



RECEP TAYYİP
ERDOĞAN
ÜNİVERSİTESİ

REFAD

RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

RECEP TAYYİP ERDOĞAN UNIVERSITY
JOURNAL OF EDUCATION FACULTY

Haziran 2022 · Cilt 2 · Sayı 1

June 2022 · Volume 2 · Issue 1

RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
e-ISSN: 2822-3934
2022 · Cilt 2 · Sayı 1

RECEP TAYYİP ERDOĞAN UNIVERSITY
JOURNAL OF EDUCATION FACULTY
e-ISSN: 2822-3934
2022 · Volume 2 · Issue 1

DERGİNİN SAHİBİ

Prof. Dr. Yılmaz GEÇİT
Eğitim Fakültesi Dekanı

OWNER

Prof. Dr. Yılmaz GEÇİT
Dean of Education Faculty

EDİTÖRLER

Doç. Dr. Fatih CAMADAN
Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcısı
Doç. Dr. İsmail KARSANTIK

EDITORS

Assoc. Prof. Dr. Fatih CAMADAN
Vice Dean of Education Faculty
Assoc. Prof. Dr. İsmail KARSANTIK

EDİTÖR YARDIMCILARI

Dr. Öğr. Üyesi Demet SANCI UZUN
Dr. Öğr. Üyesi Mahmut Serkan YAZICI

ASSOCIATE EDITORS

Assist. Prof. Dr. Demet SANCI UZUN
Assist. Prof. Dr. Mahmut Serkan YAZICI

MİZANPAJ – TASARIM

Dr. Öğr. Üyesi Gökçe ARİFOĞLU

LAYOUT – DESIGN

Assist. Prof. Dr. Gökçe ARİFOĞLU

SEKRETERYA – TEKNİK SORUMLU

Arş. Gör. Alper GÜLAY

SECRETARIAT - TECHNICAL RESPONSIBLE

Res. Asst. Alper GÜLAY

YAYIMCI

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

PUBLISHER

Recep Tayyip Erdoğan University
Education Faculty

İLETİŞİM

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 53200, Çayeli/Rize, TÜRKİYE
Tel: +90 464 532 8454 **E-mail:** refad@erdogan.edu.tr
Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/refad>

CONTACT

e-ISSN: 2822-3934

RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
e-ISSN: 2822-3934
2022 · Cilt 2 · Sayı 1

RECEP TAYYİP ERDOĞAN UNIVERSITY
JOURNAL OF EDUCATION FACULTY
e-ISSN: 2822-3934
2022 · Volume 2 · Issue 1

YAYIN KURULU

Prof. Dr. Selami YANGIN
Temel Eğitim

Prof. Dr. Ali Sabri İPEK
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi

Prof. Dr. İlhan TURAN
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

Doç. Dr. Çiğdem BERBER ÇELİK
Eğitim Bilimleri

Doç. Dr. İrfan Nihan DEMİREL
Güzel Sanatlar Eğitimi

Doç. Dr. İlknur REİSOĞLU
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Mahmut Serkan YAZICI
Özel Eğitim

EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. Selami YANGIN
Primary Education

Prof. Dr. Ali Sabri İPEK
Mathematics and Science Education

Prof. Dr. İlhan TURAN
Turkish and Social Sciences Education

Assoc. Prof. Dr. Çiğdem BERBER ÇELİK
Educational Sciences

Assoc. Prof. Dr. İrfan Nihan DEMİREL
Fine Arts Education

Assoc. Prof. Dr. İlknur REİSOĞLU
Computer and Instructional Technologies Education

Assist. Prof. Dr. Mahmut Serkan YAZICI
Special Education

RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
e-ISSN: 2822-3934
2022 · Cilt 2 · Sayı 1

RECEP TAYYİP ERDOĞAN UNIVERSITY
JOURNAL OF EDUCATION FACULTY
e-ISSN: 2822-3934
2022 · Volume 2 · Issue 1

İÇİNDEKİLER

CONTENTS

ARAŞTIRMA MAKALELERİ

RESEARCH ARTICLES

Nurcan KILIÇ - Yılmaz GEÇİT

1-26

Veli Bilgilendirme Programının İlk Okuma
Yazma Sürecine Katkısı Hakkındaki Veli
ve Öğretmen Görüşleri

Parent and Teacher Views about the Contribution
of Parent Informing Program to The First
Reading and Writing Process

Emrah MARUL

27-46

Özel Eğitimde Yaratıcı Drama
Yönteminin Kullanıldığı Çalışmaların
Bibliyografik Analizi

Bibliographic Analysis of Studies Using Creative
Drama Method in Special
Education

Kayhan BOZGÜN - Aşkın AKDAĞ

47-59

İlkokul 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki
Değerlerin İncelenmesi

Examination of Values in the Primary School 4th
Grade Turkish Textbook

Sinan BULUT - Zülal DİNÇ ALTUN

60-79

Öğretmen Adaylarının Kültür Kavramına
Yönelik Metaforik Algıları

Metaphorical Perceptions of Teacher Candidates
towards the Concept of Culture

Çiğdem ORMANOĞLU - Gamze AKCA - Mustafa KÖSELİOĞLU - Metin SAKALLI

80-98

Ortaöğretim Bilim Tarihi Eğitiminde İnternet
Destekli Materyal Kullanımı

The Use of Internet Supported Material on the History
of Science Education in Secondary Education



Veli Bilgilendirme Programının İlk Okuma Yazma Sürecine Katkısı Hakkındaki Veli ve Öğretmen Görüşleri¹

Parent and Teacher Views about the Contribution of Parent Informing Program to The First Reading and Writing Process

Nurcan KILIÇ² Yılmaz GEÇİT³

Makale Türü/ Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Başvuru Tarihi/ Application Date: 05.04.2022

Kabul Tarihi/ Accepted Date: 08.06.2022

Atıf İçin / To Cite This Article: Kılıç, N. ve Geçit, Y. (2022). Veli bilgilendirme programının ilk okuma yazma sürecine katkısı hakkındaki veli ve öğretmen görüşleri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD)*, 2(1), 1-26.

ÖZ: Bu araştırma, veli bilgilendirme programının ilk okuma yazma sürecine katkısını incelemek amacıyla nitel yaklaşıma dayalı hazırlanmış olup araştırmanın modeli özel durum çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim- öğretim yılında birinci sınıf okuyan 41 öğrenci, bu öğrencilerin velileri ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Veriler betimsel analize uygun olarak analiz edilmiştir. Araştırmada velilerin çocuklarını yanlış yönlendirme davranışından kaçındıkları, süreci daha bilinçli yönetmeye ve öğretmenle daha fazla iletişim kurmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Bu durumun öğrencilere olumlu yansıdığı, öğrencilerin okuma yazmaya daha çabuk geçtiği, başaramıyorum gibi olumsuz benlik algısı geliştirmelerini önlediği tespit edilmiştir. Bu programa matematik dersi kazanımları da eklenerek velilerin ilk okuma ve yazma sürecine yönelik farkındalıkları artırılabilir. MEB tarafından tüm birinci sınıf velilerine kapsamlı bir el kitabı hazırlanabilir.

Anahtar sözcükler: İlk Okuma Yazma Öğretimi, Sese Dayalı Cümle Yöntemi, Okuma ve Yazma

ABSTRACT: This research has been prepared based on a qualitative approach in order to examine the contribution of the parent information program to the initial literacy process, and the model of the research is a case study. The study group of the research, consists of 41 first- year students, their parents and classroom

¹ Bu çalışma Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi BAP birimi tarafından 2015.53002.105.01.03 nolu proje kodu ile desteklenmiştir. Ayrıca RTEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsünce kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Müdür Yardımcısı, Ören ilkokulu, nurcan198992@gmail.com, ORCID:0000-0003-4231-7316

³ Prof. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, yilmaz.gecit@erdogan.edu.edu.tr, ORCID:0000-0002-7853-653X

teachers in the 2016- 2017 academic year. The data were analyzed in accordance with descriptive analysis. In the study, it was observed that parents avoided misdirecting their children, tried to manage the process more consciously and to communicate more with the teacher. It has been determined that this situation reflects positively on the students, and it prevents them from developing negative self-perceptions such as I can't succeed. By adding mathematics course outcomes to this program, parents' awareness of the first reading and writing process can be increased. A comprehensive handbook can be prepared by the Ministry of National Education for all first-year parents.

Keywords: First Literacy Teaching, Sound Based Sentence Method, Reading and Writing

1. GİRİŞ

Günümüzde bireylerin çağdaş toplumun işlevsel bir üyesi olabilmesi, kendi hayatını düzenleyebilmesi, özgür, bağımsız ve katılımcı bir kişilik oluşturabilmesi, çağdaş bir dünya görüşü kazanabilmesi okuryazar olabilmesiyle olasıdır (Çelenk, 2005). Bu durum okuma yazmanın insan yaşamındaki önemini ortaya koymaktadır. Basit okuryazarlık günümüz toplumsal hayatında işlevselliğini kaybetmiştir. Çünkü bu durum verilen harfleri seslendirmekten öteye gidememektedir. Çocuk öğrendiklerini yaşam koşullarını olumlu yönde etkileyecek şekilde kullanamıyorsa verilen okuma yazma eğitimi amacına ulaşamamış demektir.

Öğrenci okula başladığında ondan ilk beklenen okuma yazma becerisi kazanmasıdır (Gündüz ve Çalışkan, 2013). Okuma yazmanın hem eğitim hayatını hem de günlük hayatı doğru anlamlandırma rolü oldukça fazladır. Anlama becerisinin temeli ilk okuma yazma öğretimi ile atılır. İlk okuma ve yazma öğretimi gerçekleştirilirken de okuma yazma birbirinden ayrı düşünülmemelidir. Öğrenciden beklenen okuduğunu doğru anlayabilmek ve kendini yazılı olarak da ifade edebilmektir (Çelenk, 2006: 14). Dolayısıyla ilk okuma yazma eğitiminin başarısı, sonrasında devam edecek olan eğitim hayatının başarısının da belirleyicisi olmaktadır. Yapılan çalışmalar (Karaçay, 2011; Ogano, 2012; Strickland ve Riley-Ayers, 2006) da bu durumu ortaya koymaktadır. Okuma yazma öğretiminin hangi yöntem ve tekniklerle gerçekleştirilmesi gerektiği ise araştırmalara konu olmuş ve dönem dönem farklı yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Türkiye’de günümüze doğru sırasıyla kullanılan yöntemler şunlardır: harf yöntemi, kelime yöntemi, cümle yöntemi, karma yöntem, ses temelli cümle yöntemi (Öz, 2005: 10). Cümle çözümleme yöntemi ise günümüzde en çok kullanılan okuma yazma yöntemidir. 1936, 1948, 1968 yıllarında hazırlanan ilkökuller programlarında cümle yöntemi kullanılması kararlaştırılmış ve ilk okuma yazma öğretimi bu yöntemle gerçekleştirilmiştir (Güteryüz, 2004: 56- 57). Türkiye PISA araştırmalarında okuma alanında 441 puan almış ve 41 ülkenin bulunduğu listede sonlarda yer almıştır. Bu sonuçlar neticesinde birçok ülkede okullardaki öğretim yöntemleri ve kazandırılması amaçlanan beceriler, bu becerilerin kazandırılma düzeyleri sorgulanmaya başlanmış, bir taraftan da bu alanda başarılı olan ülkelerin eğitim durumları mercek altına alınmıştır.

Güneş (2007), cümle çözümleme yönteminden alınan dönütler doğrultusunda kendisinin de başkanlık yaptığı MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 1-5. Sınıflar Türkçe Öğretim Programını Geliştirme Özel İhtisas Komisyonunca Ses Temelli Cümle Yönteminin geliştirildiğini, yöntemin 9 ilde seçilen 120 pilot okulda 2004-2005 öğretim yılı boyunca denendiğini belirtmektedir. Uygulamanın başarılı sonuçlar vermesi üzerine yöntem 2005-2006 öğretim yılından itibaren ülke genelinde uygulanmaya başlanmıştır. Yöntemle ilgili ayrıntılar alt başlıklarda sunulmuştur. MEB (2005) programında, bu yöntemle geçme gerekçesi olarak: İlköğretimde, ilk okuma yazma öğretimi büyük önem taşımaktadır. Bu sürede öğrenci sadece okuma yazma öğrenmemekte ayrıca Türkçeyi

doğru, etkili, güzel kullanma, karar verme, problem çözme ve iletişim kurma gibi temel becerileri kazanmaktadır.

Ses temelli cümle yöntemi ilk okuma yazma öğretimi için seçilen en son yöntemdir ve günümüzde güncelliğini korumaktadır. Ses temelli cümle yönteminde amaç sesler verilmeye başlandıktan sonra en kısa sürede anlamlı kelime ve cümlelere ulaşmaktır. Bu yöntemde sesler belli bir sıra ile öğrencilere verilir. Sesler verilmeye başlandıktan sonra hece, kelime ve cümleler oluşturularak öğrencinin okuryazarlığa ulaşılması hedeflenir. Yöntemde okuma ve yazma ayrı değil birlikte ele alınır, okunan her öge yazılırken yazılan her öge de okunur (MEB, 2005). Güneş'e göre (2005), bu yöntemin faydaları şunlardır:

- Çok sayıda hece, kelime ve cümle kullanma şansı olduğu için okuma yazma öğretimi daha işlevsel gerçekleştirilmektedir.
- İşlek ve anlamlı heceler üretildiğinden daha çok kelime ve cümle yapmaya olanak tanımaktadır.
- Öğrenciyi ezbere yönlendirmemektedir.
- Daha çok öğrenciden bilgiyi yapılandırması beklenmektedir.
- Öğrenci sürece daha aktif katılmakta ve öğrencinin yaratıcılığı gelişmektedir.
- Parça oluşturmak öğrenci için daha kolay olmaktadır.
- Kullanılan kelime ve cümleler öğrencinin yaşantısından seçildiği için anlama düzeyini artırmaktadır.
- Yöntemin uygulanması ve izlenmesi kolaydır.
- Türkçenin fonetik yapısına uygundur.
- Öğretim kolaydan zora gitmektedir.
- İşlevsel olmayan tekrarlardan kaçınılmaktadır.

Yalnız hangi yöntem tercih edilirse edilsin ilk okuma yazma öğretiminde başarıyı etkileyen etmenlere dikkat etmek gerekmektedir. Bunlar: öğrenci, aile ve çevre, okul, Türkçe programı, öğretmen yeterlilikleri, okul öncesi eğitimidir. Bu süreçte öğretmen, öğrenci ve velilere birçok görevler düşmektedir.

Çocuğun yaşantısındaki en önemli faktör ailedir. Ailenin çocuğuna karşı tutumu, okula karşı algısı, çocuğunu okutmak isteyip istememesi öğrencinin okul başarısını etkilemektedir. Diaz (1989 akt, Satır, 1996), yaptığı araştırmada anne baba desteğinden mahrum olan çocukların okul başarısının düşük, sınıfta kalma oranının yüksek olacağını ifade etmiştir. Yine bu araştırmada aile içi geçimsizlik yaşanmasının öğrencinin okul başarısını olumsuz etkileyeceği belirtilmiştir. Çocuğunun eğitim

yaşantısını destekleyen ailelerin çocuklarının daha başarılı olacağı sonucuna varılmıştır. Ailenin, çocuğunun eğitimindeki gücü tartışma götürmez bir konudur. Okul çağındaki çocuğun eğitiminin aileden bağımsız ve kopuk olması düşünülemez. Ailenin eğitsel ortamı; öğrencinin okulda öğrendiklerini pekiştirebilir veya köreltebilir (Ahioglu, 2006). Çocuğun eğitimindeki rolü bu kadar önemli olan ailelerin ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntem “ses temelli cümle yöntemi” hakkındaki bilgileri, görüşleri, yönteme yaklaşımları hem süreci hem de sonucu etkilemektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada amaçlanan ilk okuma ve yazma öğretimi sürecinde velilerden kaynaklı sorunların giderilmesine yönelik hazırlanan “Veli Bilgilendirme Programının” öğrenci başarısına katkısı olup olmadığını belirlemektir. Bu amaca ulaşabilmek için öncelikle velilerden kaynaklı sorunların detaylı olarak tespit edilmesi gerekmektedir. Sonrasında tespit edilen sorunları çözüme kavuşturacak bir programın hazırlanması ve hazırlanan programın ilk okuma ve yazma sürecinde çocuğu olan veliye uygulanarak çocuğunun eğitimine katkı sağlayıp sağlamadığını tespit etmektir.

1.2. Problem Durumu

Velilere uygulanan ilk okuma ve yazma bilgilendirme programının öğrenci başarısına katkısı hakkındaki öğretmen ve veli görüşleri nelerdir?

1.2.1. Alt Problemler

1. Öğretmenlere göre ilk okuma ve yazma sürecinde velilerden kaynaklanan sorunlar nelerdir?
2. Velilere göre, velilerin ilk okuma ve yazma sürecinde yaşadıkları sorunlar nelerdir?
3. Öğretmenlere göre velilere uygulanan ilk okuma yazma eğitim programının öğrenci başarısına etkisi nelerdir?
4. Velilere göre aldıkları ilk okuma ve yazma eğitim programının öğrenci başarısına etkisi nelerdir?

2. YÖNTEM

Araştırma nitel yaklaşıma dayalı hazırlanmıştır. Veriler betimsel analize uygun olarak yorumlanmıştır. Bu araştırmanın modeli özel durum çalışmasıdır. Özel durum çalışması bir durumu araştırmayı nitelemektedir. Bu yöntem ile daha çok “nasıl, niçin, ne” sorularına cevap aranır. Buradaki asıl amaç; bazı genel teorileri aydınlatmak için incelenen durumu etraflıca tanıtmaktır. Özel durum çalışması, veri toplama kaynaklarını (görüşme, gözlem, anket, doküman vb.) tümünü kapsayabilen bir şemsiye olarak tanımlanmaktadır (Çepni, 2009: 44). Bu araştırmada birincil kaynaklardan anket tekniği ve görüşme formu kullanılmıştır. Amaç genelleştirilebilir veriler elde

etmektedir (Kus, 2003). Anket ile geniş kitlelere ulaşmak, araştırmayı büyük gruplara dayandırmak mümkün olacaktır. Anket anonimliği sağlama özelliği dolayısıyla nesnelliğin daha yüksek olduğu bir yöntemdir (Balcı, 2005).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Erzurum ili Aşkale ilçesinde bulunan 34 ilkokuldan, seçkisiz örneklem yöntemiyle belirlenen iki birinci sınıfın 41 öğrencisi, 41 velisi ile sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Ayrıca çalışma grubu ile araştırmaya başlamadan önce, İlk okuma ve yazma öğretimi aşamasında velilerin karşılaştığı sorunların tespiti için 1. sınıf okutmuş seçkisiz seçilen 40 sınıf öğretmeni ve aynı dönemde ve bir önceki eğitim öğretim yılında çocuğu 1. sınıf okumuş 100 veli ile anket yapılmıştır. Yine ankete katılan veliler arasından seçkisiz seçilen 5 veli ile görüşme yapılmış ve veriler elde edilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubu Dağılımları

	Çalışma Grubu		
	Öğretmen	Veli	Öğrenci
Velilerden Kaynaklı Sorunların Tespiti Aşamasında	40	100	X
“Veli Bilgilendirme Programının” Etkililiğinin Tespiti Aşamasında	2	41	41

Tablo 2: Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine ve Cinsiyetlerine; Velilerin Eğitim Düzeylerine, Yaşlarına ve Ekonomik Gelir Düzeylerine Göre Dağılımları

			f	%	Toplam
Öğretmen	Hizmet Yılı	0- 5 yıl	21	8,4	40
		6- 10 yıl	13	5,2	
		11- 15 yıl	4	1,6	
		16- 20 yıl	2	0,8	
		Cinsiyet	Kadın	24	
		Erkek	16	6,4	
Veli	Eğitim Düzeyi	İlkokul	40	40	100
		Ortaokul	36	36	
		Lise	12	12	
		Üniversite	5	5	
		Okuryazar değil	7	7	
	Yaşı	20- 24 yaş	33	33	
		25- 34 yaş	47	47	
		35- 44 yaş	14	14	
		45- üstü	6	6	
		Ekonomik	0- 1000 tl	57	57
Gelir Düzeyleri	1000- 2000 tl	32	32		
	2000 tl- üstü	11	11		

Tablo 1’de araştırmanın çalışma grubu gösterilmektedir. Öğretmenlerin hizmet sürelerine, cinsiyetlerine göre dağılımı, velilerin eğitim, yaş, ekonomik düzeylerine göre dağılımı ise Tablo 2’de gösterilmiştir.

Araştırma verilerine göre 20 yıl üzeri hariç her hizmet süresinden öğretmen ile görüşüldüğü anlaşılmıştır. Ankete katılan öğretmenlerin hizmet sürelerinin, 1-5 yıllık %8,4, 6-10 yıllık %5,2, 11-15 yıllık %1,6, 16-20 yıllık %0,8 oranında olduğu görülmüştür. Ankete katılan öğretmenlerin %9,6’sının bayan, %6,4’ünün erkek olduğu görülmüştür. Ankete katılan velilerin %40’ının ilkökul, %36’sının ortaokul, %12’sinin lise, %5’inin üniversite mezunu olduğu, %7’sinin okuryazar olmadığı görülmüştür. Ankete katılan velilerin yaş dağılımlarının, 20- 24 yaş %33, 25- 34 yaş %47, 35- 44 yaş %14, 45 yaş- ... %6 oranında olduğu anlaşılmıştır. Her yaş grubundan velinin araştırmaya katıldığı, velilerin 25- 35 yaş arasında daha fazla bir yüzdelik dilime sahip olduğu görülmüştür. Velilerin %57’si 0- 1000 TL , %32’si 1000- 2000 TL , %11’i 2000- ...TL gelire sahiptir. Velilerin yarısından fazlasının düşük ekonomik gelir düzeyinde olduğu görülmektedir.

2.2. Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı geliştirilirken aşağıdaki yollar izlenmiştir.

2.2.1. Velilerden Kaynaklı Sorunların Tespiti Aşamasında

Öncelikle ilk okuma ve yazma öğretimi sürecinde veli ve öğretmenlerle anket yapılmış, veli görüşleri alınmış, literatür taraması yapılmış ve veli boyutunda yaşanan sorunlar tespit edilmiştir. Yapılan literatür taramasından elde edilen sonuçlara göre ilk okuma ve yazma süreci öğretmen görüşlerine dayalı değerlendirilmiş, veliler bu sürece dahil edilmemiştir. Bu tespit ile birlikte hem literatür taramasından elde edilen verileri detaylandırabilmek hem de öğretmenlerden doğrudan veri elde edebilmek için birincil veri kaynaklarından olan anket veri toplama metoduna başvurulmuştur. Bu ankete paralel bir anket de 2015-2016 eğitim öğretim yılında birinci sınıf okumuş öğrencilerin velileri ve çocuğu önceki yıllarda birinci sınıf okumuş veliler için hazırlanmıştır. Anket formu hem velilere hem de öğretmenlere dönük birbirini tamamlayıcı sorular şeklinde hazırlanmıştır.

Anket formu hazırlanırken veri toplama aracının geliştirilmesine başlamadan önce, konu ile ilgili araştırmalar, yayın ve kaynaklar taranmış, benzer anketler incelenmiştir. Elde edilen veriler ışığında anket formunun geliştirilmesine geçilmiş ve ilk olarak kuramsal çerçeve dikkate alınarak İlk Okuma ve Yazma hakkında araştırma konusuna bağlı kalınarak çeşitli kaynaklardan bilgiler derlenmiştir. Sonrasında anket formu için 8 probleme veri toplamak amacıyla toplam 47 maddeden meydana gelen madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan anket formu tez danışmanı ve biri ölçme değerlendirme, üçü eğitim bilimleri dalında olmak üzere dört uzman ve iki sınıf öğretmeni tarafından

incelenmiş, uzmanların görüşleri alınarak anket maddeleri tekrar düzenlenmiştir. Anketin uygulanması için anketin uygulanacağı okullar belirlenmiş, bu bağlamda Aşkale İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama yapmak için gerekli izinler alınmıştır.

Veri toplama aracı 3 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde anketi cevaplayacak olan öğretmen ve velilere anketin hangi amaçla yapıldığı hakkında bilgi verilmiştir. İkinci bölümde veli ve öğretmenlerden kişisel bilgiler istenmiş, üçüncü bölüm ise 7 alt başlık altında toplanmıştır: Okumaya Hazırlık, Yazmaya Hazırlık, Okula Hazırlık, Sesi Okuma ve Yazma, Hece, Kelime ve Cümle Oluşturma, Veli-Öğretmen İşbirliği, Varsa Diğer Sorunlar”. “Evet, Hayır, Bazen” seçenekli toplam 47 maddeden oluşan “İlk Okuma ve Yazma Değerlendirme Anketi” veli ve öğretmenlere uygulanmıştır.

Anket seçkisiz seçilen 100 birinci sınıf velisine öğretmenleri aracılığıyla uygulanmıştır. Öğretmenler için hazırlanan anket ise seçkisiz seçilen 40 sınıf öğretmenine ulaştırılmış ve veriler toplanmıştır. Anket sonuçlarından elde edilen veriler doğrultusunda farklı ilkokullarda birinci sınıf okutan öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, bunun sonucunda velilere ne tür sorular sorulacağı konusunda bir çerçeve oluşmuştur. İlk okuma ve yazma öğretimi programı da incelenmiş ve ilk okuma yazma öğretim süreci göz önüne alınarak birincil veri kaynaklarından olan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan Veli Görüşme Formu, kapsam ve yapı geçerliliği açısından ölçme değerlendirme ve eğitim bilimleri alanında uzman kişilerle paylaşılmış, dönütler doğrultusunda yeniden düzenlenerek son şeklini almıştır. Form, ankete katılan 100 veli arasından seçkisiz olarak belirlenen 5 veli ile yürütülmüştür. Elde edilen bulgular sadece görüşme yapılan velilere göre yorumlanmış olup herhangi bir genelleme yapılmamıştır. Görüşme süresince araştırmacı kesinlikle velileri yönlendirici ifadeler kullanmamıştır.

2.2.2. İlk Okuma Yazma Veli Bilgilendirme Programının Hazırlanma Süreci

Literatür taraması, anket ve görüşme sonuçlarından elde edilen veriler neticesinde birinci sınıf velilerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi (İÖYÖ) sürecinde karşılaştıkları sorunlar “sıklıkla karşılaşılan sorunlar” ve “daha az sıklıkta karşılaşılan sorunlar” olarak sınıflandırılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanacak olan programın İÖYÖ sürecinin hangi boyutlarını kapsayacağı Talim Terbiye Kurulunda yayınlanan ilk okuma ve yazma öğretim süreci ve aşamaları, ilk okuma ve yazma öğretimi üzerine yayınlanan basılı kaynaklar, İÖYÖ üzerine yapılan akademik çalışmalardan elde edilen verilerden yola çıkılarak saptanmıştır. İÖYÖ süreci bir bütün olarak düşünüldüğünde velilerin en az biri İÖYÖ sürecinde bir sorun yaşadıklarını ifade ettikleri için veliler için hazırlanan programda da İÖYÖ sürecinin her boyutuna değinilmiş ancak daha çok sorun yaşanıldığı tespit edilen bölümlere daha fazla ağırlık verilmiştir.

“İlk Okuma ve Yazma Veli Bilgilendirme Programı”, ilk okuma yazma sürecini kapsamaktadır. Program üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada okuma yazmaya hazırlık sürecinde velilerin çocuğunda dikkat etmesi gereken davranışlar ve verilen ev ödevlerinde dikkat etmeleri gereken noktalar üzerinde durulmuştur. Çocuğu okula hazırlama, düzenli ve düzensiz çizgi çalışmalarında çocuğunu nasıl yönlendirmesi gerektiği, çocuğun sırada oturma, defteri tutma, kalem tutma davranışlarının nasıl olması gerektiği hakkında velilere bilgi verilmiştir. Bu aşama iki saatlik bir süreci kapsamaktadır. Programın ikinci aşamasında sesi okuma ve yazma, hece, kelime, cümle oluşturma, metin oluşturma aşamalarında öğrencide ve ev ödevlerinde dikkat edilmesi gereken hususlar üzerinde durulmuştur. Aşama iki saatlik bir süreci kapsamaktadır. Programın son aşamasında ise velilerin evde öğrenci takibini yaparken nasıl bir yol izlenmesi gerektiği, veli-öğretmen iletişiminde velilere düşen sorumluluklar, metin oluşturma, dikte çalışmaları ve noktalama işaretlerinin kullanımında dikkat etmeleri gereken hususlar üzerinde durulmuştur. Son aşama üç saatlik bir zamanı kapsamaktadır. Hazırlanan program hakkında, tez danışmanı görüşü başta alınmak üzere, eğitim bilimleri, ölçme ve değerlendirme alanlarında uzman kişilerden görüşler alınmış, dönütler neticesinde gerekli düzenlemeler yapılarak veli bilgilendirme programı son haline getirilmiştir.

Aşkale İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurularak 2016-2017 eğitim öğretim yılı ilkokullar ve 1. sınıf öğrenci sayıları tespit edilmiştir. Çalışma grubu olarak iki farklı okuldan iki birinci sınıf belirlenmiştir. “Sınıf 1” 26 öğrenciden oluşmaktadır. Sınıf 1’in öğretmeni daha önce aynı okulda birinci sınıf okutmuş, üç yıllık öğretmendir. Araştırmacı, Sınıf 1’in öğretmenidir. “Sınıf 2” 24 öğrenciden oluşmaktadır. Sınıf 2’nin öğretmeni daha önce aynı okulda birinci sınıf okutmuş, altı yıllık öğretmendir. Çalışmaya 6 veli sınıf 1’den, 3 veli sınıf 2’den katılmamış olup çalışma grubu 41 veliden oluşmaktadır. MEM’in bilgisi dâhilinde araştırmacı tarafından 1. sınıf öğretmenlerine yürütülmekte olan araştırma hakkında bilgi verilmiştir.

2016-2017 eğitim öğretim yılının ilk haftası belirlenen tarihte veliler, veli bilgilendirme programına dâhil edilmiş ve süreç velilere uygulamalı olarak aktarılmıştır. Sorun tespiti ile uygulama yapılan grubun aynı olmaması çalışmanın sınırlılığını ortaya koymaktadır. Ancak çalışma grubunun eğitim durumu, cinsiyeti, yaşı, sorun tespiti aşamasında çalışılan grupla benzer özellikler gösterdiği araştırma sonucunda ortaya koyulmuştur.

Araştırmanın yürütüldüğü iki sınıfın öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken ilk okuma ve yazma öğretimi programı dikkate alınmış ve öğretmenlere ne tür sorular sorulacağı konusunda bir çerçeve oluşturulmuştur. Hazırlanan Öğretmen Görüşme Formu, kapsam ve yapı geçerliliği açısından ölçme ve değerlendirme, eğitim bilimleri alanlarında uzman kişilerle paylaşılmış ve form hakkındaki dönütler dikkate alınarak yeniden düzenlenip son şekli verilmiştir. Velilere uygulanan Veli Bilgilendirme Programı’nın içeriği dikkate

alınarak velilere ne tür sorular sorulacağı konusunda bir çerçeve oluşmuştur. İlk okuma ve yazma öğretim programı da incelenmiş ve ilk okuma yazma öğretim süreci göz önüne alınarak birincil veri kaynaklarından olan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan Veli Görüşme Formu, kapsam ve yapı geçerliliği açısından ölçme ve değerlendirme, eğitim bilimleri alanlarında uzman kişilerle paylaşılmış ve form hakkındaki dönütler dikkate alınarak yeniden düzenlenip son şekli verilmiştir. Uygulamaya katılan iki sınıfın velileri arasından seçkisiz olarak belirlenen beşer veli ile görüşmeler yürütülmüştür.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırma sonrası velilerle yapılan yüz yüze görüşme formu sonuçlarından elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Ayrıca veli görüşlerini daha açık bir şekilde yansıtabilmek için doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Analizlerde veriler, betimsel analize uygun olarak araştırmada kullanılan sorular dikkate alınarak ortaya konulmuştur. Öğretmen görüşlerini daha açık bir şekilde yansıtabilmek için de doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma bulguları aşağıdaki alt başlıklara göre düzenlenmiştir.

3.1. Velilerden Kaynaklanan Sorunların Tespiti Aşamasında Elde Edilen Bulgular

3.1.1. Öğretmenlerle Yapılan Anket Formu Bulguları

Tablo 3: Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Sürecinin Veli Boyutundaki Sorunlarına Yönelik Cevapları

Okuma yazma hakkında genel düşünceler	Evet (%)	Hayır (%)	Bazen (%)
Öğrenciler okula başladığında adını soyadını bilir.	70	10	20
Öğrenciler okula başladığında anne, baba, kardeşlerinin adını soyadını bilir.	60	15	25
Öğrenciler kısa masal, öykü, tekerleme dinlemekten hoşlanırlar.	55	10	35
Öğrenciler okuduğum masalın görselini yorumlayabilir.	45	20	35
Öğrenciler okuduğum masalı anlatabilir.	30	40	30
Öğrenciler küçük kaslarını geliştirmek için etkinlikler yapabilir.	65	15	20
Boş kâğıtlara yuvarlaklar çizer.	70	10	20
Etkinlikler sırasında kalem tutuşuna dikkat eder.	50	20	30
Veli ödev olarak verilen çizgi çalışmalarını doğru şekilde yaptırır.	40	35	25
Öğrenci okula gelmekten zevk alır.	65	20	15
Veli dönem başında öğretmenle tanışır.	20	60	20
Veli okul ihtiyaçlarını karşılar.	35	30	35
Veli öğrencinin günlük çalışmalarını takip eder.	20	40	40
Veli çocuğun kişisel bilgileri hakkında öğretmeniyle yüz yüze görüşür, öğretmeni bilgilendirir.	10	55	35

Veli sesleri evde öğretmeye çalışır.	70	15	15
Veli öğrenilen her sestten sonra evde alıştırmaya yaptırır.	15	65	20
Harflerin birleştirilmesinde çocuğuna doğru şekilde yardımcı olur.	30	55	15
Veli öğrencinin sesleri hangi satır aralığına yazması gerektiğini bilir.	30	40	30
Veli çocuğuna ödevini mutlaka yaptırır.	35	35	30
Veli çocuğuna öğrendiği hecelerle ilgili alıştırmaya yaptırır.	20	45	35
Veli seslerin nasıl okunması gerektiğini ve yazılış yönlerini bilir, öğrenciyi doğru yönlendirir.	15	55	35
Veli çocuğunun öğrendiği kelimeleri evde okutur ve yazdırır.	15	55	30
Veli çocuğunun öğrendiği kelimelerle cümle yaptırır.	10	70	20
Öğrenilen sesler çoğaldıkça veli önceki sesleri tekrar ettirir.	15	60	25
Çocuğunun nasıl okuma yapacağını bilir, bu şekilde okumasına yardımcı olur.	20	60	20
Veli çocuğunun ödevini kendi yapar.	30	60	10
Evde veli desteği olmayan öğrencilerin okuma yazma geçişi zor olmaktadır.	70	10	20
Veliler öğrencilerin evdeki çalışma ve dinlenme saatlerini istenilen şekilde ayarlayamamaktadır.	75	15	10
Veliler öğrencilere yeteri kadar zaman ayırmamaktadır.	65	10	25
Veli-öğretmen işbirliğinde veli boyutunda aksaklıklar vardır.	65	10	25
Velilerin öğretmenle iletişimi veli toplantısıyla sınırlıdır.	60	25	15

Öğretmenlerle yapılan anket bulguları Tablo 3'te verilmiştir. Tablo bilgileri değerlendirildiğinde öğretmenlerin %70'i "Veli sesleri evde öğretmeye çalışır." yönergesine evet, %60'ı "Veli dönem başında öğretmenle tanışır." yönergesine hayır cevabını vermiştir. Öğretmenlerin %55'i "Veli çocuğun kişisel bilgileri hakkında öğretmeniyle yüz yüze görüşür, öğretmeni bilgilendirir." yönergesine hayır cevabını vermiştir. Öğretmenlerin %55'i "Veli çocuğunun öğrendiği kelimeleri evde okutur ve yazdırır." yönergesine, %70'i "Veli çocuğunun öğrendiği kelimelerle cümle yaptırır." yönergesine hayır cevabını vermiştir. Öğretmenlerin %60'ı "Çocuğunun nasıl okuma yapacağını bilir, bu şekilde okumasına yardımcı olur." yönergesine hayır, %70'i "Evde veli desteği olmayan öğrencilerin okuma yazmaya geçişi zor olmaktadır." yönergesine evet, %75'i "Veliler öğrencilerin evdeki çalışma ve dinlenme saatlerini istenilen şekilde ayarlayamamaktadır." yönergesine evet cevaplarını vermiştir. Öğretmenlerin %65'i velilerin öğrencilere yeteri kadar zaman ayırmadığını, %60'ı velilerin öğretmenle iletişiminin veli toplantılarıyla sınırlı kaldığını belirtmiştir.

3.1.2. Velilerle Yapılan Anket Formu Bulguları

Tablo 4: Velilerin İlk Okuma Yazma Sürecinin Veli Boyutundaki Sorunlarına Yönelik Cevapları

Okuma yazma hakkında genel düşünceler	Evet (%)	Hayır (%)	Bazen (%)
Çocuğuma okul başlamadan önce adını soyadını öğrettim.	75	10	15
Anne, baba, kardeşlerinin adını soyadını öğrettim.	70	15	15
Çocuğuma kısa masal, öykü, tekerleme okudum.	60	24	16
Çocuğuma okuduğum masalın görseli hakkında sorular sordum.	50	30	20
Çocuğuma okuduğum masalları anlattırdım.	20	65	15

Küçük kaslarını geliştirmek için etkinlikler yaptım.	30	40	30
Boş kâğıtlara yuvarlaklar çizdirdim.	36	47	17
Yaptığı etkinliklerde kalın uçlu kalemler kullandım.	22	61	17
Ödev yaptırırken kalem tutuşuna dikkat ettim.	15	74	11
Çizgi çalışmalarıyla ilgili verilen ödevlerin nasıl yapılması gerektiğini anladım, doğru şekilde yaptım.	34	26	40
Çocuğum okula başlayacağı zaman ona hediye aldım.	24	65	11
Çocuğuma okul hakkında açıklamalar yaptım.	32	58	10
Okul ihtiyaçlarını eksiksiz karşıladım.	25	55	20
Okuldan dönüşte okulda neler yaptığını sordum.	35	44	21
Çocuğumun kişisel bilgileri hakkında öğretmeniyle yüz yüze görüşmeler yaptım.	39	50	11
Çocuğumun sesleri hangi sırayla öğreneceğini biliyordum.	20	76	4
Çocuğum okuma yazma öğrenirken seslerin nasıl okunduğunu biliyordum.	26	68	6
Çocuğum okuma yazma öğrenirken seslerin nasıl yazıldığını biliyordum.	20	70	10
Okuma yazma sürecinde, güzel yazı defterinde seslerin hangi satır aralığına yazılması gerektiğini biliyordum.	21	74	5
Çocuğum ödevini yaparken yardımcı oldum, ödevlerini mutlaka kontrol ettim.	45	20	35
Çocuğuma öğrendiği heceleri sık sık tekrar ettirdim.	39	42	19
Çocuğuma öğrendiği hece ve kelimeleri bakmadan yazdırdım.	40	35	25
Çocuğuma öğrendiği kelimeleri cümle içinde kullandırdım.	26	45	29
Öğrenilen sesler çoğaldıkça önceki sesleri tekrar ettirdim.	36	46	18
Çocuğumun nasıl okuma yapacağını biliyordum, bu şekilde okumasına yardımcı oldum.	40	44	16
Çocuğum okuma yazma öğrenirken ona yardımcı olmak istedim ancak ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma sürecinin nasıl yapıldığını bilmediğim için istediğim yardımı yapamadım.	70	24	6
Okuma yazma sürecinde öğretmen veli iletişiminin zayıf olduğunu düşünüyorum.	65	24	11
Öğretmenler çocuklara çok ödev veriyor.	40	30	30
Çocuğumla ilgili her konuyu öğretmeniyle rahatlıkla paylaşabildim.	40	20	40

Velilerle yapılan anket bulguları değerlendirildiğinde velilerin %65'i "Çocuğuma okuduğum masalları anlattırdım." ve % 74'ü "Ödev yaptırırken kalem tutuşuna dikkat ettim." yönergesine hayır cevabını vermiştir. Velilerin %76'sı "Çocuğumun sesleri hangi sırada öğreneceğini biliyordum." ve %68'i "Çocuğum okuma yazma öğrenirken seslerin nasıl okunduğunu biliyordum." yönergesine hayır cevabını vermiştir. Velilerin %70'i "Çocuğum okuma yazma öğrenirken seslerin nasıl yazıldığını biliyordum." ve %74'ü "Okuma yazma sürecinde, güzel yazı defterine seslerin hangi satır aralığına yazılması gerektiğini biliyordum." yönergesine hayır cevabını vermiştir. Velilerin % 42'si "Çocuğuma öğrendiği heceleri sık sık tekrar ettirdim." ve % 45'i "Çocuğuma öğrendiği kelimeleri cümle içinde kullandırdım." yönergesine hayır cevabını vermiştir. Velilerin %70'i "Çocuğum okuma yazma öğrenirken ona yardımcı olmak istedim ancak ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma sürecinin nasıl yapıldığını bilmediğim için istediğim yardımı yapamadım." ve %65'i "Okuma yazma

sürecinde öğretmen veli iletişiminin zayıf olduğunu düşünüyorum.” yönergesine evet cevabını vermiştir.

Velilerle yapılan görüşmelerde alınan cevaplar öncelikle olduğu gibi aktarılmıştır. Görüşmenin gidişatına göre ek sorular yöneltilerek alınan cevaplar detaylandırılmaya çalışılmıştır. Görüşme yapılan velilere görüşme öncesi ses kayıt yapılacağı ancak bu ses kayıtların herhangi bir yerde ifşa edilmeyeceğine dair gerekli açıklamalar yapılmış olmakla birlikte iki veli ses kaydı yapılmasını kabul etmemiştir. Bu yüzden onlarla görüşme yapılırken kısa kısa notlar alınarak görüşme verileri kaydedilmiştir.

Görüşme yapılan 5 veliden 2’si çocuğuna okul açılmadan okul hakkında bilgi verdiğini, 2’si ilk gün çocuğu ile okulda beklediğini, 2’si okul açıldığı hafta öğretmeni ile tanıştığını, 3’ü okul kıyafetlerini eksiksiz aldığını, 1’i okul malzemelerini eksiksiz aldığını 2’si çocuğunu okula motive etmek için ona hediyeler aldığını söylemiştir. Görüşme yapılan 5 veliden 1’i Ses Temelli Cümle Yöntemi hakkında bilgisinin olmadığını, 4’ü STCY’ni komşularından duyduğunu, 1’i daha önce birinci sınıf okuyan çocuğu olduğundan dolayı STCY’ni bildiğini, 3’ü ise STCY ile okuma yazma yapıldığını bildiğini ancak yöntemin nasıl uygulandığını bilmediğini söylemiştir. Görüşme yapılan 5 veliden 4’ü çocuğu istemediği için verilen ödevleri çocuğuna yaptıramadığını, 2’si çocuğu ödevini yapmadığında okula yapılmamış gönderdiğini, 4’ü seslerin okunmasında çocuğu ile çatışma yaşadığını, 4’ü okuma yaptırırken çocuğu ile çatışma yaşadığını, 4’ü bakmadan yazdırma ödevlerini yaptırmakta zorlandığını, 4’ü öğrencinin ders programını takip etmediğini, 3’ü her gün çantasını kontrol etmediğini, 3’ü her gün malzemelerini eksiksiz göndermediğini, 3’ü ödevlerini kontrol etmediğini söylemiştir. Görüşme yapılan 5 veliden 1’i her veli toplantısına gittiğini, 3’ü öğretmen ile veli toplantısı dışında da görüştiklerini, 2’si öğretmene yazılı notlar gönderdiklerini, 1’i öğretmeni evine davet ettiğini, 2’si ise evde çocuklarıyla ilgili yaşadıkları sorunları öğretmenleriyle paylaştıklarını söylemiştir.

Öğretmenlerle yapılan anketlerden elde edilen bulgulara bakıldığında velilerin önemli bir kısmının öğretmenlerle dönem başında tanışmadıkları, çocuklarıyla ilgili kişisel ya da özel bilgileri öğretmenle paylaşmaktan kaçındıkları verilerine ulaşılmıştır. Bu verilerden hareketle velilerin öğretmenlerle bilgi alış verişinde bulunma konusunda yetersiz kaldıkları söylenebilir. Ayrıca velilerin sesleri eski sisteme göre öğretmeye çalıştıkları, evde okuldaki çalışmalarını pekiştirici yeterince çalışma yapmadıkları sonucuna varılmıştır.

Velilerle yapılan anket sonucunda velilerin önemli bir çoğunluğunun çocuklarını okula hazırlama konusunda yetersiz kaldığı, ödev yaptırırken kalem defter tutuşuna dikkat etmediği, çocuğuyla ilgili kişisel veya özel bilgileri öğretmenle paylaşmaktan kaçındığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocuklarına yardımcı olmak istedikleri ancak ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma sürecinin

nasıl yapıldığı hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları, veli öğretmen iletişiminin zayıf olduğu ve öğretmenlerin çocuklara çok ödev verdiği düşüncesinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca velilerden kaynaklı sorunların tespiti için velilerle yapılan görüşmelerde elde edilen sonuçlar anket sonuçlarını desteklemektedir. Hem öğretmenler hem de veliler ilk okuma yazma sürecinde velilerin yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Veliler ayrıca geniş ailede yaşamanın çocukların eğitimini olumsuz etkilediğini, eski sistemle okuma yazma öğrendikleri için yeni sistemi tam olarak anlayamadıklarını belirtmiştir. Veliler, ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma ve yazma sürecine yabancı kalmış, sürece yeterince dâhil olamamıştır.

3.2. İlk Okuma Yazma Veli Bilgilendirme Programının Etkililiğine Yönelik Öğretmen ve Velilerle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Aşağıda İlk Okuma Yazma Veli Bilgilendirme Programı'nın etkililiğine yönelik olarak öğretmen ve velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular bulunmaktadır.

3.2.1. Öğretmenlerle Yapılan Görüşme Bulguları

3.2.1.1. Öğretmenlerin “ Okuma Yazmaya Hazırlık” Kazanımlarıyla İlgili Velilerden Aldığı Dönütlere ve Öğrenci Başarılarına Yönelik Görüşleri

Sınıf 1'in öğretmeni “okuma yazmaya hazırlık” kazanımlarını pekiştirmek ve eksik öğrencilerin eksiklerini tamamlaması için noktaları birleştirip boyama, çizgileri takip etme, düzensiz çizgi ve düzenli çizgi çalışmaları, verilen masalı ailesinin çocuğuna okuması ve anlattırması, verilen görselin çocuğa anlatırılması çalışmalarını ödev olarak verdiğini söylemiştir. Bunun devamında sınıftaki iki öğrenci dışında (Bu iki öğrenciye tanı koyulmadığını ancak özel eğitime ihtiyacı olduklarını öğretmeni ayrıca ifade etmiştir.) öğrencilerin ödevlerini eksik ya da tam olarak yaptıklarını, ödevini yapmayan öğrenci olmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin deftere doğru noktadan başladıklarını, yazma yönünü güzel kavradıklarını, kalemi doğru tutma konusunda daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Öğrencilere verdiği çiz-boya çalışmalarında noktaların üzerinden doğru bir şekilde geçebildiklerini ancak el kasları çok iyi gelişmeyen bazı öğrencilerin bu etkinliği yaparken biraz zorlandıklarını söylemiştir. Sınıf 1'in öğretmeni düzensiz çizgi çalışmalarıyla ilgili verdiği ev ödevlerinde genel olarak öğrencilerin başarılı olduğunu, ödevlerin özenilerek yapıldığını ve geri gönderildiğini ifade etmiştir. Düzenli çizgi çalışmalarına geçildiğinde öğrencilerin çizgiler arasına yazmakta zorlandığını ancak zamanla bu durumu kavradıklarını, öğrencilerin ödevlerine yazılan notların veliler tarafından dikkate alındığını, genel olarak velilerin ödevleri özenerek yaptırdığını söylemiştir. Sınıf 2'nin öğretmenin söylemleri, Sınıf 1'in öğretmenin söyledikleriyle

örtüşmekle birlikte okula devamsızlık yapan öğrencilerin dersleri takip etmekte zorlandığını, bazı velilerin tüm uyarılara rağmen çocuklarına gereken desteği istenilen seviyede vermediklerini, bu durumun da öğrenci başarısını olumsuz etkilediğini eklemiştir. Öğretmenlere 1. soruya ek olarak **“Daha önce okuttuğunuz 1. sınıf ile bu yıl okuttuğunuz 1. sınıfın hazırlık aşamasındaki başarılarını nasıl değerlendiriyorsunuz?”** sorusu yöneltildiğinde iki öğretmen de velilerin daha ilgili olduğunu, bu durumun öğrencilere de yansıtıldığını, bu aşamayı daha kolay ve daha başarılı geçirdiklerini ifade etmiştir.

3.2.1.2. Öğretmenlerin “Sesi Hissetme ve Tanıma” Kazanımlarıyla İlgili Velilerden Aldığı Dönütlere ve Öğrenci Başarılarına Yönelik Görüşleri

Sınıf 1’in öğretmeni “sesi hissetme ve tanıma” ile ilgili kazanımları sınıf içi etkinliklerle kazandırmaya çalıştığını, pekiştirme ve ev ödevi olarak görsellerde verilen sesi bulma, bir dizi sembol arasından verilen sesin sembolünü bulma, sesin geçtiği görselleri anlatırma, sesin sembolünü bulma ve boyatma vb. etkinlikler verdiğini ifade etmiştir. Sınıf 2’nin öğretmeni bu çalışmalara ek olarak yarım bırakılan görseli tahmin ettirip tamamlatma etkinliği verdiğini, bu etkinliği öğrencilerin evde başarıyla yaptığını, bazı öğrencilerin çizimleri iyi olmadığı için çok iyi yapamadıklarını ancak yine de çalışmayı ailelerinin değil, kendilerinin yaptığını dile getirmiştir. Sınıf 1’in öğretmeni, sesi hissetme ve kavramanın tam gerçekleşmesi için öğrencilerden verilen görsellerden içinde e sesi geçen görselleri işaretlemesini istediğini, öğrencilerin bu ödevi başarıyla yaptığını ifade etmiştir. Sesin sembolünü bulma çalışmasında başlarda daha başarılı olduğunu, verilen ses sayısı arttıkça bazı öğrencilerin seslerin sembollerini karıştırdıklarını dile getirmiştir. Sınıf 2’nin öğretmeni, öğrencilerin sesin geçtiği görselle ilgili masallar oluşturma ve anlatma çalışmasını çok sevdiklerini, evde oluşturdukları masalları sınıfta arkadaşları ile paylaşmak için can attıklarını ifade etmiştir. Sınıf 1’in öğretmeni sesi hissetme ve tanıma kazanımlarını gerçekleştirmek için sesin sembolünü bulma ve boyama ev ödevi verdiğini, öğrencilerin genelinin bu ödevi başarılı bir şekilde yaptığını ifade etmiştir. Sınıf 2’nin öğretmeni ise öğrencilerin boyama etkinliğini çok sevdiklerini, sembolü bulup boyama ile ilgili ev ödevlerini severek ve başarılı bir şekilde yaptıklarını söylemiştir. Sınıf 1’in öğretmeni, öğrencilerin sesi tanıma ve hissetme kazanımlarını sesler ilerledikçe daha başarılı bir şekilde yaptıklarını, ev ödevlerinin bazı öğrenciler dışında özenli ve başarılı yapıldığını, yapmayan velilerin de oldukça ilgisiz olduklarını ifade etmiştir. Sınıf 2’nin öğretmeni ise dönem boyunca bu aşamadaki kazanımların öğrenciler tarafından başarılı bir şekilde gerçekleştirildiğini söylemiştir. Bazı öğrencilerin ödevlerini düzenli yapmalarına rağmen kendilerini çok iyi ifade edemediklerini, ailelerin ilgili olmasına rağmen bireysel farklılıklardan kaynaklı öğrenciler arasında başarı farklılıklarının oluşabileceğini belirtmiştir. Ancak velilerle bu konuda yapılan görüşmeler sonrasında zaman zaman bu farklılıkların da en aza indirildiğini söylemiştir.

3.2.1.3. Öğretmenlerin “Sesi Okuma ve Yazma” Kazanımlarıyla İlgili Velilerden Aldığı Dönütlere ve Öğrenci Başarılarına Yönelik Görüşleri

Sınıf 1’in öğretmeni aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

“ ‘e’ sesi öğrencilere öğretildiğinde 26 öğrenciden 20’si sesi istenilen şekilde yazamıyordu. Sesle ilgili verilen ev ödevini öğrencilerin 20’si yaparken diğerleri de yanlış şekilde yanlış satır aralıklarına yapıyordu. Özellikle bazı öğrenciler sesi okulda hiç yapamazken verilen ev ödevinden sonra sesi doğru şekilde yazabiliyordu. Velilerin bu şekilde destek olması öğrenme süresini de kısaltıyor.”

Sınıf 2’nin öğretmeni konuyla ilgili ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Öğrenciler sesi yazamadıklarında derse karşı daha isteksiz oluyordu. Yorulduğunu, yapmak istemediğini belirten öğrenciler oluyordu. Yapmamak için benimle inatlaşanlar, ağlayanlar oluyordu. Ev ödevi ve pekiştirici çalışmalar verdikten sonra sınıfta yapamayan öğrencilerden bazılarının ev ödevini başarılı bir şekilde yaptığını, sınıfa girdiğinde ödevini yapmış olmanın, başarmış olmanın mutluluğunu yüzlerinden anlayabiliyordum. Özellikle sınıfta ilk etapta çok başarılı yazamayan okuyamayan öğrenciler için ev ödevleri eğer başarılı bir şekilde yapılırsa çok fayda sağlıyordu. Bu anlamda velilerin gereken önemi gösterdiğini, harfleri doğru satır aralığına doğru şekilde yazdırmak için çaba sarf ettiklerini öğrenci ödevlerinden gözlemledim.”

Sınıf 1’in öğretmeni sesler ilerledikçe öğrencilerin sesleri doğru şekilde doğru satır aralıklarına yazmakta eskisi kadar güçlük çekmediklerini, özellikle “b” sesinden sonra verilen her sesi rahat bir şekilde yazabildiklerini belirtmiştir. Ancak sesler ilerledikçe okuma yaparken sesleri bazen birbirleri ile karıştırabildiklerini ifade etmiştir. Sınıf 2’nin öğretmeni, seslerin okunması ve yazılması aşamasında velilerin gereken ilgi ve alakayı çocuklarına (belirli birkaç veli dışında) gösterdiklerini, bu süreçte velilerin desteğini fazlasıyla gördüğünü söylemiştir. Özellikle yazmakta güçlük çeken öğrencilere velilerin destek vermesinin, ödevlerini düzenli yaptırmasının hem süreci kolaylaştırdığını hem de öğrenci başarısını artırdığını söylemiştir.

Sınıf 1’in öğretmeni “Seslerin pekiştirilmesinde velilerin çoğu sesi STCY’ne göre pekiştirmiş, önceden seslerin eski sisteme göre pekiştirilmesi sorunu yaşanmamıştır.” Şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Sınıf 2’nin öğretmeni de bu sorunu yaşamadığını ifade etmiştir.

3.2.1.4. Öğretmenlerin “Seslerden Heceler, Kelimeler ve Cümleler Oluşturma” Kazanımlarıyla İlgili Velilerden Aldığı Dönütlere ve Öğrenci Başarılarına Yönelik Görüşleri

Sınıf 1’in öğretmeni seslerden heceler, kelimeler ve cümleler oluşturma kazanımlarını evde pekiştirmek ve eksiklikleri gidermek için şu etkinlikleri verdiğini söylemiştir: Seslerden heceler, kelimeler, cümleler oluşturma etkinliği, karışık verilen kelimelerden kurallı cümle yapma etkinliği, bulmaca, resimli dikte çalışması etkinliği, noktalama işaretlerini yerleştirme etkinliği, cümleleri kelime ve hecelere ayırma etkinliği. Sınıf 2’nin öğretmeni de benzer etkinlikleri ev ödevi olarak verdiğini söylemiştir. Her gün mutlaka ödev verdiğini, ödevlerin kontrolünü düzenli bir şekilde yaptığını ifade etmiştir. Sınıf 1’in öğretmeni, verdiği ev ödevlerini genel olarak değerlendirdiğinde; birkaç veli dışında çocuğunun ödevini hiçbir velinin yapmadığını, öğrencilerin sayfa düzeni ve temizliğine dikkat ettiklerini, noktalama işaretlerini, kesme işareti dışında, yerinde kullandıklarını, dikte çalışmalarını velilerin doğru bir şekilde yaptırdığını, bu sebeple sınıfın genelinin bakmadan yazma çalışmalarında başarılı olduklarını, cümleler yazarken kelimeler arasında parmakla boşluk bıraktırdığını, velilerin de bunu evde uygulattıklarını söylemiştir. Sınıf 2’nin öğretmeni verdiği ev ödevlerinden aldığı dönütleri şu şekilde ifade etmiştir:

“Verdiğim ödevleri bazı ilgisiz veliler dışında tüm veliler yaptırmaya çalıştı. Bazı veliler çok çabalasa da öğrenciden kaynaklanan bazı sebeplerden ötürü ödevler eksik yapıldı. Dikte çalışmalarının çok önemli olduğunu ödev kâğıtlarında ayrıca belirttim. Genel olarak dikte çalışmalarını veliler doğru şekilde yaptırmaya çalıştı. Hecelerden kelimeler, cümleler oluşturma etkinliğinde veliler hece hece okuttular. Genel olarak öğrenciler, ev ödevlerinde kelimeler, cümleler arasında boşluk bıraktılar. Okulda verilen kazanımların genel olarak evde doğru şekilde pekiştirilmesi öğrencilerin okul başarısını da olumlu etkiledi.”

3.2.1.5. Öğretmenlerin “Metin Oluşturma” Kazanımlarıyla İlgili Velilerden Aldığı Dönütlere ve Öğrenci Başarısına Yönelik Görüşleri

Sınıf 1’in öğretmeninın metin oluşturma kazanımlarını pekiştirmek için verdiği ev ödevleri hakkındaki görüşleri şöyledir:

“Verilen görseli yorumlayıp altına birkaç cümle ile ne anlatmak istediğini yazma çalışmasında öğrencilerin cümlelerinde eksikler olmakla birlikte başarılıydılar. Bakarak yazma çalışmalarında öğrencilerin yazıları oldukça özenli ve eksiksizdi. Eve verilen okuma çalışmalarında öğrenciler oldukça başarılıydılar. Hatta söylenenden daha fazla okutulduğu için öğrencilerin çoğu okuma metnini ezberleyerek geliyordu.”

Sınıf 2'nin öğretmeni ise verdiği ev ödevlerinin bazı veliler dışında özenerek yaptırıldığını, özellikle hafta sonu ödevlerinin yapılmasıyla öğrencilerin yeni seslere ve yeni etkinliklere daha istekli başladıklarını, öğrencilerin bakarak yazma çalışmalarında çok başarılı olduklarını, yazılarının düzgün ve ödev kâğıtlarının düzenli olduğunu belirtmiştir.

3.2.1.6. Öğretmenlerin “Velilerin İletişimi” Sorusu ile İlgili Velilerden Aldığı Dönütlere Yönelik Görüşleri

Sınıf 1'in öğretmeni, dönem boyunca 3 veli toplantısı yaptığını, 26 veliden 22'sinin toplantılara katıldığını söylemiştir. Toplantılar dışında velilerin çocuklarıyla ilgili sorunlarını paylaşmak için gerek telefonla gerek toplantı dışında okula gelerek iletişimi dönem boyunca kesmediğini, çocukların ödevlerinden anlamadıkları olduğunda mutlaka iletişime geçtiklerini, sınıfça yapılan etkinliklere katılmaya istekli olduklarını, çocuklarının eksiklerini tamamlamaya çalıştıklarını, velilerin de azimli ve istekli olduklarını söylemiştir. Sınıf 2'nin öğretmeni ise dönem boyunca 2 toplantı yaptığını, toplantıya 24 veliden 20 velinin katıldığını söylemiştir. Toplantının verimli geçtiğini, öğrencilerin eksik oldukları noktaları dile getirdiğini, velilerin ilgiyle dinlediğini ve eksikleri gidermek adına ellerinden geleni yaptıklarını, bazı velilerin çocuklarıyla ilgili bazı sağlık sorunlarını özel olarak paylaştıklarını, eğitim öğretimin gidişatından memnun kaldıklarını ifade etmiştir. Velilerin dönem boyunca iletişimi koparmadıklarını, telefonla, okula gelerek iletişimi sürdürdüklerini, sınıf içi sosyal faaliyetlere katılmakta istekli olduklarını ifade etmiştir.

3.2.1.7. Öğretmenlerin Daha Önce Okutulan 1. Sınıf ile Bu yıl Okutulan 1. Sınıf Veli Katılımının ve Öğrenci Başarılarının Karşılaştırılmasına Yönelik Görüşleri

Bu bölümde doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Sınıf 1'in Öğretmeni:

“Daha önce okuttuğum birinci sınıf da bu okuldaydı. Öğrenci profilleri hemen hemen aynıydı. Bu yıl ki velileri gerçekten tebrik ettim. Çünkü çocuklarına çok güzel yaklaştılar, ödevlerini düzenli yaptırıyorlar. Ödevleri verdiğim yönergelere göre yaptırmaya çalışıyorlar. Diğer sınıfla karşılaştırdığımda bu yıl ki veliler beni çok yormadılar. Öğrencilere ödevler düzenli yaptırıldığı için çocuklar arasında da çok fazla farklılıklar olmadı, bireysel farklılıklar dışında. Velilerin yöneme ve sürece bilgili başlaması ve süreci bu şekilde devam ettirmesi beni de rahatlatmış, öğrencilerin başarısını da artırdı.”

Sınıf 2'nin Öğretmeni:

“Daha önce iki kere birinci sınıf okuttum. Bu yıl gerçekten çok verimli bir yıl geçirdik. Velilerin sürece böyle dâhil olması, istekli olması, çocuklarını takip etmesi, süreçte çocuğuna doğru yardımlarda bulunulması öğretim sürecini de daha verimli hale getirdi. Dönem sonuna gelindiğinde 24 öğrenciden genel olarak hepsi okuma yazmaya geçti. Hiç hecelemeden okuyan 13 öğrenci var, diğer öğrencilerden 11 tanesi az ya da çok heceleyen olmak üzere heceleyerek okuyor. Veliler bilinçli olduğu için öğrenciler bu süreci daha az zorlanarak atlattı ve sınıfım gerek davranışları gerek başarılarıyla şu an okulun gözdesi. Bu başarıda velilerin katkısını da göz ardı etmemek gerekir.”

3.2.2. Velilerle Yapılan Görüşme Bulguları

3.2.2.1. “Dönem Başında Aldığınız Eğitimden Faydalanarak Dönem Boyunca Ne Tür Etkinlikler Yaptınız?” Sorusuna İlişkin Veli Görüşleri

Dönem başında eğitime katılan Sınıf 1 ve Sınıf 2 velileri arasından seçkisiz seçilen 5’er veli ile dönem sonunda karne günü okul müdürü ve sınıf öğretmenin bilgisi dâhilinde görüşme yapılmıştır. Görüşmeler karneler dağıtıldıktan sonra sınıfta toplu olarak yapılmıştır. Sorular 5 veliye sorulmuş, cevaplar not edilmiştir. Aynı işlem ikinci çalışma grubu velileri ile de yürütülmüştür. Ayrıca görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşmede velilerin verdiği cevaplar maddelere dönüştürülmüş ve aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 5: Velilerin Dönem Sonunda İlk Okuma Yazma Sürecine Yönelik Görüşleri

VELİLER	SINIF 1					SINIF 2					Toplam
	Veli 1	Veli 2	Veli 3	Veli 4	Veli 5	Veli 1	Veli 2	Veli 3	Veli 4	Veli 5	
Dikte çalışması yaptırma	X	X	X		X	X	X		X	X	8
Doğru satır aralığına yazdırma	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
Öğrenilen sesleri tekrar ettirme	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
Ödevleri kontrol etme	X	X		X	X	X		X	X	X	8
Okul çantasını kontrol etme	X			X	X	X	X	X	X	X	8
Ödevleri anlama	X	X		X	X		X		X	X	7
Ödev dışında etkinlik yaptırma	X		X	X	X	X	X	X		X	8
Öğrencinin ödevini yapmama	X	X		X	X	X	X	X	X	X	9

Öğretmenle iyi iletişim kurma	X	X		X	X	X	X	X	X	X	9
Öğretmenden memnun kalma	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10

Tablo 5'e bakıldığında görüşme yapılan 10 veliden 8'i dikte çalışmasını yaptırabildiklerini söylemiştir. İki veliye "Siz dikte çalışması yaptıramadınız mı?" ek sorusu sorulduğunda, dikte çalışmasını bildiklerini ancak çocuklarının bu çalışmayı yaparken çok zorlandıklarını, yapmak istemediklerini, birazını yapabildiklerini ancak uzun bir zaman geçtikten sonra yavaş yavaş yapabildiklerini söylemişlerdir. Tablo 5'e bakıldığında görüşme yapılan 10 veliden hepsi ev ödevlerinde sesleri doğru satır aralığına yazdırabildiklerini söylemişlerdir. Veliler ayrıca zorlandıkları zaman dönem başında verilen "Çocuğuma Nasıl Yardımcı Olabilirim ?" broşürüne baktıklarını ifade etmişlerdir. Tablo 5'e bakıldığında görüşme yapılan 10 veliden hepsi öğrenilen sesler arttıkça eski sesleri tekrar ettirdiklerini, böylece çocuklarının sesleri iyice kavradıklarını ifade etmişlerdir. Tablo 5'e bakıldığında görüşme yapılan 10 veliden 8'i çocuklarının ödevlerini mutlaka kontrol ettiklerini söylemişlerdir. Diğer iki veliye "Siz çocuklarınızın ödevlerini kontrol ettiniz mi?" ek sorusu yöneltildiğinde, çocuklarının ödevlerini kontrol etmeye çalıştıklarını ama bazen işe dalıp çocuklarının ödevlerini kontrol edemediklerini ifade etmişlerdir. Tablo 5'e bakıldığında görüşme yapılan 10 veliden 8'i çocuklarının okul çantalarını mutlaka kontrol ettiklerini söylemişlerdir. Diğer iki veliye "Siz çocuklarınızın okul çantalarını kontrol ettiniz mi?" ek sorusu yöneltildiğinde, çocuklarının çantalarını kontrol etmeyi çoğu zaman unuttuklarını ifade etmişlerdir. Tablo 5'e bakıldığında görüşme yapılan 10 veliden 7'si çocuklarına verilen ev ödevlerini anladıklarını ifade etmişlerdir. Diğer 3 veliye "Siz verilen ödevleri anlamadınız mı ?" ek sorusu yöneltildiğinde bazı ödevleri anlamakta güçlük çektiklerini, o yüzden ödevi kendi anladıkları şekilde yaptırdıklarını söylemişlerdir. Tablo 5'e bakıldığında görüşme yapılan 10 veliden 9'u öğretmenin verdiği ödevler dışında da etkinlikler yaptırdıklarını söylemişlerdir. Veliler, "Bu etkinlikler nelerdir?" sorusuna harfleri yazdırma, okuma yaptırma, cümle oluşturma şeklinde cevaplar vermiştir. Diğer 1 veliye "Siz çocuğunuza ödev dışında neler yaptırdınız?" sorusu sorulduğunda ek çalışma yaptırmaya gerek olup olmadığını bilmediği için öğretmenin verdiği ödevlerle yetindiğini ifade etmişlerdir. Tablo 5'e bakıldığında görüşme yapılan 10 veliden 9'u çocuğunun ödevini kendisi yapmadığını, bu açıklamaya ek olarak dönem başında aldığı eğitimde bunu yapmasının çocuğuna zararı olacağını öğrendiğini belirtmiştir. Diğer 1 veliye "Siz çocuğunuzun ödevini yaptınız mı?" ek sorusu yöneltildiğinde zaman zaman çocuğunun ödev yapmak istemediğini, o zamanlarda kendisinin ödevi yaptığını ifade etmiştir. Tablo 5'e bakıldığında görüşme yapılan 10 veliden 9'u öğretmenle iyi iletişim kurduğunu düşündüğünü söylemiştir. Ayrıca çocuklarının yaşadığı sıkıntıları öğretmenleriyle paylaşmaktan çekinmediklerini, sorun yaşadıkları anda öğretmenden yardım aldıklarını ifade etmiştir. Diğer veliye "Siz öğretmenle nasıl iletişim kurdunuz?" sorusu yöneltildiğinde öğretmenle pek anlaşamadığını

söylemiştir. Tablo 5'e bakıldığında görüşme yapılan 10 veliden hepsi öğretmenden memnun kaldığını, ev ödevlerini açıklayıcı bir şekilde verdiğini, çocuklarının geldikleri durumdan memnun kaldıklarını söylemişlerdir.

4. TARTIŞMA

Çelenk'in (2005) yapmış olduğu araştırmanın sonucuna göre; destekleyici tutum içerisinde bulunan anne babaların, çocuklarının okul başarılarının yükselmesinde önemli bir faktör olduğu gözlenmiştir. Çelenk (2003), Güneş (2005), Ünüvar (2002), Tosunoğlu, Katrancı ve Akyüz (2009) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları bu çalışmayı desteklemektedir. Yapılan araştırmada, velilerin sürece dâhil edilmesinin ve süreç hakkında bilgilendirilmesinin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Yukarıdaki araştırmalardan elde edilen sonuçlar bu çalışmayı desteklemektedir.

Kırmızı ve Bıçak (2012), ilk okuma yazma sürecinde öğrenci ve velileri öğretmen görüşlerine dayalı değerlendirmiş ve velilerin "Ses Temelli Cümle Yöntemini" yeterince tanımadıkları, eksik ve yanlış bilgilerinin olduğu, çocukları da yanlış yönlendirdikleri sonuçlarına ulaşmışlardır. Araştırma sonucunda öneri olarak velilere broşür, eğitici CD'ler dağıtılabileceği üzerinde durulmuştur. Adıgüzel ve Karacabey'in (2010) ve Keskinlik'in (2005) yaptıkları araştırmaların sonuçları bu araştırma sonucunu desteklemektedir.

Dönmez'e (2006) göre veliler, öğrenciler bir an önce okuma yazmaya geçsin diye çocuğunu yanlış yönlendirmektedir. Bu sorunu ortadan kaldırmak için ev ödevi verilmemesi önerisini sunmaktadır. Ancak yapılan araştırma sonucunda velilerin eksik ya da yanlış bilgileri düzeltilirse velilerin birinci sınıf öğrenci başarısına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özbaş'ın (2013) yaptığı araştırmada, birinci sınıf velilerinin eğitime gereksinimleri olduğu, veli eğitiminin veli ile çocuk arasında olumlu bağlar kurmasına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öneri olarak da okul başlamadan velilerin mutlaka "Aile Eğitimi" almaları gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu yönüyle tez araştırmasında ulaşılan, "Ailelere verilen eğitimin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemekte; aile-öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimi kuvvetlendirmektedir." sonucunu desteklemektedir.

Argon ve Kıyıcı (2012), ilköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılmasına yönelik öğretmen görüşlerini incelemiş ve şu sonuçlara ulaşmıştır. Ailenin eğitime katılımı öğrencinin gelişimi ve akademik başarısını artırırken, katılım düzeyi istenen düzeyde değildir. Bu durum öğretmenin performansını ve motivasyonunu olumsuz etkileyip öğrencilerde davranış bozuklukları, disiplin sorunları, akademik başarısızlık, isteksizlik, yalnızlık ve güvensizlik gibi sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Yapılan araştırma, tez sonuçlarını desteklemektedir. İlk okuma yazma sürecinde

velilerin eğitim sürecine katılması, farkındalıklarının artırılması, çocuklarına daha fazla destek olmalarını sağlamakta, bu durum öğrenci başarısına olumlu olarak yansımaktadır.

İlk okuma yazma öğretiminde ailelerden kaynaklı sorunlar incelendiğinde ailelerin yeterince destek olmamaları, ailelerin yanlış öğrenmelere sebep olmaları, öğretmenlerle yeterince iş birliği yapmamaları, eğitim seviyelerinin düşük olması ve okuma yazma bilmemeleri gibi sorunlarla karşılaşıldığı görülmektedir. Bu sorunların öğrencinin ilk okuma ve yazma sürecini daha sıkıntılı geçirdiğini ortaya koymaktadır. Çocuklar vakitlerinin büyük kısmını ailesiyle geçirdiği için, ebeveynlerin çocukların eğitiminde kilit bir rolü bulunmaktadır (Isaacs, 2012). Evdeki destekleyici okuma yazma çevresinin, okuduğunu anlama, alıcı kelime bilgisi ve diğer dil becerileri ile anlamlı olarak ilişkili olduğunu belirtmektedir. Yine ailelerin desteği kadar önemli olan bir nokta, verilen desteğin doğru olmasıdır. Araştırmamızda birçok öğretmen ailelerin sesleri yanlış öğrettiğini ifade etmiştir. Aynı sorun farklı birçok çalışmalarda da (Adıgüzel ve Karacabey, 2010; Yiğit, 2009) tespit edilmiştir.

5. SONUÇ

İlk okuma ve yazma öğretimi çocuğun başarılı bir akademik benlik algısı geliştirebilmesi için son derece önemli bir öğretim basamağıdır. Okul ile birlikte disiplinli bir öğretimin başladığı birinci sınıfta, öğrenciler okula büyük bir heves ve istekle başlarlar. Öğretim süreci içerisinde çocuktaki bu istek ve arzuyu gerek öğretmenin yaklaşımı, gerek ailenin tutumu gerekse öğrencinin özellikleri etkiler.

Aile, eğitim ve öğretimin temellerini atarken disiplinli öğretimin başladığı birinci sınıfta da çocuğuna gereken desteği göstermeli, çocuğunun başarılı bir akademik benlik algısı geliştirmesine doğru adımlar atarak katkı sağlamalıdır. İlk okuma ve yazma öğretim süreci öğretmen, veli, öğrenci üçlüsünün işbirliği ile başarıya ulaşabilecek bir süreçtir. Bu süreçte veliler her ne kadar çocuğuna yardımcı olmaya çalışsa da ilk okuma yazma öğretiminin nasıl gerçekleştiğini bilmediğinde çocuğuna gereken yardımı gösteremeyebilir ya da yanlış yönlendirmelerde bulunabilir. Bu durum öğrencinin öğrenme sürecini sekteye uğratar ve öğrencinin başarılı akademik benlik algısı geliştirmesini olumsuz etkiler.

Öğrencilerinin velileri ilk okuma yazma eğitim programı alan öğretmenlerle yapılan görüşmeden şu sonuçlar elde edilmiştir. Hazırlık aşamasında verilen ev ödevlerinin genel olarak öğrenciler yapmıştır. Öğrencilerin defter ve kalem tutma davranışını evde de pekiştirilmiştir. Velilerin tamamına yakını çiz boya ve çizgi çalışmalarıyla ilgili ödevlere gereken özeni göstermiş, çizgi çalışmalarının doğru satır aralığına yapılmasına dikkat etmiştir. Okulda çizgi çalışmalarında başarılı olamayan bazı öğrencilerin ev ödevi ile birlikte bu etkinlikte daha başarılı oldukları

belirtmiştir. Sesi hissetme ve tanıma ile ilgili verilen ev ödevlerinin öğrenciler tarafından yapıldığı belirtilmiştir.

Öğretmenler, sesi okuma ve yazma aşamasında ev ödevlerinin çok işe yaradığını, ilk ses öğrenildiğinde sınıfın çoğunun bu sesi doğru şekilde doğru satır aralığına yazmadığını, ev ödevi verildikten sonra öğrencilerin çoğunun sesi daha başarılı yazdıklarını, bu durumun öğrencileri sınıfta motive ettiğini ve başarılarını artırdığını ifade etmiştir. Öğretmenler, velilerden tamamına yakınının çocuklara eski sisteme göre harf öğretmeye çalışmadığını, çocukların hiçbirinin sesleri eski sisteme göre okumadığını ifade etmiştir. Öğretmenler, bazı velilerin çocuklarına gereken önemi gösterdiği halde istenilen başarının elde edilemediğini, bu durumun öğrencinin bireysel farklılıklarından kaynaklandığını vurgulamıştır. Öğretmenler, sınıfın tamamına yakınının verilen ev ödevlerinde hece, kelime ve cümleler arasında boşluk bıraktığını, noktalama işaretlerini yerinde kullanmaya özen gösterdiğini, özellikle hafta sonu çalışmalarının, öğrenciler yeni sese geçtiğinde, katkı sağladığını vurgulamıştır. Öğretmenler, velilerin tamamına yakınının dikte çalışmalarına özen gösterdiklerini ancak öğrencilerin bu etkinlikte biraz yavaş ilerlediklerini ancak bakarak yazma ile ilgili ev ödevlerini severek ve isteyerek yaptıklarını, sayfa süslemeleri yaptıklarını ifade etmiştir. Öğretmenler, velilerin tamamına yakınının dönem boyunca öğretmenle iletişim halinde olduklarını, anlamadıkları yerleri hemen telefonla bildirdiklerini, sınıf etkinliklerine katılmaya istekli olduklarını vurgulamıştır.

Öğretmenler, daha önce aynı okulda okuttukları birinci sınıf ile bu yıl okuttukları birinci sınıf öğrenci başarıları arasında farklar olduğunu, bu öğrencilerin daha istekli olduğunu, okuma yazmaya daha erken geçtiklerini, velinin sürece daha aktif katıldığını, dönem sonunda çocukların tamamına yakınının okuma yazmaya geçtiğini ifade etmiştir. Ayrıca velinin öğrencileri doğru yönlendirmesi ile okul kaygılarının azaldığı, başarılarının arttığı öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Araştırma sonuçları birinci sınıf velilerinin süreç hakkındaki farkındalıklarının okuma yazma öğretiminde öğrenci başarısını etkilediğini, velilerin çocuklarını doğru yönlendirmeleri öğrencileri psikolojik olarak da olumlu etkilediğini, yapabiliyorum algısı geliştirmelerine katkı sağladığını göstermektedir.

İlk okuma yazma eğitim programı alan velilerle yapılan görüşmede elde edilen sonuçlar şu şekildedir. Velilerin çoğu çizgi çalışmalarını ve ses çalışmalarını doğru satır aralığına yazdırdıklarını, öğrenilen sesleri tekrar ettirdiklerini, ödevleri genel olarak anlayabildiklerini, ödev dışında da etkinlik yaptırdıklarını, çocukların ödevlerini kendilerinin yapmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca çocuklarının ödevlerini kontrol ettiklerini, akşamdan okul çantalarını kontrol ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenle dönem boyunca iyi bir iletişim kurduklarını, öğretmenden memnun kaldıklarını vurgulamışlardır. Aldıkları eğitimin onlara süreçte kolaylık sağladığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan velilerin aldıkları eğitim, velileri sürece daha aktif katmış, farkındalıklarını artırmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar Erzurum ili Aşkale ilçesinde uygulama yapılan sınıf, veli, öğrenci ve öğretmenlerini kapsamaktadır. “İlk Okuma Yazma Veli Bilgilendirme Programı” daha geniş kapsamlarda dönem başında velilere uygulanabilir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı ile bağlantı kurularak bu eğitime katılmak velilere zorunlu tutulabilir. Veliler için hazırlanan ilk okuma ve yazma eğitim programı detaylandırılarak, daha geniş zamanda, rehber öğretmenin de katılımı ile geliştirilebilir. Bu programa matematik dersi kazanımları da eklenerek velilerin ilk okuma ve yazma sürecine yönelik farkındalıkları artırılabilir. Nasıl ki MEB tarafından dönem başında birinci sınıf öğrencilerine uyum kitapları hazırlanıp dağıtılıyorsa veliler için de uyum kitabı ve CD’si hazırlanıp; tüm birinci sınıf velilerine dağıtılabilir. Ailelerin de haftanın belirli günlerinde çocuğu ile ilk okuma ve yazma derslerine katılması velileri sürece daha aktif katabilir. Velilerin derslere katılımı, öğrenci-öğretmen- veli iletişimini nasıl etkileyeceği araştırılabilir. Böyle bir uygulamanın öğrencilere nasıl bir geri dönüt sağlayacağı araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, A. ve Karacabey, F. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *E- Journal of New World Sciences*, 4(3).
- Ahioğlu, Ş. (2006). *Öğretmen ve veli görüşlerine göre farklı sosyoekonomik düzeydeki ailelerin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma sürecini etkileme biçiminin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Argon, T. ve Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 80-95.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online*, 2 (2), 28-34.
- Çelenk, S. (2005). *İlk okuma- yazma programı ve öğretimi*. Ankara: AnıYayıncılık.
- Çelenk, S. (2006). *Etkinlik temelli ilk okuma ve yazma öğretimi*. İstanbul: Morpa.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Gündüz, F. ve Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 379-398.
- Güneş, F. (2005). *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, sayı 69, 52-55.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Isaacs, B. (2012). *Understanding the Montessori approach, early years education in practice*. London: Routledge.
- Karaçay, B. (2011). Okuyan beyin. *Tübitak Bilim ve Teknik Dergisi*, 526, 20-27.
- Keskinkılıç, K. (2005). *İlk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuş, E. (2003). *Nitel nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- M.E.B. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- Ogano, J. A. (2012). Teaching learners with reading and writing problems in the classroom: an interview study with teachers in Norwegian schools. Master's thesis. Oslo University, Norway.
- Öz, F. (2005). *Uygulamalı ilk okuma yazma öğretimi* (5.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbaş, M. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin ilköğretim birinci sınıf ailelerinin okul yaşamına katılım eğitimi konusundaki görevlerine ilişkin veli algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 62-78.
- Strickland, D. S. & Riley-Ayers, S. (2006). Early literacy: Policy and practice in the preschool years.
- Tosunoğlu, M., Aköz, Y. ve Katrancı, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilk okuma yazma öğretiminde başarıyı etkileyen faktörler. *Millî Eğitim Dergisi*, 183, 68-79.
- Ünüvar, P. (2002). *Burdur ili ilköğretim okullarında ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Yiğit, V. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi: (Şırnak ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.



Özel Eğitimde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanıldığı Çalışmaların Bibliyografik Analizi

Bibliographic Analysis of Studies Using Creative Drama Method in Special Education

Emrah MARUL¹

Makale Türü / Article Type: Derleme Makalesi / Review Article

Başvuru Tarihi / Application Date: 26.04.2021 **Kabul Tarihi / Accepted Date:** 20.02.2022

Atıf İçin / To Cite This Article: Marul, E. (2022). Özel eğitimde yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı çalışmaların bibliyografik analizi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD)*, 2(1), 27-46.

ÖZ: Bu çalışmada dünyada ve ülkemiz eğitim sisteminde yaygın bir şekilde başvuru alan yaratıcı drama yönteminin özel eğitimde kullanımı incelenmiştir. Bu amaç kapsamında 1992-2020 yılları arasında çeşitli dergilerde yayınlanmış 30 çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan çalışmalar; özgün araştırma makalesi olma, yayın dilinin Türkçe olması, katılımcı grubunu özel gereksinimli birey veya özel eğitimle ilgili bir grubun oluşturması gibi dâhil etme ve hariç tutma kriterleri ile değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonrasında çalışmaya 2004-2019 yılları arasında yayınlanmış 14 çalışma dâhil edilmiştir. İncelenen araştırmalar bibliyografik analiz yöntemi ile yayınlanmış çalışmanın kaynakçası, çalışmanın adı, çalışmanın örnekleme, çalışmanın yöntemi, çalışmanın amacı, öğretilecek istenen beceri ve varsa çalışmaya dâhil edilen değişkenler gibi özellikler açısından gözden geçirilerek analiz edilmiştir. Analizler ışığında zihinsel yetersizliği olan bireylerde drama yönteminin kullanıldığı çalışmaların alanyazında daha fazla sayıda olduğu, bu çalışmalar içerisinde en sık kullanılan yöntemin nicel araştırma yöntemlerinden deneysel yöntem olduğu, çalışmalarda sosyal beceri öğretimine daha fazla yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonunda ileriye dönük çalışmalar ve uygulamacılar için öneriler verilmiştir.

Anahtar sözcükler: Yaratıcı drama, özel eğitim, bibliyografik analiz

ABSTRACT: In this study, the use of creative drama method, which is widely used in the education system in the world and in our country, in special education has been examined. For this purpose, 30 studies published in various journals between 1992-2020 were reached. Retrieved studies were evaluated with inclusion and exclusion criteria such as original research article, publication language being Turkish, and the participant group being an individual with special needs or a group related to special education. After the evaluations, 14 studies published between 2004-2019 were included in the study. The studies included in the study were analyzed by reviewing the criteria such as the bibliography of the published study, the name of the study, the sample of the study, the method of the study, the purpose of the study, the skill to be taught, and the variables included in the study, if any. As a result of the analyzes, it was concluded that there are more studies in the literature in which the drama method is used in individuals with intellectual disabilities, that the most frequently used method among these studies is the experimental method, one of the quantitative research methods, and that social skills teaching is given more place in the studies. At the same time, suggestions for future studies and practitioners are given at the end of the research.

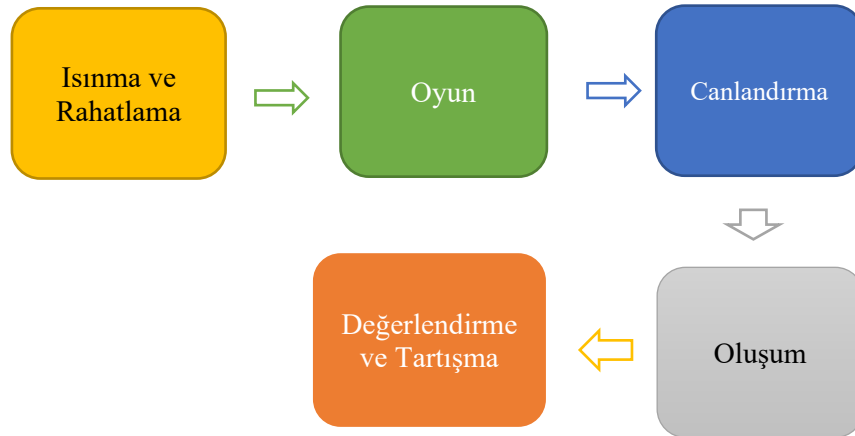
Keywords: Creative drama, drama, special education

¹Araştırma Görevlisi/ Anadolu Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ Özel Eğitim Bölümü/ emrahmarul@anadolu.edu.tr/ ORCID: 0000-0001-7084-3044

1. GİRİŞ

Günümüzde bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitimde veya eğitimle alakalı diğer disiplinlerde yaratıcı drama yönteminin kullanımı yaygınlaşmaktadır. Yöntemin barındırdığı temel değerlerden dolayı önemini önümüzdeki yıllarda korumaya devam edeceği düşünülmektedir. Bu değerler arasında *erdem, iş birliği, dostluk, yardımlaşma, dayanışma ve empati* gibi insani değerler yer almaktadır (Okvuran, 2003). Yaratıcı drama; “doğaçlama ve rol oynama gibi tekniklerden yararlanılarak grup veya grup üyelerinin deneyimlerine dayalı olarak bir amaç veya düşüncenin canlandırılmasıdır” (Adıgüzel, 2006: 17). Yaratıcı drama, yaratıcı bir oyun biçimidir. Oyunda genellikle bir başlangıç, bir orta ve bir sonuçtan oluşan tanımlanmış bir formu yapılandırarak kolaylaştıran bir lider veya öğretmen vardır. Bu bir grup sürecidir; grubun gücünden hareket eder ve ilgili herkesin hayatını zenginleştirir (Booth & Lundy, 1985). Yaratıcı dramada önemli olan doğaçlamadır, belirli bir senaryo yazılmamıştır; o an için yerinde oluşturulur ve ezberlenmez. Sonuç, katılımcıların kendiliğinden kendini ifade etmesidir (Bailey, 1993; McCaslin, 1996). Öğrenciler öğrendikleri veya daha önce öğrenmiş oldukları bir hikâye veya kavramı canlandırırlar. Bu doğaçlama süreci, çocukların bilgiyi analiz etmesine ve sentezlemesine ve eğitim kavramlarını kişisel olarak anlamlı bir forma çevirmesine olanak tanımaktadır. Bir grup çalışmasını gerektiren drama yönteminde grup üyeleri birbirlerinin rollerini paylaşırlar (Adıgüzel, 2018), yaratıcı drama etkinliği esnasında doğaçlama yapabilmeye imkânı bulurlar ve bunları yaparak yaşayarak deneyimlerler (Chalmers, 2007). Bu, sınıf ortamlarında işlevsel hale getirildiğinden, bir öğretmen ve / veya öğretim sanatçısı tarafından yönetilen, öğrencileri becerileri ve / veya fikirleri somutlaştırmaya davet eden, rehberlik etmek için bir hikâye veya anlatı çerçevesi kullanan çalışmaları içerir ve iş geliştirmeye, öğrencilerin ve öğretmenlerin hayal gücünü kullanmaya bağlıdır (Dawson & Lee, 2018).

Yaratıcı dramanın belirli aşamaları vardır. Yaratıcı dramayı uygulayacak drama liderinin derse gelmeden önce ne yapacağına ilişkin planlamalarını tamamlaması gerekmektedir. Yaratıcı dramanın aşamaları (Adıgüzel, 2018; Çevik, 2006) şu şekildedir:



Şekil 1: Yaratıcı Drama Sürecinin Aşamaları

Küçük yaşlardaki çocukların öğrenmesini desteklemek için yaratıcı drama yöntemi kullanmanın önemi, çok çeşitli okul öncesi ortamlarda giderek daha fazla kabul edilmektedir. İyi öğretilmiş ve planlanmış yaratıcı drama etkinliklerine katılan küçük çocuklar, güçlü sosyal beceriler, daha fazla özgüven ve derin bir iş birliği ve ekip çalışması anlayışı geliştirmektedirler. Böylelikle dünyayı öğrenerek yeni deneyimleri anlamlandırırırlar (Chalmers, 2007). Araştırmalar, yaratıcı dramanın sosyal ve dil becerilerindeki güçlükleri gidermeye hizmet edebileceğini göstermektedir (Buege 1993; Kardash & Wright 1987; Snyder-Greco 1983; Walsh, Kosidoy & Swanson, 1991). Aynı zamanda alanyazın öğrencilerin yaratıcı drama yöntemi ile öğrenme etkinliklerine aktif katıldıklarını ve öğrenmelerin kalıcı

olduğunu göstermektedir (Ulubey & Gözütok, 2015). Yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin akademik başarılarında artma olduğu görülmektedir (Biyikli ve Yağcı, 2015; Dikmenli Vardar, 2015; Fleming, Merrell ve Tymms, 2004; Ulubey ve Gözütok, 2015; Walker, Tabone & Weltsek, 2011). Bunlara bağlı olarak da öğrencilerin bazı derslere karşı tutumlarının olumlu yönde değişiklik gösterdiği ortaya çıkmıştır (Ceylan, 2014; Debreli, 2011; Hendrix, Eick & Shannon, 2012; Ormanci & Özcan, 2014).

Peter (2000a, 2000b), yaratıcı drama yönteminin bireylerde kendini savunma ve güçlendirmeyi geliştirmeye yardımcı olabileceğini ifade etmektedir. Ayrıca drama etkinlikleri yoluyla elde edilebilecek kişisel katılımı, bir bireyin sosyal dünyanın yapılarını geliştirebileceği yollarla ve dolayısıyla yaratıcı dramanın sosyal etkileşim durumlarında etkili ve uygun duygusal tepkileri teşvik etmek için kullanılabileceği yollarla ilişkilendirilmiştir. Çocuklar için değişim aracı olarak yaratıcı dramanın öncülerinden olan Slade (1998), drama ve tiyatro formlarının sosyal benliğin gelişimine yapabileceği katkıyı da vurgulamaktadır. Dahası, drama uzmanları, yaratıcı dramanın çocuklarda ortaya çıkabilecek çeşitli sosyal problemlere çözüm bulabilecekleri sosyal oyun fırsatları sunduğunu belirtirler (Hampshire, 1996; Kempe, 1991; Peter, 2000a, 2000b, 2003; Slade, 1998). Slade (1998), yaratıcı drama içerisindeki zor olan deneyimleri keşfederek bir bireyin onlardan kurtulabileceğini ve böylece daha sonraki yaşamlarında onlardan etkilenmeyeceğini iddia ederek, bir durumu anlamak için oynayarak ortaya çıkan katartik tepkiler kavramını ele almaktadır. Slade (1998), özellikle öngörülen ve kişisel oyun olmak üzere hayali-sembolik oyunun kullanımını tartışmış ve bu tür yaratıcı drama müdahalesinin, ortaokul çağındaki çocuklarda nihayetinde tiyatro becerilerine yol açan daha karmaşık rol yapma temelini oluşturduğunu belirtmiştir. Kempe (1991) ayrıca yaratıcı drama ile rol yapma ve taklitçiliğin aktif deneyimler olarak önemini tartışarak, çocukları sürece çeker (teşvik eder). Kempe (1991) dramatik biçimde çözümler sunmak için problemler üzerinde çalışmanın doğasını araştırmış, yaratıcı dramadaki kurgusal durumun temsil ettiği şey ile çocukların gerçekte kendilerinin deneyimledikleri arasında algıladığı bağlantıyı açıklığa kavuşturmuştur. Bu nedenle, yaratıcı drama yönteminin klinik, okul ve toplum ortamlarında insanların sosyal ve duygusal gelişimini teşvik etmek için birkaç yıldır kullanıldığı görülmektedir. Normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi özel gereksinimli çocuklar için de yaratıcı drama yöntemi bireylerin sosyal, duygusal, dil, bilişsel ve zihinsel gelişimlerini desteklemektedir (Adıgüzel, 2010; Hampshire, 1996; Peter, 2003; Schnapp & Olsen, 2003). Öğrencilerle bütünsel yollarla çalışan araştırmacı ve öğretmenlerin dil temelli öğrenme yetersizliği olan öğrenciler için uyguladıkları drama yöntemlerinin çıktıları; OSB'li öğrenciler için sosyal iletişim çıktıları (Lerner & Levine, 2007; McMahon, Lerner & Britton, 2013) dâhil olmak üzere müfredatın tüm alanlarında (Lee, Patall, Cawthon & Steingut, 2015) öğrenci öğrenme sonuçlarının geliştiğini göstermiştir (Anderson, 2012; Anderson & Berry, 2014). Özellikle de yaratıcı drama, OSB'li çocuklarda sosyal becerileri geliştirmeye yönelik uygulamalı ve ilgi çekici bir yöntem olarak giderek daha fazla kullanılmaktadır (Corbett vd, 2011, 2016; de la Cruz vd, 1998; Lerner vd, 2011; Peter, 2003; Webb vd., 2004). Bu nedenle, yaratıcı oyunun özel gereksinimi olan çocukların fiziksel ve zihinsel gelişimi üzerindeki benzersiz etkileri, esas olarak aşağıdaki yönlerde yansıtılmaktadır.

Yaratıcı drama oyunları, özel gereksinimli çocuklar için güvenli bir öğrenme ve gelişme yolu sağlamaktadır. Yaratıcı drama etkinliğinde katılımcılar durumu "...miş gibi yapmak" şeklinde sunmuş ve sorun çözülmüştür. Katılımcıların güvenliğini sağladığını, hazırlıklarını kaldırdıklarını, sorunu çözmek için ilginç ve esnek bir yol sağladığını ve daha da önemlisi özel gereksinimli çocuklar için ayrımcı olmayan, adil ve destekleyici bir ortam sağladığını varsaymaktadır. Böyle bir ortamda faaliyetler ve yaratım yoluyla gerçek his ve kendini yansıtma elde edilmektedir. Yaratıcı drama, özel gereksinimli çocukların sığından derine doğru genel gelişimini destekler. Yaratıcı drama genellikle beden hareketi ve kontrolü ile başlar ve ardından duyuların gelişimini ve dilin kullanımını teşvik eder. Son olarak, yaratıcı drama özel gereksinimli çocukların aktif gelişimini teşvik edebilir. Yaratıcı dramanın gelişimi geleneksel sınıf sınıfından farklı olduğu için, sorunsuz ilerleyebilmek için katılımcıların liderlerin önderliğinde aktif katılımına güvenmesi gerekir. Ek olarak, yaratıcı dramanın kendisi yaratıcı, ilginç ve açıktır, bu nedenle özel gereksinimli çocukların yaratıcı dramada aktif ve olumlu gelişim elde etmeleri daha kolay olabilmektedir (Liu, 2020, s.250-251).

Özel gereksinimli bireyler için beceri, kavram ve bir davranışın öğretilmesinde yaratıcı dramın oldukça önemli bir yeri vardır. Bu çalışmada özel eğitim alanında yaratıcı drama yöntemi kullanılarak yapılmış çalışmaların bibliyografik olarak analizi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında alanyazın taraması yapılarak ulaşılan çalışmalar aşağıdaki araştırma sorularına göre analiz edilmiştir. Bu araştırma ise özel eğitimde drama yöntemi alanyazınının gelişimini, araştırma sorularının oluşturduğu konu başlıklarını, benimsenen teorik yaklaşımları ve uygulanan yöntemi temel alarak bir sınıflandırmaya gitmiştir

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri toplama ve toplanan verilerin analizi, araştırmaya dahil edilen ve hariç tutulan çalışmaların değerlendirilmesi ve araştırmaya dahil edilen çalışmaların neler olduğu hakkında bilgi verilecektir.

2.1. Araştırma Modeli

Bibliyometrik analizlerde ilgili alanyazın çalışmaların bibliyometrik analizlerinin yapılabilmesi için bazı kriterler kullanılmaktadır. Bu araştırma kapsamında ele alınan kriterler çalışmanın kaynakçası (yazar(lar) ve yıl), çalışmanın adı, örneklem grubu, çalışmanın yöntemi, çalışmanın değişkenleri şeklindedir.

Araştırma sorularına en iyi cevap alabilmek adına bu çalışmada bibliyometrik analiz kullanılmıştır. Belirli bir alanda yapılmış çalışmaların profillerini ortaya çıkarabilmek için ve bilimsel bilginin sistemli bir şekilde ele alınması, önemli noktalarının ele alınması ve eksiklerin giderilmesi açısından önemli bir derleme türüdür (Hussain, Fatima & Kumar, 2011). Bu kapsamda özel eğitimde drama yönteminin kullanıldığı toplam 14 çalışma ele alınmıştır.

2.2. Veri Toplama ve Verilerin Analizi

Bu çalışmada ölçüt olarak 1992-2020 yılları arasında Google Akademik, ULAKBİM ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarında yer alan özel eğitim ve drama, yaratıcı drama anahtar kelimelerinin birlikte kullanıldığı makale ve tezler dikkate alınmıştır. Araştırmanın ilk taramasında 30 çalışmaya ulaşılmıştır. Çalışma kapsamında herhangi bir yıl sınırlandırılmasına gidilmemiştir. Bu kapsamda araştırmamızda şu sorulara cevap aranmıştır.

Özel eğitim alanında drama yönteminin kullanıldığı çalışmaların;

1. Yıllara göre dağılımı nedir?
2. Hangi yetersizlik türü ile çalışmalar yapılmıştır?
3. Yapılan çalışmalarda öğretilen beceri nedir?
4. Çalışmaların katılımcı yaş grupları nelerdir?
5. Çalışmalar hangi araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir?

2.3. Dâhil Etme ve Hariç Tutma

Ulaşılan ilk çalışma araştırmaya dâhil etme ve dışlama için araştırma kapsamına alınmıştır. Sonraki süreçte dâhil etme ve dışlama kriterlerine göre araştırmaya 2004-2019 yıllarını kapsayan 14 çalışma dâhil edilmiştir. Analizi yapılacak çalışmaların belirlenmesinde makale veya tez olma, Türkçe yayınlanmış olma, özgün araştırma olma özellikleri göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo 1: Özel Eğitimde Drama Yönteminin Kullanıldığı Çalışmalar.

Kaynakça	Çalışmanın Adı	Çalışmanın Katılımcıları	Çalışmanın Yöntemi	Çalışmanın Amacı	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken
Akfirat (2004)	Yaratıcı dramanın işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi	10-12 yaşlarındaki (10 kız, 10 erkek) 4., 5. ve 6. sınıfa devam eden işitme engelli çocuk	Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen	Yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitimi programının, işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisini araştırmak	-	-
Kaya & Eratay (2009)	Yetişkin zihin engelli bireylerin sosyal becerilerinin gelişiminde yaratıcı drama yönteminin etkililiğinin incelenmesi	6K ve 7E olmak üzere toplam 13 zihin engelli öğrenci	Öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli ve nitel yöntemin birlikte olduğu karma araştırma modeli	Yetişkin zihin engelli bireylerin sosyal becerilerinin gelişimine yaratıcı drama yönteminin etkisini belirlemek	Hedeflenen sosyal beceriler	Yaratıcı drama
Eldeniz Çetin & Avcıoğlu (2010)	Zihin engelli öğrenciler için drama yöntemiyle hazırlanan sosyal beceri öğretim programının	5K + 3E toplam 8 zihinsel yetersizliği olan öğrenci	Yarı deneysel yöntemlerden ön test - son test modeli	Drama yöntemiyle hazırlanan sosyal beceri öğretim programının; zihin engelli çocukların, temel becerilerini, temel konuşma becerilerini, ileri konuşma becerilerini, ilişkiyi başlatma becerilerini, ilişkiyi	Zihin engelli öğrencilerin sosyal becerileri öğrenme düzeyleri	Drama yöntemiyle hazırlanan sosyal beceri öğretim programı

	etkililiğinin incelenmesi			sürdürme becerilerini, grupla iş yapma becerilerini, duygusal becerilerini, kendini kontrol etme becerilerini, saldırgan davranışlarla başa çıkma becerilerini, sonuçları kabul etme becerilerini, yönerge verme becerilerini ve bilişsel becerilerini geliştirmelerinde etkili olup olmadığını ortaya koymaktır		
Avcıoğlu (2012)	Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada işbirliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemlerinin etkililiği	3 zihinsel yetersizliği olan + 9 normal gelişim gösteren çocuk (12)	Tek-denekli araştırma yöntemlerinden yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli	Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri (kendini tanıtmaya becerisi) kazandırmada ve becerileri genellemede işbirliğine dayalı öğrenme ortamında kullanılan drama yönteminin etkili olup olmadığını ortaya koymaktır	Kendini tanıtmaya becerisini öğrenme düzeyleri	Kendini tanıtmaya becerisini geliştirmeyi amaçlayan işbirliğine dayalı öğrenme ortamında kullanılan drama yöntemine dayalı olarak hazırlanan öğretim programıdır
Erdoğan, Arslantaş & Kurnaz (2012)	İlkokula Devam Eden Kaynaştırma Öğrencilerinin Sınıf İçi Etkinliklere Katılım Düzeyine Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisinin İncelenmesi	Öğrenme güçlüğü olan kaynaştırma öğrencisi (1) ve normal gelişim gösteren (19).	Tek denekli ABA modeli	Genel eğitim sınıfına devam eden kaynaştırma öğrencisinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyine yaratıcı dramının etkisini araştırmaktır	Sınıf içi etkinlik katılım düzeyi	Yaratıcı drama
Eratay (2012)	Özel eğitimde drama dersinin değerlendirilmesi (bir Eylem araştırması örneği)	Özel eğitim bölümünden 30 öğrenci ve 2011-2012 Bahar	Teknik bilimsel işbirlikçi eylem araştırması	Özel eğitim bölümü öğrencileri ve Erasmus öğrencileri ile Türkçe ve İngilizce olarak işlenen özel Eğitimde drama dersinin değerlendirilmesi	-	-

Önemli, Totan & Abbosov (2015)	Yaratıcı drama eğitiminin özel gereksinimi olan çocukların sosyal beceri alanlarından konuşma ve ilişki kurma becerileri gelişimine katkısı	Döneminde Erasmus programıyla bölümden ders alan Emilly ve Jane kod isimli iki kız öğrenci Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde destek eğitimi almış 20 (10E+10K) zihinsel yetersizliği olan çocuk	Gruplar arası deneysel desenlerden olan öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen	Yaratıcı drama eğitiminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocukların sosyal beceri alanlarından temel konuşma ve temel ilişki becerileri gelişimine katkısının incelemek	-	-
Ovayurt & Akfirat (2016)	Zihinsel yetersizliği olan genç bireylerde atılganlık becerilerinin yaratıcı drama yöntemi ile geliştirilmesi	5 kız ve 5 erkek zihinsel yetersizliği olan öğrenci	Nitel veri toplama tekniklerinden gözlem ve ürün değerlendirme	Hafif ve orta derecede zihinsel yetersizliği olan, eğitilebilir genç bireylere yaratıcı drama yöntemiyle atılganlık eğitimi verilerek, kendini ifade etme ve “hayır” diyebilme becerilerinin kazandırılması	-	-

Çicek, Baydık & Okvuran (2017)	Yaratıcı dramanın üstün yetenekli öğrencilere sosyal becerileri kazandırmada etkililiği	Bilim Sanat Merkezi'nin 5 ve 6. sınıflarına devam eden 11-12 yaş arasındaki 24 öğrenciden	Öntest – sontest kontrol gruplu deneysel desen	Yaratıcı dramanın üstün yetenekli öğrencilerin sosyal becerileri kazanmadaki etkililiğini incelemektir	Sosyal beceri kazanımlarına uygun olarak hazırlanan yaratıcı drama oturumları	Temel Sosyal Beceriler (TSB), İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri (İBSB), Duygusal Beceriler (DB), Grupla Bir İş Yürütme Becerileri (GBYB), Konuşma Becerileri (KB), Etkileşim Becerileri (EB) ve Bilişsel Beceriler (BB) alt becerilerinden elde edilen puanlardır
Tanrıkulu & Yoğurtçu (2018)	Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde masalları drama yöntemiyle işlemenin Türkçe dersine etkisi	Bilim ve Sanat Merkezine devam eden 15 üstün yetenekli öğrenci	Nitel araştırma modellerinden eylem araştırması modelinde	Bilim ve Sanat Merkezlerinde özel yetenekli öğrencilerle yürütülen Türkçe dersinde, masalları drama yöntemi kullanılarak işlemenin dersle olan etkilerini incelemek	-	-
Erdoğan & Baş (2018)	Özel gereksinimli birey farkındalığının 4-6 yaş çocuklarına kazandırılması	4K + 7E toplam 11 okul öncesi çocuk	Nicel araştırma modellerinden tek grup ön test son test modeliyle ve eylem araştırması modeliyle karma yöntem	Çocuk edebiyatı örneklerinden yola çıkılarak özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalığın 4-6 yaş çocuklarına kazandırılmasıdır	-	-
Namdar & Akbayrak (2019)	Üstün yetenekli öğrencilere yönelik değerler eğitiminde	Bilim ve Sanat Merkezine devam eden 8 üstün	Nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması yöntemi	Üstün yetenekli öğrencilere verilecek değerler eğitiminde yaratıcı drama yönteminin sınanması	-	-

	yaratıcı drama yönteminin kullanılması: Adalet değeri örneği*	yetenekli (4K + 4E) öğrenci				
Çolak (2019)	Disleksi teşhisi konmuş öğrenciye drama yöntemiyle okuma yazma öğretiminin etkililiğini belirlemektir.	Özel eğitim dersi alan disleksi teşhisi konmuş ikinci sınıf öğrencisi	Durum (vaka) çalışması	Disleksi teşhisi konmuş öğrenciye drama yöntemiyle okuma yazma öğretiminin etkililiğini belirlemektir.	-	-
Karataş & Tagay (2019)	Yaratıcı drama temelli sınav kaygısı ile baş etme çalışmasının özel/üstün yetenekli öğrencilerin sınav kaygısına etkisi	Bilim ve Sanat Merkezine devam eden 28 özel/üstün yetenekli lise öğrencisi	Ön-test, son-test, kontrol gruplu yarı deneysel desen	Özel/üstün yetenekli lise öğrencilerinin sınav kaygısı puanları üzerinde yaratıcı drama temelli sınav kaygısı ile baş etme çalışmasının etkililiğinin incelenmesi	-	-

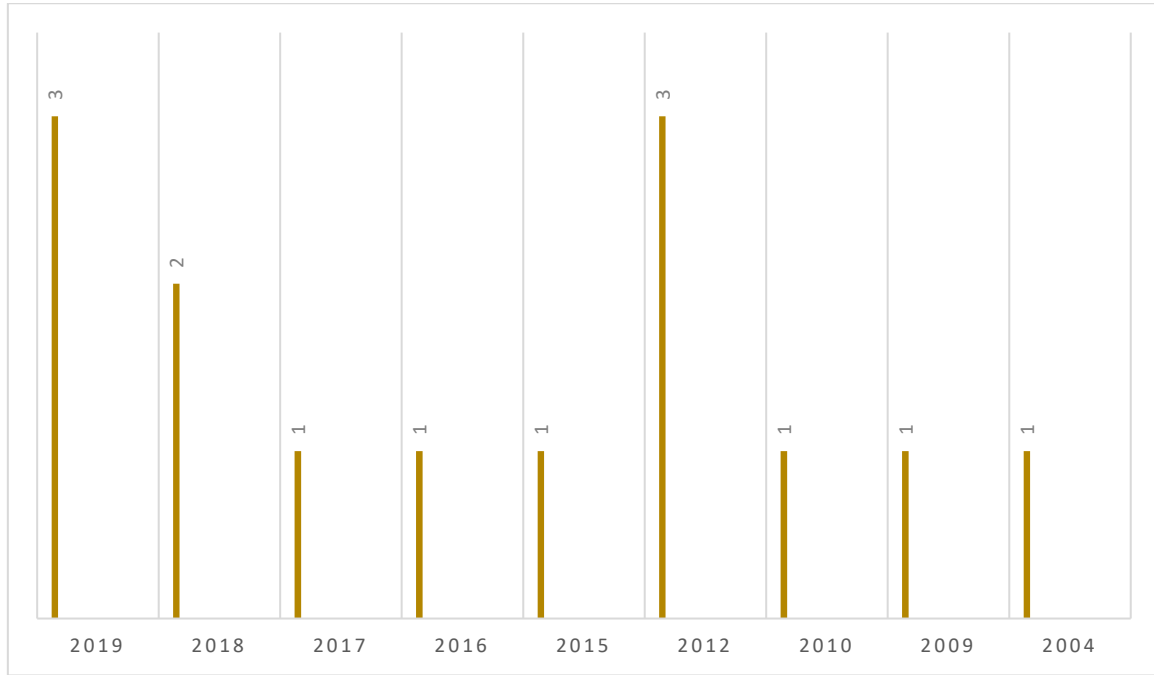
*Çalışmalar yıllara göre kronolojik sıralama izlenerek tablo olarak verilmiştir.

3. BULGULAR

2004-2019 yılları arasında özel eğitimde drama yönteminin kullanımı ile alakalı yapılmış 14 çalışma bulunmaktadır. Bu araştırma kapsamında bu çalışmaların yıllara göre dağılımları, çalışmalarda kullanılan yöntemlere göre dağılımları, çalışmaya dâhil olan katılımcı özelliklerine göre dağılımları, çalışmaların amacına göre dağılımları ve çalışmalarda öğretilmeye ve/veya kazandırılmaya çalışılan davranış, beceri ve kavramlara göre dağılımları tema olarak bulgular bölümünde verilmiştir.

3.1. Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımları

2004-2019 yılları arasında özel eğitimde drama yönteminin kullanımı ile alakalı yapılmış 14 çalışma bu araştırma kapsamında değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda 1992-2020 yılları arasında çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Araştırmanın doğası gereği dâhil etme ve hariç tutma kriterlerinin uygulanmasıyla incelemeye 2004-2019 yılları arasında yapılan çalışmalar dâhil edilmiştir. Şekil 2’de 2004-2019 yılları arasında özel eğitimde drama yönteminin kullanımı ile ilgili yapılmış çalışmaların yıllara göre dağılımları verilmektedir.



Şekil 2: 2004-2019 Yıllarında Özel Eğitimde Drama Yönteminin Kullanıldığı Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımları.

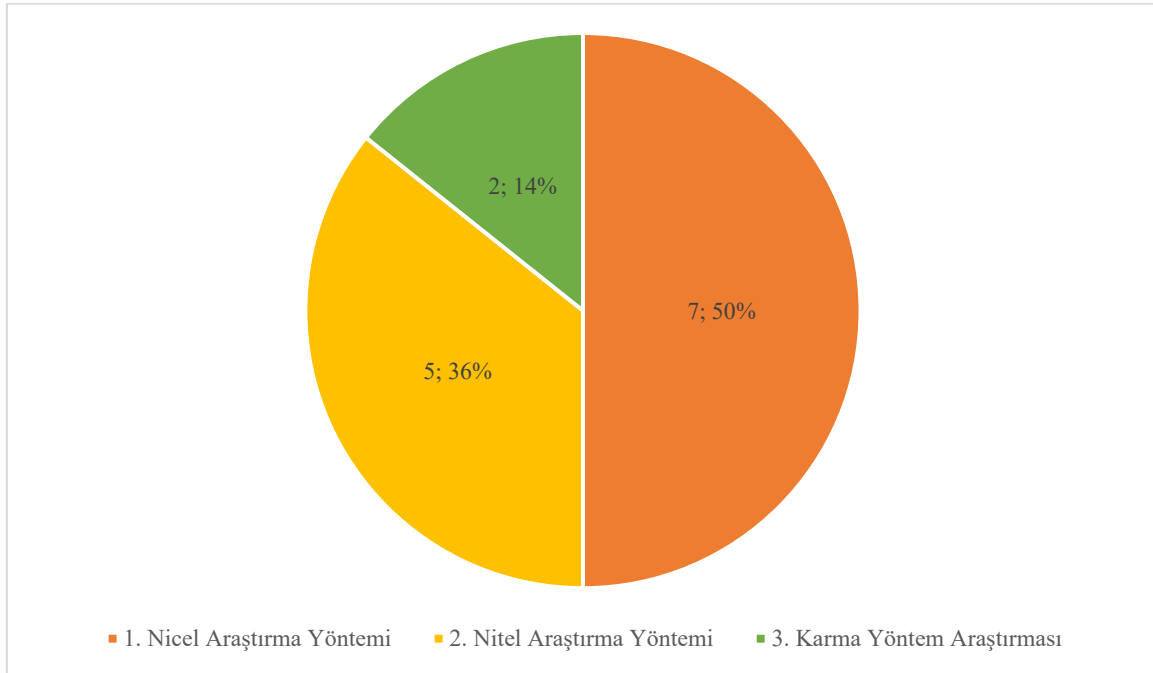
2004-2019 yıllarında özel eğitimde drama yönteminin kullanıldığı çalışmaların yıllara göre dağılımları incelendiğinde yaratıcı dramın özel gereksinimli bireylerin eğitiminde kullanılmasının yakın bir geçmişe sahip olduğu görülmektedir. Bu araştırma kapsamında özel eğitimde yaratıcı drama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen çalışmalar tarandığında 1992 yılında ilk olarak derleme bir çalışmanın olduğu kayda ulaşılmıştır. 2015’ten sonraki yıllarda her yıl bir çalışmanın olduğu görülmektedir.

Ulusal düzeyde yapılan çalışmalara bakıldığında 2019 ve 2012 yıllarında 3 çalışma Karataş & Tagay (2019); Çolak (2019); Namdar & Akbayrak (2019); Eratay (2012) Avcıoğlu (2012); Erdoğan,

Arslantaş & Kurnaz (2012), 2018 yılında 2 çalışma Tanrikulu & Yoğurtçu (2018); Erdoğan & Baş (2018), 2017, 2016, 2015, 2010, 2009 ve 2004 yıllarında bir çalışma Çicek, Baydık & Okvuran (2017); Ovayurt & Akfırat (2016); Önemli, Totan & Abbosov (2015); Eldeniz Çetin & Avcıoğlu (2010); Kaya & Eratay (2009); Akfırat (2004) yapılmıştır.

3.2. Çalışmaların Yöntemlere Göre Dağılımları

2004-2019 yılları arasında özel eğitimde drama yönteminin kullanımı ile ilgili yapılmış 14 çalışmanın desenlendiği yönetime göre dağılımları incelendiğinde nitel araştırma yöntemine, nicel araştırma yöntemine ve karma yönetime baş vurulduğu görülmektedir. Çalışmaların yöntemlere göre dağılımı Şekil 3'te verilmektedir:

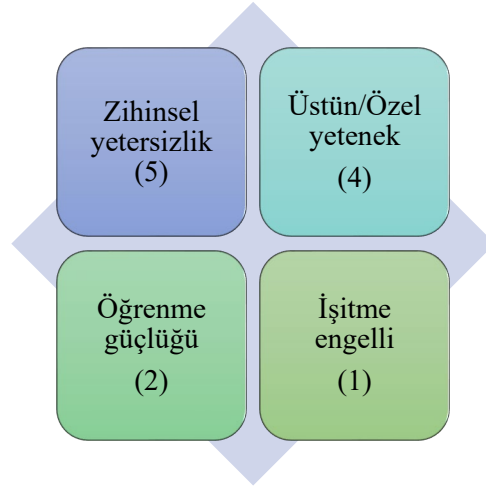


Şekil 3: 2004-2019 Yılları Arasında Özel Eğitimde Drama Yönteminin Kullanımıyla İlgili Yapılmış Çalışmaların Desenlendiği Yönteme Göre Dağılımları.

Bu araştırma kapsamında incelemeye dâhil edilen 14 çalışmanın desenlendiği yönetime göre dağılımlarına baktığımızda 7 (%50) çalışmanın nicel araştırma yöntemi, 5 (%36) çalışmanın nitel araştırma yöntemi ve 2 (%14) çalışmanın da karma yöntem araştırması ile yapıldığı görülmektedir. Nicel araştırma yöntemleri ile yapılan çalışmaların 5 tanesi deneysel yöntem Çicek, Baydık & Okvuran (2017); Akfırat (2004); Önemli, Totan & Abbosov (2015), 2 çalışma yarı deneysel yöntem Eldeniz Çetin & Avcıoğlu (2010); Karataş & Tagay (2019) ve 2 çalışma da tek denekli Avcıoğlu (2012); Erdoğan, Arslantaş & Kurnaz (2012) olarak yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri ile 5 çalışma yapıldığı görülmektedir. Yapılan bu çalışmalardan 3 tanesi Tanrikulu & Yoğurtçu (2018); Eratay (2012); Namdar & Albayrak (2019) eylem araştırması olarak 2 tanesi ise Ovayurt & Akfırat (2016); Çolak (2019) durum çalışması olarak desenlenmiştir. Karma araştırma yöntemi ile yapılan iki çalışmada Erdoğan & Baş (2018); Kaya & Eratay (2009) önce nicel veriler sonrasında nitel veriler toplanarak çalışmalar yapılmıştır.

3.3. Çalışmaların Katılımcı Özelliklerine Göre Dağılımları

2004-2019 yılları arasında özel eğitimde drama yönteminin kullanımı ile ilgili yapılmış 14 çalışmanın katılımcı özellikleri aynı zamanda “Hangi yetersizlik türü ile çalışmalar yapılmıştır?” araştırma sorusunun da cevabını vermektedir. Yapılan çalışmaların katılımcı özellikleri Şekil 4’te verilmektedir:



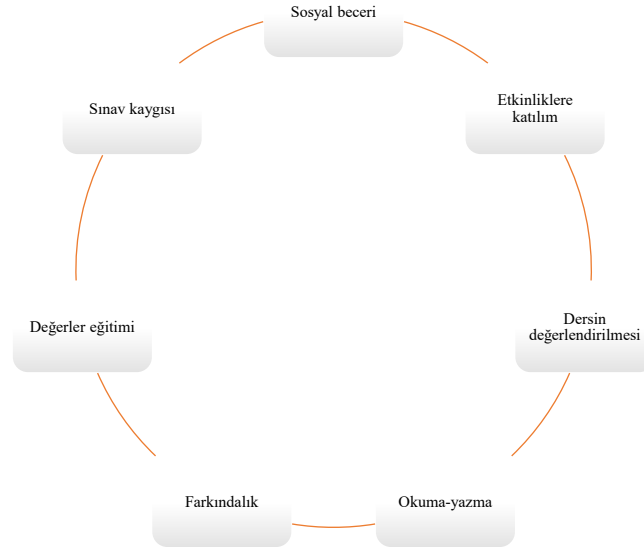
Şekil 4: 2004-2019 Yılları Arasında Özel Eğitimde Drama Yönteminin Kullanımıyla İlgili Yapılmış 14 Çalışmanın Katılımcı Özellikleri

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalardan 5 tanesinin Avcıoğlu (2012); Eldeniz Çetin & Avcıoğlu (2010); Ovayurt & Akfırat (2016); Önemli, Totan & Abbosov (2015); Kaya & Eratay (2009) katılımcı grubunu zihinsel yetersizliği olan bireyler oluşturmaktadır. Araştırmaya dâhil edilen 4 çalışma (Karataş & Tagay (2019); Namdar & Akbayrak (2019); Çicek, Baydık & Okvuran (2017); Tanrıkulu & Yoğurtçu (2018) üstün/özel yetenekli öğrencilerin oluşturduğu katılımcı grubu ile yapılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen 2 çalışmanın Çolak (2019); Erdoğan, Arslantaş & Kurnaz (2012) katılımcı grubunu öğrenme güçlü tanısı almış bireyler oluşturmaktadır. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalardan 1 tanesi Akfırat (2004) ise işitme engelli öğrencilerin katılımcı grubunu oluşturduğu çalışmadır.

İncelenen 14 çalışmadan 12 tanesinin katılımcı grubunu özel gereksinimi olan bireyler oluştururken 1 çalışmanın Eratay (2012) özel eğitim öğretmenliği bölümünde öğrenim gören lisans öğrencileri, 1 tanesinin de (Erdoğan & Baş (2018) normal gelişim gösteren ilköğretim öğrencileri oluşturmuştur.

3.4. Çalışmaların Amaçlarına Göre Dağılımları

2004-2019 yılları arasında özel eğitimde drama yönteminin kullanımı ile ilgili yapılmış 14 çalışmanın amaçlarına göre dağılımları çeşitlilik göstermektedir. İncelemeye dâhil edilen 14 çalışmanın amaçlarına göre dağılımları Şekil 5’te verilmektedir.



Şekil 5: 2004-2019 Yılları Arasında Özel Eğitimde Drama Yönteminin Kullanımıyla İlgili Yapılmış 14 Çalışmanın Amaçlarına Göre Dağılımları

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalarda drama yöntemi ile özel gereksinimi olan bireylere çeşitli öğretim amaçları yapıldığı görünmektedir. Öğretimi yapılan amaçlar arasında sosyal beceri 6 çalışma ile (Avcıoğlu (2012); Çicek, Baydık & Okvuran (2017); Eldeniz Çetin & Avcıoğlu (2010); Akfırat (2004); Önemli, Totan & Abbosov (2015); Kaya & Eratay (2009)) en fazla çalışılan beceri olmuştur. Sosyal beceri; bireyin bulunduğu sosyal ortamlarında kendine yönelik olumlu sonuçların olduğu öğrenilmiş davranışları içermektedir (Ergenakon, 2011). Bu nedenle sosyal beceri öğretimi özel gereksinimi olan bireyler için öğretilmesi gereken temel beceriler arasında yer almaktadır. Sosyal beceriler ile özel gereksinimli bireylere iletişimsel eylemler ve bağlama uygun davranışlar kazandırılabilir.

Araştırmaya dâhil edilen diğer çalışmalarda ise her konu ile ilgili 1 çalışma yapılmıştır. Bunlar arasında özel gereksinimli bireylerin sınıf içi etkinliklere katılımı Erdoğan, Arslantaş & Kurnaz (2012), özel eğitimde drama dersinin değerlendirilmesi Eratay (2012), özel gereksinimli bireylere okuma yazma öğretimi Çolak (2019), özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalığın kazandırılması Erdoğan & Baş (2018), değerler eğitimi Namdar & Akbayrak (2019) ve özel gereksinimli bireylerin sınav kaygısı ile baş etme durumları Karataş & Tagay (2019) tarafından ele alınmıştır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

2004-2019 yılları arasında özel eğitimde drama yöntemi ile yapılan çalışmaların ele alındığı bu araştırmada yapılan alanyazın taraması sonucu ulaşılan çalışmalar bibliyografik analiz ile analiz edilmiştir. Çalışmaların her biri katılımcı özellikleri, yöntemi, amacı ve değişkenleri açısından ele alınmış, özel gereksinimli bireylere yönelik çeşitli durumların öğretimi yapıldığı görülmüştür.

Yaratıcı drama yönteminin özel gereksinimli bireyler ve normal gelişim gösteren bireylerin eğitiminde önemli olduğuna dair çalışmaların bulguları çeşitlilik göstermektedir (Aral, Köksal-Akyol & Çakmak, 2007; Aykaç & Çetinkaya 2013; Kara & Çam, 2007; Köseoğlu & Ünlü, 2006; Prendiville & Toye, 2007; Vicky, 2011). Bu araştırma kapsamında incelenen çalışmaların bulgularına göre özel gereksinimli bireylerin eğitiminde drama yönteminin kullanımının etkili olduğu görülmektedir. Yaratıcı drama, akademik hedefleri öğretmek ve desteklemek için öğrencilerin hayal gücünü, harekete geçme ve rol yapma eğilimini kullanır (Johnson, 1987). Yaratıcı drama yöntemi zor içeriği öğretmek, pozitif

ortamlar oluşturmak, çeşitli düşünme becerileri kullanmak ve derse ilgisi olmayan öğrencileri dersi tam olarak ilgilenmeye davet etmek için kullanılan bir yoldur (Lesley, McMillan ve Webb, 2012). Yaratıcı drama, bunu başarmak için bir yoldur. İncelenmeye alınan çalışmaların bulguları dikkate alındığında özel gereksinimi olan bireylere farklı alanlarda çeşitli kazanımların öğretildiği görülmektedir.

Sınıfta yaratıcı dramayı kullanmanın sonuçları faydalı olabilir. Yaratıcı drama, drama, müzik, dans, hareket, ritim, iletişim, kuklalar, maskeler, çizimler, pandomim, rol oyunları ve vinyetler dâhil olmak üzere birçok sanatı birleştirebilir (Bailey, 1993, 2001). Drama eğitimcileri, yaratıcı drama tekniklerinin bilim dâhil birçok müfredat alanında yararlı, yardımcı ve etkili olduğunu bildirmektedir (Bailey, 1993; Cottrell, 1987; Kase-Polisini & Spector, 1992; McCaslin, 1996). Araştırmacılar ve eğitimciler de bu fikri desteklemektedir (Butler, 1989; Duveen ve Solomon, 1994; Kentish, 1995; Steinert, 1993; Stencil ve Barkoff, 1993). Genellikle utangaç, sessiz, kendine güvenme konusunda sıkıntılı görünen öğrenciler, hayal güçlerini kullanmakta özgür olduklarında "uyanıklar" veya "canlanırlar". Yaratıcı drama, dil gelişimi ve yazılı kompozisyon için çok önemli olan güçlü sözlü besteleme becerilerini ortaya çıkarır (O'Hara, 1984; Salisbury, 1986). Bu nedenle kaynaştırma sınıflarında göz ardı edilen özel gereksinimli çocuklar için de drama yöntemi olumlu sonuçlar verebilir. Öğretmenlerin dersin işlenişinde yaratıcı drama yöntemini kullanarak kaynaştırma öğrencilerinin de aktif katılımını sağlamalıdır. Yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri, uyarılmış bir hayal gücü ile teşvik edilir ve aynı zamanda yaratıcı dramanın bir faydasıdır (Bailey, 1993). Eleştirel düşünme etkinlikleri, doğaları gereği açık uçlu olmaları ve bir sorunu tanımlama, soruna çözüm geliştirme, yeni davranışlar deneme ve geri bildirim alma fırsatları sağladığı için önemlidir (Steinert, 1993; Yaffe, 1989). Oyun yoluyla çocuklar, fikirleri ilişkilendirmeye, kendileriyle ilgili ve anlamlı olan problemleri kavramsallaştırmaya ve çözmeye motive olurlar (Dockett, 1995). Üstün/Özel yetenekli bireylerin eğitiminde yaratıcı drama ile üst düzey düşünme becerilerinin geliştirebilir.

Yaratıcı drama, öğrenmeyi teşvik etmek için grup çalışmasının gücünü kullanır. Bir grup çocuk arasında ortak bilgi geliştirildiğinde optimum öğrenmenin gerçekleştiği ileri sürülmüştür (Bailey, 1993; Edwards vd., 1987; Johnson ve Johnson, 1987). Ortak bilgi oluşturulduktan sonra anlamlı bir grup oyunu kolayca başlatılabilir, sürdürülebilir ve geliştirilebilir. Bir grubun gücü ve avantajı, önce tüm grupta ortak bir anlayış oluşturmaya ve ardından çocukların özellikle sosyodramatik oyunda yaratıcı oyunlara katılmalarına yardımcı olmaya yardımcı olur (Bailey, 1993; Smilansky, 1990; Smilansky, 1996). Böylelikle özel gereksinimli bireyleri normal gelişim gösteren akranları ile grup etkinliğine dâhil ederek onların etkileşim kurma ve akranlarından öğrenme açısından faydalanması sağlanabilir. Yaratıcı drama anlayışı, şefkati, farkındalığı ve başkalarına saygıyı artırır. Çeşitli karakterleri ve davranışlarını yeniden canlandırarak değerleri ve duyguları keşfetme aracıdır. Ayrıca öğrencilerin davranışların sonuçlarını keşfetmelerine ve deneyimlemelerine olanak tanır. Yaratıcı drama süreci, diğer katılımcılarla tekrar tekrar kullanılabilen rol yapma senaryolarının tekrarlarını içerir. Sonuç, katılımcıların aynı temel senaryo için sahip olduğu çeşitli tutumlar, yaklaşımlar ve algılardır. Öğrenciler, her şeyi farklı gördüklerini ve anladıklarını, herkesin aynı oyunu üretmesini beklememeleri gerektiğini, çünkü farklı geçmişlerden geldiklerini ve farklı deneyimler yaşadıklarını öğrenirler. Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması öğrenme düzeyleri farklılık gösteren bireylerin öğrenmesi sağlamaktadır. Bu nedenle drama yönteminin özel eğitim için de kullanılması gerekmektedir.

Alanyazında farklı branşlardaki öğretmenlerin eğitimde yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik olumlu tutumlarının (Ormancı & Ören Şaşmaz, 2010; Saylan, 2019; Uzun, 2016) olduğuna dair bulgular mevcuttur. Araştırmalar öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik olumlu tutumlarının olduğunu göstermesine rağmen yaratıcı drama öğretim programları içerisinde öğretmenlerin tercih edebileceği bir yöntem olarak yer almaktadır. Farklı branşlardaki öğretmenlik grupları için özellikle okul öncesi ve ilköğretimin ilk yıllarında yaratıcı dramanın kullanımı zorunlu hale getirilerek yaratıcı drama yönteminin kullanımı yaygınlaştırılmalıdır. Öğretmenlerin ders içi öğretim yöntem ve tekniklerinin seçiminde bazı durumları göz önünde bulundurdıkları görülmektedir. Kullanılacak öğretim yöntemleri ve teknikleri konusundaki bilgi ve becerilerinde yeterliklerinin olup olmaması, öğretim yöntemleri ve tekniklerinin ders içi kullanılabilmesi için gerekli zamanın yeterli

olması, sınıflardaki öğrenci sayısının öğretmenlerin kullanacağı öğretim yöntemleri ve tekniklerinin belirleyici olması ve sınıflarda bulunana öğrencilerin özelliklerinin bu seçimlerde etkili olduğu belirtilmiştir (Demirkıran & Saraçoğlu, 2016; Küçükahmet, 2017). Öğretmenlerle yapılan bir çalışmada sınıf mevcutlarının fazla olmasından dolayı öğretimi planlarken yaratıcı drama yöntemine yer veremedikleri ortaya çıkmıştır (Uzun, 2016). Özellikle özel eğitim gibi yoğun ve uygulamalı bir alanda öğretmenlik yapan özel eğitim öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanmaları sınıflarında bulunan özel gereksinimi olan bireyler için öğretimi kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olabilir. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalara bakıldığında özel eğitimde yaratıcı drama yöntemi ile ilgili yapılmış 14 çalışmadan sadece 5'inin özel eğitim alanında görev yapan akademisyenler tarafından yapıldığı görülmektedir. Özel eğitim alanında çalışan uzmanların yaratıcı drama konusunda alanın gerektirdiği ihtiyaçlar açısından daha fazla çalışma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

YÖK tarafından yayınlanmış olan Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı kapsamında eğitim fakültelerinin Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümünde yürütülecek olan derslerin içeriği incelendiğinde Özel eğitim öğretmeni olmak için eğitim alan öğretmen adaylarının meslek bilgisi seçmeli dersler havuzundan eğitimde drama dersini seçmeli olarak alabilmeleri sağlanmıştır. (https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel_Egitim_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf). Eğitim fakültelerinin ilgili öğretmenlik programlarında görev yapan akademik personelin yaratıcı drama konusunda uzmanlıklarının olmaması seçmeli olarak yürütülen dersin öğrenci tarafından tercih edilememesine neden olmaktadır.

5. ÖNERİLER

Özel eğitimde drama yöntemi kullanılarak yapılan beceri öğretimleri özel gereksinimli bireyler için oldukça önemli olmaktadır. İleriki araştırmalar için verilebilecek öneri alanyazında otizm spektrum bozukluğu (OSB), görme yetersizliği olan bireyler için drama yöntemi kullanılarak öğretimler yapıldığı görülmektedir. Yapılacak çalışmalarda örneklem grubunu OSB ve görme yetersizliği olan bireylerin katılımcı olarak yer aldığı çalışmalar yapılabilir.

Özel eğitim öğretmenliği programı içerisinde drama dersinin yer alması faydalı ancak dersin saatinin ve dersi verecek öğretim elemanının drama konusunda uzmanlığının olması tartışılabilir bir konu olmaktadır. Ders saati öğretmen adaylarının uygulama yapabilmesi ve bu uygulamalarda özel gereksinimi olan bireye yönelik bir öğretim tasarlayabilmesi için yeterli ders saatinin olmaması bu konunun ele alınması gerektiğini göstermektedir.

MEB bünyesinde çalışan öğretmenlerimizin drama yöntemini kullanması için özel eğitim müfredatlarında drama yöntemine yer verilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin drama yöntemi ile özel gereksinimi olan bireylere farklı becerilerin öğretilbildiği konusunda bilgilendirmeler yapılmalıdır. Öğretmenlere drama yöntemi ile alakalı hizmet içi eğitimler verilmelidir.

Etik Beyan: Bu çalışmanın, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallarına uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, çalışmanın Committee on Publication Ethics (COPE)'in tüm şartlarını ve koşullarını kabul ederek etik görev ve sorumluluklara riayet ettiğimi beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmayla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, H. Ö. (2010). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Naturel Yayınevi.
- Adıgüzel, Ö. (2018). *Eğitimde yaratıcı drama*. YKY, Yapı Kredi Yayınları.
- Adıgüzel, H. Ö., ve Timuçin, E. (2010). The effect of creative drama on student achievement in the instruction of some development and learning theories. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1741-1746.
- Akfırat, F. Ö. (2004). Yaratıcı dramanın işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(01), 9-22.
- Anderson, A. (2012). The influence of process drama on elementary students' written language. *Urban Education*, 47(5), 959-982.
- Anderson, A., & Berry, K. A. (2014). The influence of drama on elementary students' written narratives and on-task behavior. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 20(3), 143-157.
- Aral, N., Köksal-Akyol, A., & Çakmak, A. (2007). Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılıkları üzerinde drama eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme ve Sorunları Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 149-153.
- Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada işbirliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemlerinin etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 37(163).
- Aykaç, M., ve Çetinkaya, G. (2013). The effect of creative drama activities on pre-service Turkish language teachers' speaking skills. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature, and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 671-682.
- Bailey, S.D. (1993). *Wings to fly: Bringing theatre arts to students with special needs*. Rockville, MD: Woodbine House
- Bıyıklı, C., ve YAĞCI, E. (2015). The effect of learning experiences designed according to 5e learning model on level of learning and attitude. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 302-325.
- Booth, D. & Lundy, C. (1985). *Improvisations: Learning through drama*. Toronto: Academic Press Canada.
- Buege, C. (1993). The Effect of Mainstreaming on Attitude and Self-Concept Using Creative Drama and Social Skills Training. *Youth Theatre Journal*, 7(3), 19-22
- Butler, J. (1989). Science learning and drama processes. *Science Education*, 73 (5), 569-579.
- Ceylan, H. (2014) 6. sınıf matematik dersi eşitlik ve denklem konusunun drama yöntemi kullanılarak anlatılmasının öğrenci tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Chalmers, D. (2007). *Drama 3-5: A practical guide to teaching drama to children in the foundation stage*. Routledge.
- Çetin, M. E., ve Avcıoğlu, H. (2010). Investigation of the effectiveness of social skills training program prepared through drama technique for mentally disabled students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(3), 792-817.
- Çiçek, D., Baydık, B., ve Okvuran, A. (2017). The efficacy of creative drama for highly gifted students to improve their social skills. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 107-130.
- Çolak, Y. Disleksi teşhisi konmuş çocuklara drama ile okuma yazma öğretimi. *Kesit Akademi Dergisi*, (20), 225-243.

- Dawson, K., & Lee, B. K. (2018). *Drama-based pedagogy: Activating learning across the curriculum*. Intellect Books.
- Debreli, E. (2011). *The effect of creative drama based instruction on seventh grade students' achievement in ratio and proportion concepts and attitudes toward mathematics* (Master's thesis).
- Demirkıran, Ö. ve Saraçoğlu, G. (2016). "Anadolu Lisesi öğretmenlerinin derslerde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri", *The Journal of Lingual, Social and Educational Sciences, Cilt 2, Sayı 1*, s. 1-11.
- Dikmenli Vardar, G. (2015). Solunum sistemi konusunun ilköğretimde dramatizasyon tekniği ile öğretiminin öğrenci başarısına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- de la Cruz RE, Lian M-CJ and Morreau LE (1998) The effects of creative drama on social and oral language skills of children with learning disabilities. *Youth Theatre Journal* 12(1): 89–95
- Dockett, S. (1995). *You Make Me Alive! Developing Understanding through Play. AECA Resource Book Series, Volume 2, Number 3* (Vol. 2, No. 3, p. n3). Australian Early Childhood Association, PO Box 105, Watson, Australian Capital Territory, 2602, Australia.
- Duveen, J. & Solomon, J. (1994). The great evolution trial: Use of role-play in the classroom. *Journal of Research in Science Teaching*, 31 (5), 575-582
- Eratay, E. (2012). Özel eğitimde drama dersinin değerlendirilmesi (Bir eylem araştırması örneği). *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE) ISSN: 2146-9466*, 1(3), 97-110.
- Erdoğan, F. K. ve Baş, Sema. (2018). Özel gereksinimli birey farkındalığının 4-6 yaş çocuklarına kazandırılması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(1), 101-114.
- Erdoğan, F. K.; Arslantaş, S. ve Kurnaz, A. (2018). İlkokula devam eden kaynaştırma öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyine yaratıcı drama yönteminin etkisinin incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(2), 199-212.
- Erdogan, T. (2013). The Effect of Creative Drama Method on Pre-service Classroom Teachers' Writing Skills and Attitudes towards Writing. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.5>.
- Fleming, M.; Merrell, C. & Tymms, P. (2004). The impact of drama on pupils' language, mathematics, and attitude in two primary schools. *Research in Drama Education*, 9(2), 177-197.
- Gundogdu, R. (2012). Effect of the Creative Drama-Based Assertiveness Program on the Assertiveness Skill of Psychological Counsellor Candidates. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 687-693.
- Güner, P. ve Uygun, T. (2016). Investigation of learning in creative drama-based classrooms through community of practice. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 557- 576.
- Hampshire, A. (1996) The development of socio-linguistic strategies: Implications for children with speech and language impairments, *Current Issues in Language and Society*, 3, pp. 91-94.
- Hendrix, R.; Eick, C. & Shannon, D. (2012). The integration of creative drama in an inquiry-based elementary program: The effect on student attitude and conceptual learning. *Journal of Science Teacher Education*, 23(7), 823-846.
- Hussain, A.; Fatima, N. & Kumar, D. (2011). Bibliometric analysis of the'Electronic Library'journal (2000-2010). *Webology*, 8(1), 87.
- Johnson D.W. & Johnson. R.T. (1987). *Learning together and alone: Competitive and individualistic learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Kara, Y. ve Cam, F. (2007). Effect of creative drama method on the reception of some social skills. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi-Hacettepe University Journal of Education*, (32), 145-155.
- Karataş, Z. ve Tagay, Ö. (2019). Yaratıcı drama temelli sınav kaygısı ile başetme çalışmasının özel/üstün yetenekli öğrencilerin sınav kaygısına etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 97-107.
- Kardash, C. A. M. & Wright, L. (1987). Does creative drama benefit elementary school students: a meta-analysis. *Youth Theatre Journal*, 1(3), 11-18
- Kase-Polisini, J. & Spector, B. (1992). Improvised drama: A tool for teaching science. *Youth Theatre Journal*, 7 (1), 15-19.
- Kaya, D. ve Eratay, E. (2009). Yetişkin zihin engelli bireylerin sosyal becerilerinin gelişiminde yaratıcı drama yönteminin etkililiğinin incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(8), 53-74.
- Kempe, A. (1991) Learning both ways, *British Journal of Special Education*, 18, pp. 137-139.
- Kentish, B. (1995, March). Hypotheticals: deepening the understanding of environmental issues through ownership of learning. *Australian Science Teachers Journal*. 41 (1), 21-25.
- Koseoglu, I., & Unlu, M. (2006). The implementation of the drama technique as teaching method in geography lessons. *Marmara Geographical Review*, (13), 125-132
- Küçükahmet, L. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık, (27. Basım).
- Lee, B. K., Patall, E. A., Cawthon, S. W., & Steingut, R. R. (2015). The effect of drama-based pedagogy on preK-16 outcomes: A meta-analysis of research from 1985 to 2012. *Review of Educational Research*, 85(1), 3-49.
- Lerner, M. D., & Levine, K. (2007). The Spotlight Program: An integrative approach to teaching social pragmatics using dramatic principles and techniques. *The Journal of Developmental Processes*, 2(2), 91-102.
- Lesley, M., McMillan, S., & Webb, S. (2012). *Taking a multiliteracies approach to content area literacy*. Dubuque, IA: Kendall Hunt.
- Liu, Q. (2020, February). The Guidance on the Application of Creative Drama in Special Education. In *6th International Conference on Education, Language, Art and Inter-cultural Communication (ICELAIC 2019)* (pp. 250-254). Atlantis Press.
- McCaslin, N. (1996). *Creative drama in the classroom and beyond*. (6th edition). Longman.
- McMahon, C. M., Lerner, M. D., & Britton, N. (2013). Group-based social skills interventions for adolescents with higher-functioning autism spectrum disorder: a review and looking to the future. *Adolescent health, medicine and therapeutics*, 4, 23.
- Mercer, N., Edwards, D., Mercer, N., Mayor, B., & Pugh, A. K. (1987). Ground-rules for mutual understanding: A social psychological approach to classroom knowledge. *Language, communication and education*, 357-371
- Namdar, A.O. ve Akbayrak, K. (2019). Üstün yetenekli öğrencilere yönelik değerler eğitiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması: Adalet değeri örneği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 59-87. doi: 10.9779/pauefd.486641
- O'Hara, M. (1984). Drama in education: a curriculum dilemma. *Theory into Practice*, 23 (4), 314-320.
- Ormancı, Ü. ve Özcan, S. (2014). İlköğretim fen ve teknoloji dersinde drama yöntemi kullanımının öğrenci tutum ve motivasyonu üzerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(4), 23-40.

- Ormanci, Ü. ve Ören Şaşmaz, F. (2010). "Dramanın ilköğretimde kullanılabilirliğine yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri", *Demirci Eğitim Fakültesi örneği, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, cilt 43, sayı 1, s. 165-191.*
- Ovayurt, B. Z. ve Akfırat, F. Ö. (2016). Zihinsel yetersizliği olan genç bireylerde atılganlık becerilerinin Yaratıcı drama yöntemi ile geliştirilmesi*/Development of Assertiveness Skills of Young Individuals with Mental Deficiencies with the help of Creative Drama Method. *Yaratıcı Drama Dergisi, 11(2), 83.*
- Önemli, M., Totan, T. ve Abbasov, A. (2015). Yaratıcı drama eğitiminin özel gereksinimi olan çocukların sosyal beceri alanlarından konuşma ve ilişki kurma becerileri gelişimine katkısı. *Asya Öğretim Dergisi, 3(1), 50-65.*
- Peter, M. (2000a) Drama: communicating with people with learning disabilities, *Journal of Nursing and Residential Care, 2, pp. 78-82.*
- Peter, M. (2000b) Developing drama with children with autism, *Good Autism Practice, 1, pp. 9-20.*
- Peter, M. (2003) Drama, narrative and early learning, *British Journal of Special Education, 30, pp. 21-27.*
- Saka, A., Ebenezer, J., Çakır, I., & Saka, A. Z. (2016). Pedagogy of Creative Drama in Biology. *Open Journal of Social Sciences, 4(03), 187*
- Salisbury, B. T. (1986). *Theatre arts in the elementary classroom.* (p. 217), New Orleans, LA: Anchorage Press, Inc.
- Saylan, M. (2019). "Yaratıcı drama yönteminin etkilerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin tutumlarının incelenmesi", (Yüksel Lisans Tezi), Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı. Kırşehir.
- Schnapp, L. & Oslen, C. (2003) Teaching self-advocating strategies through drama, *Intervention in School and Clinic, 38, pp. 211-219.*
- Slade, P. (1998) The importance of dramatic play in education and therapy, *Child Psychology and Psychiatry Review, 3, pp. 110-112.*
- Smilansky, S. (1990). *Sociodramatic play: Its relevance to behavior and achievement in school.* In: E. Klugman and S. Smilansky (Eds.), *Children's play and learning: Perspectives and policy implications,* (pp. 18-42). NY: Teacher College Press.
- Smilansky, S. (1996). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children.* NY: John Wiley.
- Snyder-Greco, T. (1983). The Effects of Creative Dramatic Techniques on Selected Language Functions of Language Disordered Children. *Children's Theatre Review, 32(2), 9-13.*
- Steinert, Y. (1993). Twelve tips for using role-playing in clinical teaching. *Medical Teacher, 15 (4), 283-291.*
- Stencel, J. & Barkoff, A. (1993). Protein Synthesis: Role-Playing in the Classroom. *The American Biology Teacher, 55 (2), 102-103.*
- Tanrikulu, F. ve Yoğurtçu, M., (2018). Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde masalları drama yöntemiyle işlemenin Türkçe dersine etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 7(4), 2571-2590.*
- Toye, N., & Prendiville, F. (2007). *Speaking and Listening Through Drama 7-11.* Sage Publications.
- Ulubey, Ö., & Gözütok, F. D. (2015). Future Citizenship, Democracy and Human Rights Education with Creative Drama and Other Interactive Teaching Methods. *Education & Science/Eğitim ve Bilim, 40(182).*

- Uzun, A. (2016). “Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine yönelik tutum ve özyeterlilikleri ile hayat bilgisi dersinde kullanımına ilişkin görüşleri”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırşehir.
- Uzunöz, F. S., ve Demirhan, G. (2017). The effect of creative drama on critical thinking in preservice physical education teachers. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 164-174. doi:10.1016/j.tsc.2017.02.018
- Vicky, Y. H. (2011). *Using Drama For ESL Teaching*. A Seminar Paper Research, University of Wisconsin-Platteville, USA.
- Walker, E., Tabone, C., & Weltsek, G. (2011). When achievement data meet drama and arts integration. *Language Arts*, 88(5), 365.
- Walsh, R. T., Kosidoy, M., & Swanson, L. (2009). Promoting social-emotional development through creative drama for students with special needs. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 10(1), 153-166.
- Webb BJ, Miller SP, Pierce TB, et al. (2004) Effects of social skill instruction for high-functioning adolescents with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 19(1): 53–62.
- Yaffe, S. H. (1989). Drama as a teaching tool. *Educational Leadership*, 46 (6), 29-32.
- https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel_Egitim_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf



İlkokul 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Değerlerin İncelenmesi

Examination of Values in the Primary School 4th Grade Turkish Textbook

Kayhan BOZGÜN¹ Aşkın AKDAĞ²

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi / Application Date: 02.02.2022

Kabul Tarihi / Accepted Date: 05.05.2022

Atf İçin / To Cite This Article: Akdağ, A. ve Bozgün K. (2022). İlkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabındaki değerlerin incelenmesi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD)*, 2(1), 47-59.

ÖZ: Değerler, geçmişten günümüze milli ve manevi kaynakların nesilden nesile aktarıldığı mirastır. Okullarda bilgi, beceri ve davranışların öğretim programlarıyla kazandırılma sürecinde konuların değerler ile ilişkilendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı ilkokul dördüncü sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerleri öğrenme alanlarına göre incelemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine göre desenlenmiştir. Bu kapsamda 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda okutulan 4. sınıf Türkçe ders kitabı veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda ilkokul ders kitabında yer alan on kök değer betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ve bulguların yorumlanmasında Milli Eğitim Bakanlığının 2018 yılında hazırlanan öğretim programlarında yer alan on kök değer ölçüt alınmıştır. Bu değerler; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgularda Türkçe ders kitabında her değer yer aldığı belirlenmiştir. Öğrenme alanları açısından değerler kullanım sıklığına göre sırasıyla sorumluluk, sabır ve yardımseverlik olarak belirlenmiştir. Ders kitabında bazı kök değerler yeterince yer verilmediği ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin bireysel ve akademik gelişimlerinde önemli yeri olan değerlerin ayrıntılı incelemesi yapılmıştır. Sonuç olarak ders kitaplarında bazı kök değerlere yeterince yer verilmediği anlaşılmıştır. Bu sonuç bağlamında gelecekteki araştırmalarda ders kitaplarının kök değerler açısından iyileştirilmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Anahtar sözcükler: Türkçe dersi, ders kitabı, değerler, değer eğitimi, ilkokul.

ABSTRACT: Values are the phenomena from which spiritual and national resources are transferred from generation to generation from past to present. It is of great importance to associate the subjects with values in the process of acquiring knowledge, skills and behaviors through curricula in schools. The aim of this study is to examine the values in the fourth grade Turkish textbook according to the themes. The research was designed according to document analysis, one of the qualitative research methods. In this context, the 4th grade Turkish textbook taught in primary schools affiliated to the Ministry of National Education in Turkey in the 2021-2022 academic year were used as a data collection tool. In line with the purpose of the research, the ten root values in the primary school Turkish textbook were analyzed with the descriptive analysis technique. In the interpretation of the findings and data analysis, ten root values in the curriculum prepared by the Ministry of National Education in 2018 were used. These values are; justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism and helpfulness. In the findings obtained, it was determined that every value is included in Turkish textbooks. In terms of themes, values were determined as responsibility, patience and helpfulness, respectively, according to the frequency of use. It has been determined that some root values are not included

¹ Dr. Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, kayhanbozgun@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9239-2547

² Sınıf Öğretmeni.

enough in the textbook. In this study, a detailed examination of the values that have an important place in the individual and academic development of primary school students was made. As a result, it has been understood that some root values are not included enough in the textbooks. In the context of this result, there is a need for studies to improve textbooks in future research.

Keywords: Turkish course, textbook, values, values education, primary school.

1. GİRİŞ

Değerler, geçmişten günümüze manevi ve milli kaynakların nesillerden nesillere aktarıldığı mirastır. Türk Dil Kurumu (2011) değeri bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü olarak tanımlamaktadır. Topal (2019) değer kullanıldığı toplumlara, referans alınan paradigmalara göre farklı anlamlar taşıyabileceğini ifade etmektedir. İnsanlık tarihi boyunca sosyal ilişkiler ve kültürel etkileşimde bireyler değerler adı verilen ilkeleri kullanmaktadır. Gelenekler ve kültürel normlardan köklerini alarak geçmişten günümüze ilişkilerin sağlıklı yürütülmesinde ve hayatın rutin akışında karşılaşılan sorunlarla başa çıkmada değerlerin gücünden yararlanılmaktadır (Aydın & Gürler, 2014; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Değerler sadece toplumsal gelişimde değil aynı zamanda eğitimde de öğrencilere kazandırılması gereken nitelikler arasında önemli bir yerde durmaktadır. Bu bakımdan değerlerin kazanımı, eğitimin öncelikli hedefleri arasında yer almaktadır (Fırat & Mocan, 2014).

Değerlerin kazanımı evde başlamakla birlikte öğrencilerin değerleri en doğru şekilde kazanımı okullarda gerçekleşmektedir (Köse & Gül, 2020). Eğitimde 4.0 hareketinde de vurgulandığı gibi öğretimde sadece bilişsel beceriler değil; duyuşsal ve psikomotor becerilerin de kazandırılması gereklidir (Thomson vd., 2018). Duyuşsal becerilerin kazanımı değerler yoluyla gerçekleşmektedir. Tillman (2000) öğrencilerin yaşadıkları sosyal problemler, şiddete meyilli olma, çatışma yaşamaları gibi sorunların üstesinden gelmede değerlerin doğru kazandırılmasının etkili olduğunu ifade etmektedir. Toplumun onayladığı genel ahlaki ilkeler olarak da tanımlanabilen değerler, toplumların bozulmadan varlıklarını devam ettirebilmelerinde rol oynamaktadır. Bu devamlılığı sağlamak için de sahip olunan değerlerin nesilden nesile ve etkili olarak aktarılması, değerlerin benimsenmesi ve sonraki nesillere aktarılması gerekmektedir (Özkaya & Duru, 2020). Bu aktarımda üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları, okullar ve öğretmenler rol oynamaktadır.

Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) 2018 yılında güncellediği eğitim fakültesi lisans programlarına öğretmen adaylarının değer ve karakter farkındalığını kazandırmak amacı ile “Karakter ve Değer Eğitimi” derslerinin eklenmesi kararlaştırılmıştır. Bu yönüyle değerler sadece ilkökul düzeyinde değil, yediden yetmiş herkesin sahip olması gereken ilkeler olarak öne çıkmaktadır. YÖK’ün değerler eğitimi derslerini programlara alması öğretmen adaylarının da mesleki yaşamlarında öğrencilerine bu değerleri kazandırmada önemli roller üstleneceğinin göstergesi niteliğindedir. MEB’in 2018 yılında yayımladığı öğretim programlarında da ortak olarak kök değerlere yer verilmiştir. Bu kök değerler adalet, dostluk, dürüstlük, özdenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik olarak belirlenmiştir. Ders kitapları, okuma kitapları ve öğretim programlarında yer alan diğer değerlerle birlikte bu kök değerlerin ilişkilendirilerek kullanılması değerlerin sağlıklı kazanımında daha etkili olabilecektir (MEB, 2018).

Türkçe dersi dil becerilerinin gelişimi, dilbilgisi kurallarının anlaşılması, okuduğunu anlama ve yorumlamada etkili bir ders olması sebebiyle diğer derslerden ayrılan bir niteliğe sahiptir. Öğrencilerin bu derste kazandırdıkları arasında sadece dil becerilerine yönelik çalışmalar değil; aynı zamanda sosyal değerler de işlenmektedir. Bu doğrultuda ders kitapları okullarda değerleri kazandırmada etkili yollardan biridir (Deniz & Karagöl, 2018; Fırat & Mocan, 2014). Öğretim programlarında yer alan kazanımların verilmesinde her eğitim düzeyinde ders kitapları en yaygın ve geniş kullanıma sahip materyallerden biri olarak öne çıkmaktadır (Köse & Gül, 2020). Öğrencilerin okuma becerilerini kazanmasında ve bu becerilerin geliştirilmesinde Türkçe ders kitapları öncelikli olarak kullanılan kaynaklardır (Baş & İnan Yıldız, 2015). MEB’in (2018) Türkçe öğretim programında yer verdiği adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik olarak tanımladığı 10 kök değer ilkökul Türkçe 4. sınıf ders kitabında yer alan 8 ünite içerisinde kullanılmaktadır.

Alanyazında değerler ile ilgili farklı öğretim kademelerinde birçok çalışma mevcuttur. Öztürk ve Özkan (2018) Hayat Bilgisi ders kitabındaki değerleri incelemiştir. Kuş ve diğerleri (2013) Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan değerleri incelemiştir. Fırat ve Mocan (2014) ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan değerleri incelemiştir. İlgili literatür incelendiğinde ilkökul Türkçe ders

kitaplarında yer alan değerlerin incelenmesine yönelik çalışmalara yeterince yer verilmediği görülmektedir. Bu çalışmalardan Susar Kırmızı (2014) ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki değerleri incelemiştir. Belet ve Deveci (2008) gerçekleştirdikleri araştırmada ilkokulun her düzeyinde değerlerin genel incelemesini yapmışlardır.

İlkokul düzeyindeki Türkçe ders kitaplarının incelendiği bu araştırmalarda yer alan değerlerin, MEB'in 2018 yılı güncel öğretim programında yer alan kök değerlerden farklı olduğu göz önünde bulundurularak bu çalışmada güncel değerlerin incelenmiş olması önemlidir ve bu yönüyle diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Okullarda bilgi, beceri ve davranışların öğretim programlarıyla kazandırılma sürecinde konuların değerler ile ilişkilendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu çalışma ile Türkçe ders kitaplarında kazandırılmaya çalışılan değerlerin betimlemesi yapılmıştır. Araştırma ilkokul düzeyindeki ders kitaplarında yer alan değerlerin incelenmesi yönüyle önemlidir. Bu gerekçeye bağlı olarak bu araştırmanın amacı ilkokul dördüncü sınıf Türkçe ders kitabında yer alan kök değerleri öğrenme alanlarına göre incelemektir. Araştırmanın amacı bağlamında aşağıda yer alan alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Dördüncü sınıf Türkçe ders kitabında hangi değerler bulunmaktadır?
2. Türkçe ders kitabında işlenen değerler öğrenme alanlarına göre nasıl değişim göstermektedir?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, ilgili dokümanlar ve verilerin analiz yöntemleri hakkında bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma modelleri arasında yer alan, yazılı materyallerin incelenmesinde baş vurulan ve ders kitaplarının incelenmesine yönelik doküman incelemesi deseni kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan bir durum veya konuda olgu veya olaylara ilişkin bilgiler içeren yazılı veya elektronik eserlerin analizini kapsar (Bowen, 2009; Merriam & Tisdell, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2018). Basılı kaynakları amaçlanan olgu veya olgulara göre incelenmede kullanılan nitel bir yaklaşımdır. Araştırmacıların kolay ulaşabildiği hazır veri kaynaklarının ayrıntılı olarak ele alınmasını sağlar (Merriam & Tisdell, 2015).

2.2. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada verilerin toplanmasında doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Doküman olarak amaçlı örnekleme yoluyla seçilen ve 2021-2022 eğitim-öğretim yılında MEB'e bağlı devlet okullarında okutulan, Işıl Uğur YALÇIN (2019) tarafından kaleme alınan 4. sınıf İlkokul Türkçe Ders Kitabı incelenmiştir. Kitapta sekiz farklı tema ve bu temalar içinde yer alan metinlerden bazıları araştırma amacına uygun olarak incelenirken dinleme metinleri araştırma kapsamına dahil edilmemiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri nitel araştırmalarda kullanılan betimsel analiz yaklaşımı ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz yoluyla doküman, görüşme veya gözlem ile elde edilen veriler önceden belirlenmiş temalara ve kategorilere göre sunulur, özetlenip yorumlanır (Merriam & Tisdell, 2015; Yıldırım & Şimşek, 2018). Ayrıca bu analizde veriler örnek doğrudan alıntılar veya metinlerle desteklenir. Amaç elde edilen verileri betimsel bir yaklaşımla okuyucuya sunmaktır. MEB (2018) tarafından yayımlanan

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer verilen değerlerden on kök değer tema olarak kullanılmıştır. Programda yer alan kök değerler; vatanseverlik, dostluk, sorumluluk, dürüstlük, saygı, özdenetim, sevgi, sabır, adalet ve yardımseverliktir. Bu kök değerlerin çatısı altında toplanan veriler tanımlanmıştır. Bulgularda sunulan veri çözümlenmeleri örnek metinlerle desteklenmiştir. Çalışmada incelenen kök değerlerin davranış ve kişilik özelliklerine göre sınıflandırılmasına Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1: Kök Değerlerin Sınıflandırılması

Değer	Özellik
Adalet	Adil olma, doğru davranmak, eşit davranma.
Dostluk	Güven duyma, anlayışlı olma, diğerkâmlık, dayanışma, sadık olma, vefalı olma, yardımlaşma.
Dürüstlük	Güvenilir olma, doğru sözlü olma, açık ve anlaşılır olma, sözünde durma.
Özdenetim	Öz güven sahibi olma, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme, gerektiğinde özür dileme, davranışlarını kontrol etme.
Sabır	Kendini tutma, olacak ya da gelecek bir şeyi telaş göstermeden bekleme, tahammül etme, zorluklara katlanma, dayanma gücü.
Saygı	Diğer insanların kişiliklerine değer verme, alçakgönüllü olma, başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma.
Sevgi	Fedakârlık yapma, aile birliğine önem verme, merhametli olma, güven duyma.
Sorumluluk	Tutarlı ve güvenilir olma, sözünde durma, kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma, davranışlarının sonuçlarını üstlenme.
Vatanseverlik	Sadık olma, tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma, çalışkan olma, dayanışma, kurallara ve kanunlara uyma, toplumu önemseme.
Yardımseverlik	İş birliği yapma, cömert olma, misafirperver olma.

2.4. Geçerlik ve İnanırcılık

Geçerliği sağlamak için araştırmadan elde edilen bulguların yorumlanmasında ilgili literatürden yararlanılmıştır. Ders kitabının seçiminde de amaçsal örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırmalarda kullanılan bir örnekleme yöntemi olan amaçlı örnekleme, mevcut kaynaklara ve çalışmanın amacına göre örnekleme büyüklüğünün farklılık gösterdiği örnekleme türüdür (Dongre vd., 2010). Ders kitabında işlenen değerleri desteklemek amacıyla örnek metinler alıntılanmıştır. Elde edilen verilerin bir bölümü iki bağımsız araştırmacıya verilerek ders kitabını amaç doğrultusunda incelemeleri istenmiştir. Daha sonra araştırmacıların verileri ile bağımsız araştırmacıların verileri karşılaştırılmış ve uzlaşılan görüşler değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmacılar da ortak görüşler doğrultusunda bulguları değerlendirmişlerdir.

3. BULGULAR

Bu bölümde ilkökul 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan on kök değer betimsel analizine yönelik bulgular yer almaktadır. Tablo 2'de 4. sınıf Türkçe ders kitabı temaları ve bu temalarda yer alan değerlere ilişkin veriler yer almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, öğretim programlarında yer alan "adalet, dostluk, dürüstlük, özdenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik" değerleri on kök değer olarak temel alınmaktadır. İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında "Erdemler", "Milli Kültürümüz", "Milli Mücadele ve Atatürk", "Kişisel Gelişim", "Sanat", "Doğa ve Evren", "Bilim ve Teknoloji" ve "Sağlık ve Spor" temaları bulunmaktadır. Ayrıca her temada dörder metin yer almaktadır. Bu metinlerde hangi değerlerin yer aldığı Tablo 2'de görülmektedir:

Tablo 2: Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Temaların Değerlere Göre Karşılaştırılması

Tema	Metinler	Değerler	Adalet	Dostluk	Dürüstlük	Özdenetim	Sabır	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Vatanseverlik	Yardıms severlik
Erdemler	Arkadaş			X					X			X
	Kirpi masah			X				X				X
	Yavru ahtapot olmak çok zor			X			X			X		X
	Kaşığı	X			X		X			X		X
Milli Kültürümüz	Babamızın elleri							X				
	Ye kürküm ye		X					X				
	Dil devrimi yapıyor									X	X	
Milli Mücadele ve Atatürk	Yakutistan masah				X	X	X			X		X
	Çanakkale türküsü										X	
	Amerikalı bir çocuktan Mustafa Kemal'e mektup var							X		X	X	
	Kastamonulu safiye										X	
Kişisel gelişim	Kutü'l amare						X				X	
	Çiçeklere maniler					X	X			X		
	Büyük gün					X	X					
	Dimyat'a pirince giderken evdeki bulgurdan olmak			X	X	X	X					
Sanat	Taş çorbası			X	X							X
	Yokuş							X	X			
	Padişahın ebrusu	X		X					X		X	
	Masalıcı dede pertev nâili boratav						X		X	X	X	
Doğa ve Evren	Mozart'ın yaşamından								X			
	Kardan adamın evi			X					X	X		X
	Termit kolonisi									X	X	X
	Kim korkar kırmızı başlıklı kuzdan					X						
Bilim ve Teknoloji	Deniz masah						X					X
	Hızlı düşünmek						X			X		
	Elektronik beyinlerle dolu bir dünya											
	Güneş'in gittiği gün								X			X
Sağlık ve Spor	Kar taneleri bilimin tarihi					X	X			X		
	Elimde değil			X	X	X	X					X
	Bütün yollar kalbe çıkar									X		
	Haydi spora			X					X			
Sağlık ve Spor	Türkiye'de futbolun çocukluğu			X					X	X		

Buna göre, *Erdemler* temasında yardıms severlik dört; dostluk üç; sorumluluk ve sabır ikişer; adalet, dürüstlük, saygı ve sevgi değerlerine birer defa yer verildiği görülmüştür. *Milli Kültürümüz* temasında saygı ve sorumluluk ikişer; adalet, dürüstlük, öz denetim, vatanseverlik, sabır ve yardıms severlik değerleri ise birer defa kullanılmıştır. *Milli Mücadele ve Atatürk* temasındaki her metinde vatanseverlik değerinin işlendiği; sorumluluk, saygı ve sabır değerlerinin birer kez kullanıldığı belirlenmiştir. *Kişisel Gelişim* temasında sabır ve öz denetime üçer; dürüstlüğe iki, dostluk, sorumluluk ve yardıms severlik değerlerine ise birer defa yer verildiği tespit edilmiştir. *Sanat* temasında sevgi dört; vatanseverlik iki; adalet, dürüstlük, sabır ve sorumluluk değerleri ise birer kez kullanılmıştır. *Doğa ve Evren* temasında yardıms severlik üç; sorumluluk iki; dostluk, özdenetim, sabır, sevgi ve vatanseverlik değerleri birer defa kullanılmıştır. *Bilim ve Teknoloji* temasında sabır ve sorumluluk ikişer; özdenetim, sevgi ve yardıms severlik değerleri birer defa kullanılmıştır. *Sağlık ve Spor* temasında dostluk üç; sevgi ve sorumluluk ikişer; özdenetim, sabır, saygı ve yardıms severlik değerleri birer defa kullanılmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde ilkökul 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki konular incelendiğinde metinlerde en çok sorumluluk, sabır ve yardıms severlik değerlerinin işlendiği tespit edilmiştir. En az kullanılan

değerlerin ise adalet ve dürüstlük değerleri olduğu görülmüştür. Ayrıca bu bulgulardan yola çıkarak değerlerin tek başına kullanılabilmesinin yanı sıra farklı değerlerle birlikte aynı metin içinde kullanılabilirdiği söylenebilir. Ders kitabında yer alan değerlerin temalara göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3: 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Değerlerin Görülme Sıklığı

Değerler	1.tema	2.tema	3.tema	4.tema	5.tema	6.tema	7.tema	8.tema	Toplam
Adalet	1	1	0	0	1	0	0	0	3
Dostluk	3	0	0	1	0	1	0	3	8
Dürüstlük	1	1	0	2	1	0	0	0	5
Özdenetim	0	1	0	3	0	1	1	1	7
Sabır	2	1	1	3	1	1	2	1	12
Saygı	1	2	1	0	1	0	0	1	6
Sevgi	1	0	0	0	4	1	1	2	9
Sorumluluk	2	2	1	1	1	2	2	2	13
Vatanseverlik	0	1	4	0	2	1	0	0	8
Yardımseverlik	4	1	0	1	0	3	1	1	11
Toplam	15	10	7	11	11	10	7	11	82

Tablo 3'e göre 4. sınıf Türkçe ders kitabında adalet değerine üç, dostluk değerine sekiz, dürüstlük değerine beş, öz denetim değerine yedi, sabır değerine 12, saygı değerine altı, sevgi değerine dokuz, sorumluluk değerine 13, vatanseverlik değerine sekiz, yardımseverlik değerine 11 defa yer verilmiştir. Kitabın tamamında bütün değerlere yer verilmiştir. Birinci temada 15 değere, dördüncü, beşinci ve sekizinci temada 11 değere, ikinci ve altıncı temada 10 değere, üçüncü ve yedinci temada 7 değere yer verilmiştir. Kitapta toplam 82 kez kök değerlere değinildiği görülmüştür. Kitapta yer alan konular incelendiğinde bazı konuların birden fazla kök değeri barındırdığı görülmektedir. Ders kitabında ele alınan kök değerlerin kullanımlarına ait örnekler aşağıda verilmiştir. Bu değerlerin kitapta nasıl ele alındığı örneklere yer verilerek incelenmiştir. *Adalet* değeri adil olma, doğru davranmak, eşit davranma gibi özellikler taşımaktadır. Bu değer ile ilgili ders kitabındaki “Ye Kürküm Ye” adlı örnek metinde yer alan ifade şudur:

“Hoca, bir yere davetli imiş. Hani yokluğundan, yoksulluğundan değil ya değiştirmeye eli mi değmemiş ne olmuşsa davete üzerindekiyle gitmiş. Gitmiş ama bir ‘buyur’ eden olmamış. Onlar birbirlerini ağırlarken kimselere fark ettirmeden gidip üstünü başını değiştirivermiş. Bu defa Hoca’yı nereye oturtacaklarını, nasıl ağırlayacaklarını şaşırılmışlar. Hele sofrada, ‘buyur’ üstüne ‘buyur’ edilince Hoca dayanamamış:

- Bre insafsızlar, biraz önce yüzüme bakmadınız. Şimdi bu ikram niye, diyerek kürkünün ucunu tutup yemeklere doğru uzatarak,

- Ye kürküm ye!.. Bu ikram sana demiş.”

İlkokul dördüncü sınıf Türkçe ders kitabının ikinci temasında yer alan “Ye Kürküm Ye” metninde eşit davranma, paylaşma vurgulanarak adalet değerine yer verilmiştir. Bu bakımdan adalet değerinin çocukların paylaşımcı ve eşitlikçi olmasını sağladığı düşünülebilir. Ayrıca saygı değerini de barındırdığı görülmüştür. *Dostluk* değeri güven duyma, anlayışlı olma, diğerkâmlık, dayanışma, sadık olma, vefalı olma, yardımlaşma gibi özellikler taşımaktadır. Bu değer ile ilgili ders kitabındaki “Arkadaş” adlı örnek metinde yer alan ifade şudur:

“Yalnız oynadığım zaman

Küçülür dünya,

İçine sığamam.

Oyuncaklar güzel ama

*Yanıt vermiyorlar sorduklarıma.
Ele ele tutuşmak için
Arkadaş gerek.
Yalnızken de şarkı söylenebilir ama
Daha güzeli,
Birlikte söylemek.”*

İlkokul dördüncü sınıf Türkçe ders kitabının birinci temasında yer alan “Arkadaş” adlı şiirde dayanışma duygusu vurgulanarak dostluk değerine yer verilmiştir. Bu değer ile birlikte öğrencilerin akranlarıyla olan ilişkilerinde dostluğun önemi yansıtılmaktadır. Ayrıca sevgi ve yardımseverlik değerlerini de kapsadığı görülmüştür. *Dürüstlük* değeri güvenilir olma, doğru sözlü olma, açık ve anlaşılır olma, sözünde durma gibi özellikler taşımaktadır. Bu değer ile ilgili ders kitabındaki “Kaşağı” adlı örnek metinde yer alan ifade şudur:

*“...O gece hiç uyuyamadım. (...) Hasan’ın hayali gözümün önüne geliyor, “İftiracı! İftiracı!” diyerek karşımda ağlıyordu. Pervin’i uyandırdım.
“Ben Hasan’ın yanına gideceğim.” dedim.
“Niçin?”
“Babama bir şey söyleyeceğim.” “Ne söyleyeceksin?”
“Kaşağıyı ben kırmıştım, onu söyleyeceğim.”
“Hangi kaşağıyı?”
“Geçen seneki... Hani babamın Hasan’a darıldığı...”
Sözümü tamamlayamadım. (...) Ağlaya ağlaya Pervin’e anlattım. “Şimdi babama söylersem Hasan da duyacak, belki beni bağışlayacak.” dedim.
“Yarın söylersin...” dedi.
“Hayır, şimdi gideceğim!” ...”*

İlkokul dördüncü sınıf Türkçe ders kitabının birinci temasında yer alan “Kaşağı” adlı serbest okuma metninde doğru sözlü olma, açık ve anlaşılır olma vurgulanarak dürüstlük değerine yer verilmiştir. Ayrıca adalet, sabır, sorumluluk ve yardımseverlik değerlerini de barındırdığı görülmüştür. *Özdenetim* değeri; öz güven sahibi olma, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme, gerektiğinde özür dileme, davranışlarını kontrol etme gibi özellikler taşımaktadır. Bu değer ile ilgili ders kitabındaki “Büyük Gün” adlı örnek metinde yer alan ifade şudur:

*“(...) Hezarfen sonunda kule balkonunun demirlerine tırmanmış. Gövdesini boşluğa bırakmadan önce soluğunu son bir kez tutmuş, gözlerini yummuş ve yavaşça mırıldanmış: “Allah’ım! Sana sığındım. Mahcup etme beni. Bunu söyledikten sonra da balkon demirini tutmakta olan ellerini serbest bırakmış. Aşağıda toplanan kalabalıktan büyük bir uğultu yükselmiş o anda:
“Atladı... Atladı...”
“Gerçekten de boşluğa bıraktı kendini.”*

Hezarfen havada önce bir iki çırpınmış. İlk şaşkınlığı geçince de kanatlarını kontrol etmeyi başarmış. Bu şaşkınlık sırasında bir parça yere yaklaşmış ama panik yapmamış. Kanatlarını dengelemesinin ardından gökyüzüne doğru yeniden süzülmüş.

Tıpkı bir güvercin gibi kanat çırpabiliyormuş şimdi. Daha sonra rüzgârı arkasına almış ve yönünü denize doğru çevirmiş. Artık esmekte olan rüzgâr, kanatlarının yoldaşı olmuş. Kule dibinde toplananlar nefeslerini tutmuş onu izliyorlarmış: “Başardı. Uçmayı başardı. Gördünüz mü?” (...)

İlkokul dördüncü sınıf Türkçe ders kitabının dördüncü temasında yer alan “Büyük Gün” adlı metinde davranışlarını kontrol etme, öz güven sahibi olma vurgulanarak özenetim değerine yer verilmiştir. Ayrıca sabır değerini de kapsadığı görülmüştür. Sabır değeri kendini tutma, olacak ya da gelecek bir şeyi telaş göstermeden bekleme, tahammül etme, zorluklara katlanma, dayanma gücü gibi özellikler taşımaktadır. Bu değer ile ilgili ders kitabındaki “Deniz Masalı” adlı örnek metinde yer alan ifade şudur:

“Kocaman gövdeli anne kaplumbağa günlerce yüzdü. Doğduğu kıyılara vardığında yorgundu. Kumsala çıktı. Ağır ağır ilerledi. Yumurtlamak için uygun bir yer aradı. Yüzgeçleriyle kumu kazdı. Açtığı çukurun içine yumurtalarını bıraktı. Belki iki yüz, belki üç yüz tane. Sonra yumurtalarının üstlerini kumlarla örttü. “Yaz gelince yumurtalarım olgunlaşacak. Pek çok bebek kaplumbağam dünyaya gelecek” diye düşündü. Bitkindi ama sevinçliydi. Denize döndü. Diğer kaplumbağalarla buluştu. Yüzdüler. Haftalar geçti. Sıcak arttı.

(...) Kabuklardan sıyrılan yavrular ışığa, denize doğru koşmaya başladılar. Kısa zamanda dalgalara kavuştular. Anne kaplumbağa, yavrularını sevinçle karşıladı. Kocaman bir aile oldular. Birlikte denize açıldılar.”

İlkokul dördüncü sınıf Türkçe ders kitabının altıncı temasında yer alan “Deniz Masalı” adlı serbest okuma metninde olacak ya da gelecek bir şeyi telaş göstermeden bekleme, zorluklara katlanma vurgulanarak sabır değerine yer verilmiştir. Ayrıca yardımseverlik değerini de barındırdığı görülmüştür. Saygı değeri diğer insanların kişiliklerine değer verme, alçakgönüllü olma, başkalarına kendine davranılmasını istediği gibi davranma özelliklerini taşımaktadır. Bu değer ile ilgili ders kitabındaki “Amerikalı Bir Çocuktan Mustafa Kemal’e Mektup Var” adlı örnek metinde yer alan ifade şudur:

“(...) Curtis Lafrance, yazdığı bu mektuptan 35 yıl sonra Atatürk’ün öğütlerine uyarak okumuş ve başarılı bir iş adamı olmuştur. (...) İnsanları, ulusları yakından tanımak için elinden gelen bütün olanakları kullanan bu ünlü iş adamının başarı gizleri arasında Atatürk’ten aldığı esinin bir hayli büyük olduğunu söyleyebiliriz. Curtis Lafrance, M. Kemal Paşa’ya; 75 yıl önce yazdığı mektupta “Bir gün Türkiye’ye gelmek istediğimdeyim.” demişti. O bu isteğini ancak 75 yıl sonra 85 yaşında gerçekleştirebildi. Atatürk’ü yakından göremedi ama kurduğu cumhuriyeti gördü. Anıtkabir’i ziyaret ederek (...) yaşam boyu ona duyduğu saygıyı, sevgiyi sundu.”

İlkokul dördüncü sınıf Türkçe ders kitabının üçüncü temasında yer alan “Amerikalı Bir Çocuktan Mustafa Kemal’e Mektup Var” adlı metinde diğer insanların kişiliklerine değer verme özelliği vurgulanarak saygı değerine yer verilmiştir. Ayrıca sorumluluk ve vatanseverlik değerlerini de barındırdığı görülmüştür. Sevgi değeri fedakârlık yapma, aile birliğine önem verme, merhametli olma, güven duyma gibi özellikler taşımaktadır. Bu değer ile ilgili ders kitabındaki “Güneş’in Gittiği Gün” adlı örnek metinde yer alan ifade şudur:

“Sen olmadan, bu zavallı şirin ufaklıklar hep ufak kalırlar. (...) Tüm çiçeklerin dilleri sarkar dışarı. Senden gelen ışık, büyümeleri için onlara güç verirken fotosentez yapmak için sana ihtiyaçları var. (...) Tüm bitkiler yok olduğunda balıkları yiyen kuşlar benim kurtçuklarımı yemeye başlar. Bana da yemem için tek bir kurtçuk bile kalmaz. Komşum horoz anlamaz ki neden gökyüzünden bir ampul sarkar. Artık güneşte kurumuş domatesler de yok. Kuru üzüm ya da kuru erik. (...)

“Geri döneceğim!” dedi Güneş. “Dilediğiniz olsun!

Bebekler için de geri döneceğim.

Çiçekler ve balıklar için de!

Sabahları ben doğar doğmaz ötebilsinler diye. Horozlar için geri döneceğim. (...)”

İlkokul dördüncü sınıf Türkçe ders kitabının yedinci temasında yer alan “Güneş’in Gittiği Gün” adlı metinde fedakârlık yapma, merhametli olma vurgulanarak sevgi değerine yer verilmiştir. Ayrıca yardımseverlik değerini de barındırdığı görülmüştür. Sorumluluk değeri tutarlı ve güvenilir olma, sözünde durma, kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma, davranışlarının sonuçlarını üstlenme gibi özellikler taşımaktadır. Bu değer ile ilgili ders kitabındaki “Elimde Değil” adlı örnek metinde yer alan ifade şudur:

“(…) Tikleri kontrol altında tutmak çok kolay olmayacaktı. Ama hem Kağan hem anne babası tiklerle başa çıkmanın yollarını arayacaklardı. Tikleri takip edebilmek için bir tablo yaptılar. Bu tablo sayesinde gördüler ki Kağan ne zaman yorgun, sinirli ya da canı sıkın olsa tikler artıyordu. Kağan zamanla tikten önce gelen huzursuzluk duygusunu fark etmeyi öğrendi. Bu sayede tiki engellemenin bir yolunu bulabiliyordu. (...)”

Bir gece aynada hareket eden koluna bakarak “Belki de,” dedi Kağan. “Koluma bir tiki yaklaştığını hissettiğimde elimi hemen cebime sokabilirim.” “Bu güzel bir fikir.” dedi annesi ve bunu not etti. (...) Tiklerin onun bir parçası olduğunu biliyordu ama her zaman onların istediği olmayacaktı! “Hey tikler, ayağınızı denk alın!” dedi kendi kendine. “Yapabileceğim tek hareket siz değilsiniz, anlaşıldı mı?”

İlkokul dördüncü sınıf Türkçe ders kitabının sekizinci temasında yer alan “Elimde Değil” adlı metinde kendi davranışlarının sonuçlarını üstlenme özelliği vurgulanarak sorumluluk değerine yer verilmiştir. Öğrenciler örnek metinde olduğu gibi bir problemle karşılaştıklarında çözüm yolları bulma sorumluluğunu üstlenebilmektedir. Vatanseverlik değeri sadık olma, tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma, çalışkan olma, dayanışma, kurallara ve kanunlara uyma, toplumu önemseme gibi özellikler taşımaktadır. Bu değer ile ilgili ders kitabındaki “Masalcı Dede Pertev Naili Boratav” adlı örnek metinde yer alan ifade şudur:

“Pertev Naili Boratav halkın masallarının, türkülerinin, efsanelerinin kaybolmasından korktuğu için gece gündüz çalıştı. (...) Daha genç bir lise öğrencisi iken köy köy dolaşır masallar, destanlar toplamaya başladı. Dinlediği masalları, destanları, şiirleri, halk türkülerini tek bir kelime atlamadan defterlerine yazdı. Daha sonraki yıllarda ses kayıt cihazlarının çıkması işleri biraz daha kolaylaştırdı. Ama genç araştırmacılardan hemen hiçbiri Anadolu’dan onun kadar masal, şiir, destan toplayamadı. (...)”

Pertev Naili Boratav, hiç bilmediğimiz Nasrettin Hoca fıkralarını, Köroğlu destanlarını yok olmaktan kurtardı.yapmamız gereken iş, Pertev Naili Boratav’ın tek başına gerçekleştirdiği bu çabalarının yanında çok basit bir iştir. Onun yok olmaktan kurtardığı bu masalların, türkülerin, destanların yaşaması için bizim de onları okumamız gerekir.”

İlkokul dördüncü sınıf Türkçe ders kitabının beşinci temasında yer alan “Masalcı Dede Pertev Naili Boratav” adlı metinde tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma vurgulanarak vatanseverlik değerine yer verilmiştir. Ayrıca sabır, sevgi, sorumluluk değerlerini de barındırdığı görülmüştür. Yardımseverlik değeri iş birliği yapma, cömert olma, misafirperver olma gibi özellikler taşımaktadır. Bu değer ile ilgili ders kitabındaki “Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor” adlı örnek metinde yer alan ifade şudur:

“(…) Otobüstekiler bakarken şaşkınlıkla,

*Bizim Nino hiç tereddüt etmedi,
 Atladı tehlikenin ortasına.
 ...Ve kahraman Nino çıktı dışarıya,
 Her bir kolunda onlarca yumurta.
 Anne balık hemen çıkamadı şoktan.
 Son saniyede bir kol itmişti onu da dışarı.
 Zor kurtulmuşlardı feci yıkımdan.
 Küçük Nino yumurtaları usulcacık bıraktı
 Annelerinin koynuna...
 Mutluydu koştuğu için hemen yardımlarına. (...)"*

İlkokul dördüncü sınıf Türkçe ders kitabının birinci temasında yer alan “Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor” adlı metinde iş birliği yapma vurgulanarak yardımseverlik değerine yer verilmiştir. Ayrıca konunun bütünü ele alındığında sabır, dostluk ve sorumluluk değerlerine de değinilmiştir. Bu bulgular değerlerin tek başına kullanılabilmesinin yanı sıra farklı değerlerle birlikte kullanılabilirliğini göstermektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışma MEB tarafından dağıtılan ve Özgün Yayınevi tarafından yayımlanan ilkokul dördüncü sınıf Türkçe ders kitabında yer verilen değerleri betimlemeyi ve doküman incelemesi yöntemi kullanarak incelemeyi amaçlamıştır. MEB’in Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan on kök değer ölçüt alınarak veriler incelenmiş ve bulgulara ulaşılmıştır. Türkçe dersleri sadece edebî metinler, anlama ve anlatma becerilerini vermekle değil; aynı zamanda toplumsal olaylar, ilkeler, değerler, kültürel birikimleri de ele alması bakımından çok yönlü bir ders olarak bilinir (Fırat & Mocan, 2014). Değerler eğitimi yoluyla toplum tarafından onaylanan ahlaki, geleneksel davranışlar nesilden nesillere aktarılmaya çalışılmaktadır. Araştırma, ilkokul Türkçe ders kitaplarında yer alan değerlerin incelenmesi yönünden bazı çalışmalarla (Belet & Deveci 2008; Susar Kırmızı, 2014) benzerlik göstermekle birlikte, farklı değerlerin incelenmesi yönünden ayrışarak özgün bir çalışma niteliği kazanmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgularda, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer verilen on kök değerlerin tamamının ders kitabında sayıca farklı miktarlarda kullanıldığı belirlenmiştir. On kök değer, sekiz farklı tema altında 82 kez kullanılmıştır. Öğrenme alanları açısından sayıca en çok yer verilen değerlerin sırasıyla sorumluluk, sabır ve yardımseverlik değerleri olduğu belirlenmiştir. En az yer verilen değerlerin ise adalet, dürüstlük ve saygı değerleri olduğu tespit edilmiştir.

Alanyazında benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar olduğu gibi, bunun aksini tespit eden çalışmalar da mevcuttur. Fırat ve Mocan (2014) yaptıkları çalışmada Türkçe ders kitaplarında saygı değerinin diğer değerlere göre daha az sayıda yer verildiğini belirlemiştir. Çalışmada yardımseverlik ve sorumluluk değerlerine ağırlıklı olarak yer verildiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada da yardımseverlik değerinin en çok kullanılan değerlerden biri olarak tespit edilmesi benzer sonuçlara ulaşıldığını göstermiştir. Özkaya ve Duru (2020) bu çalışmadaki sonuçlarla tutarlı bir şekilde Matematik ders kitaplarında adalet değerine az sayıda yer verildiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte paylaşma değerinin adalet değerine göre çok daha fazla sayıda işlendiği belirlenmiştir. Türkçe ders kitaplarının incelendiği çalışmalardan Belet ve Deveci (2008) elde ettiği bulgularda sorumluluk, dürüstlük ve özdenetim değerlerinin ders kitaplarında yer aldığını belirleyerek benzer sonuçlara ulaşmıştır. Ayrıca Susar Kırmızı (2014) da ders kitabında dürüstlük, yardımlaşma, saygı, vatanseverlik ve sevgi değerlerinin kullanıldığını belirlemiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ve alanyazında yer alan araştırmalardan hareketle, ülkemizdeki okullarda okutulan ders kitaplarında işlenen değerlerin genel ölçüde benzerlik gösterdiği, sadece yıllara göre farklı değer sınıflandırmalarının kullanıldığı anlaşılmıştır.

Sonuç olarak bu çalışma ilkokul dördüncü sınıf Türkçe ders kitabında yer alan on kök değer kullanımına ilişkin bulgular sunmaktadır. Çalışma Türkiye’de öğrenim gören ilkokul öğrencilerinin ders kitaplarından yararlandıkları süreçlerde bu değerler ile ne ölçüde karşılaştıklarına yönelik bilgiler içermesi yönünden önemlidir. Değerler eğitimi son yıllarda önem kazanmış ve önemli olmaya da devam etmektedir. Göksu (2018) değerler eğitiminin bireylere değerleri öğretmede ve aşılama da bir aktarım aracı olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin ailede başlayan değer öğrenim süreci okulda devam etmektedir. İlkokul öğrencilerinin bilişsel gelişimleri ile birlikte sosyal-duygusal gelişimlerinde de değerler önemli yer tutmaktadır. Örneğin dürüstlük ve adalet değerinin öğrencilere kazandırılması ile sosyal-duygusal gelişimlerine ek olarak karakter gelişimine de destek olunmaktadır. Özdenetim değeri çocukların oto kontrol becerileri ve özgüvenlerine katkı sağlamaya yönelik bir duyuşsal özellikli değerdir. Öğrencilerin sabrederek ve çaba göstererek bir işten veya durumdan olumlu sonuçlar alması olasıdır. Denetim ve kontrol becerileri kazanımı, paylaşma ve yardımseverlik, dürüstlük ve başkasının haklarına saygı duyma gibi değerler yoluyla öğrencilerin erken yaşlarda akran ilişkilerinde, aile bağlarında, çevresi ile olan etkileşiminde sağlıklı ilişkiler kurması muhtemeldir.

Bu çalışmada sonuç olarak ilkokul Türkçe ders kitabındaki öğrenme alanlarında bulunan değerlerin betimlemesi yapılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlarda ders kitabında işlenen değerlerin öğrenme alanları açısından dengeli bir dağılım göstermediği saptanmıştır. Bu bakımdan gelecekte Türkçe ders kitabında öğrenme alanlarında değerlerin dağılımının orantısız olarak işlendiği düzenlemelerin yapılması önemli bir gereklilik olarak görülmektedir. Çünkü belirtilen on kök değer her birinin eşit oranda verilmesi çocukların da bu değerleri benzer oranda kazanmalarına fırsat tanıyabilecektir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar bağlamında yapılan bazı öneriler şunlardır:

- Uygulamaya yönelik olarak sınıf öğretmenlerine Türkçe derslerinde değerlerin kullanımının artırılması ve kazanımlarla ilişkilendirilmesini sağlamak için değerlerin standart bir kullanımı için çalışmalar yapılmalıdır.
- İncelenen ders kitabında sınırlı sayıda yer verilen adalet, dürüstlük ve saygı değerlerine daha fazla sayıda yer verilmesi için çalışmalar yürütülebilir.
- Araştırmacılara yönelik olarak Türkçe dersindeki akademik başarıya değerlerin kullanımının etkisini belirleyen deneysel çalışma yapılabilir.

Bu çalışmada sadece ilkokul dördüncü sınıf Türkçe ders kitabına yer verilmesi çalışmanın sınırlılıklarından biridir. Buna ilaveten sadece on kök değer incelenmesi bir diğer sınırlılıktır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda ilkokulun tüm sınıf düzeylerinin birlikte ele alındığı dersler ele alınabilir. MEB’in (2017) yayımladığı Değerler Eğitimi Yönergesi’nde yer alan farklı değerlerin incelenmesi yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Aydın, M. Z. ve Gürler, Ş. (2014). *Okulda değerler eğitimi*. Nobel Akademi Yayınları.
- Baş, B. ve İnan Yıldız, F. (2015). 2. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 52-61.
- Belet, Ş. D. ve Deveci, H. (2008). Türkçe ders kitaplarının değerler bakımından incelenmesi. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu. Çanakkale: 2-4 Mayıs 2008.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Deniz, K. ve Karagöl, E. (2018). Değerler eğitimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 244-255.
- Dongre, A. R., Deshmukh, P. R., Kalaiselvan, G., & Upadhyaya, S. (2010). Application of qualitative methods in health research: An overview. *Online Journal of Health and Allied Sciences*, 8(4), 1-5.
- Fırat, H., ve Mocan, A. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki hikayelerde yer alan değerler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(3), 25-49.
- Göksu, M. Z. (2018). *İmam hatip ortaokulları ile diğer devlet ortaokullarının değerler eğitimi açısından karşılaştırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Köse, E. Ö. ve Gül, Ş. (2020). Ortaöğretim 11. sınıf biyoloji ders kitabında sorumluluk değerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 1-15.
- Kuş Z., Meray, Z. ve Karatekin, K. (2013). İlköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 183-214.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). John Wiley & Sons.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). Değerler eğitimi yönergesi. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/39/749197/dosyalar/2015_02/09093609_degerleregitimi.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>
- Özkaya, F. ve Duru, A. (2020). Ortaokul matematik ders kitaplarında değerler eğitimi kapsamındaki değerlerin yer alma durumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 43-67.
- Öztürk, T. ve Özkan, Z. S. (2018). Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 172-204.
- Susar Kırmızı, F. (2014). 4. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 217-259.
- Thomson, K. C., Oberle, E., Gadermann, A. M., Guhn, M., Rowcliffe, P., & Schonert-Reichl, K. A. (2018). Measuring social-emotional development in middle childhood: The Middle Years Development Instrument. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55(2018), 107-118.
- Topal, Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. *Mavi Atlas*, 7(1), 245-254.
- Türk Dil Kurumu (2011). Güncel Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>
- Yalçın, I. U. (2019). *İlkokul Türkçe ders kitabı, 4.sınıf*. Özgün Matbaacılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Sözkese Matbaacılık.



Öğretmen Adaylarının Kültür Kavramına Yönelik Metaforik Algıları

Metaphorical Perceptions of Teacher Candidates towards the Concept of Culture

Sinan BULUT¹, Zühal DİNÇ ALTUN²

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Başvuru Tarihi / Application Date: 02.02.2022

Kabul Tarihi / Accepted Date: 22.04.2022

Atıf İçin / To Cite This Article: Bulut S. ve Dinç Altun, Z., (2022). Öğretmen adaylarının kültür kavramına yönelik metaforik algıları. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD)*, 2(1), 60-79.

ÖZ: Bu çalışmada öğretmen adaylarının “kültür” kavramına yönelik metaforik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmış ve veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu eğitim fakültesinde öğrenim gören 205 kadın ve 72 erkek olmak üzere toplam 277 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının kültüre yönelik algılarını belirlemek için “Kültür.....a/e benzer. Çünkü.....” şeklindeki açık uçlu soru kullanılmıştır. Demografik bilgi edinmek amacıyla katılımcılara cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyi ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Araştırmada, öğretmen adayları 112 adet metafor üretmiştir. Öğretmen adayları tarafından üretilen bu metaforlar ortak özellikleri bakımından 11 kavramsal kategori altında toplanmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmen adayları tarafından “kültür” kavramının birbirlerinden farklı metaforlarla açıklandığı ortaya çıkarılmıştır.

Anahtar sözcükler: Kültür, metafor analizi, öğretmen adayları

ABSTRACT: In this study, it was aimed to determine the metaphorical perceptions of teacher candidates towards the concepts of "culture". Phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used in the research and the data were analyzed by content analysis technique. The study group of the research consists of a total of 277 pre-service teachers, 205 women and 72 men, studying at the faculty of education. An open-ended questionnaire was used to examine pre-service teachers' metaphors for culture in which "Culture is like ... because ..." prompt exists. In the research, pre-service teachers produced 112 metaphors. These metaphors produced by pre-service teachers are grouped under 11 conceptual categories in terms of their common features. As a result of the research, it was revealed that the concept of "culture" was explained by different metaphors by the teacher candidates.

Keywords: Culture, metaphor, pre-service teachers

¹ Öğr. Gör., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sinan.bulut@erdogan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9403-7909

² Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, zdincaltun@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3122-5160

1. GİRİŞ

Kültür, bir toplumun genetik kodlarının tamamını bünyesinde bulunduran çok geniş ve köklü bir kavramdır. Bir toplumun mensubu olarak yaşayan, tecrübe edinen ve biriktiren insan bu zengin birikimi sonraki nesillere aktararak devamlılığını sağlamıştır. Bu süreç dinamik temeller üzerine inşa edilmekle birlikte, insan yaşamının vazgeçilmez bir unsurudur. Toplum olma bilinci ve aidiyet ancak bu şekilde oluşturulabilmektedir.

Kültür, kişinin ait olduğu grubun benimsediği din, ahlâk, tarih, norm, gelenek ve sanat anlayışı gibi manevî unsurlarla maddî unsurların ve sosyal yapı unsurlarının bütününden meydana gelir (Arıkan, 2021). Kültür, belirli bir kökten gelmiş bir toplumun "mayası" anlamındadır. Bir toplumun mayasını yani kültürünü; o toplumun dil, yazı, tarih, din, töre, edebiyat ve sanat birliğinin toplamı belirler. Bir toplumun temelini oluşturan bu ortak değerler, o toplumun diğer toplumların kimliklerinden nasıl ve nerede ayrıldığını belgeler (Arıkan, 2021). Toplumun birleştirici gücü diye ifade edebileceğimiz kültür, çeşitli şekillerde ifade edilir. Müzik kültürün en önemli ifade ediş biçimlerinden biridir. Aynı zamanda müzik, kültürel zenginliklerin nesilden nesile aktarılmasında da önemli bir rol üstlenir (Bulut, 2019).

“Müziğin insan yaşamındaki önemi, onun insan yaşamının değişik boyutlarındaki çok yönlü işlevlerinden kaynaklanır. Bu işlevler bireysel, toplumsal, kültürel, ekonomik, siyasal, sağaltımsal ve eğitimsel olmak üzere yedi kümede toplanabilir.” (Uçan, 2018, s. 10). Bu işlevlerden en önemlisi de müziğin kültürel işlevidir. Müziğin kültürel işlevinin, estetik bir bilinçle insanı iyiye ve doğruya yöneltme çabası göz önüne alındığında, bireyin çevresiyle iletişimini arttırdığı, topluma uyum noktasında onu daha yararlı ve verimli bir noktaya getirdiği bilinmektedir (Bulut, 2019). Müziğin kültürel işlevinin gerçekleşebilmesinde ve kültürel potansiyelin aktarılabilmesinde eğitim sisteminin temel yapı taşı olan okulların ve organize edilen öğretim programlarının önemli bir rolü vardır. Ülkemizde de bu bağlamda öğretim programları düzenlenerek okullarda aktarılmaktadır.

Türk eğitim sisteminin genel amaçları arasında bireylerin milli ve manevi değerleri benimsemeleri ve koruyup geliştirmeleri yer almaktadır. Kültür varlıklarının niceliği ve niteliği bakımından çok önemli bir konuma sahip olan ülkemiz açısından bu genel amacı gerçekleştirmek oldukça önemlidir (Ay, 2013). Belirlenen bu amaç doğrultusunda bireyi bu değerlere sahip olacak biçimde yetiştirmek eğitim sisteminin vazgeçilmez bir unsuru olan öğretmenler aracılığıyla gerçekleşebilmektedir. Dolayısıyla öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında uygulanan öğretim programlarının öğretmen adaylarına kültürel bilinç kazandırmaya yönelik düzenlenmesi ve bu doğrultuda eğitim verilmesi önem arz etmektedir. Ancak bu yeterliliğe sahip öğretmenler öğrencilerine kültürel değerlerimizi gerektiğince aktarıp sürecin devamlılığına katkıda bulunabilir.

Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK] tarafından 2018 yılında güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programlarına dair uygulama yönergesinde “Programlardan mezun olacak öğretmen adayının; evrensel, milli ve yerel/bölgesel kültürleri ve bunlar arasındaki ortak ve farklı yanları tanıyan öğretmen niteliği kazanmış olarak mezun olması beklenmektedir.” ifadesi bulunmaktadır. Bu ifade doğrultusunda düzenlenen Genel Kültür Seçmeli Dersler içerisinde “Türk Musikisi” dersi yer almaktadır. Bu seçmeli dersin içeriğinde ülkemizin müziği ve bu müziğin içerisindeki unsurlar yer almaktadır. “Kültür” kavramı bu dersin içeriğinde önemli bir yer tutmaktadır. Bu kavramın öğretmen adayları tarafından özümseme ifade edilmesi dersin amaçlarına ulaşılmasına katkı sağlayabilir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının “kültür” ile ilgili zihinsel imgelerini ortaya çıkarmada güçlü bir zihinsel araç olarak kullanılan metaforların etkili olacağı düşünülmektedir.

Metaforlar, insanların hayatı, çevreyi, olayları ve nesnelere nasıl gördüklerini farklı benzetmeler aracılığıyla açıklamak için kullandıkları bir araç olarak düşünülmektedir (Cerit, 2008). Metafor, bir kişinin bir kavramı ya da olguyu algıladığı şekilde, benzetmeler yaparak ifade etmesidir (Aydın, 2010). Özellikle zor kavram ve terimlerin öğrenimi sürecinde, soyut kavramların somutlaştırılmasında ve görselleştirilmesinde metaforlar son derece önemlidir. Bu bağlamda metaforlar yeni bir bilginin öğrenilmesini kolaylaştırmasının yanı sıra bir düşünce ve görme biçimidir (Morgan, 1998). Kültürel kavramların soyut yapısı ve bu kavramların dolaylı bir yolla aktarımının neredeyse zorunluluğu; soyut,

karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlama ve açıklamada işe koşturulabilecek güçlü bir zihinsel model olarak metaforları öne çıkarmaktadır.

Öğretmen adaylarının algı, tutum ve inançlarının incelenmesi öğretmen eğitimi çalışmalarının temel amaçlarından biri olmakla birlikte hizmet öncesi dönemdeki adayların inanç, eğilim ve mesleki uygulamalarını belirlemek profesyonel gelişimlerine katkı sağlamak açısından da önemlidir (Noyes, 2004).

Bu bağlamda çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının “kültür” kavramına yönelik metaforik algılarını belirlemektir. Çalışmada bu amaç doğrultusunda şu soruların cevapları aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının “kültür” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
- “Kültür” kavramına ilişkin ortaya çıkan metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma modellerinden olgu bilim (fenemonoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim (fenemonoloji) deseni farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve sebepleriyle ortaya koyamadığımız kavramların ortaya çıkarılmasında kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 277 öğretmen adayından oluşmaktadır. Bu çalışmada amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabılır örnekleme tekniği tercih edilmiştir. Kolay ulaşılabılır durum örnekleme, araştırmaya dahil edilecek katılımcılara kolay ulaşılabilmesi ile ilgilidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcıların Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Anabilim Dallarına Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	205	74
	Erkek	72	26
Sınıf Düzeyi	2	140	50
	3	123	44
	4	14	6
Anabilim Dalı	PDR	52	19
	Resim-iş Eğitimi	13	5
	Matematik Eğitimi	41	15
	Sınıf Eğitimi	54	19
	Sosyal Bilgiler Eğitimi	58	21
	Türkçe Eğitimi	49	18
	Fen Eğitimi	6	2
	BÖTE	4	1
Toplam		277	100

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada katılımcıların “kültür” kavramına yönelik metaforik algılarının belirlenmesi amacıyla online bir form hazırlanmıştır. Formda yer alan sorular online ortamda hazırlanmasının akabinde katılımcıların elektronik posta adreslerine online formun linki ve tanıtım metni gönderilmiştir. Katılımcılar online forma 15 gün süresince erişebilmişlerdir. Veriler toplandıktan sonra online forma erişim sonlandırılmış veriler analiz edilmek üzere arşivlenmiştir. Ayrıca veri toplamak amacıyla hazırlanan online form aracılığıyla katılımcıların öğrenim gördükleri anabilim dalı, sınıf düzeyleri ve cinsiyetleri hakkında bilgiler elde edilmiştir.

2.4. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, öğretmen adaylarının “Kültür.....a/e benzer. Çünkü.....” şeklinde hazırlanmış olan ifadeleri tamamlamalarını gerektiren online bir form aracılığıyla elde edilmiştir. Online formun açıklamalar bölümünde metafor kavramı ve örnekleri hakkında bilgiler verilmiştir. Online form 15 gün boyunca erişilebilmiş ve her öğretmen adayı için bir kez cevaplanabilecek şekilde düzenlenmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma sonunda elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler araştırmacı tarafından detaylı bir şekilde incelenmiş, uygun olmayan ya da mükerrer olarak tespit edilen cevaplar ayıklanarak tekrar değerlendirilmiştir. Ayıklama işlemi sonrasında 112 metafor tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının ürettiği 112 metafor ve gerekçeleri incelenerek ilgili metaforlar benzerliklerine göre kategorilere ayrılmıştır. Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar 11 kategoride toplanmıştır. Oluşturulan metafor ve kategoriler bağımsız iki uzman tarafından incelenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda metafor ve kategoriler tekrar incelenerek son hali verilmiştir. Araştırmanın son aşamasında veriler yorumlanarak raporlaştırılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “kültür” kavramına yönelik ürettiği oldukları metaforlar ve bu metaforların ortak özelliklerine göre oluşturulan kavramsal kategorilere yer verilmiştir.

3.1. Öğretmen Adaylarının “Kültür” Kavramı İçin Kullandıkları Metaforlara Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının “kültür” kavramına yönelik ürettiği oldukları toplam 112 metafor bulunmaktadır. Bu metaforlar toplam 277 öğrenci tarafından oluşturulmuştur. Aşağıdaki tabloda bu metaforlara ait sıklık tablosu verilmiştir. Listede her bir metaforu temsil eden öğretmen adayı sayısı ve frekansı sunulmuştur. Aynı sayıdaki metaforlar için alfabetik sıralama yapılmıştır.

Tablo 2: Öğretmen adaylarının “kültür” metaforuna yönelik ürettikleri metaforlara ait sıklık tablosu

Metaforun Sırası	Metaforun Adı	f	%	Metaforun Sırası	Metaforun Adı	f	%
1	Ağaç	23	8,3	57	Birikim	1	0,4
2	Hayat	15	5,4	58	Boya seti	1	0,4

3	Ayna	13	4,6	59	Bukalemun	1	0,4
4	Öz	13	4,6	60	Can	1	0,4
5	Miras	11	3,9	61	Çatışma	1	0,4
6	Aile büyükleri	9	3,2	62	Çikolata	1	0,4
7	Can suyu	9	3,2	63	Dere	1	0,4
8	Gökkuşluğu	9	3,2	64	Dil	1	0,4
9	Hazine	7	2,4	65	Ekmek	1	0,4
10	İnsan	6	2,1	66	Göl	1	0,4
11	Kimlik	6	2,1	67	Gri	1	0,4
12	Anne	5	1,7	68	Hamur	1	0,4
13	Köprü	5	1,7	69	Heykeltıraş	1	0,4
14	Bahçe	4	1,3	70	Işık	1	0,4
15	Coğrafya	4	1,3	71	İlaç	1	0,4
16	Kitap	4	1,3	72	İletişim merkezi	1	0,4
17	Yapboz	4	1,3	73	İz	1	0,4
18	Alışveriş	3	1	74	Kader	1	0,4
19	Kaya	3	1	75	Kalp	1	0,4
20	Maya	3	1	76	Kan bağı	1	0,4
21	Nefes	3	1	77	Kartopu	1	0,4
22	Nehir	3	1	78	Kardeş	1	0,4
23	Toprak	3	1	79	Kış mevsimi	1	0,4
24	Yemek	3	1	80	Kıyafet	1	0,4
25	Zincir	3	1	81	Kıymetli eşya	1	0,4
26	Baba	2	0,7	82	Kilim	1	0,4
27	Çatı	2	0,7	83	Kişilik	1	0,4
28	Deniz	2	0,7	84	Kuzey yıldızı	1	0,4
29	DNA	2	0,7	85	Matruşka	1	0,4
30	Ekin	2	0,7	86	Meyve tabağı	1	0,4
31	Ev	2	0,7	87	Muhacirlik	1	0,4
32	Göbek bağı	2	0,7	88	Mücevher	1	0,4
33	Hafıza	2	0,7	89	Müzik	1	0,4
34	İklim	2	0,7	90	Okyanus	1	0,4
35	İnanç	2	0,7	91	Otobüs	1	0,4
36	Kar tanesi	2	0,7	92	Öğretmen	1	0,4

37	Kütüphane	2	0,7	93	Parmaklar	1	0,4
38	Renk	2	0,7	94	Pusula	1	0,4
39	Sistem	2	0,7	95	Sarmaşık	1	0,4
40	Tablo	2	0,7	96	Sevinç	1	0,4
41	Tarih	2	0,7	97	Soy ağacı	1	0,4
42	Türkü	2	0,7	98	Su döngüsü	1	0,4
43	Türlü yemeği	2	0,7	99	Şehirler	1	0,4
44	Yol	2	0,7	100	Şifre	1	0,4
45	Altın kolye	1	0,4	101	Teknoloji	1	0,4
46	Anahtar	1	0,4	102	Televizyon	1	0,4
47	Ansiklopedi	1	0,4	103	Temsilci	1	0,4
48	Arazi	1	0,4	104	Töre	1	0,4
49	Ateş	1	0,4	105	Un	1	0,4
50	Ay	1	0,4	106	Üslup	1	0,4
51	Bebeğin büyümesi	1	0,4	107	Vatan	1	0,4
52	Benimseyiş	1	0,4	108	Virüs	1	0,4
53	Benlik	1	0,4	109	Yağmur	1	0,4
54	Beyin	1	0,4	110	Yapı taşı	1	0,4
55	Binanın kolonu	1	0,4	111	Yardım kumbarası	1	0,4
56	Binanın temeli	1	0,4	112	Yıllanmış kahve	1	0,4
Toplam						277	100
Toplam						277	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğretmen adayları “kültür” metaforuna ait 112 adet metafor üretmişlerdir. İlk beş sırada yer alan metaforlar sırasıyla; ağaç (23 öğretmen adayı, %8,3), hayat (15 öğretmen adayı, %5,4), ayna (13 öğretmen adayı, %4,6), öz (13 öğretmen adayı, %4,6), miras (11 öğretmen adayı, %3,9) şeklindedir.

3.2. Öğretmen Adaylarının Kültüre Yönelik Oluşturdukları Metaforların Ortak Özellikleri Bakımından Oluşturduğu Kategoriler

Öğretmen adaylarının “kültür” kavramına ait oluşturdukları metaforlar 11 kategori altında toplanmıştır. Bu kategorilere ait tablolar aşağıda verilmiştir.

Tablo 3: Sürekliliği Sağlayan Bir Unsur Olarak Kültür

Metafor	f	%	Metafor	f	%
Ağaç	23	31,2	Göl	1	1,3
Miras	11	14,9	İletişim merkezi	1	1,3
Alışveriş	3	4,1	İz	1	1,3
Kaya	3	4,1	Kader	1	1,3
Zincir	3	4,1	Matruşka	1	1,3
Deniz	2	2,8	Muhacirlik	1	1,3
DNA	2	2,8	Mücevher	1	1,3
Ekin	2	2,8	Okyanus	1	1,3
Tarih	2	2,8	Sevinç	1	1,3
Türkü	2	2,8	Soy ağacı	1	1,3
Yol	2	2,8	Su döngüsü	1	1,3
Arazi	1	1,3	Şifre	1	1,3
Ateş	1	1,3	Teknoloji	1	1,3
Bebeğin büyümesi	1	1,3	Töre	1	1,3
Dere	1	1,3	Virüs	1	1,3
			Toplam	74	100

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının sürekliliği sağlayan bir unsur olarak kültür kategorisinde 30 adet metafor ürettikleri görülmektedir. Bu metaforları toplam 74 öğretmen adayı üretmiştir. En sık kullanılan beş metafor; ağaç (23 öğretmen adayı, %31,2), miras (11 öğretmen adayı, %14,9), alışveriş (3 öğretmen adayı, %4,1), kaya (3 öğretmen adayı, %4,1) ve zincir (3 öğretmen adayı, %4,1) metaforlarıdır. Bu kategoriye ait öğretmen adaylarının görüşleri aşağıda verilmiştir. Her bir görüşün yanında parantez içinde ilgili metafor, öğretmen adayının ana bilim dalı, sınıfı ve cinsiyeti sırasıyla verilmiştir.

“Kültür ağaç gibidir. Çünkü kökü uçsuz bucaksız yerlere uzanır her dalda farklı bir ögesi farklı bir unsuru vardır yeni bir dal özünü eskiden kökünden alarak olgunlaşır.” (**Ağaç metaforu**, Sosyal Bilgiler Eğitimi, 2, kadın)

“Kültür miras gibidir. Çünkü atalarımızdan bize kalan, nesilden nesile aktarılacak, geçmişimizi içeren bir hazinedir.” (**Miras metaforu**, Türkçe Eğitimi, 2, kadın)

“Kültür alışveriş gibidir. Çünkü kuşaktan kuşağa aktarılır.” (**Alışveriş**, Matematik Eğitimi, 2, kadın)

“Kültürü bir kayaya benzetebiliriz. Çünkü kayalar rüzgarın yağmurların etkisi altında kalıyor ama hiç bir zaman özünü kaybetmiyor. Sadece şekli değişiyor. Günümüzde de hala eski kültürümüzün gelenek ve göreneklerimizden etkisini görüyoruz.” (**Kaya metaforu**, Sosyal Bilgiler Eğitimi, 3, kadın)

“İç içe geçmiş zincirler gibidir. Çünkü geçmiş ve gelecek arasında sıkı bir bağ kurulmasını sağlar. Bir yerde oluşacak olan kopukluk ilerlemeye engel olur.” (**Zincir metaforu**, Sınıf Eğitimi, 3, kadın)

“Kültür bir deniz gibidir. Çünkü denizi oluşturan birçok unsur vardır. Taşlar, kayalar, hayvanlar, bitkiler... Denizin dibine indikçe bu çeşitliliği görebiliriz. Kültür de aynı böyledir. İçerisinde farklı birçok unsuru bulundurur ve kültür, incelenmesiyle birlikte zenginliklerini ortaya çıkarır.” (**Deniz metaforu**, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 3, kadın)

“Kültür aynı insan DNA’sı gibidir. Çünkü nesilden nesile aktarılır.” (**DNA metaforu**, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, 4, kadın)

“Kültür anlamı gibi ekin gibidir çünkü ekinde ektiğini biçersin, atalarımız geçmişte neler yapmışsa biz de onları gelenek haline getiriyoruz zamanında ekilen ekinin dönem geçtikçe hasadını alıyoruz.” (**Ekin metaforu**, Matematik Eğitimi, 3, kadın)

“Tarih gibidir. Çünkü zaman içinde birçok şeyden etkilenir.” (**Tarih metaforu**, Sosyal Bilgiler Eğitimi, 3, kadın)

“Müzik gibidir, çünkü her milletin müziği farklı olduğu gibi kültürü de farklıdır.” (**Müzik metaforu**, Fen Bilgisi Eğitimi, 2, kadın)

“Kültür yol gibidir. Nasıl yol kat edildikçe yeni yerler görüp yeni bilgiler öğreniyorsak, kültürde zaman geçtikçe sürekli kendini geliştirerek büyür.” (**Yol metaforu**, Sınıf Eğitimi, 2, erkek)

“Kültür arazi gibidir. Çünkü gelecek nesillere miras olarak kalır.” (**Arazi metaforu**, Sınıf Eğitimi, 3, kadın)

“Kültür yanan ateş gibidir çünkü beslenirse yanar, beslenmezse söner, dikkat edilmezse yangınlar çıkabilir.” (**Ateş metaforu**, Sosyal Bilgiler Eğitimi, 3, kadın)

“Kültür bir bebeğin büyümesi gibidir. Çünkü bebek nasıl ki içinde bulunduğu değerlerden, çevreden, toplumdaki etkilenip; gelecek için büyüyüp, hazırlanıyorsa kültürde toplumların kendilerine özgü olan değerler, düşünceler bütünü olup geleceğe aktardıkları araçlardır.” (**Bebeğin büyümesi metaforu**, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 2, kadın)

“Dere gibidir. Dere akıp giderken önüne çıkan her şeyi içine alıp akıp gitmeye devam eder. Kültür de dere gibidir kendi kaynağından çıkıp önüne çıkan toplumların etkilerini de içine alıp akıp gitmeye devam eder.” (**Dere metaforu**, Sınıf Eğitimi, 3, kadın)

“Göl gibidir çünkü birçok kaynaktan su alan göl zamanla bir karışım haline gelir ve her daim o kaynaklardan su almaya devam eder bu yüzden kültürde eskiden bugünüme ve bugünden yarınlara kadar süregelen ve sürecek bir olgudur.” (**Göl metaforu**, Sosyal Bilgiler Eğitimi, 3, kadın)

“Kültür bir iletişim merkezi gibidir. Çünkü kültür nesilden nesle dil ve iletişimle aktarıldığı için bundan herkes faydalanır.” (**İletişim merkezi metaforu**, Türkçe Eğitimi, 3, erkek)

“Kültür, geçmişin izi gibidir. Çünkü kültür geçmişten beslenerek ve ondan güç alarak zenginleşmektedir.” (**İz metaforu**, Sınıf Eğitimi, 3, erkek)

“Kader gibidir. Çünkü Dünya’da ilk nefes aldığın yer sana atfedilmiştir ve bu senin etkinle gerçekleşmemiştir. Dünya’da ilk nefes aldığın yerde seni insan veya insan topluluğu karşılar ve bu insanlar sen dünyaya gelene kadar hep etkileşim içerisindeydiler ve kültürü sana miras bırakmak için çaba gösterdiler.” (**Kader metaforu**, Sınıf Eğitimi, 3, erkek)

“Kültür matruşka gibidir. Çünkü kültürün bileşenlerine bakıldığında bütün maddi ve manevi yönlerin içinde bir sürü ögenin olduğu görürüz. Anne matruşkanın kültürü sembolize ettiği, onun içindeki bebek matruşkalar ve yine o bebek matruşkaların ortadan açıldığında çıkan başka matruşkalar kültürün bileşenleri gibidir. İç içe yerleştirilmiş matruşkalar; dil, din, gelenek, görenek, türküler, inanç, halı dokumaları, etnik köken, cinsiyet, aile yapısı, sanat, bilim, örf, adet, yaşam tarzı gibi bileşenlerin

hepsi anne matruşkayı anne yapan unsurlardır.” (**Matruşka metaforu**, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 3, kadın)

“Kültür muhacirlik gibidir. Mithat Cemal Kuntay, Üç İstanbul kitabında; “Muhacir, gideceği yer olmadan sürekli yürüyen hayalettir, adını bilmediği bir başka hayaletin ekmeğini yiyecektir.” diye bize muhacirliği anlatır. Kültür de böyledir işte, belli bir sonu olmayan, varlığı belli olmayan ama bir şekilde içimizde bir yerde çok önemli bir yer tutan yanımızdır. Muhacirliktir çünkü bir yere ait olmasa da hep içimizde bizimle beraber olan tarafımızdır.” (**Muhacirlik metaforu**, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 3, kadın)

“Nesilden nesilden aktarılan bir mücevher gibidir. Her nesilde farklı bir önem ve değer kazanarak yıllar boyu sürüp gider.” (**Mücevher metaforu**, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 2, kadın)

“Okyanus gibidir. Okyanus nasıl hudut bilmeyen bir varlıksa kültür de okyanus gibi sonsuz olan bir varlıktır.” (**Okyanus metaforu**, Türkçe Eğitimi, 3, kadın)

“Sevinç gibidir çünkü paylaştıkça çoğalır.” (**Sevinç metaforu**, Sınıf Eğitimi, 1, erkek)

“Kültür soy ağacı gibidir. Özünde ne varsa genlerinde de o vardır.” (**Soy ağacı metaforu**, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, 4, erkek)

“Su döngüsü gibidir çünkü asla yok olmaz.” (**Su döngüsü metaforu**, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 3, kadın)

“Kültür, banka kartı şifresi gibidir. İnsan banka kartına sahip çıkmaz onu kaybeder veya şifresini unutursa içindeki parayı kullanamaz. Aynı şekilde atalarımızın biriktirip hesabımıza yüklediği değerleri kullanabilmemiz ve bizden sonrakilere aktarabilmemiz için kültüre sahip çıkmalı, şifrelerini asla unutmamalıyız.” (**Şifre metaforu**, Türkçe Eğitimi, 3, erkek)

“Kültür teknoloji gibidir. Çünkü her daim kendi içinde gelişim gösterir.” (**Teknoloji metaforu**, Sınıf Eğitimi, 3, erkek)

“Töre gibidir. Çünkü vazgeçilmezdir.” (**Töre metaforu**, Matematik Eğitimi, 2, kadın)

“Kültür virüs gibidir. Çünkü bir arada bulunan her insan birbirinden etkilenir ve bu şekilde ilerler. Bulaşıcıdır.” (**Virüs metaforu**, Türkçe Eğitimi, 2, kadın)

Tablo 4: Karakteristik Özellikleri ve Zenginlikleri İçeren Bir Unsur Olarak Kültür

Metafor	f	%	Metafor	f	%
Gökkuşağı	9	17,3	Çatışma	1	1,9
Bahçe	4	7,8	Çikolata	1	1,9
Coğrafya	4	7,8	Gri	1	1,9
Yapboz	4	7,8	Kartopu	1	1,9
Nehir	3	5,7	Kış mevsimi	1	1,9
Yemek	3	5,7	Kişilik	1	1,9
İklim	2	3,9	Meyve tabağı	1	1,9
Kar tanesi	2	3,9	Müzik	1	1,9
Kütüphane	2	3,9	Otobüs	1	1,9
Tablo	2	3,9	Parmaklar	1	1,9

Türlü yemeği	2	3,9	Şehirler	1	1,9
Boya seti	1	1,9	Yağmur	1	1,9
Bukalemun	1	1,9	Yardım kumbarası	1	1,9
Toplam				52	100

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının karakteristik özellikleri ve zenginlikleri içeren bir unsur olarak kültür kategorisinde 26 adet metafor ürettikleri görülmektedir. Bu metaforları toplam 52 öğretmen adayı üretmiştir. En sık kullanılan beş metafor; gökkuşağı (9 öğretmen adayı, %17,3), bahçe (4 öğretmen adayı, %7,8), coğrafya (4 öğretmen adayı, %7,8), yapboz (4 öğretmen adayı, %7,8), nehir (3 öğretmen adayı, %5,7) ve yemek kültürü (3 öğretmen adayı, %5,7) metaforlarıdır. Bu kategoriye ait öğretmen adaylarının görüşleri aşağıda verilmiştir. Her bir görüşün yanında parantez içinde ilgili metafor, öğretmen adayının ana bilim dalı, sınıfı ve cinsiyeti sırasıyla verilmiştir.

“Kültür gökkuşağı gibidir. Çünkü içerisinde her renkten, her çeşitten insanı barındırır. Tıpkı gökkuşağında olduğu gibi nasıl ki renkler hep birlikte oluşur, kültürde de farklılıklar da olsa birliktelikler vardır, farklılıklar, çeşitlilik olmadan kültür de tam olmaz.” (**Gökkuşağı metaforu**, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 2, kadın)

“Kültür bir meyve bahçesi gibidir. Özüne bakıldığında her meyve ağaçtan meydana gelir fakat onları birbirinden ayıran meyveleridir. Onun kimliğini oluşturan odur. Kültür de böyledir. İnsanlar dışarıdan baktığında hep aynı görünür fakat onları birbirinden ayıran sahip oldukları bölgenin kültürünü benimsemiş olmalarıdır.” (**Bahçe metaforu**, Türkçe Eğitimi, 3, erkek)

“Kültür coğrafya gibidir. Çünkü her yöreye göre farklılık gösterir.” (**Coğrafya metaforu**, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 2, kadın)

“Kültür bir yapboz gibidir. Çünkü yapboz farklı parçaların bir araya gelerek oluşturdukları bütünü gösterir. Kültür de insanların gelenek-görenek, yaşayış tarzları, inançları, alışkanlıkları, sanatları gibi parçaların bir araya gelmesiyle oluşur.” (**Yapboz metaforu**, Sosyal Bilgiler Eğitimi, 2, kadın)

“Kültür nehir gibidir. Çünkü kültür değişebilir, gelişebilir ve nesilden nesile aktarılabilir. Nehirler de durmadan akar, sürekli taşınır, aktarılır.” (**Nehir metaforu**, Sınıf Eğitimi, 3, kadın)

“Kültür yemek gibidir çünkü yemeklerin tarifleri değişmez baharatları değişebilir ama yemek hep aynı yemektir.” (**Yemek metaforu**, Türkçe Eğitimi, 3, erkek)

“Kültür iklim gibidir çünkü dünyanın her yerinde görülür ancak her bölgeye özel iklim olduğu gibi kültür de bölgeden bölgeye farklılık gösterir.” (**İklim metaforu**, Matematik Eğitimi, 2, erkek)

“Kültür kar tanesi gibidir. Çünkü her kar tanesi birbirinden farklıdır fakat bir bütünün parçasıdır.” (**Kar tanesi metaforu**, Sınıf Eğitimi, 2, erkek)

“Kültür kütüphane gibidir. Çünkü kütüphane içinde birçok zengin bilgiyi barındırır. Kültür de bir toplumun zenginliğidir.” (**Kütüphane metaforu**, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 3, kadın)

“Kültür, tablo gibidir. Çünkü fırçadan çıkan her bir vuruş dünyamızdaki farklı bir durumu yansıtır.” (**Tablo metaforu**, Matematik Eğitimi, 2, kadın)

“Türlü yemeği gibidir. Çünkü içinde her kesimden insanı barındırarak şekillenmiştir ve şekillenmeye devam etmektedir.” (**Türlü yemeği metaforu**, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 2, erkek)

“Kültür boya seti gibidir çünkü içinde aynı kültürde olsalar da farklı farklı insanları barındırır. Boya setinde de aynıdır. Aynı kutuda olsalar da farklı renkte olan kalemler vardır.” (**Boya seti metaforu**, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 3, kadın)

“Kültür Bukalemun gibidir. Çünkü her kültürde farklı gelenekler ve düşünüş biçimi vardır ve bu değişen toplumla beraber kültür de değişir. Bu değişimi bukalemunun renk değişimine benzetebiliriz.” (**Bukalemun metaforu**, Matematik Eğitimi, 2, kadın)

“Kültür tatlı bir çatışma gibidir çünkü herkesin kültürü kendine özgüdür ve bazı arada çatışmalar da olsa kültürleşmek çok güzeldir ve faydalıdır. Bizi bilmediğimiz diyarlara götürür.” (**Çatışma metaforu**, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 2, kadın)

“Çokolata gibidir, hayata tat katar.” (**Çokolata metaforu**, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, 4, erkek)

“Gri gibidir. İçinde hem olumlu (beyaz) hem de olumsuz (siyah) yönler barındırır.” (**Gri metaforu**, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 2, kadın)

“Kültür kartopu gibidir. Çünkü kartopu küçük bir top halinde iken insan eliyle birlikte kocaman bir kütle haline gelir. İşte toplumun sahip olduğu değerler de zamanla gelişir, zenginleşir, elden ele toplumdandan topluma büyür.” (**Kartopu metaforu**, Türkçe Eğitimi, 2, kız)

“Kültür kış mevsimi gibidir. Çünkü her mevsim gibi kendine has özellikleri vardır.” (**Kış mevsimi**, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, 4, erkek)

“Kültür insanların kişilikleri gibidir. Çeşit çeşit ve değişiklerdir. İnsanı kişiliği oluşturduğu gibi kültürde insanı oluşturur.” (**Kişilik metaforu**, Sosyal Bilgiler Eğitimi, 2, kadın)

“Meyve tabağı gibidir çünkü her ayrıntısı farklı lezzet verir.” (**Meyve tabağı metaforu**, Sosyal Bilgiler Eğitimi, 2, kadın)

“Müzik gibidir. Çünkü her kültürün bir sesi vardır.” (**Müzik metaforu**, Sosyal Bilgiler Eğitimi, 3, kadın)

“Kültür otobüs gibidir. Çünkü güzergâh bellidir içinde farklı farklı yerlere gidecek bir sürü insan vardır. Ama bindikleri durak aynıdır. Nerele gidecek olurlarsa olsunlar bindikleri duraktan bir şeyler almışlardır ya da iz bırakmışlardır.” (**Otobüs metaforu**, Sınıf Eğitimi, 3, kadın)

“Kültür, bir elin beş parmağı gibidir. Çünkü hepsi birbirinden farklıdır. Ama baktığımızda bütün parmaklarımızın birleştiği bir el vardır. Kültür de farklılıkların birleşimidir.” (**Parmaklar metaforu**, Türkçe Eğitimi, 3, kadın)

“Kültür ülkemizdeki şehirler gibidir. Çünkü ülkemizde o kadar çok şehir var ve hepsinin yapısı, yerleşim yerleri, yemekleri farklıdır. Kültür de böyledir. Her yörenin kültürü farklıdır. Çok çeşitli kültürler vardır.” (**Şehirler metaforu**, Matematik Eğitimi, 1, kadın)

“Kültür bir yağmur gibidir. Çünkü yağmur yağdığına nasıl tüm insanların hayatını farklı açıdan etkiliyorsa; kültürde böyle etkiler. Her insanın hayatını farklı açıdan etkiler.” (**Yağmur metaforu**, Türkçe Eğitimi, 3, kadın)

“Kültür, yardım kumbarası gibidir. Nasıl ki kumbaraya her insan para atıp katkı sağlıyorsa, kültüre de her nesil maddi manevi katkı yapar ve bu birikime ortak olur.” (**Yardım kumbarası**, Türkçe Eğitimi, 3, kadın)

Tablo 5: Kaynak Olan ve Temel Oluşturan Bir Unsur Olarak Kültür

Metafor	f	%	Metafor	f	%
Öz	13	26,6	Binanın temeli	1	2
Aile büyükleri	9	18,4	Birikim	1	2
Can suyu	9	18,4	Dil	1	2
Maya	3	6,2	Ekmek	1	2

Hafıza	2	4,2	Hamur	1	2
İnanç	2	4,2	Kalp	1	2
Benlik	1	2	Un	1	2
Beyin	1	2	Yapı taşı	1	2
Binanın kolonu	1	2			
Toplam				49	100

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının kaynak olan ve temel oluşturan bir unsur olarak kültür kategorisinde 17 adet metafor ürettikleri görülmektedir. Bu metaforları toplam 49 öğretmen adayı üretmiştir. En sık kullanılan beş metafor; öz (13 öğretmen adayı, %26,6), aile büyükleri (9 öğretmen adayı, %18,4), can suyu (9 öğretmen adayı, %18,4), maya (3 öğretmen adayı, %6,2), hafıza (2 öğretmen adayı, %4,2) ve inanç (2 öğretmen adayı, %4,2) metaforlarıdır. Bu kategoriye ait öğretmen adaylarının görüşleri aşağıda verilmiştir. Her bir görüşün yanında parantez içinde ilgili metafor, öğretmen adayının ana bilim dalı, sınıfı ve cinsiyeti sırasıyla verilmiştir.

“Kültür öz gibidir. Çünkü özü olmayan insan boşluktan ibarettir.” (**Öz metaforu**, Resim İş Eğitimi, 2, kadın)

“Aile büyükleri gibidir çünkü geçmişe bugüne yarına bir aynadır.” (**Aile büyükleri metaforu**, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 2, kadın)

“Kültür bir medeniyetin can suyudur. Çünkü can suyu bir canlıyı bir duyguyu ayakta tutar. Bu can suyunun beslediği canlılar ve duygular ile yaşamak insanlara heyecan verir. Kültür çok önemlidir ve bir milletin can suyu olduğu gibi milleti ayakta tutan yegâne unsurlardan en önemlisidir.” (**Can suyu**, Matematik Eğitimi, 2, erkek)

“Kültür "maya" gibidir. Çünkü ekmek nasıl mayasız olmazsa insan ve toplum da kültürsüz olamaz.” (**Maya metaforu**, Türkçe Eğitimi, 3, kadın)

“Kültür hafıza gibidir. Bir milletin asırlar boyunca oluşturduğu yaşam tarzlarının kodlarını içine alan bir bellektir. Çünkü kültür milletin yüzyıllar boyunca nesilden nesile bir miras olarak aktarıla gelmiştir.” (**Hafıza metaforu**, Sosyal Bilgiler Eğitimi, 2, kadın)

“Kültür, din (inanç) gibidir. Çünkü din (inanç), tek bir kavme, ırka ya da topluluğa ait değildir. Evrensel bir oluşum olan din (inanç), farklı unsurları bir araya getirebilen kabiliyete sahiptir. Kültür de farklı unsurları içinde barındırabilen bir kavramdır.” (**İnanç metaforu**, Sınıf Eğitimi, 3, erkek)

“Kültür kişinin benliği gibidir çünkü kültürünü yitiren kendi benliğini de yitirir.” (**Benlik metaforu**, Sosyal Bilgiler Eğitimi, 2, erkek)

“Beyin gibidir. Kültür sayesinde insan geçmişten geleceğe yön veriyorsa beyinde aynı işlevi görerek eskileri yenilerle ekleyerek ilerler.” (**Beyin metaforu**, Türkçe Eğitimi, 3, erkek)

“Kültür bir binanın kolonu gibidir. Çünkü kültür olmazsa toplumlar da ayakta duramaz ve kolonsuz bina gibi çöker.” (**Binanın kolonu**, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 3, kadın)

“Kültür binanın temeli gibidir. Çünkü bir milleti ayakta tutar.” (**Binanın temeli metaforu**, Sosyal Bilgiler Eğitimi, 2, kadın)

“Birlik gibidir, çünkü geçmişten gelir.” (**Birlik metaforu**, Sınıf Eğitimi, 2, erkek)

“Dil gibidir, çünkü her millette farklı her toplumun kendi özelliklerini yansıtır.” (**Dil metaforu**, Sosyal Bilgiler Eğitimi, 3, kadın)

“Kültür ekmek, gibidir. Çünkü eksikliğinde yok olursun.” (**Ekmek metaforu**, Sosyal Bilgiler Eğitimi, 3, kadın)

“Kültür hamur gibidir. Çünkü hamura ne şekil verirsek o şekilde pişer ve içine koyarsak bize lezzeti verir. Kültür de bulunduğumuz toplumun barındırdığı değerlerle bizi şekillendirir ve bizlere hangi toprakta yaşıyorsak onun lezzetini verir.” (**Hamur metaforu**, Matematik Eğitimi, 3 kadın)

“Kültür kalp gibidir. Çünkü uğrayanın izini taşır.” (**Kalp metaforu**, Matematik Eğitimi, 2, kadın)

“Kültür un gibidir. Çünkü un çoğu yiyeceğin ana maddesidir. Benim babaannem bir evde un olduktan sonra o hane bireyleri aç kalmaz der. Her şeye katıktır un. Kültür de toplum için olmazsa olmazdır. Bir toplum geçmişiyile geleceğiyle kültürü ile var olur. Bir millet kültürüne sahip çıktığı sürece açıkta kalmaz, değerleriyle her daim diri olur.” (**Un metaforu**, Sınıf Eğitimi, 2, kadın)

“Kültür toplumun yapı taşı gibidir. Toplumun inançlarını, geleneklerini, örf ve adetlerini oluşturan değerlerdir. Nesilden nesle aktarılır ve toplumun oluşmasında en önemli unsurdur.” (**Yapı taşı metaforu**, Sınıf Eğitimi, 2, kadın)

Tablo 6: Tanımlayıcı Bir Unsur Olarak Kültür

Metafor	f	%
İnsan	6	23,1
Kimlik	6	23,1
Anne	5	19,3
Kitap	4	15,4
Baba	2	7,7
Anahtar	1	3,8
Ansiklopedi	1	3,8
Kardeş	1	3,8
Toplam	26	100

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının tanımlayıcı bir unsur olarak kültür kategorisinde 8 adet metafor ürettikleri görülmektedir. Bu metaforları toplam 26 öğretmen adayı üretmiştir. En sık kullanılan beş metafor; insan (6 öğretmen adayı, %23,1), kimlik (6 öğretmen adayı, %23,1), anne (5 öğretmen adayı, %19,3), kitap (4 öğretmen adayı, %15,4) ve baba (2 öğretmen adayı, %7,7) metaforlarıdır. Bu kategoriye ait öğretmen adaylarının görüşleri aşağıda verilmiştir. Her bir görüşün yanında parantez içinde ilgili metafor, öğretmen adayının ana bilim dalı, sınıfı ve cinsiyeti sırasıyla verilmiştir.

“Kültür insan gibidir. Çünkü insan doğar büyür, gelişir ve ölür. Kültür de öyledir doğar, çevresindeki birçok kaynaktan beslenerek büyür ve gelişir ve her canlı gibi ölüme mahkumdur.” (**İnsan metaforu**, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 2, erkek)

“Kültür kimlik gibidir. Çünkü kültür İnsanın her yönüyle ilgili özelliklerini yansıtır.” (**Kimlik metaforu**, Sosyal Bilgiler Eğitimi, 2, kadın)

“Kültür anne gibidir. Çünkü iyi bir şekilde yetişmek için onunla beraber büyümen lazım.” (**Anne metaforu**, Türkçe Eğitimi, 3, erkek)

“Kültür bir kitap gibidir. Her kitabın bir şeyler anlatması gibi kültür de insanların yaşayışlarını, örf adetlerini kısacası insanı insan yapan şeyleri anlatır.” (**Kitap metaforu**, Sosyal Bilgiler Eğitimi, 2, erkek)

“Babaya benzer çünkü bize şefkat verir, samimiyet verir.” (**Baba metaforu**, Sınıf Eğitimi, 2, kadın)

“Kültür bir anahtar gibidir çünkü her şeyi açabilir.” (**Anahtar metaforu**, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 2, kadın)

“Kültür, ansiklopedi gibidir çünkü ansiklopedi bize çoğu şey hakkında bilgi verir kültür de aynı şekilde belli bir yöre, topluluk, insan hakkında çoğu bilgiyi verir.” (**Ansiklopedi metaforu**, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 3, kadın)

“Kültür kardeş gibidir. Çünkü bazen kurtulmak, kaçmak istersin yanından sabrın taşar ancak bazen de çok seversin, hep yanında olursun. Kültürden de kaçıp kurtulmak imkansızdır, bıcarsın, sana göre olmadığını düşünürsün. Bazen bazı kültürleri sever, ona uymaktan mutlu olursun. Ama ne olursa olsun o kültürle beraber büyüdüğün için tıpkı bir kardeş gibi, sen de onunla bir olmuşsundur.” (**Kardeş metaforu**, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 2, kadın)

Tablo 7: Temsil Edici Bir Unsur Olarak Kültür

Metafor	f	%
Hayat	15	75
Nefes	3	15
Televizyon	1	5
Üslup	1	5
Toplam	20	100

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının temsil edici bir unsur olarak kültür kategorisinde 4 adet metafor ürettikleri görülmektedir. Bu metaforları toplam 20 öğretmen adayı üretmiştir. Bu metaforlar; hayat (15 öğretmen adayı, %75), nefes (3 öğretmen adayı, %15), televizyon (1 öğretmen adayı, %5) ve üslup (1 öğretmen adayı, %5) metaforlarıdır. Bu kategoriye ait öğretmen adaylarının görüşleri aşağıda verilmiştir. Her bir görüşün yanında parantez içinde ilgili metafor, öğretmen adayının ana bilim dalı, sınıfı ve cinsiyeti sırasıyla verilmiştir.

“Kültür hayat gibidir. Çünkü farklı ögeler, farklı yer ve zamanlar, farklı insanlar tarafından oluşturulmuştur ve farklılıklarıyla güzeldir.” (**Hayat metaforu**, Matematik Eğitimi, 3, kadın)

“Almış olduğumuz nefes gibidir. Çünkü olmazsa olmazdır.” (**Nefes metaforu**, Matematik Eğitimi, 2, kadın)

“Kültür televizyon gibidir. Çünkü içinde her şey vardır.” (**Televizyon metaforu**, Sosyal Bilgiler Eğitimi, 2, erkek)

“Kültür üslup gibidir. Çünkü üslup nasıl ki kişinin kimliğini yansıtıyorsa kültür de kişinin kimliğinin yerini tutar. Onun nasıl bir insan ve yaşam felsefesine sahip olduğunu gösterir.” (**Üslup metaforu**, Türkçe Eğitimi, 3, kadın)

Tablo 8: Yansıtıcı Bir Unsur Olarak Kültür

Metafor	f	%
Ayna	13	72,3
Renk	2	11,2
Kıyafet	1	5,5
Kilim	1	5,5
Temsilci	1	5,5
Toplam	18	100

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının yansıtıcı bir unsur olarak kültür kategorisinde 5 adet metafor ürettikleri görülmektedir. Bu metaforları toplam 18 öğretmen adayı üretmiştir. Bu kategorideki metaforlar; ayna (13 öğretmen adayı, %72,3), renk (2 öğretmen adayı, %11,2), kıyafet (1 öğretmen adayı, %5,5), kilim (1 öğretmen adayı, %5,5) ve temsilci (1 öğretmen adayı, %5,5) metaforlarıdır. Bu kategoriye ait öğretmen adaylarının görüşleri aşağıda verilmiştir. Her bir görüşün yanında parantez içinde ilgili metafor, öğretmen adayının ana bilim dalı, sınıfı ve cinsiyeti sırasıyla verilmiştir.

“Kültür ayna gibidir. Çünkü, kültürün kökleri değişme de bulunduğu dönemin toplum yapısını yansıtır.” (**Ayna metaforu**, Sosyal Bilgiler Eğitimi, 3, kadın)

“Kültür renkler gibidir. Çünkü bazı renkler bir şeye aittir ve o renk o cismi yansıtır. Kültür de renkler gibidir bir topluma aittir ve o toplumu yansıtır.” (**Renkler metaforu**, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 2, kadın)

“Kültür bir kıyafet gibidir çünkü insanların dışardan görünüşünü temsil eder.” (**Kıyafet metaforu**, Matematik Eğitimi, 2, erkek)

“Kültür kilim gibidir. Çünkü eklenen her ilmekle yeni bir desen oluşturan ipler nasıl ki kilimi oluşturuyorsa, her nesilde kendine has dokusunu, yaşamını bir sonraki nesle ekler.” (**Kilim metaforu**, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 2, kadın)

“Kültür temsilci gibidir. Çünkü milleti temsil eden bir bilgi birikimidir.” (**Temsilci metaforu**, Türkçe Eğitimi, 3, kadın)

Tablo 9: Birleştirici Bir Unsur Olarak Kültür

Metafor	f	%
Köprü	5	35,8
Çatı	2	14,3
Göbek bağı	2	14,3
Sistem	2	14,3
İlaç	1	7,1
Kan bağı	1	7,1
Sarmaşık	1	7,1
Toplam	14	100

Tablo 9 incelendiğinde öğretmen adaylarının birleştirici bir unsur olarak kültür kategorisinde 7 adet metafor ürettikleri görülmektedir. Bu metaforları toplam 14 öğretmen adayı üretmiştir. En sık kullanılan beş metafor; köprü (5 öğretmen adayı, %35,8), çatı (2 öğretmen adayı, %14,3), göbek bağı (2 öğretmen adayı, %14,3), sistem (2 öğretmen adayı, %14,3) ve ilaç (1 öğretmen adayı, %7,1) metaforlarıdır. Bu kategoriye ait öğretmen adaylarının görüşleri aşağıda verilmiştir. Her bir görüşün yanında parantez içinde ilgili metafor, öğretmen adayının ana bilim dalı, sınıfı ve cinsiyeti sırasıyla verilmiştir.

“Kültür köprü gibidir çünkü farklı toplumların birbirleriyle etkileşimini sağlar yani bir geçiş görevi görür.” (**Köprü metaforu**, Sınıf Eğitimi, 3, kadın)

“Çatı gibidir. İnsanları altında toplar.” (**Çatı metaforu**, Sosyal Bilgiler Eğitimi, 2, erkek)

“Kültür göbek bağı gibidir. Çünkü kültürden kopmak istesen de hep bir bağ bir ilişki kalır. İkisinde de kopamazsın.” (**Göbek bağı metaforu**, Sosyal Bilgiler Eğitimi, 2, kadın)

“Kültür, sistem gibidir. Çünkü, sistem birbiriyle etkileşim halinde olan bir parçalar bütünüdür. Kültür de buna benzer. Sanat, hukuk, ekonomi, toplum, birey, inanç gibi birbiriyle etkileşim halinde olan bir parçalar bütünüdür.” (**Sistem metaforu**, Sınıf Eğitimi, 4, erkek)

“İlaç gibidir, diri tutar, ayaklandırır.” (**İlaç metaforu**, Sosyal Bilgiler Eğitimi, 3, erkek)

“Kültür kan bağı gibidir. İnsanlar arasında bağ kurar.” (**Kan bağı metaforu**, Sosyal Bilgiler Eğitimi, 2, kadın)

“Kültür sarmaşık gibidir. Çünkü bağlandığı yere yayılır.” (**Sarmaşık metaforu**, Sosyal Bilgiler Eğitimi, 3, erkek)

Tablo 10: Değerli Bir Unsur Olarak Kültür

Metafor	f	%
Hazine	7	70
Altın kolye	1	10
Kıymetli eşya	1	10
Yıllanmış kahve	1	10
Toplam	10	100

Tablo 10 incelendiğinde öğretmen adaylarının değerli bir unsur olarak kültür kategorisinde 4 adet metafor ürettikleri görülmektedir. Bu metaforları toplam 10 öğretmen adayı üretmiştir. Bu kategorideki metaforlar; hazine (7 öğretmen adayı, %70), altın kolye (1 öğretmen adayı, %10), kıymetli eşya (1 öğretmen adayı, %10) ve yıllanmış kahve (1 öğretmen adayı, %10) metaforlarıdır. Bu kategoriye ait öğretmen adaylarının görüşleri aşağıda verilmiştir. Her bir görüşün yanında parantez içinde ilgili metafor, öğretmen adayının ana bilim dalı, sınıfı ve cinsiyeti sırasıyla verilmiştir.

“Kültür bir hazine gibidir. Çünkü geçmişimizin yansıması olan ve geleceğe mirasımız olan kültür, bir hazine gibi zengin ve değerlidir.” (**Hazine metaforu**, Sosyal Bilgiler Eğitimi, 2, kadın)

“Kültür bir altın kolye gibidir. Çünkü değerini hiç kaybetmez ve ömür boyu boynumuzda taşırız.” (**Altın kolye metaforu**, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 3, kadın)

“Kültür, kıymetli bir eşyamız gibidir. Çünkü onu her zaman korur, ona sahip çıkarız.” (**Kıymetli eşya metaforu**, Türkçe Eğitimi, 3, kadın)

“Kültür yıllanmış bir kahve gibidir çünkü maneviyatı fazladır.” (**Yıllanmış kahve metaforu**, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 3, kadın)

Tablo 11: Aidiyet Hissi Oluşturan Bir Unsur Olarak Kültür

Metafor	f	%
Ev	2	40
Benimseyiş	1	20
Can	1	20
Vatan	1	20
Toplam	5	100

Tablo 11 incelendiğinde öğretmen adaylarının aidiyet hissi oluşturan bir unsur olarak kültür kategorisinde 4 adet metafor ürettikleri görülmektedir. Bu metaforları toplam 5 öğretmen adayı üretmiştir. Bu kategorideki metaforlar; ev (2 öğretmen adayı, %40), benimseyiş (1 öğretmen adayı,

%20), can (1 öğretmen adayı, %20) ve vatan (1 öğretmen adayı, %20) metaforlarıdır. Bu kategoriye ait öğretmen adaylarının görüşleri aşağıda verilmiştir. Her bir görüşün yanında parantez içinde ilgili metafor, öğretmen adayının ana bilim dalı, sınıfı ve cinsiyeti sırasıyla verilmiştir.

“Bir ev gibidir çünkü bizim kim olduğumuz, bizi biz yapan değerlerin ne olduğunu ancak bu evde yaşadıklarımız ve bu ev içinde başkalarına yaşattıklarımız gösterir.” (**Ev metaforu**, Matematik Eğitimi, 3, kadın)

“Benimseyiş gibidir. Çünkü insan yaşadığı coğrafyanın koşullarına göre hayatını şekillendirir. Bulunduğu coğrafyaya uyum sağlamak zorundadır ve bu yüzden benim için kültürü kültür yapan insanın coğrafyasıdır.” (**Benimseyiş metaforu**, Sınıf Eğitimi, 3, erkek)

“Kültür canımız gibidir. Çünkü her zaman onu koruyup kollamaya çalışırız.” (**Can metaforu**, Sosyal Bilgiler Eğitimi, 2, kız)

“Vatan gibidir. Büyük önem arz eder.” (**Vatan metaforu**, Sınıf Eğitimi, 2, erkek)

Tablo 12: Yol Gösterici Bir Unsur Olarak Kültür

Metafor	f	%
Ay	1	20
Işık	1	20
Kuzey Yıldızı	1	20
Öğretmen	1	20
Pusula	1	20
Toplam	5	100

Tablo 12 incelendiğinde öğretmen adaylarının yol gösterici bir unsur olarak kültür kategorisinde 5 adet metafor ürettikleri görülmektedir. Bu metaforları toplam 5 öğretmen adayı üretmiştir. Bu kategorideki metaforlar; ay (1 öğretmen adayı, %20), ışık (1 öğretmen adayı, %20), Kuzey Yıldızı (1 öğretmen adayı, %20), öğretmen (1 öğretmen adayı, %20) ve pusula (1 öğretmen adayı, %20) metaforlarıdır. Bu kategoriye ait öğretmen adaylarının görüşleri aşağıda verilmiştir. Her bir görüşün yanında parantez içinde ilgili metafor, öğretmen adayının ana bilim dalı, sınıfı ve cinsiyeti sırasıyla verilmiştir.

“Kültür ay gibidir, toplumu aydınlatır.” (**Ay metaforu**, Sınıf Eğitimi, 3, erkek)

“Kültür ışık gibidir. Çünkü geçmişimize de geleceğimizde aydınlık verir.” (**Işık metaforu**, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 3, kadın)

“Kuzey Yıldızı gibidir. Çünkü yol gösterir.” (**Kuzey Yıldızı metaforu**, Sınıf Eğitimi, 3, erkek)

“Kültür bir öğretmen gibidir çünkü ne kadar çok şey biliyor olsak da kültürden öğreneceklerimiz her zaman önemlidir.” Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 2, kadın)

“Kültür bir pusula gibidir. Çünkü insanlar yönünü kaybedeceği zaman devreye girer ve doğru yolda ilerlemeni sağlar.” (**Pusula metaforu**, Türkçe Eğitimi, 3, kadın)

Tablo 13: Geleneği Yaşatan Bir Unsur Olarak Kültür

Metafor	f	%
Toprak	3	100
Toplam	3	100

Tablo 13 incelendiğinde öğretmen adaylarının geleneği yaşatan bir unsur olarak kültür kategorisinde 1 adet metafor ürettikleri görülmektedir. Bu metaforları toplam 3 öğretmen adayı

üretmiştir. Bu kategorideki metafor; toprak (3 öğretmen adayı, %100) metaforudur. Bu kategoriye ait öğretmen adaylarının görüşlerinden bir tanesi aşağıda verilmiştir. Bu görüşün yanında parantez içinde ilgili metafor, öğretmen adayının ana bilim dalı, sınıfı ve cinsiyeti sırasıyla verilmiştir.

“Kültür toprak gibidir. Nasıl ki toprakta türlü bitkiler, meyveler ve diğer hububatlar yetişiyorsa bir milletin kültürü de çeşitli zenginlikleri ve renkleri barındırır. Bu yönüyle kültür, bizlere hayat veren köklerimiz saldıığımız toprak gibidir.” (Toprak metaforu, Türkçe Eğitimi, 3, kadın)

Tablo 14: Biçimlendirici Bir Unsur Olarak Kültür

Metafor	f	%
Heykeltıraş	1	100
Toplam	1	100

Tablo 15 incelendiğinde öğretmen adaylarının biçimlendirici bir unsur olarak kültür kategorisinde 1 adet metafor ürettikleri görülmektedir. Bu metaforları toplam 1 öğretmen adayı üretmiştir. Bu kategorideki metafor; heykeltıraş (1 öğretmen adayı, %100) metaforudur. Bu kategoriye ait görüş aşağıda verilmiştir. Bu görüşün yanında parantez içinde ilgili metafor, öğretmen adayının ana bilim dalı, sınıfı ve cinsiyeti sırasıyla verilmiştir.

“Kültür heykeltıraş gibidir o kültürle etkileşime giren kişiler ise heykeltıraşın çamuru gibidir. Çünkü çamur ham maddedir çamur heykeltıraşa göre şekil alır. Kültürde de etkileşime giren insan o kültüre göre şekil alır. Heykeltıraş da deneyim ve tecrübesiyle şekil verir kültür de ezelden birimlerle şekil verir ve ürün ortaya çıkar.” (Heykeltıraş metaforu, Matematik Eğitimi, 2, kadın)

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğretmen adaylarının “kültür” kavramına yönelik algılarını metafor aracılığı ile ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada, eğitim fakültesinde farklı ana bilim dallarında öğrenim gören 277 öğretmen adayı “kültür” kavramına yönelik toplam 112 adet metafor üretmişlerdir. Bu durum öğretmen adaylarının bu kavrama yönelik çok çeşitli algılarının mevcut olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Kültür, çok fazla unsura sahip olmakla birlikte tarihsel süreçte farklı dönemlerde yeni anlamlar kazanarak varlığını devam ettirmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde ise iki yüze yakın kültür tanımı karşımıza çıkmaktadır (Kuçuradi, 2009, s. 52-53). Kültüre yönelik tanımlamalarda bile böyle bir çeşitlilik söz konusuysa, kültüre ilişkin metaforlardaki çeşitlilik de olağandır. Öğretmen adaylarının kendi yetiştikleri kültürel ortamın bu kavrama ait algılarında da ne derece etkili olduğu da böylece görülmektedir. Ayrıca metaforlardaki çeşitlilik bu kavramın tek bir metafor ile açıklanamayacağını bir göstergesidir denilebilir.

Öğretmen adaylarının en çok tercih ettikleri metaforlar; ağaç (f=23), hayat (f=15), ayna (f=13), öz (f=13), miras (f=11), aile büyükleri (f=9), can suyu (f=9), gökkuşağı (f=9), hazine (f=7), insan (f=6) ve kimlik (f=6) şeklindedir. Öğretmen adaylarının ürettikleri bu metaforların olumlu anlam taşıdıkları belirlenmiştir. Bu metaforlardan kültür kavramının köklü bir yapıya sahip olması, toplumun özelliklerini yansıtması, insanın özünü oluşturan bir yapıda olması, atalarımızdan bize miras kalması, toplumu besleyen bir yapıda olması, çok değerli ve sahip çıkılması gereken bir unsur olması ve kimliğimizin bir parçası olması anlamları ortaya çıkmıştır. Akyol ve Kızıltan’ın (2019) yaptıkları çalışmada kültür kavramıyla ilgili en çok “ayna” metaforunun üretildiği görülmektedir. Bu durum kültürün geçmişi yansıtmaya özellikleri bağlamında bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Çelikten (2006) de çalışmasında, eğitim sistemimize giren kültür metaforlarından sosyal yapışkan metaforunda kültürün birleştirici ve yansıtıcı yönünü ele almaktadır. Öğretmen adaylarının kültüre bu tarz olumlu ve değer veren anlamlar yüklemeleri gelecekte yürütecekleri öğretmenlik mesleğinde karşılaştıkları farklı kültürlerden insanlara yaklaşımlarını da olumlu etkileyecektir. Bu bağlamda bir bakıma kültür elçisi görevini üstlenen geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının “kültür” kavramına dair olumlu algıları bu görevi layıkıyla yerine getireceklerinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Öğretmen adaylarının bu araştırma kapsamında ürettikleri metaforlar 11 kategori altında toplanmıştır. Bunlar “Sürekliliği sağlayan bir unsur olarak kültür”, “Karakteristik özellikleri ve zenginlikleri içeren bir unsur olarak kültür”, “Kaynak olan ve temel oluşturan bir unsur olarak kültür”, “Tanımlayıcı bir unsur olarak kültür”, “Temsil edici bir unsur olarak kültür”, “Yansıtıcı bir unsur olarak kültür”, “Birleştirici bir unsur olarak kültür”, “Değerli bir unsur olarak kültür”, “Aidiyet hissi oluşturan bir unsur olarak kültür”, “Yol gösterici bir unsur olarak kültür”, “Geleneği yaşatan bir unsur olarak kültür” ve “Biçimlendirici bir unsur olarak kültür” kategorileridir. Bu kategoriler incelendiğinde “kültür” kavramının sürekliliği sağlayan, karakteristik özellikleri olan, zenginlikler içeren, topluma kaynaklık edip o toplumu tanımlayan ve temsil eden birleştirici ve değerli bir yapıda olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulguların böyle yoğun ve olumlu yapıda bir “kültür” tanımının ortaya çıkmasına neden olması öğretmen adaylarının kültüre dair algılarının üst düzey bir biçimde olduğunu göstermektedir. Buna benzer kategoriler Çelikten’in (2006) yapmış olduğu çalışmada da ortaya çıkmıştır. Diğer yandan kültürün sürekliliği sağlayan ve gelenekleri yaşatan özellikleri bağlamında Akpınar ve Genç (2017) tarafından yapılan araştırma sonucunda ortaya konan, belirli bir süreç içinde oluşan maddi ve manevi birikim şeklindeki kültür tanımıyla benzerlik göstermektedir. Erişti ve Belet’in (2010), öğrencilerin kültür algısındaki ortak özelliklerden kültürün nesilden nesile aktarılması ve önemli bir geçmişinin olması ile Ünlü’nün (2012), öğrencilerin kültür kavramını daha çok geçmişle ilişkilendirmelerine ilişkin araştırma sonuçları da bu sonuçla örtüşmektedir.

Bu çalışma kapsamında, öğretmen adaylarının “kültür” kavramına yönelik ürettikleri metaforların, algıları ortaya çıkarmada önemli bir araç olduğu belirlenmiştir. Metaforlar, anlaşılmayan konuların daha kolay bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktadır. Bu bakımdan, öğretmen adaylarının metafor kavramını anlayarak ileriki meslek yaşantılarında kullanabilmeleri gerekmektedir. Çünkü metafor kavramı öğretmen adaylarının mesleki yaşantılarında karşılaştıkları sorunların çözümünde kullanacakları bir araç olacaktır. Bu bakımdan, gelecek nesilleri yetiştirecek olan öğretmen adayları için nitelikli öğretmen eğitimi önem arz etmektedir.

4.1. Öneriler

Kültür kavramı gibi çok boyutlu ve anlaşılması güç bir kavramın metaforlar yoluyla anlaşılır bir hale getirilebileceği düşünülmektedir. Kültür kavramının farklı bileşenlerine ve ifade ediş biçimlerine dair metaforik algıların belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

Ülke çapında farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla benzer çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalar ışığında öğretmen adaylarının kültürel kavramlara yönelik farkındalık düzeyleri belirlenebilir. Ayrıca bu veriler doğrultusunda farklı eğitim etkinlikleri düzenlenerek, uygulanabilir.

Bu çalışma meslek öncesi dönemde olan öğretmen adayları ile yürütülmüş olup, kültürel farkındalığın ortaya çıkarılabilmesi adına öğretmenler ile de benzer metaforik çalışmalar yürütülebilir.

Bu çalışmada veriler öğretmen adayları tarafından doldurulan bir form aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmen adaylarıyla veya farklı eğitim paydaşlarıyla verilen yanıtlara yönelik yüz yüze görüşmeler yapılarak daha derinlemesine çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akpınar, M. ve Genç, İ. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültür kavramına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 249-268.
- Akyol, C., ve Kızıltan, Ö. (2019). Öğretmen adaylarının kültür kavramına ilişkin metaforları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 937-961.
- Arıkan, R. A. (2021). Kimlik ve kültür. N. Tüfekçi ve diğerleri (Ed.), Eurasian Conference on Language and Social Sciences: Vol. XI. (s. 530-541) . Gjakova, Kosova.
- Ay, T. S., Fidan, N. K. (2013). Öğretmen adaylarının “Kültürel Miras” kavramına ilişkin metaforları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 1135-1152.
- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 1293-1322.
- Bulut, S. (2019). TRT Türk Halk Müziği repertuarındaki türkülerin müzik öğretim programındaki değerlere göre değerlendirilmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Büyükyıldız, H. Z. (2015). *Türk halk müziği-Ulusal Türk müziği*. İstanbul: Arı Sanat Yayınevi.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 269-283.
- Erdoğan, G. (2018). Sivas'ta bağlama yapımı ve ustaları. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 11(23), 77-89.
- Eroğlu, T. (2017). Türkü nedir?. *Kesit Akademi Dergisi*, 7, 78-91.
- Erişti, S. D. ve Belet, Ş. D. (2010). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım ve resimlerinde kültür algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 245-264.
- Kuçuradi, İ. (2009). *Uludağ konuşmaları-özgürlük, ahlak, kültür kavramları*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. (Çev: G. Bulut). İstanbul, MESS Yayınları.
- Noyes, A. (2004). (Re) Producing mathematics teachers: A sociological perspective. *Teaching Education*, 15(3), 243-256.
- Uçan, A. (2018). *Müzik eğitimi: Temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum* (4. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ünlü, İ. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kültür algılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 77-92.
- Yüksek Öğretim Kurumu (2018). Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları Uygulama Yönergesi.



Ortaöğretim Bilim Tarihi Eğitiminde İnternet Destekli Materyal Kullanımı¹

The Use of Internet Supported Material on the History of Science Education in Secondary Education¹

Çiğdem ORMANOĞLU² Gamze AKCA³ Mustafa KÖSELİOĞLU⁴ Metin SAKALLI⁵

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Başvuru Tarihi / Application Date: 05.02.2022

Kabul Tarihi / Accepted Date: 23.05.2022

Atıf İçin / To Cite This Article: Ormanoğlu Ç., Akca, G. Köselioğlu, M., & Sakallı, M. (2022). Ortaöğretim bilim tarihi eğitiminde internet destekli materyal kullanımı. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD)*, 2(1), 80-98.

ÖZ: Bilim tarihi ve Türk bilim tarihçileriyle ilgili ortaöğretim ders kitaplarında dağınık ve sınırlı bilgiler bulunmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin bilim tarihinin tanımı ve kapsamı ile Türk bilim tarihçileri hakkındaki bilgi düzeylerini arttıracak bilgi teknolojileri tabanlı destekleyici eğitim materyalleri bulunmamaktadır. Ortaöğretim öğrencilerinin bu konudaki bilgi seviyelerine olan katkısını belirlemek amacıyla; literatür bilgilerine dayalı internet destekli bir eğitim materyali geliştirilmiştir. Eğitim materyalinde, dünyanın ilk bilim tarihi doktorasının sahibi olan Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı, örnek olarak altı başlık altında tanıtılmıştır. Çalışmada, nitel araştırma kapsamında literatür taraması yapılmış, nicel araştırma yöntemi olarak örneklem grubunu oluşturan 122 öğrenciye ön test ve son test uygulanmıştır. Uygulanan ön test sonucunda öğrencilerin bilim tarihi ve materyalde tanıtımı yapılan bilim tarihçisi hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları gözlemlenmiştir. Eğitim materyalinin izletilmesinin ardından uygulanan son test sonucunda öğrencilerin bilgi düzeylerinde artış görülmüş ve geliştirilen eğitim materyalinin bunda önemli seviyede katkısı bulunduğu tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Bilim tarihçileri, bilim tarihi, eğitim materyali, internet, ortaöğretim

ABSTRACT: There is scattered and limited information in secondary school textbooks on the history of science and Turkish historians of science. In addition, there are no information technology-based supportive educational materials that will increase students' knowledge of the definition and scope of the history of science and Turkish historians of science. In order to determine the contribution of secondary school students' knowledge level on this subject, an internet-supported educational material based on literature information has been developed. In the educational material, Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı, who holds the first doctorate in the history of science in the world, was introduced as an example under six headings. In the study, literature was reviewed within the scope of qualitative research and pre-test and post-test were applied to 122 students who formed the sample group as a quantitative research method. As a result of the pre-test applied, it was observed that the students did not have sufficient knowledge about the history of science and the historian of science introduced in the material. As a result

¹ Çalışma, Keçiören Vatandaş Şehit Tümgeneral Aydoğan Aydın Fen Lisesi Felsefe Öğretmeni Çiğdem ORMANOĞLU danışmanlığında Gamze AKCA, Metin SAKALLI ve Mustafa KÖSELİOĞLU tarafından 2022 yılı TÜBİTAK Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması kapsamında hazırlanan ve "Tarih" alanında Ankara Bölge ikincisi olan "Bilim Belleğimiz: Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı" başlıklı araştırma projesi raporundan geliştirilerek üretilmiştir.

² Öğretmen, MEB, c.ormanoglu@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-1653-3330

³ gakca326@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6698-5816

⁴ mkoselioglu665@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6871-1701

⁵ metinsakalli2005@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8060-7176

of the post-test applied after watching the educational material, an increase was observed in the knowledge levels of the students and it was determined that the developed educational material contributed significantly to this.

Keywords: Historians of science, history of science, educational material, internet, secondary education

1. GİRİŞ

Bilim tarihi, bilimsel bilginin tarih içindeki gelişim sürecini inceleyen ve bilimi bütün yönleriyle tanıtmaya çalışan bir akademik disiplindir. Bilim tarihi ve Türk bilim tarihçileriyle ilgili olarak ortaöğretim müfredatı incelendiğinde; 1992-1993 öğretim yılından itibaren Bilim Tarihi-1, orta öğretim düzeyinde seçmeli dersler arasında yer almıştır. Günümüzde ise bilim tarihiyle ilgili olarak seçmeli İslam Bilim Tarihi, Türk Kültür ve Medeniyet Tarihi, İslam Kültür ve Medeniyeti dersleri bulunmaktadır. Bilim tarihi ve Türk bilim tarihçileriyle ilgili lise ders kitaplarında dağınık ve sınırlı bilgiler bulunmakla birlikte eğitim süreçlerinde kullanılan, bilim tarihi ve bilim tarihçilerimize özgülenmiş eğitim materyali bulunmamaktadır.

Başkan Takaoğlu'na (2018) göre öğrencilerin Türk İslam bilginleri hakkında bilgi sahibi olmaları kendi kültürlerinden haberdar olmalarına ve bilimin evrenselliğini anlamalarına katkı sağlayacak, bilimi sevmelerinin ve bu insanlardan esinlenerek bilime karşı olumlu tutum geliştirebilmelerinin yolunu açacaktır.

Bahadır (2017), bilim tarihi alanında asıl ulaşılması gereken kitlenin, bilimi seven, bilimsel çalışmalara ilgi duyan lise ve üniversite öğrencileri olduğunu; bilim tarihi disiplininin, gençlerin çok yönlü düşünebilen bir kimlik kazanmalarına, kavrayış ufuklarının genişlemesine yardımcı olacağını ifade etmektedir.

1.1. Bilim Tarihi ve Önemi

Demir & Dosay Gökdoğan (2008) bilim tarihini, bilimsel bilginin tarih içindeki gelişim sürecini inceleyen ve kuramların çeşitli çağlarda ortaya çıkışı ve kabul edilmesini, bilim adamlarının bilgiyi üretme biçimlerini ve bunun toplumsal etkilerini, bilimin felsefe, din ve sanat gibi diğer düşünsel faaliyetlerle ilişkilerini, bilim ve teknoloji ilişkisini, gündelik hayatta bilimin yerini ve önemini sorgulayarak bilimi bütün yönleriyle tanıtmaya çalışan bir disiplin olarak tanımlamaktadır.

Bilim tarihi, bilim denilen bilgi türünün tarih boyunca geçirdiği serüveni, alanın seçkin ürünlerinin incelenmesiyle ortaya koymaya çalışan disiplinlerarası bir etkinliktir. İlgili alanı geçmiştir ve geçmişin somut bilimsel başarılarının altında yatan siyasi, toplumsal ve ekonomik durumları analiz ederek geleceği öngörmek ve tasarlamak gibi yüksek amaçları vardır (Topdemir, 2011).

Bilimsel alanda araştırma konusu olarak bilim tarihinin ortaya çıkışı 19. yüzyılın ilk yarısıdır. Demir ve Dosay Gökdoğan (2008), bilim tarihi alanındaki araştırmaların Amerikalı bilim tarihçisi George Sarton'un *History of Science* adlı eseriyle belirlenmiş olan tanım, yöntem ve içerikte gerçekleştirildiğini ifade etmektedir.

Demir (2003), bilim tarihinin akademik alanda hak ettiği konum ve saygınlığa ulaşamadığını, bu bilim alanının giderek ortadan kalkma tehlikesiyle karşı karşıya bulunduğunu ve bilimlerin fazla rağbet görmedikleri bir ortamda, bunların oluşumu ve gelişimi ile ilgilenen bilim tarihinin de rağbet görmemesinin doğal olduğunu belirtmektedir.

Bir ulusun kendi tarihinin görkemini görmek ve göstermek için başvuracağı en iyi alanlardan birisi bilim tarihidir. Bu nedenle uluslar hem genel hem de kendi bilim tarihlerini ve dolayısıyla da tarihte yakalamış oldukları başarıları gün ışığına çıkarabilmek için bu alanda önemli ve köklü çalışmalar yapmak zorundadırlar (Unat, 2012).

Topdemir (2011) ayrıca, bilim tarihine yeterli duyarlılığın gösterilmemesinin, her şeyden önce gençlerde yanlış bir tarih bilincinin gelişmesine neden olacağını belirterek, bilim tarihine önem vermenin iki yönden değer taşıdığını ifade eder: Genç kuşaklara bilimsel zihniyetin önemini kavratarak akılcı davranmalarını sağlamak ve tarih bilincinin yerleşmesini sağlamak.

1.2. Ortaöğretim Ders Kitaplarında Bilim Tarihi ve Türk Bilim Tarihçileri

Ortaöğretim seçmeli derslerinden İslam Bilim Tarihi ders kitabının İslam Bilim Tarihine Giriş başlıklı 1. Ünite'sinde "İslam Bilim Tarihçiliğinin Gelişmesine Katkı Sağlayan Batılı Bilim İnsanları"

başlığı altında sekiz isme yer verilirken “İslam Bilim Tarihçiliğine Katkı Sağlayan Türk Araştırmacılar” başlığı altında ise yalnızca Salih Zeki, Aydın Sayılı ve Fuat Sezgin’e yer verilmiştir. Görüldüğü gibi ders kitabının henüz giriş kısmında bilim tarihi alanında Batılılardan daha az sayıda Türk bilim insanına yer verilmiştir. Ders kitabında Batılılar, “İslam bilim tarihçiliğinin gelişmesine katkı sağlayan” ve “bilim insanı” olarak nitelendirilirken Türk bilim tarihçileri “İslam bilim tarihçiliğine katkı sağlayan” ve “araştırmacı” olarak nitelendirilmiştir.

Türk Kültür ve Medeniyet Tarihi ders kitabının “Türklerde Eğitim ve Bilim” başlıklı 5. Ünite’sinin “Cumhuriyet Dönemi’nde Eğitim ve Bilim Alanındaki Gelişmeler” başlığı altında bilim tarihçilerimizle ilgili bilgi bulunmamaktadır. Aynı şekilde İslam Kültür ve Medeniyeti ders kitabında Prof. Dr. Fuat Sezgin ile ilgili bazı bilgiler yer almakla birlikte “İslam Kültür ve Medeniyeti Üzerine Araştırma Yapanlar ve Eserleri” başlığı altında Türk bilim tarihçileri ve eserleri sayılmamaktadır.

Türk bilim tarihçileri ve çalışmaları hakkında ders kitaplarında verilen bilgiler arasında farklılıklar da bulunmaktadır. Örneğin, İslam Bilim Tarihi ders kitabında Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı, İslam bilim tarihçiliğine katkı sağlayan Türk araştırmacıları arasında sayılmakta ve Türkiye’nin önde gelen bilim tarihçilerinden biri olarak nitelendirilmektedir. 11. sınıf Felsefe ders kitabında ise Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı, 20. yüzyıl Türkiye felsefecileri arasında sayılmakta ancak “Ortaçağ İslam Dünyasında Bilim ve Eğitim Kurumları” olan doktora tezinin adı “Arap ve İslam Bilimi” şeklinde yanlış verilmektedir.

1992-1993 öğretim yılından itibaren “ders geçme ve kredi sistemi” uygulanan lise ve dengi okullardaki seçmeli dersler arasında yer alan Bilim Tarihi-1 dersi programında bilim ve bilim tarihinin anlamı, önemi, yöntem ve yapısı ile kapsamının anlatıldığı bir bölüm yer almakta iken günümüzde liselerde okutulmakta olan bilim tarihiyle ilgili ders kitaplarında bu konuda herhangi bir bilgi/bölüm yer almamaktadır.

1.3. İnternet Destekli Eğitim/Öğretim Materyalleri

Bilgisayar destekli öğretim, uygun ortamlarda gerektiği şekliyle kullanıldığında eğitim faaliyetlerini pekiştirici ve kuvvetlendirici bir niteliğe de sahiptir.

Teknolojik alanda yaşanan ilerlemeler özellikle bilişim teknolojisindeki olanakların gelişmesini sağlamış ve öğretim amaçlı materyallerin bilgisayar kullanılarak tasarlanması mümkün olmuştur. İnternet ve bilgisayar, “bilgiyi hızlı biçimde işleme, depolama ve hizmete sunma özelliği” ile daha verimli eğitim-öğretim yaşantıları sunma ve mevcut eksiklikleri giderme potansiyeli ile eğitimde en çok kullanılan araç haline gelmiştir (Çelebi Erol, 2019).

İnternet destekli eğitim, eğitim öğretim faaliyetlerinin internet kaynakları ile desteklenmesi anlamında kullanılmaktadır. Bu kapsamda Sarsar ve Güler’e (Aktaran: Özer Taylan, 2020) göre internet destekli eğitim, sınıf içi eğitimi zenginleştirip güçlendirmek için geleneksel yüz yüze eğitim sırasında internet teknolojilerinin kullanıldığı yaklaşım olarak tanımlanabilir.

Öğrenme süreçlerinde görsel materyallerin olumlu yönde etkisi bulunmaktadır. Nitekim Bayram (2009) da özellikle bilgisayarların ve dijital teknolojilerin görselliğe getirdikleri katkıların görsel öğelerin eğitimdeki önemini daha da arttırdığını ifade etmektedir.

Kenanoğlu ve Oral (Aktaran: Özer Taylan, 2020) internet tabanlı eğitimin, sınıf öğretimini destekleme ve zenginleştirme, araştırma ve başvuru kaynağı olarak kullanılabilmesini belirtmektedir. Çilenti (Aktaran: Kaya, 2005) de eğitim uygulamalarında amaçlara ulaşılabilmesi için öğretim teknoloji ve materyallerinden yararlanılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Yapılan araştırmalarda öğrencilerin bilişsel süreçlerini aktif kılacak çoklu ortam materyallerinin öğretim sürecine dahil edilmesiyle öğrencilerin anlamlı öğrenme durumlarının gerçekleşmesini sağladığı ve buna bağlı olarak başarılarının arttığı görülmektedir (Çetin, 2010; Aktaran: Çelebi Erol, 2019).

Civelek (t.y.), eğitim/öğretim materyallerinin yararlarından bazılarını şöyle sıralamaktadır: Çoklu öğrenme ortamı sağlayarak kalıcılığı sağlar; öğrencinin ilgi ve dikkatini artırır, hatırlamayı

kolaylaştırır; soyut kavramları somutlaştırır; içeriği basitleştirerek anlaşılmasını kolaylaştırır; öğrenme zamanını kısaltır, verimliliği yükseltir.

Eğitim süreçlerinde materyal kullanımı ile ilgili olarak, TÜBİTAK Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu'nun 2012/102 sayılı kararında, ilk ve ortaöğretimde; “*ilgili derslerin müfredat ve kazanımlarına yönelik işitsel, görsel, hareketli, etkileşimli ve dinamik öğeler bir arada kullanılarak zenginleştirilen içeriğe sahip elektronik öğrenme/öğretim materyallerinin geliştirilmesi ve erişime sunulması*” kararı alınmıştır. Aynı doğrultuda MEB 2023 Eğitim Vizyonu'nda ise; “*Dijital materyaller ile basılı materyaller ilişkilendirilecek, öğretmenlere bunların etkin kullanımıyla ilgili destek materyaller sunulacak, dijital materyallerin ana öğretim materyali olarak kullanılması yaygınlaştırılacaktır.*” denilmektedir.

1.4. Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı

Salgar'ın (2013) bilimin doğasını ve niteliklerini anlamada bilim tarihini zorunlu gören düşünürlerden birisi olarak tanımladığı Aydın Sayılı'yı, Konukçu'nun (1997) ifade ettiği gibi kültür ve medeniyet hayatına, ilim âlemine kazandıran Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Gazi Mustafa Kemal Atatürk'tür.

Aydın Sayılı, 1913 yılında İstanbul'da doğmuştur. İlköğrenimini İstanbul'da, orta öğrenimini Ankara'da tamamlamıştır. 1933 yılında Ankara Erkek Lisesi'nin lise bitirme sınavına, Atatürk de katılmış ve Sayılı'nın sınavını bizzat kendisi yapmıştır. Aynı yıl, Harvard Üniversitesi'nde “Bilim Tarihi” bölümünde yüksek öğrenimini yapmak üzere Amerika Birleşik Devletleri'ne gönderilmiştir (Uğurlu, 1996).

Aydın Sayılı, 1942 yılında *Institutions of Science and Learning in Medieval Islam* adlı teziyle Harvard Üniversitesi'nde doktora derecesi almıştır. Bu, Harvard Üniversitesi'nde yapılmış ilk bilim tarihi doktorasıdır.

Aydın Sayılı, 1943 yılında Türkiye'ye dönmüş, 1943-1983 yılları arasında, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nde (DTCF) görev yapmıştır. 1958 yılında ordinaryüs profesörlüğe yükseltilen Aydın Sayılı, DTCF'de bu unvanın verildiği son akademisyendir.

1983 yılında üniversitedeki görevinden emekli olduktan sonra Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu'na bağlı Atatürk Kültür Merkezi'nin başkanlığına getirilmiş, 1993 Eylül'üne kadar bu görevini sürdürmüştür, 15 Ekim 1993 tarihinde hayata veda etmiştir (Unat, 2013).

Unat (2013), Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı'nın çalışmalarının merkezindeki düşüncenin “Türklerin bilim tarihindeki yerini nesnel bir biçimde belirlemeye çalışmak” olduğunu belirtmektedir. Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı'nın eserlerinden Topdemir (1993) 119, Kâhya (1995) 117, Türker Küyel (1996) 133, Ayan (2008) ise 147 adedinin listesini vermiştir. Türkçe, İngilizce, Arapça ve Farsça yayınları bulunmaktadır.

Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı özellikle Türk İslâm bilimi üzerine yaptığı araştırmalarla öteden beri kalıplaşmış kimi bilgilerin yeniden sorgulanmasına sebep olmuştur. Sayılı'nın verdiği eserler o kadar ciddidir ki literatürde değişikliğe gidilmesi ve bir anlamda bilim tarihinin bazı bölümlerinin yeniden yazılmasını zorunlu kılmıştır (Çakır, 2021).

Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı ulusal ve uluslararası birçok ödüle layık görülmüş bir bilim tarihçisidir. Polonya Hükümeti'nce verilen Kopernik Madalyası, TÜBİTAK tarafından verilen Hizmet Ödülü, İTÜ tarafından verilen Üstün Hizmet Ödülü ve UNESCO tarafından verilen Pandit Nehru Ödülü bunlardan bazılarıdır.

1.4.1. Türk Bilim Tarihi Alanına ve Türk Düşünce Hayatına Katkıları

Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı'nın Türk bilim tarihi ve düşünce hayatına katkılarını Unat (2013), şu başlıklarla vermektedir:

- Türk bilim tarihi çalışmalarının akademik öncüsü ve kurucusudur. Ülkemizde bilim tarihini meslek olarak seçen ve bu alanda doktora yapan ilk kişidir.

- Ortaçağ İslâm Dünyası'nda Müslümanların ve Türklerin yapmış olduğu katkıların dünyaca tanınmasını sağlamıştır.

- Türk bilim tarihinde Atatürk'ün yeriyle ilgili çok sayıda makale kaleme almıştır.

- Atatürk'ün "Hayatta En Hakiki Mürşit İlimdir" sözünü kullanarak bu başlıkla bir kitap kaleme almış ve bilimin insan hayatındaki yerini ve önemini belirtmeye çalışmıştır.

- "Bilim tarihçilerinin görevlerinden birinin de Türk bilim dilinin gelişmesi için çalışmak olmalıdır" görüşünü geliştirmiştir.

- Bilim tarihi dalında geniş bir kadro yetiştirmiştir.

Demir ve Dosay Gökdoğan (2008), Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı'nın katkılarının bilim tarihinin birçok alanına uzandığını belirterek, özellikle aşağıdaki üçünü öne çıkarmaktadır:

- Bilim tarihini, ülkemizde bir eğitim ve araştırma alanı olarak kurumsallaştırdı ve yetiştirmiş olduğu öğrenciler aracılığıyla uzmanlık alanlarına ayrışmasını sağladı.

- Metin çalışmalarına dayanarak ve birincil kaynakları kullanarak, fizik tarihi, kimya tarihi, astronomi tarihi gibi konuları bilim tarihi gündemimize taşıdı.

- Türk bilim tarihini inceleme konusu haline getirdi ve yapmış olduğu yayınlarla asırlar boyunca yerleşmiş ve katılmış "Türk imgesi"nin değişimi yönünde önemli adımların atılmasına aracı oldu.

"Sayılı, Türk bilim adamlarının bilimin tarihsel gelişmesinde önemli katkılarını, uluslararası bilim forumlarında birçok kez kanıtlamıştır" (Uğurlu, 1996).

"İslam bilim tarihini kurumlar ve belgeleriyle, özellikle uzay gözlemvleri araştırmalarıyla dünyada bilimsel anlamda ortaya koymuştur" (Ayan, 2008).

"İngiliz ve Fransız tarihçilerinin zaman zaman insafına terkedilen Türk tarihi yazıcılığı, Sayılı'nın müdahalesi ile belki de, ilk defa "millî karakter" kazanmıştır" (Konukçu, 1997).

"Sayılı, İslam düşünce ve bilim tarihi alanındaki yaygın Arap ve İran ağırlıklı bilim tarihi araştırmaları yanında, Selçuklu ve Osmanlı bilim tarihi araştırmalarına yönelmesinde önemli katkılarda bulundu" (Çalışkan, 2004).

1.4.2. Başlıca Çalışma Alanları ve Önemli Eserleri

Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı'nın astronomi tarihi, matematik tarihi, fizik tarihi, tıp tarihi ve hastaneler, Türk dili, Ortaçağ'da Müslümanların ve Türklerin bilime katkıları, İslam Dünyası'nda eğitim kurumları, Atatürk ve bilim, uygarlıkların bilime katkıları, bilim, bilim tarihi, yöntemi ve bilim felsefesi, Farabi, İbn Sina, Beyrûnî, Ortaçağ İslam Dünyası'ndaki bilimsel çalışmaların 12. yüzyıldan sonra yavaşlama ve duraklama nedenleri gibi konularda çalışmaları bulunmaktadır.

Başlıca eserleri ise şunlardır: *The Observatory in Islam and Its General Place in History of Observatory, Copernicus and His Monumental Work, Abdülhamîd ibn-i Türk'ün Katışık Denklemlerde Mantiki Zarûretler Adlı Yazısı ve Zamanın Cebri, Orta Çağ Bilim Tefekküründe Türklerin Yeri, Atatürk ve Bilim, Bilim ve Öğretim Dili Olarak Türkçe, Hârezmî ile Abdülhamîd İbn Türk ve Orta Asya'nın Bilim ve Kültür Tarihindeki Yeri.*

2. YÖNTEM

Çalışmanın araştırma problemini; hâlihazırdaki eğitim müfredatı ve uygulamaları çerçevesinde ortaöğretim öğrencilerinin bilim tarihinin tanımı, kapsamı ve ilgi alanıyla Türk bilim tarihçileri hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmaması oluşturmaktadır.

Bu çalışmayla, ortaöğretim öğrencilerinin bilim tarihi ve Türk bilim tarihçileri hakkındaki bilgi ve farkındalık düzeylerinin belirlenerek eğitim süreçlerinde internet destekli eğitim materyali kullanımının, öğrencilerin bu alandaki bilgi ve farkındalık düzeylerine etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak, aşağıdaki soruların cevabı elde edilmeye çalışılmıştır:

1- Ortaöğretim öğrencileri bilim tarihinin farklı tanımları, ilgilendiği alan, kapsamı ile Türk bilim tarihçileri hakkında bilgi sahibi midirler?

2- Ders kitapları dışında kullanılacak bilgi teknolojileri tabanlı eğitsel materyallerin, ortaöğretim öğrencilerinin bilim tarihi ve Türk bilim tarihçileri hakkındaki bilgi ve farkındalık düzeylerine etkisi bulunmakta mıdır?

“Bilim tarihi ve Türk bilim tarihçileriyle ilgili bilgi teknolojilerine dayalı eğitim materyallerinin geliştirilerek eğitim süreçlerinde kullanılması, öğrencilerin bilim tarihi ve bilim tarihçileriyle ilgili farkındalıklarını artırarak bilgi ve bilinç düzeylerini geliştirecektir” fikri ise çalışmanın hipotezini oluşturmaktadır.

Araştırma ve yayın etiğine uyularak hazırlanan çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır.

Tek bir çalışmada nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılmasını gerektiren karma yöntem araştırması, her iki yaklaşımı farklı şekillerde birleştirerek araştırma sorusunun daha iyi anlaşılmasını amaçlar (Gardner, 2012; Aktaran: Atalay Mazlum ve Mazlum, 2017).

Nitel araştırma kapsamında doküman incelemesi yapılmıştır.

Doküman incelemesi, araştırma kapsamında incelenen konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin analiz edilmesiyle veri sağlanmasıdır. Araştırma yapılan alanla ilgili pek çok bilgi görüşme ve gözlem yapmaya gerek kalmaksızın belge inceleme yoluyla elde edilebilir (Karataş, 2015).

Kıral'ın (2020) belirttiği gibi bir araştırmacının müdahalesi olmadan kaydedilmiş metinleri ve resimleri içeren dokümanların analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir.

Bu çerçevede, bilim tarihi, eğitim materyallerinin kullanımı, Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı'nın yaşamı, akademik hayatı, bilim tarihiyle ilgili çalışmaları ve eserlerine ilişkin yazılmış olan basılı ve elektronik kitap, dergi ve makaleler incelenerek çalışmada yararlanılmıştır. Ayrıca bilim tarihi ve bilim tarihçilerimize ne kadar yer verildiğini tespit etmek amacıyla Ortaöğretim Felsefe, İslam Kültür ve Medeniyeti, Türk Kültür ve Medeniyet Tarihi ve İslam Bilim Tarihi ders kitapları incelenmiştir. Literatür taraması kapsamında yararlanılan basılı ve elektronik kaynakların ortak noktası “Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı”, “bilim tarihi” ve “eğitim materyalleri” ile ilgili bilgiler içermeleridir.

2.1. Araştırma Deseni

Çalışmada nicel araştırma desenlerinden deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desenler, değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmeye yönelik araştırmalardır.

Deneysel araştırmalar; herhangi bir olay, olgu, nesne, kişi veya etkeni inceleyerek değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini tespit etmek ve sonuçları karşılaştırarak ölçmek için, genellikle yapay bir ortamda yürütülen araştırmalardır (Ekiz, 2003).

Bir araştırmacı; olay, olgu, nesne ya da kişileri inceleyerek değişkenler arasındaki ilişkileri nedensellik bağlamında araştırmak; bunu yaparken de çeşitli dışsal değişkenleri kontrol altında tutmak istiyorsa, deneysel desenleri tercih etmesi uygun olacaktır (Atalay Mazlum ve Mazlum, 2017).

Araştırmanın bağımsız değişkeni, geliştirilen internet destekli eğitim materyalidir. Bağımlı değişken ise öğrencilerin bilim tarihi ve Türk bilim tarihçileriyle ilgili farkındalık, bilgi ve bilinç düzeyindeki değişimdir. Değişkenler arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla örneklem grubundaki öğrencilere ön ve son test uygulanmıştır.

2.2. Araştırma Evreni ve Örneklem

Çalışmanın araştırma evrenini lise düzeyindeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler, araştırma örneklemini ise 2021-2022 eğitim öğretim yılında Ankara ili Keçiören ilçesinde bulunan Fen Lisesi'nde öğrenim gören toplam 122 öğrenci oluşturmaktadır.

Çalışmanın 1.2 numaralı başlığı altında belirtildiği üzere, kapsamlı olmamakla birlikte bilim tarihi ve Türk bilim tarihçileriyle ilgili bilgiler Felsefe, İslam Kültür ve Medeniyeti, Türk Kültür ve Medeniyet Tarihi ve İslam Bilim Tarihi ders kitaplarında yer almaktadır. Söz konusu derslerin ortak olarak ortaöğretim 10 ve 11. sınıfların zorunlu ve seçmeli ders müfredatında yer alması nedeniyle örneklem grubunu oluşturan öğrenciler 10. ve 11. sınıflardan seçilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Analizi

Ön ve son test uygulaması için Okul Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır. Katılımcı öğrenciler gönüllülük esasıyla belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak kullanılan ön ve son testin içeriğinin oluşturulmasında, güvenilirliğin sağlanması amacıyla literatürde yer alan bilgiler kullanılmıştır. Değerlendirme ölçütü olarak kullanılmaması nedeniyle ön ve son testte, katılımcıların cinsiyet, sınıf, isim ve iletişim bilgilerine ilişkin bir bölüm yer almamıştır.

İnternet destekli eğitim materyali izletilmeden önce örneklem grubuna 2 soruluk ön test uygulanmıştır. Ardından örneklem grubuna oluşturulan internet sitesi tanıtılarak sitede yer alan yaklaşık 12 dakikalık eğitim materyali izletilmiştir. Materyalin izlenmesinin ardından öğrencilere 3 soruluk son test uygulanmıştır. Söz konusu uygulama bir ders saati içerisinde tamamlanmıştır.

Sonuçların güvenilirliğini arttırmak ve cevaplamalarda öğrencilerin birbirlerini etkilemelerini önlemek amacıyla ön ve son test, gözetmenler eşliğinde örneklem grubundaki öğrencilere, konferans salonunda aynı anda uygulanmıştır.

Ön ve son testte yer alan 1. soruda, verilen 4 adet açıklamanın ilgili olduğu kavramın işaretlenmesi istenmiştir. Ön test ve son testte ortak olan 1. soruda yer alan açıklama ve kavramlar Tablo 1'de verilmektedir:

Tablo 1: Ön ve Son Testin 1. Sorusunda Yer Alan Açıklama ve Kavramlar

Açıklama	Kavram
1- Bilginin hangi aşamalardan geçerek, bilim denilen bilgi türünün oluştuğunu, bilime yapılan katkıların şeklini ve dönemlerini konu edinir.	Bilgi Felsefesi
2- İnsanoğlunun çevresini ve evreni anlama kabiliyetinin tarihsel gelişimini izler ve modern bilimin kaynağının izlerini sürer.	Bilgi Tarihi
3- İnsahlığın en değerli etkinliği olan bilimsel düşünce, faaliyet ve gelişmelerin gelişim sürecini araştırır.	Bilim Felsefesi
4- Bilimsel kuramların çeşitli çağlarda ortaya çıkışı ve kabul edilmesini, bilim insanlarının bilgiyi üretme biçimlerini ve bunun toplumsal etkilerini ortaya koymaya çalışır.	Bilim Tarihi
	Bilim Sosyolojisi

Ön ve son testin 2. sorusunda ise verilen 8 adet açıklamanın ilgili olduğu bilim insanının işaretlenmesi istenmiştir. Ön test ve son testin ortak 2. sorusunda yer alan açıklama ve bilim insanlarının isimleri ise Tablo 2'de verilmektedir:

Tablo 2: Ön ve Son Testin 2. Sorusunda Yer Alan Açıklamalar ve Bilim İnsanları

Açıklama	Bilim İnsanı
1- Lise bitirme sınavını bizzat Mustafa Kemal Atatürk'ün yaptığı ve aldığı cevapları beğenerek "Çok iyi" notuyla sınav kâğıdını imzaladığı, yaşadığı bu olayı "Atatürk'le Bir Sınav Anısı" başlıklı yazısıyla bizlere ulaştıran bilim insanıdır.	Ord. Prof. Dr. Reşat KAYNAR
2- Dünyada bilim tarihi alanında ilk "doktora" derecesini almıştır.	Prof. Dr. Fuat SEZGİN
3- Bilim tarihini, ülkemizde bir eğitim ve araştırma alanı olarak kurumsallaştırmıştır.	
4- Astronomi tarihi, fizik tarihi, matematik tarihi, tıp tarihi, Ortaçağ İslam eğitim/bilim kurumları gibi alanlarda öncü çalışmalar yapmıştır.	Ord. Prof. Dr. Aydın SAYILI

5- 1973 yılında, Nikola Kopernik'in doğumunun 500. yıldönümünde, Kopernik hakkındaki yayınından dolayı Polonya Hükümeti tarafından kendisine "Kopernik Madalyası" verilmiştir.	Prof. Dr. Ekmeleddin İHSANOĞLU
6- 1960 yılında yayımlanan "İslam'da Rasathane ve Genel Rasathane Tarihindeki Yeri" adlı çalışmasıyla ilk rasathanelerin İslam Dünyası'nda ortaya çıktığını kanıtlamıştır.	Prof. Dr. Sevim TEKELİ
7- Yaptığı çalışmalarla "hastanenin bugünkü anlamda ilk defa Ortaçağ İslam dünyasında ortaya çıktığını ve İslam dünyasındaki ilk hastanelerden ikisinin Türk idareciler tarafından kurulduğunu" ortaya koymuştur.	
8- Müslümanların ve Türklerin bilime çok önemli hizmetlerde bulduklarını kanıtlamış, Türkiye'de bilim tarihinin sistematik bir faaliyet alanı olmasını sağlamıştır.	

Son testin 3. sorusu ise izletilen internet destekli eğitim materyalinin katkı düzeyini belirlemeye yöneliktir.

Uygulama sonrasında öğrenciler tarafından doldurulan formlar incelenerek eksik ya da hatalı şekilde doldurulup doldurulmadığı kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda eksiklik veya hata bulunmadığı anlaşılan 122 formun tamamı değerlendirmeye alınmıştır. Formlardan elde edilen veriler "excel" formatında oluşturulan belgede toplulaştırılarak her bir soruda yer alan açıklama bazında grafikler oluşturulmuştur. Ön ve son testlerden elde edilen sayısal verilerin yorumunda yüzdellik hesaplama ile ulaşılan sonuçlar kullanılmıştır.

2.4. Geliştirilen İnternet Destekli Eğitim Materyali

Bilim tarihi ve Türk bilim tarihçileriyle ilgili bilgilerin yer aldığı www.bilimbelleğimiz.net adlı bir internet sitesi oluşturulmuştur. Tutarlılık, dikkat çekme, konumsal ve zamansal yakınlık, parçalara bölme, ön alıştırma, biçim, çoklu ortam, ses ve resim gibi çoklu ortam tasarımı ilkeleri dikkate alınarak tasarlanan eğitim materyali ve içerik, oluşturulan internet sitesine aktarılmıştır. İnternet sitesi PHP (Hypertext Preprocessor) program dili kullanılarak açık kaynak kodlama tabanlı hazırlanmıştır. Site arayüzü Adobe Illustrator CS6 ile tasarlanmıştır. Site içindeki "Slider" görselleri ise iSpring Solutions programıyla hazırlanmıştır.

Sitenin ana sayfasında "Ana Sayfa", "Bilim Tarihi", "Bilim Tarihçilerimiz", "Tematik Alanlar", "Hakkımızda", "Teşekkür" ve "İletişim" başlıklarının yer aldığı 7 adet buton yer almaktadır.

"Bilim Tarihi" bölümüne girildiğinde, açılan ekranda otomatik olarak eğitim materyalinin bilim tarihiyle ilgili bölümü oynatılmaktadır. Ayrıca sayfanın altında "Bilim Tarihi ve Önemi" başlığında bilim tarihiyle ilgili bilgiler kaynakçasıyla birlikte yazılı olarak verilmektedir.

"Bilim Tarihçilerimiz" bölümünde, ekranda isim ve resimleriyle birlikte Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı, Prof. Dr. Fuat Sezgin, Prof. Dr. Sevim Tekeli, Prof. Dr. Esin Kâhya, Prof. Dr. Melek Dosay Gökdoğan ve Prof. Dr. Ekmeleddin İhsanoğlu'na yer verilmiştir.

Materyalde, bilim tarihçisi Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı örnek olarak alınmıştır. "Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı" bölümüne girildiğinde "Yaşamı", "Kişiliği", "Akademik Hayatı", "Bilim Tarihine Katkıları", "Çalışmaları ve Önemli Eserleri" ve "Eserlerinin Listesi" başlıklarının bulunduğu sayfaya ulaşılmaktadır. "Eserlerinin Listesi" bölümüne girildiğinde ise kullanıcılar, Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı'ya ait tüm eserlerin listesine ulaşabilmektedirler. Başlıklara ayrı ayrı girildiğinde açılan ekranlarda eğitim materyalinin ilgili bölümü otomatik olarak oynatılmaktadır. Aynı zamanda her bir başlıkla ilgili detaylı bilgiler yazılı olarak, kaynakçasını da içerecek şekilde, ilgili sayfaların altında verilmiştir.

Sitenin ana sayfasında bilim tarihinin disiplinlerarası niteliğine göz önünde bulundurularak "Tematik Alanlar" sekmesi oluşturulmuş ve bu bölümde bilim tarihinin alt disiplinlerine (Genel Bilim Tarihi, Astronomi Tarihi, Biyoloji Tarihi, Botanik Tarihi, Coğrafya Tarihi, Felsefe Tarihi, Fizik Tarihi, Jeoloji Tarihi, Kimya Tarihi, Matematik Tarihi, Teknoloji Tarihi, Tıp Tarihi, Veterinerlik Tarihi) yer verilmiştir.

Eğitim materyalinde, çoklu duyu organlarına hitap ederek öğrencilerin/kullanıcıların ilgilerini canlı tutmaya yönelik sesli, hareketli yazı ve görseller kullanılmıştır. Böylece öğrencilerin/kullanıcıların dikkatlerinin kısa sürede kaybolmaması hedeflenmiştir.

3. BULGULAR

Çalışma kapsamında 122 öğrenciye uygulanan ön test ve son test verilerinden ulaşılan bulgular aşağıda tablolar aracılığıyla sunulmuştur:

3.1. 1 No’lu Sorudaki Açıklamalara İlişkin Bulgular

Ön ve son testin 1. sorusunun 1. sırasında katılımcılardan, “bilginin hangi aşamalardan geçerek, bilim denilen bilgi türünün oluştuğunu, bilime yapılan katkıların şeklini ve dönemlerini konu edinir.” açıklamasının ilgili olduğu kavramın işaretlenmesi istenmiştir.

Tablo 3a: Birinci Açıklamaya Verilen Yanıtlar

	Bilgi Felsefesi		Bilgi Tarihi		Bilim Felsefesi		Bilim Tarihi		Bilim Sosyolojisi	
	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.
İşaretleyen	19	7	71	25	12	4	16	86	4	0
Oran (%)	15,6	5,7	58,2	20,5	9,8	3,3	13,1	70,5	3,3	0,0

Ö.T.: Ön Test, S.T.: Son Test

Tablo 3a’da görüldüğü gibi açıklamanın karşılığı olarak ön testte 16 olan bilim tarihinin işaretlenme sayısı son testte 86’ya; bilim tarihini işaretleyen katılımcıların oranı da ön testte %13,1 iken, son testte %70,5’e yükselmiştir.

Ön ve son testin 1. sorusunun 2. sırasında katılımcılardan, “insanoğlunun çevresini ve evreni anlama kabiliyetinin tarihsel gelişimini izler ve modern bilimin kaynağının izlerini sürer.” açıklamasının ilgili olduğu kavramın işaretlenmesi istenmiştir.

Tablo 3b: İkinci Açıklamaya Verilen Yanıtlar

	Bilgi Felsefesi		Bilgi Tarihi		Bilim Felsefesi		Bilim Tarihi		Bilim Sosyolojisi	
	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.
İşaretleyen	9	4	25	13	10	11	56	91	22	3
Oran (%)	7,4	3,3	20,5	10,7	8,2	9,0	45,9	74,6	18,0	2,5

Ö.T.: Ön Test, S.T.: Son Test

Tablo 3b’de görüldüğü gibi açıklamanın karşılığı olarak ön testte 56 olan bilim tarihinin işaretlenme sayısı son testte 91’e; bilim tarihini işaretleyen katılımcıların oranı da ön testte %45,9 iken son testte %74,6’ya yükselmiştir.

Ön ve son testin 1. sorusunun 3. sırasında katılımcılardan, “insanlığın en değerli etkinliği olan bilimsel düşünce, faaliyet ve gelişmelerin gelişim sürecini araştırır.” açıklamasının ilgili olduğu kavramın işaretlenmesi istenmiştir.

Tablo 3c: Üçüncü Açıklamaya Verilen Yanıtlar

	Bilgi Felsefesi		Bilgi Tarihi		Bilim Felsefesi		Bilim Tarihi		Bilim Sosyolojisi	
	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.
İşaretleyen	14	6	15	8	45	14	40	90	8	4
Oran (%)	11,5	4,9	12,3	6,6	36,9	11,5	32,8	73,8	6,6	3,3

Ö.T.: Ön Test, S.T.: Son Test

Tablo 3c’de görüldüğü gibi açıklamanın karşılığı olarak ön testte 40 olan bilim tarihinin işaretlenme sayısı son testte 90’a; bilim tarihini işaretleyen katılımcıların oranı da ön testte %32,8 iken son testte %73,8’e yükselmiştir.

Ön ve son testin 1. sorusunun 4. sırasında katılımcılardan, “bilimsel kuramların çeşitli çağlarda ortaya çıkışı ve kabul edilmesini, bilim insanlarının bilgiyi üretme biçimlerini ve bunun toplumsal etkilerini ortaya koymaya çalışır.” açıklamasının ilgili olduğu kavramın işaretlenmesi istenmiştir.

Tablo 3ç: Dördüncü Açıklamaya Verilen Yanıtlar

	Bilgi Felsefesi		Bilgi Tarihi		Bilim Felsefesi		Bilim Tarihi		Bilim Sosyolojisi	
	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.
İşaretleyen	8	4	9	4	15	3	16	85	74	26
Oran (%)	6,6	3,3	7,4	3,3	12,3	2,5	13,1	69,7	60,7	21,3

Ö.T.: Ön Test, S.T.: Son Test

Tablo 3ç’de görüldüğü gibi açıklamanın karşılığı olarak ön testte 16 olan bilim tarihinin işaretlenme sayısı son testte 85’e; bilim tarihini işaretleyen katılımcıların oranı da ön testte %13,1 iken son testte %69,7’ye yükselmiştir.

Tablo 3d, ön ve son testin 1. sorusunda “bilim tarihi” kavramının toplam işaretlenme sayı ve oranlarını göstermektedir.

Tablo 3d: Toplamda “Bilim Tarihi”nin İşaretlenme Durumu

	Bilim Tarihi	
	Ön Test	Son Test
İşaretlenme Sayısı	128	352
Oran (%)	26,2	72,1

Tablo 3d incelendiğinde, ön testte toplam 488 (122 katılımcı x 4 açıklama) işaretleme içerisinde “bilim tarihi”nin işaretlenme sayısı ve oranı sırasıyla 128 ve %26,2 iken son testte bu sayı ve oran 352’ye ve %72,1’ye yükselmiştir.

3.2. 2 No’lu Sorudaki Açıklamalara İlişkin Bulgular

Ön ve son testin 2. sorusunun 1. sırasında katılımcılardan, “lise bitirme sınavını bizzat Mustafa Kemal Atatürk’ün yaptığı ve aldığı cevapları beğenerek Çok İyi notuyla sınav kâğıdını imzaladığı, yaşadığı bu olayı Atatürk’le Bir Sınav Anısı başlıklı yazısıyla bizlere ulaştıran” bilim insanının işaretlenmesi istenmiştir.

Tablo 4a: Birinci Açıklamaya Verilen Yanıtlar

	Ord. Prof. Dr. Reşat Kaynar		Prof. Dr. Fuat Sezgin		Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı		Prof. Dr. Ekmeleddin İhsanoğlu		Prof. Dr. Sevim Tekeli	
	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.
İşaretleyen	30	4	37	1	31	116	20	1	4	0
Oran (%)	24,6	3,3	30,3	0,8	25,4	95,1	16,4	0,8	3,3	0,0

Ö.T.: Ön Test, S.T.: Son Test

Tablo 4a’da görüldüğü üzere açıklamanın karşılığı olarak ön testte 31 olan Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı’nın işaretlenme sayısı son testte 116’ya; Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı’yı işaretleyen katılımcıların oranı da ön testte %25,4 iken, son testte %95,1’e yükselmiştir.

Ön ve son testin 2. sorusunun 2. sırasında katılımcılardan, “Dünyada bilim tarihi alanında ilk doktora derecesini alan” bilim insanının işaretlenmesi istenmiştir.

Tablo 4b: İkinci Açıklamaya Verilen Yanıtlar

	Ord. Prof. Dr. Reşat Kaynar		Prof. Dr. Fuat Sezgin		Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı		Prof. Dr. Ekmeleddin İhsanoğlu		Prof. Dr. Sevim Tekeli	
	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.
İşaretleyen	18	3	39	4	43	114	16	0	6	1
Oran (%)	14,8	2,5	32,0	3,3	35,2	93,4	13,1	0,0	4,9	0,8

Ö.T.: Ön Test, S.T.: Son Test

Tablo 4b’de görüldüğü üzere açıklamanın karşılığı olarak ön testte 43 olan Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı’nın işaretlenme sayısı son testte 114’e; Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı’yı işaretleyen katılımcıların oranı da ön testte %35,2 iken son testte %93,4’e yükselmiştir.

Ön ve son testin 2. sorusunun 3. sırasında katılımcılardan, “Bilim tarihini, ülkemizde bir eğitim ve araştırma alanı olarak kurumsallaştıran” bilim insanının işaretlenmesi istenmiştir.

Tablo 4c: Üçüncü Açıklamaya Verilen Yanıtlar

	Ord. Prof. Dr. Reşat Kaynar		Prof. Dr. Fuat Sezgin		Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı		Prof. Dr. Ekmeleddin İhsanoğlu		Prof. Dr. Sevim Tekeli	
	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.
İşaretleyen	28	2	40	2	21	116	18	2	15	0
Oran (%)	23,0	1,6	32,8	1,6	17,2	95,1	14,8	1,6	12,3	0,0

Ö.T.: Ön Test, S.T.: Son Test

Tablo 4c’de görüldüğü üzere açıklamanın karşılığı olarak ön testte 21 olan Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı’nın işaretlenme sayısı son testte 116’ya; Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı’yı işaretleyen katılımcıların oranı da ön testte %17,2 iken son testte %95,1’e yükselmiştir.

Ön ve son testin 2. sorusunun 4. sırasında katılımcılardan, “Astronomi tarihi, fizik tarihi, matematik tarihi, tıp tarihi, Ortaçağ İslam eğitim/bilim kurumları gibi alanlarda öncü çalışmalar yapan” bilim insanının işaretlenmesi istenmiştir.

Tablo 4ç: Dördüncü Açıklamaya Verilen Yanıtlar

	Ord. Prof. Dr. Reşat Kaynar		Prof. Dr. Fuat Sezgin		Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı		Prof. Dr. Ekmeleddin İhsanoğlu		Prof. Dr. Sevim Tekeli	
	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.
İşaretleyen	25	1	25	4	20	113	30	3	22	1
Oran (%)	20,5	0,8	20,5	3,3	16,4	92,6	24,6	2,5	18,0	0,8

Ö.T.: Ön Test, S.T.: Son Test

Tablo 4ç’de görüldüğü üzere açıklamanın karşılığı olarak ön testte 20 olan Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı’nın işaretlenme sayısı son testte 113’e; Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı’yı işaretleyen katılımcıların oranı da ön testte %16,4 iken son testte %92,6’ya yükselmiştir.

Ön ve son testin 2. sorusunun 5. sırasında katılımcılardan, “1973 yılında, Nikola Kopernik’in doğumunun 500. yıldönümünde, Kopernik hakkındaki yayınından dolayı Polonya Hükümeti tarafından kendisine Kopernik Madalyası verilen” bilim insanının işaretlenmesi istenmiştir.

Tablo 4d: Beşinci Açıklamaya Verilen Yanıtlar

	Ord. Prof. Dr. Reşat Kaynar		Prof. Dr. Fuat Sezgin		Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı		Prof. Dr. Ekmeleddin İhsanoğlu		Prof. Dr. Sevim Tekeli	
	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.
İşaretleyen	24	3	22	2	15	116	20	0	41	1
Oran (%)	19,7	2,5	18,0	1,6	12,3	95,1	16,4	0,0	33,6	0,8

Ö.T.: Ön Test, S.T.: Son Test

Tablo 4d’de görüldüğü üzere açıklamanın karşılığı olarak ön testte 15 olan Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı’nın işaretlenme sayısı son testte 116’yı; Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı’yı işaretleyen katılımcıların oranı da ön testte %12,3 iken, son testte %95,1’e yükselmiştir.

Ön ve son testin 2. sorusunun 6. sırasında katılımcılardan, “1960 yılında yayımlanan İslam’da Rasathane ve Genel Rasathane Tarihindeki Yeri adlı çalışmasıyla ilk rasathanelerin İslam Dünyası’nda ortaya çıktığını kanıtlayan” bilim insanının işaretlenmesi istenmiştir.

Tablo 4e: Altıncı Açıklamaya Verilen Yanıtlar

	Ord. Prof. Dr. Reşat Kaynar		Prof. Dr. Fuat Sezgin		Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı		Prof. Dr. Ekmeleddin İhsanoğlu		Prof. Dr. Sevim Tekeli	
	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.
İşaretleyen	25	1	27	2	28	114	19	3	23	2
Oran (%)	20,5	0,8	22,1	1,6	23,0	93,4	15,6	2,5	18,9	1,6

Ö.T.: Ön Test, S.T.: Son Test

Tablo 4e’de görüldüğü üzere açıklamanın karşılığı olarak ön testte 28 olan Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı’nın işaretlenme sayısı son testte 114’e; Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı’yı işaretleyen katılımcıların oranı da ön testte %23 iken son testte %93,4’e yükselmiştir.

Ön ve son testin 2. sorusunun 7. sırasında katılımcılardan, “Yaptığı çalışmalarla hastanenin bugünkü anlamda ilk defa Ortaçağ İslam dünyasında ortaya çıktığını ve İslam dünyasındaki ilk hastanelerden ikisinin Türk idareciler tarafından kurulduğunu ortaya koyan” bilim insanının işaretlenmesi istenmiştir.

Tablo 4f: Yedinci Açıklamaya Verilen Yanıtlar

	Ord. Prof. Dr. Reşat Kaynar		Prof. Dr. Fuat Sezgin		Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı		Prof. Dr. Ekmeleddin İhsanoğlu		Prof. Dr. Sevim Tekeli	
	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.
İşaretleyen	22	1	33	2	24	116	29	1	14	2
Oran (%)	18,0	0,8	27,0	1,6	19,7	95,1	23,8	0,8	11,5	1,6

Ö.T.: Ön Test, S.T.: Son Test

Tablo 4f’de görüldüğü üzere açıklamanın karşılığı olarak ön testte 24 olan Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı’nın işaretlenme sayısı son testte 116’ya; Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı’yı işaretleyen katılımcıların oranı da ön testte %19,7 iken son testte %95,1’e yükselmiştir.

Ön ve son testin 2. sorusunun 8. sırasında katılımcılardan, “Müslümanların ve Türklerin bilime çok önemli hizmetlerde bulduklarını kanıtlayan, Türkiye’de bilim tarihinin sistematik bir faaliyet alanı olmasını sağlayan” bilim insanının işaretlenmesi istenmiştir.

Tablo 4g: Sekizinci Açıklamaya Verilen Yanıtlar

	Ord. Prof. Dr. Reşat Kaynar		Prof. Dr. Fuat Sezgin		Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı		Prof. Dr. Ekmeleddin İhsanoğlu		Prof. Dr. Sevim Tekeli	
	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.	Ö.T.	S.T.
İşaretleyen	19	2	46	5	20	113	23	2	14	0
Oran (%)	15,6	1,6	37,7	4,1	16,4	92,6	18,9	1,6	11,5	0,0

Ö.T.: Ön Test, S.T.: Son Test

Tablo 4g’de görüldüğü üzere açıklamanın karşılığı olarak ön testte 20 olan Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı’nın işaretlenme sayısı son testte 113’e; Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı’yı işaretleyen katılımcıların oranı da ön testte %16,4 iken, son testte %92,6’ya yükselmiştir. Tablo 4h, ön ve son testin 2. sorusunda “Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı’nın” toplamda işaretlenme sayı ve oranlarını göstermektedir.

Tablo 4h: Toplamda “Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı”nın İşaretlenme Durumu

	Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı	
	Ön Test	Son Test
İşaretlenme Sayısı	202	918
Oran (%)	20,7	94,1

Tablo 4h incelendiğinde, ön testte toplam 976 (122 katılımcı x 8 açıklama) işaretleme içerisinde “Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı’nın” işaretlenme sayısı ve oranı sırasıyla 202 ve %20,7 iken son testte bu sayı ve oran 918’e ve %94,1’e yükselmiştir.

3.3.3 No’lu Soruya İlişkin Bulgular

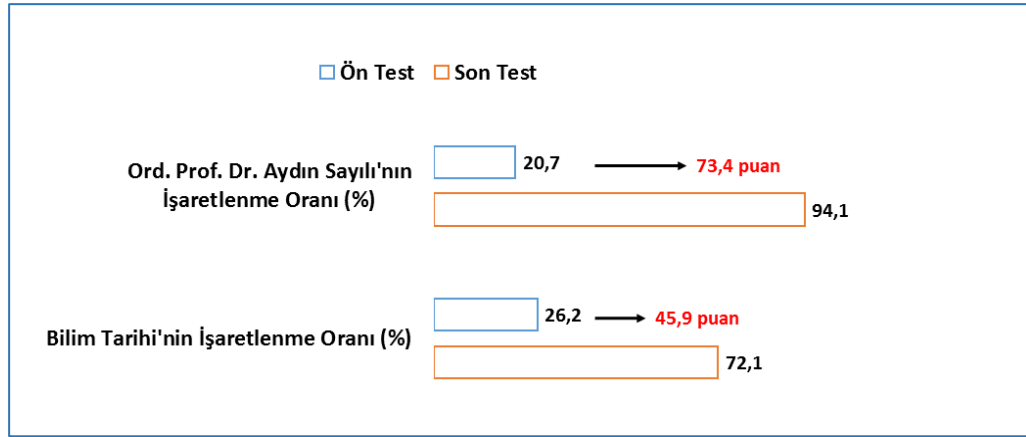
Tablo 5’te, son testte yer alan ve internet destekli eğitim materyalinin katılımcıların farkındalık ve bilgi düzeylerine katkısına ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 5: 3 No’lu Soruya Verilen Yanıtlar

	Evet		Kısmen		Hayır	
	Sayı	Oran	Sayı	Oran	Sayı	Oran
İzlediğiniz internet destekli eğitim materyalinin, bilim tarihi ve hakkında bilgiler verilen bilim tarihçisi ile ilgili bilgi düzeyinize ve farkındalığınıza katkı sağladığını düşünüyor musunuz?	76	%62,3	41	%33,6	5	%4,1

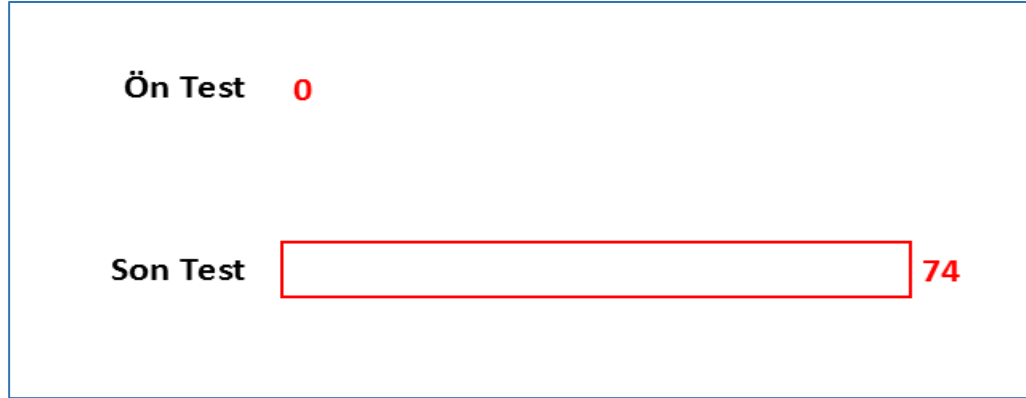
Tablo 5’teki veriler incelendiğinde; son teste katılan öğrencilerden %62,3’ü internet destekli eğitim materyalinin, bilim tarihi ve Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı’yla ilgili bilgi ve farkındalıklarına katkı sağladığını, %33,6’sı kısmen katkı sağladığını, %4,1’i ise katkı sağlamadığını belirtmiştir. Eğitim materyalinin olumlu yönde katkı sağladığını belirten katılımcıların toplam içindeki oranı %95,9’dur.

Katılımcı öğrencilerin ön test ve son test işaretlemelerinin geneli incelendiğinde Grafik 1’de de gösterildiği üzere; “bilim tarihi” kavramının işaretlenme oranı ön testte %26,2’den 45,9 puan artışla son testte % 72,1’e yükselmiştir. “Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı’nın işaretlenme oranı ise ön testte % 20,7 iken 73,4 puan artışla son testte % 94,1 olarak gerçekleşmiştir.



Grafik 1: Ön Test ve Son Test Genel Sonuçlarının Karşılaştırılması

Grafik 2’de ise ön ve son testte tam işaretleme yapan öğrencilere ilişkin veriler yer almaktadır. Ön testte 122 katılımcı öğrenciden, verilen açıklamaların tamamını doğru kavram ve bilim insanıyla eşleştiren öğrenci sayısı “0” iken eğitim materyalinin izletilmesinin ardından uygulanan son testte ise katılımcıların 74’ü (katılımcıların %60,7’si) her iki eşleştirmeyi de tam olarak yapmıştır.



Grafik 2: Ön Test ve Son Testte Tüm Eşleştirmeleri Doğru Yapan Öğrenci Sayısı

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Ön test sonuçlarına göre; toplam içerisinde, verilen açıklamaların bir veya birkaçının karşılığı olarak “bilim tarihi” kavramının işaretlenme oranı %26,2, “Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı”nın işaretlenme oranı ise %20,7’dir. Türkiye’nin ve dünyanın ilk bilim tarihi doktorasının sahibi ve günlük hayatta herkesin kullandığı 5 Türk Lirası’nda resmi bulunan bilim tarihçisi Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı’yı nitelikleri ve çalışmalarıyla bilen öğrencilerin oranı düşüktür. Aynı şekilde bilim tarihi kavramının farklı tanımları hakkında bilgi sahibi öğrencilerin oranı da düşüktür. Bu veriler, Başkan Takaoğlu’nun (2018) ulaştığına benzer ve araştırma problemimizi doğrulayan bir sonuç ortaya koymuştur: Öğrenciler, bilim tarihinin tanımı, kapsamı, ilgi alanı ve Türk bilim tarihçileri hakkında yeterli bilgiye sahip değildiler. Bu noktada Topçu ve Karatekin (2017), bilimsel gelişmenin, eğitimle doğrudan ilişkili olduğunu belirterek öğrencilere, bilhassa kendi kültüründen, örnek yaşamlarıyla, yaptıkları bilimsel çalışmalarla ve bilim dünyasına katkılarıyla rol model olabilecek bilim insanlarının doğru bir şekilde ve yeterince tanıtılmasının önemine vurgu yapmaktadır.

Uygulanan son testten elde edilen sonuçlar çalışmanın hipotezini doğrulamaktadır: Son test verilerine göre, toplam içerisinde verilen açıklamaların biri, birkaçı veya tamamının karşılığı olarak “bilim tarihi” kavramının işaretlenme oranı %72,1’e, “Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı”nın işaretlenme oranı ise %94,1’e yükselmiştir. Bu durum, Civelek (t.y.), Kaya (2005) ve Bayram’ın (2009) da ifade ettiği gibi eğitim süreçlerinde eğitim/öğretim materyallerinin kullanılmasının, öğrencilerin bilgi ve farkındalık

düzeylerine ve konuyu kavramalarına olumlu yönde katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim öğrencilerin toplamda %95,9'u izledikleri eğitim materyalinin, bilim tarihi ve hakkında bilgiler verilen bilim tarihçisi ile ilgili farkındalık ve bilgi düzeylerine katkı sağladığını belirtmiştir. Bu noktada bilim tarihiyle ilgili eğitim süreçlerinde destekleyici eğitim materyalleri kullanılmasının, Topçu ve Karatekin'in (2017) vurguladığı gibi öğrencilerin bilim tarihi, bilim tarihçileri ve Türk İslam medeniyetinin ulaştığı bilimsel seviye ve zenginliği keşfetmesi noktasında önemli bir araç, yöntem olduğu görülmektedir. Bunun yanında, bu alanda eğitim materyallerinin geliştirilmesi öğretmenler açısından da yararlı olacak ve Susam'ın (Aktaran: Başkan Takaoğlu, 2018) çalışmasında belirtmiş olduğu, öğretmenlerce, derslerinde bilim tarihine vurgu yapamamalarına neden olarak gösterilen “öğretim materyallerinin yetersizliği veya bilgi eksikliği” gerekçesinin ortadan kaldırılmasına yardımcı olacaktır.

Son test verileri incelendiğinde “bilim tarihi” kavramının işaretlenme oranındaki artışın (%26,2'den %72,1'e; 45,9 puan), “Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı”nın işaretlenme oranındaki artıştan (%20,7'den %94,1'e; 73,4 puan) daha düşük olduğu görülmüştür. Bu durumun temel nedenlerinin; bilim tarihiyle doğrudan ilgili derslerin (İslam Bilim Tarihi, Türk Kültür ve Medeniyet Tarihi gibi) seçmeli dersler arasında yer alması ve bilim tarihiyle doğrudan veya dolaylı olarak ilgili olan ders kitaplarında bilim tarihi kavramının tanımı, amacı, kapsamı ve ilgi alanlarına ilişkin herhangi bir bilgiye yer verilmemesi olduğu değerlendirilmektedir. Nitekim bu anlamda Koçyiğit ve Pektaş (Aktaran: Başkan Takaoğlu, 2018); Fen Bilimleri ders kitaplarında da bilim tarihine yönelik yeterli özenin gösterilmediğini, kavramsal ve prosedürel açıdan metinlerin yerleştirildiğini ancak yeterli olmadığı tespitini yapmaktadır.

Son test verilerine göre; örneklem grubundaki öğrencilerden yalnızca %4,1'i internet destekli eğitim materyalinin herhangi bir katkısının olmadığını belirtmişken, %95,9'u ise materyalin olumlu yönde katkısının olduğunu belirtmiştir. Bu veriler geliştirilen eğitim materyalinin öğrencilerin bilgi ve farkındalıklarına önemli bir oranda katkı sunduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Sosyal Bilgiler dersinde internet tabanlı öğretim yöntemi kullanarak yaptıkları çalışmada Türker ve Yaylak (2011), öğrencilerin bilgileri hatırlama düzeylerini artırmada yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretime göre internet tabanlı öğretimin daha etkili olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca Kenanoğlu ve Oral (2012) da çalışmalarında, Web ortamının ders için destek olarak kullanmasının öğrenilenlerin kalıcılığı üzerinde olumlu etki meydana getirdiğini ve Web'in tek başına bir öğretim yöntemi olarak değil, sınıf ortamını destekleyen bir araç olarak kullanılmasının daha uygun olacağını belirtmektedir. Çelebi Erol (2019) da öğretim programı hedefleri, içeriği ve uygulamaları doğrultusunda seçilmiş, birçok duyu organına hitap eden çoklu ortam materyali kullanımı ile öğrenme öğretme yaşantılarının zenginleştirilerek kalıcı izli öğrenmenin sağlanabileceğini düşünmektedir.

Bilim tarihçilerimiz ve çalışmaları hakkında bilgi sahibi olmak; Türk İslam medeniyetine mensup bilim insanların tarihte özellikle tıp, astronomi, matematik, cebir, kimya ve mühendislik alanlarında ulaştığı seviyelerin öğrenilmesinde bir araç olacaktır. Nitekim Topçu ve Karatekin (2017) de Türk İslam dünyasında, özellikle 8-16. yüzyıllar arasındaki dönemde, bilim insanları tarafından yapılan bilimsel çalışma, buluş ve icatların bir şekilde göz ardı edilerek günümüzde unutulmaya yüz tuttuğunu belirtmektedir. Bu anlamda bilim tarihçilerimiz, tarihin farklı dönemlerinde Türk ve Müslüman bilim insanların bilimsel çalışma ve eserlerini bizlere aktararak geçmiş ile günümüz arasında çok önemli bir köprü görevi görmekteyiz.

Sonuç olarak, Türk-İslam medeniyetinin bilimsel kurumlarını, bilginlerini, bilimsel çalışmalarını, buluşlarını ve eserlerini değerli çalışmalarıyla bizlere sunan bilim tarihçilerimizin öğrencilere tanıtılmasında ve öğrencilerde bilim tarihi bilincinin gelişmesinde bilgi teknolojileri destekli eğitsel materyallerin önemli düzeyde etkisinin bulunduğu görülmüştür. Nitekim ön testte 122 katılımcıdan hiçbiri 1. soruda verilen 4 adet açıklamanın tamamını “bilim tarihi” kavramıyla, 2. soruda verilen 8 adet açıklamanın tamamını “Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı” ile eşleştirememiştir. Ancak geliştirilen eğitim materyali izletildikten sonra uygulanan son testte ise katılımcıların %60,7'si (74 katılımcı) her iki eşleştirmeyi de tam olarak yapmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda eğitimcilere ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:

Bilim tarihi ve bilim tarihçilerimiz konusunda bilgi ve farkındalık düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla farklı lise türlerinde eğitim gören öğrencilerden oluşacak daha büyük örnekleme dayalı araştırmalar yapılarak tespit edilecek bilgi ihtiyacına yönelik bilgi teknolojilerine dayalı eğitsel materyal çeşitliliği oluşturulabilir.

MEB Eğitim Bilişim Ağı'nda bilim tarihi ve bilim tarihçilerimizle ilgili eğitim materyallerinin sayısı artırılarak öğrenciler, öğretmenler tarafından bu materyalleri kullanmaya yönlendirilebilir ve bu alanda proje ödevi çalışmaları yaptırılabilir.

Bilim tarihiyle doğrudan ilgili ortaöğretim ders kitaplarında Türk bilim tarihçilerine ilişkin daha fazla bilgiye yer verilerek bu ders kitapları bilim tarihinin tanımı, önemi ve kapsamının yer aldığı bölümleri içerecek şekilde yeniden düzenlenebilir.

Ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin bilim tarihi ve bilim tarihçilerimizle ilgili farkındalığını arttırmak ve onlara; bilimin toplum hayatındaki önemini kavratmak, Türk-İslam bilim geçmişinin ulaştığı düzeyleri göstermek amacıyla MEB Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği ile belirlenen Bilim ve Teknoloji Haftası'nda tanıtım, seminer, konferans gibi etkinlikler düzenlenebilir.

KAYNAKLAR

- Atalay Mazlum, A. ve Mazlum, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde araştırma yönteminin belirlenmesi, *Route Educational and Social Science Journal Volume 4*(4), 1-21.
- Ayan, D. (2008). *Ordinaryüs Profesör Aydın Sayılı: Bilim Tarihinde Türk Entelektüel Kimliği*, Ankara: Lotus Yayınevi.
- Bahadır, O. (2017). Bilim tarihi nedir? neden önemlidir?, Erişim adresi: <https://sarkac.org/2017/03/bilim-tarihi-nedir-neden-onemlidir/>
- Başkan Takaoğlu, Z. (2018). Lise öğrencilerinin bilim tarihi hakkındaki bilgi düzeyleri. *Mavi Atlas*, 6(1), 349-370. DOI: 10.18795/gumusmaviatlas.419094
- Bayram, N. (2009). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde mültimedya olanaklarının kullanımı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Konya.
- Civelek, M. (t.y.). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı, Erişim adresi: <https://www.igdir.edu.tr/Addons/Resmi/announc/4691/materyal.tasarimi.%20ÖZET.pdf>
- Çakır, Ö. (2021). Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı Külliyyatı-1 Atatürk ve Bilim. *Erdem*, (81), 201-204.
- Çalışkan, S. (2004). Türkiye’de bilim tarihi sahasında ilk doktora tezi: Aydın Sayılı “Observatory in Islam”, *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 2(4), 701-710.
- Çelebi Erol, C. (2019). Web tabanlı etkileşimli eğitim materyalinin desen bilgisi başarısı üzerindeki etkileri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 3(4), 253-273.
- Demir, R. (2003). *Türkiye’de bilim tarihi araştırmalarının gelişimine genel bir bakış (1532-1993)*. Türkiye’de Bilim Tarihi Araştırmalarının Dünü ve Bugünü içinde (1-92). Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Demir, R. ve Dosay Gökdoğan, M. (2008). *Aydın Sayılı, Türk Kültüründen Görüntüler Dizisi: 80*, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı.
- Demir, R. ve Dosay Gökdoğan, M. (2003). *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi’nde bilim tarihi araştırmalarının başlaması ve gelişmesi (kronolojik bir bakış)*. Türkiye’de Bilim Tarihi Araştırmalarının Dünü ve Bugünü içinde (66-75). Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kâhya, E. (1995). Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı’nın ardından, *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, (6), 427-450.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kaya, Z. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi, *Sirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 170-189.
- Konukçu, E. (1997). Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı ve tarih, *Erdem*, 9(27), 887-891.
- Kenanoğlu R. ve Oral, B. (2012). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemlerinin öğrenci başarısına ve bilgisayara yönelik tutumlarına etkisi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 68-85.
- Özer Taylan, G. (2020). Eğitim Amaçlı İnternet Kullanımı. Ş. Sağıroğlu, H.İ. Bülbül, A. Kılıç, M. Küçükali (Ed.) *Dijital Okuryazarlık: Araçlar, Metodolojiler, Uygulamalar ve Öneriler* içinde (375-410). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Salgar, E. (2013). Aydın Sayılı’nın bilim anlayışı, *Dört Öge*, (3), 25-40.
- Topçu E. ve Karatekin K. (2017). Sosyal bilgiler ders kitaplarında bilim adamları, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2127-2152.
- Topdemir, H.G. (1993). Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı’nın ardından, *Felsefe Dünyası*, (10), 74-80.
- Topdemir, H. G. (2011). Bilim tarihi ne söyler?, *Bilim ve Teknik Dergisi*, (522), 102-104.

- Türker Küyel, M. (1996). Aydın Sayılı'nın hayat hikâyesi, eserlerinin değerlendirilmesi, eserlerinin listesi, *Erdem*, 9(25), 3-29.
- Uğurlu, M. C. (1996). Büyük bir bilim tarihçisi Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı (1913-1993), *Erdem*, 9(26), 453-481.
- Unat, Y. (2012). Bilim tarihi disiplini, Erişim adresi: <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/52701/Bilim%20Tarihi%20Disiplini.html?sequence=1>
- Unat, Y. (2013). Ord. Prof. Dr. Aydın Sayılı, *Dört Öge*, (3), 1-23.
- Uzun, A. (2008). *Eğitim fakültelerinde bilgisayar okur-yazarlığının internet tabanlı öğretim tasarımı ile desteklenmesi*. (Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Bursa.
- Türker, H. ve Yaylak, E. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde internet tabanlı öğretim yönteminin ders başarısına etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 153-167.