classroom* (Doctoral Dissertation). Texas Tech University.
- MEGEP. (2007). *Child Development and Education Gifted and Special Talented Children*. Ministry of National Education, Ankara. Access address: <http://cygm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocukgelisim/moduller/ustunzekaveozelyetenekliler.pdf>
- MEGEP. (2007). *Child Development and Education Gifted and Talented Children*. National Education Ministry Publications, Ankara.
- Mertol, H., (2014). *Views and Practices of Teachers Teaching Social Studies to Gifted Children in Turkey and USA* (Doctoral Dissertation), Atatürk University Institute of Education Sciences, Erzurum.
- Miller, N. (1941). I. The frustration-aggression hypothesis. *Psychological review*.48(4), 337.
- Özgülven, İ. (2011). *Psychological Tests*. Ankara: Pdrem Publications.
- Özyaprak, M., (2012) *The Impact of Differentiated Mathematics Teaching for Gifted and Talented Students on Achievement, Attitude and Creativity* (Doctoral Dissertation). Istanbul University Institute of Social Sciences, Istanbul.
- Sak, U. (2012). *Gifted People: Characteristics, Identification, Education*. Ankara: Visa Press Publishing.
- Sayı, A. (2013). *The Impact of Differentiated Foreign Language Teaching on Achievement, Critical Thinking and Creativity in Gifted and Talented Students* (Unpublished Doctoral Dissertation). Istanbul University.
- Sönmez, V. and Alacapınar, F. (2014). *Exemplified Scientific Research Methods*. Anı Publishing.
- Staum, M. (2011). *Nature and Nurture in French Social Sciences, 1859–1914 and Beyond*. McGill-Queen's Press.
- Stemler, Steve. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*,7,1, 17.
- Sternberg, R. (2005). *Dr. Jekyll Meets Mr. Hyde: Two Faces of Research on Intelligence and Cognition*. Intelligence and Cognition Chapter 6 Retrieved.
- Tican, S. (1996). *A pilot study on the effect of air conservation unit integrated into 8 grade junior high school science curriculum* (Unpublished Master's Thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Van Tassel-Baska J. (2003). *Curriculum planning and instructional design for gifted learners*, Denver, CO: Love Publication.

- VanTassel-Baska, J., Elissa, B. (2007). *Toward Best Practice: An Analysis of the Efficacy of Curriculum Models in Gifted Education*. *Gifted Child Quarterly*,51,342.
- VanTassel-Baska, J. Stambaugh, T. (2006). *Comprehensive curriculum for gifted learners* (3. Bs.). USA: Pearson Education Inc.
- Yıldırım, A, and Şimşek H. (2006). *Qualitative research methods within social sciences*. Ankara: Seçkin Publications.