



JRES

**JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY**

**EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**

Vol / Cilt: 10

Issue / Sayı: 1

Year / Yıl: 2023



Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Gazi University Institute of Educational Sciences

Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Society (JRES)

Cilt/Volume: 10 Yıl/Year: 10 Sayı/Issue: 1-2023
e-ISSN: 2458 – 9624

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/etad>

Baş Editör / Editor-in-Chief
Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Editörler / Editors
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK– Doç. Dr. Ayşe YALÇIN ÇELİK

Yayın Editörü / Publishing Editor
Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Alan Editörleri / Supervisory Board

Prof. Dr. Ali GÜL, Prof. Dr. Ateş BAYAZIT HAYTA, Prof. Dr. Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK, Prof. Dr. Bülent AKSOY, Prof. Dr. Fatma ARPACI, Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR, Prof. Dr. Hüseyin AKKUŞ, Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Prof. Dr. İlkay ULUTAŞ, Prof. Dr. İsmail KARAKAYA, Prof. Dr. Mehmet Akif SÖZER, Prof. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI, Prof. Dr. Mehmet KARA, Prof. Dr. Mehmet YILMAZ, Prof. Dr. Muhammet KOÇAK, Prof. Dr. Osman ÇİMEN, Prof. Dr. Perihan YALÇIN, Prof. Dr. Pervin ÜNLÜ YAVAŞ, Prof. Dr. Seyfullah YILDIRIM, Prof. Dr. Şaban ÇETİN, Prof. Dr. Şebnem KANDİL İNGEÇ, Prof. Dr. Şeref TAN, Prof. Dr. Yasin ÜNSAL, Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL, Doç. Dr. Ayşe Yalçın ÇELİK, Doç. Dr. Cem ASLAN, Doç. Dr. Cemal ÇAKIR, Doç. Dr. Ekrem Ziya DUMAN, Doç. Dr. Filiz ÇETİN, Doç. Dr. İbrahim Ethem POLAT, Doç. Dr. Kerim LAÇINBAY, Doç. Dr. Mahmut ÇİTİL, Doç. Dr. Mehmet YILDIZ, Doç. Dr. Mine AKTAŞ, Doç. Dr. Özden DEMİRKAN, Doç. Dr. Selami ERYILMAZ, Doç. Dr. Sevil BÜYÜKALAN FİLİZ, Doç. Dr. Togay Seçkin BİRBUDAK, Doç. Dr. Türker KURT, Doç. Dr. Ülker ŞEN, Dr. Öğr. Üyesi Leyla ERCAN ESENTÜRK, Dr. Öğr. Üyesi Ufuk ÖZKUBAT

Teknik Editör / Technical Editor

Arş. Gör. Kübra EKE
Arş. Gör. Tülay Gül TAŞKIN GÖKÇE

Dil Düzeltisi / Language Redaction

Doç. Dr. Cemal ÇAKIR
Arş. Gör. Büşra GÖRKAŞ KAYABAŞI
Arş. Gör. Büşra GÜVEN

Kapak Tasarım / Cover Design

Doç. Dr. Kerim LAÇINBAY

Yazışma Adresi / Submission Address

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Gazi University Institute of Educational Sciences

06500 Teknikokullar /Ankara

e-posta / e-mail: etader@gazi.edu.tr

Tel / Phone : +90 312 202 37 51

Basım / Edition: Online

Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi

Cilt: 10 Yıl: 10 Sayı: 1- 2023

- Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünce yayımlanan hakemli bir dergidir.
- Dergide yayımlanmak üzere gönderilen yazılar, belirtilen kurallara uygun olarak hazırlanmalıdır.
- Dergide yayımlanan makalelerin içerikleriyle ilgili her türlü yasal sorumluluk yazar (lar)a aittir.
- Aday makale kabul ve yayım süreci hakkında sorularınız için etader@gazi.edu.tr adresine yazabilirsiniz.
- Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi'nde yer alan yazılardan kaynak göstermek suretiyle aktarma ve alıntı yapılabilir.

Journal of Research in Education and Society (JRES)

Volume: 10 Year: 10 Issue: 1- 2023

- Journal of Research in Education and Society (JRES) is a journal published by Gazi University Institute of Educational Sciences. JRES publishes peer-reviewed studies in the fields of social sciences.
- Submitted articles should strictly follow the format of the author guidelines.
- All legal responsibilities related to the contents of the articles published in the journal belong to the author(s).
- If you have any questions regarding the submission process, please send an email to etader@gazi.edu.tr to contact the editorial office.
- Articles in JRES can be quoted by following citation rules.

Akademik Danışma Kurulu / Academic Advisory Board

Cilt/Volume: 10 Yıl /Year: 10 Sayı/Issue: 1- 2023

Prof. Dr. Akeel ALMARAI, Università per Stranieri di Siena, Italy

Prof. Dr. Ali Merthan DÜNDAR, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. George GRIGORE, University of Bucharest, Romania

Prof. Dr. İbrahim ŞAHİN, Osman Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İlhami SİĞIRCI, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Kalipa T. ATEMOVA, Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University,
Kazakhstan

Prof. Dr. Lamia Khalil HAMMAD, Yarmouk University, Jordan

Prof. Dr. Muhammet KOÇAK, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Naciye AKSOY, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Nazymgul ALBYTOVA, L. N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan

Prof. Dr. Perihan YALÇIN, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Turgunbayeva Botagül ALTAYEVNA, Pavlodar Pedagogical University, Kazakhstan

Doç. Dr. Abdüssamet YEŞİLDAĞ, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Celal Turgut KOÇ, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Elza SEMEDOVA, Khazar University, Azerbaijan

Doç. Dr. Maria AVINO, Università di Napoli "L'Orientale", Italy

Doç. Dr. Rasha SOLIMAN, University of Leeds, England

Dr. Clay M. STARLIN, Worcester State University, USA

Dr. Sue F. FOO, Worcester State University, USA

Dr. Tahsin KHALID, Southeast Missouri State University, USA

Dr. Vina ADRIANY, Universitas Pendidikan Indonesia, Indonesia

Bu Sayının Hakemleri / Reviewers of this Issue

Cilt/Volume: 10 Yıl /Year: 10 Sayı/Issue: 1- 2023

Prof. Dr. Mehmet KARA, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Onur Alp KAYABAŞI, Aksaray Üniversitesi

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Aylin GÜRBÜZ, Trakya Üniversitesi

Doç. Dr. Erkan YÜCE, Aksaray Üniversitesi

Doç. Dr. Filiz ÇETİN, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Hüseyin ÇAKIR, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Özden DEMİRKAN, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Serhat ARSLAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Büşra ÇELEN, Gazi Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Burcu IŞIK, Gazi Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Emine Nur ÜNVEREN BİLGİÇ, Düzce Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Gözdegül ARIK KARAMIK, Akdeniz Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Murat ASLAN, Gazi Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Özgün HARMANKAYA, Yıldız Teknik Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Nurcan TURAN OLUK, Gazi Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Sezin SEÇER, Gazi Üniversitesi

Öğr. Gör. Dr. Cihat Burak KORKMAZ, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, DİLMER

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi

Cilt: 10 Yıl: 10 Sayı: 1- 2023

e-ISSN: 2458 – 9624

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/etad>

İÇİNDEKİLER

ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Asitler ve Bazlar Konusu Kapsamında İndikatör Yapımına Yönelik Bir STEM Etkinliği
Geliştirme Çalışması**1-19

Bengihan Dilara KOL, Fethiye KARSLI BAYDERE

**Öğretmen Adaylarının FETEMM Farkındalıkları ile Matematik Öğretimine Yönelik
Pedagojik Gelişim Düzeyleri Arasındaki İlişki**..... 20-35

Alişir ARIK, Ali ÖZKAYA

**Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Çalışmalarında SCAMPER Tekniğinin
Yaratıcılığa Etkisi**.....36-53

Büşra AKGÜL, Meliha YILMAZ

Şeker Portakalı Serisinin On Kök Değer Kapsamında İncelenmesi54-80

Büşra Nur MUSULOĞLU, Beyza ÇELİK, Esin SEZGİN, Tuba DALTABAN

Geçmişten Günümüze Kıbrıs'taki Yabancı Dil Eğitim Politikaları Bağlamında İngilizce Eğitimine İlişkin Gelecek Senaryoları.....81-103
Merve UYSAL

Uzaktan Eğitim Sürecinde ADDIE Öğretim Tasarımı Modelinin Kullanılmasına Yönelik İçerik Analizi104-113
Turan PALABIYIK, Behçet ORAL

Ortaokul Öğrencileri İçin Türkçe Derslerinde Tavsiye Edilen Okuma Kitaplarında Yer Alan Aforizmaların İncelenmesi.....114-129
Büşra GÜVEN, Gıyasettin AYTAŞ

DERLEME MAKALE

Sosyal Yapılandırmacılık Konulu Tezlerin Betimsel İçerik Analizi.....130-143
Su ERTÜRK, Serkan KOŞAR

Matematik Eğitiminde Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Araştırmaların Tematik Analizi144-155
Barış DURAN, Zehra TAŞPINAR ŞENER

Türkiye ve Kazakistan'da Ortaokul Tarih ve Sosyal Bilgiler Programının Konu Dağılımı.....156-176
Aigerim KABYSHEVA

Gazi University Institute of Educational Sciences

Journal of Research in Education and Society (JRES)

Volume: 10 Year: 10 Issue: 1- 2023

e-ISSN: 2458 – 9624

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/etad>

CONTENTS

RESEARCH ARTICLE

A STEM Activity Development Study for Indicator Making within the Scope of Acids and Bases.....1-19

Bengihan Dilara KOL, Fethiye KARSLI BAYDERE

The Relationship Between Prospective Teachers' STEM Awareness and Their Pedagogical Development Levels in Teaching Mathematics.....20-35

Alişir ARIK, Ali ÖZKAYA

Examination of the Use of Animation and Cartoon in the Teaching of the Subject of Rational Numbers According to the Persistence of Information.....36-53

Büşra AKGÜL, Meliha YILMAZ

Determining the Professional Self-efficacy of the Teachers in Sandıklı.....54-80

Büşra Nur MUSULOĞLU, Beyza ÇELİK, Esin SEZGİN, Tuba DALTABAN

The Secondary School Teachers' Opinions About Experienced During the Pandemic Process from Online Training to Face-to-face Training81-103

Merve UYSAL

Investigation of Childhood Trauma and Healthy Family-Parenting Risk.....104-113
Turan PALABIYIK, Behçet ORAL

Analysing of Aphorisms in the Recommended Reading Books in Turkish Lessons for Secondary School Students114-129
Büşra GÜVEN, Gıyasettin AYTAŞ

REVIEW ARTICLE

Descriptive Content Analysis of Thesis Related to the Social Constructivism.....130-143
Su ERTÜRK, Serkan KOŞAR

Thematic Analysis of Research on Critical Thinking Skills in Mathematics Education144-155
Barış DURAN, Zehra TAŞPINAR ŞENER

Comparing the Delivery of History and Social Studies Subjects in Middle Schools of Türkiye and Kazakhstan156-176
Aigerim KABYSHEVA



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 10 Sayı: 1 Sayfa Aralığı: 1-19 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1213005

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

Asitler ve Bazlar Konusu Kapsamında İndikatör Yapımına Yönelik Bir STEM Etkinliği Geliştirme Çalışması

A STEM Activity Development Study for Indicator Making within the Scope
of Acids and Bases

Bengihan Dilara Kol, Fethiye Karşlı Baydere

ÖZ

STEM eğitimini uygulayacak olan öğretmen, araştırmacı ve öğretmen adaylarının kullanımına sunulması için oluşturulmuş, ücretsiz erişime açık, nitelikli STEM etkinliklerinin geliştirilmesi ve sunulmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmanın amacı 8. sınıf asit ve bazlar konusu kapsamında indikatör yapımı ile ilgili özgün bir STEM etkinliği geliştirmek ve bu etkinliğin geliştirilme sürecini detaylarıyla sunmaktır. Etkinliğin geliştirilmesi sürecine konunun ve problem durumunun belirlenmesi ile başlamıştır. Etkinlik konusu belirlenirken öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri, kavram yanlışlarının bulunduğu, günlük hayatlarında karşılaşılabilecekleri bir problem içeren ve mühendislik tasarım süreci basamakları ile sürdürülebilir bir konu olmasına dikkat edilmiştir. Hazırlanan etkinlik NASA (2015) tarafından geliştirilen Mühendislik Tasarım Süreci (MTS) basamaklarına uygun olarak tasarlanmıştır. Etkinlik geliştirilirken MTS'nin problemi belirleme, problemi araştırma, olası çözümler geliştirme, en iyi çözümü seçme, prototipin yapılması, çözüm/leri test etme ve değerlendirme, çözüm/leri sunma ve yeniden yapılandırma aşamalarının her birine uygun çeşitli uygulamalar ve bunlara ilişkin yönergeler hazırlanmıştır. Bu makalede etkinliğin ilgili adımları ayrıntılı bir şekilde sunulmuş olup, uygulayıcılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

ABSTRACT

There is a need to develop and present quality STEM activities that are open to free access and that are created for the use of teachers, researchers, and teacher candidates who will implement STEM education. The aim of this research is to develop a unique STEM activity on indicator making within the scope of Class 8 acids and bases and present the details of this activity. The process of developing the activity started with the determination of the subject and the problem situation. While determining the activity topic, attention was paid to the fact that it is a subject that students have difficulty understanding, that students have misconceptions about, that contains a problem that students may encounter in their daily lives, and that can be sustained with the steps of the engineering design process. In this context, it has been decided that the subject of Class 8 acids and bases is appropriate. The activity prepared was designed in accordance with the Engineering Design Process (EDP) steps developed by NASA. In this article, the steps of the event are presented in detail. While developing the activity, various applications and instructions were prepared for each of the stages of EDP to identify the problem, to research the problem, to develop possible solutions, to choose the best solution, to make the prototype, to test and evaluate the solution/s, and to present the solution/s and reconstruct them. In this article, the relevant steps of the activity were presented in detail, and various suggestions were made for the practitioners.

Yazar Bilgileri

Bengihan Dilara Kol

Yüksek Lisans Öğrencisi,
Giresun Üniversitesi, Giresun,
Türkiye
dilarakol32@gmail.com

Fethiye Karşlı Baydere

Doç. Dr., Giresun Üniversitesi,
Giresun, Türkiye
fethyekarsli28@gmail.com

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

STEM eğitimi
Mühendislik tasarım süreci
Asitler ve bazlar

Keywords

STEM education
Engineering design process
Acids and bases

Makale Geçmişi

Geliş: 01/12/2022

Düzeltilme: 25/12/2022

Kabul: 26/12/2022

Atıf için: Kol, B. D. ve Karşlı Baydere, F. (2023). Asitler ve bazlar konusu kapsamında indikatör yapımına yönelik bir STEM etkinliği geliştirme çalışması. *JRES*, 10(1), 1-19. <https://doi.org/10.51725/etad.1213005>

Etik Bildirim: Bu çalışmada herhangi bir canlıdan veri toplanmadığından ve sadece geliştirilen etkinliğin tanıtımı yapıldığından etik kurul izni alınmamıştır.

Giriş

Küreselleşmenin etkisi ile gelişen ve değişen dünya düzeni, ülkeler arasında ekonomi, teknoloji ve savunma sanayii alanlarında rekabete yol açmıştır. Ülke liderleri bu yarışta en önde yer almak için farklı reform hareketleri gerçekleştirmişlerdir (Aydın, 2011; Bybee, 2010a; Sanders, 2009). Bu ülkelerin en başında ise Amerika Birleşik Devletleri (ABD) gelmektedir. Çin'i ekonomi, teknoloji ve savunma sanayii alanlarında kendisine büyük bir tehdit olarak gören ABD, eğitim alanında yapacağı güçlü bir strateji ile Çin de dâhil diğer bütün ülkelerin üzerinde bir başarı elde edeceğini düşünerek harekete geçmiştir (İzgi, 2020). Ekonomi, teknoloji ve savunma sanayii alanlarının temelinde aslında eğitim olduğunu, bu alanların geliştirilebilmesi için iyi eğitim almış ve ülke gelişimine katkı sağlayacak bireyler yetiştirilmesi gerektiğini savunan ABD, 2001 yılında Dr. Judith Ramaley tarafından ortaya atılan STEM eğitim yaklaşımını eğitim programlarına entegre etmiştir (Alan, 2020). ABD'de ortaya çıkan ve ardından tüm dünya ülkelerine hızla yayılmaya başlayan STEM eğitim yaklaşımı Türkiye'de de kendisine önemli bir yer bulmuştur. Ülkemiz çapında ilk olarak 2018 yılında güncellenen öğretim programlarında disiplinler arası etkileşime vurgu yapılmıştır. Fen bilimleri öğretim programında da beceri öğrenme alanına mühendislik ve tasarım becerileri eklenmiştir (MEB, 2018). Programda yapılan bu güncelleme, hizmet içindeki öğretmenlere çeşitli eğitimler yoluyla ve hizmet öncesi öğretmen eğitiminde de eğitim fakültelerinde STEM eğitim yaklaşımını tanıtan eğitimler aldırılmasını gerekli kılmaktadır (Çorlu, 2014). Ayrıca okulların ve sınıfların STEM eğitime yönelik düzenlenmesiyle ve gerekli özenin gösterilmesiyle programa eklenen mühendislik ve tasarım becerilerine yönelik hedeflere ulaşılmasının daha kolay olacağı düşünülmektedir.

STEM eğitim yaklaşımı adını fen, teknoloji, mühendislik ve matematik kelimelerinin İngilizce kısaltmalarından almıştır (Science, Technology, Engineering, Maths). Bu yaklaşım özünde fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin entegrasyonuna dayanmaktadır (Berlin ve Lee, 2005; Reiss ve Holmen, 2007; Wang, 2012). Bu disiplinler ayrı ayrı değil bir bütün olarak ele alınmalıdır (Buyruk ve Korkmaz, 2016). Bu sayede öğrenciler sadece fen kavramlarını öğrenmekle kalmayacak, onları teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinleriyle harmanlayacaktır. STEM eğitimi ile birlikte araştıran, sorgulayan, üretebilen, sosyal ve problem çözme becerileri gelişmiş ve kendine güvenen bireyler yetiştirilecektir (Kurt, 2019; Roberts, 2012). Bir başka deyişle STEM eğitim yaklaşımı ile 21. yy becerilerine sahip bireylerin yetişmesine katkı sunulmuş olacaktır (Bircan, 2019; Kavacık, 2019; NRC, 2010; Sanders, 2009; Stohlmann, Moore, Roehrig ve McClelland, 2011).

STEM eğitimi, gelişen ve değişen dünya şartları ile ortaya çıkan sorunlara çözüm getirebilecek bireyler yetiştirmek amacıyla geliştirilen bir eğitim yaklaşımıdır. STEM eğitim yaklaşımında öğrencilerden kendilerine sunulan gerçek yaşam sorunlarını çözmeleri beklenir. Bunu yapabilmeleri için öğrencilere fırsatlar sunulur ve farklı disiplinlerden yararlanmaları sağlanır (Hacıömeroğlu ve Bulut, 2016). STEM eğitiminin öğrencilerin akademik başarı (Barrett, Moran ve Woods, 2014; Bybee, 2010b; Çetin, 2019; Irak, 2019); fene yönelik ilgi (Bek Gümüş, 2019; Fortus, Dershimer, Krajck, Marx, ve Mamlok-Naaman, 2004); tutum (Bircan, 2019; Dass, 2015; Kutch, 2011; Irak 2019) ve bilimsel süreç becerileri (Behram, 2019; Cotabish, Dailey, Robinson ve Hughes, 2013; Doğan, 2019; Sullivan, 2008) üzerinde olumlu etkilerinin olduğu bilinmektedir. Ayrıca öğrencilere eleştirel düşünme ve problem çözme, iş birliği ve liderlik, girişimcilik, iletişim, bilgi edinme ve analiz gibi birçok 21. yy becerisini kazandırmak için oldukça etkili bir yaklaşımdır (Akkaya, 2019; İzgi, 2020; Kurt, 2019; Morrison, 2006; Murat, 2018). STEM eğitiminin bu önemli özellikleri dikkate alındığında STEM eğitimini uygulayacak olan öğretmen, araştırmacı ve öğretmen adaylarının kullanımına sunulması için oluşturulmuş,

ücretsiz erişime açık, nitelikli STEM etkinliklerinin geliştirilmesi ve sunulmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca Bybee (2010a), STEM eğitim yaklaşımının kullanılmasına çok fazla bağlılık olmasına rağmen, öğretmenlerin bu yaklaşımı uygulayacak yeterlilikte etkinliklerin ve politika girişimlerinin eksik olduğunu savunmaktadır. Öğretmenlerin her konuda STEM etkinlikleri uygulayabilmeleri için hazır geliştirilmiş olan materyaller, onlar için kolaylaştırıcı kaynaklar olarak düşünülebilir. Ayrıca Türkiye'de STEM etkinliği geliştirme araştırmaları diğer türlere göre oldukça sınırlıdır (Aydın-Günbatır ve Tabar, 2019). Bu kapsamda STEM etkinlik havuzuna yenilerinin eklenmesi için yeni etkinlikler geliştirilmesinin ve tanıtılmasının literatüre katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Araştırma kapsamında geliştirilen etkinliğin bu alanda araştırma yapan genç araştırmacılara ve öğretmenlere kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

STEM etkinliği geliştirme çalışmaları incelendiğinde; Güneş Sistemi ve Ötesi (Gürbüz, Gökçe, Töman, Gürbüz ve Gökçe, 2019; Kurniawati, 2021; Uçar, 2019); Kuvvet ve Hareket (Akkaya, 2019; Ercan, 2014; Köngül ve Yıldırım, 2021); Biyogaz (Bilekyiğit, 2018); Elektrik enerjisi (Doğan, 2019; Doppelt, Mehalik, Schunn, Silk ve Krysinski, 2008; Karşı-Baydere ve Bodur, 2022); Basit Makinalar (English, Hudson ve Dawes, 2013; Isdianti, Nasrudin ve Erman, 2021; Roth, 2001); Newton'un Hareket Kanunları (González-Peña, Morán-Soto, Rodríguez-Masegosa ve Rodríguez-Lara, 2021; Tal, Krajck ve Bluemenfeld, 2006); Ses ve Işık (Küçükyılmaz, 2003); Isı Enerjisi ve Transferi (Schnittka ve Bell, 2011); Kuvvet ve Enerji (Ozkan ve Umdü Topsakal, 2021; Şentürk, 2017); Madde ve Isı (Nağaç, 2018); Yenilenebilir enerji kaynakları (Higde, 2022); Ses (Dedetürk, Kirmizigül ve Kaya, 2021) ve Çevre (Febrianto, Ngabekti ve Saptono, 2021) ünitelerinde yapılmış çalışmalar gözlenmektedir. Yapılan çalışmaların çoğunlukla 5. sınıf (Akar, 2019; Çil ve Özlen, 2019; Yamak, Bulut ve Dünder, 2014); 6. sınıf (Dedetürk vd., 2021; Sarıcan, 2017); 7. sınıf (Doğan, 2019; Ercan, 2014; Gökçe, 2019; Ozkan ve Umdü Topsakal, 2021); lise (Han, Kelley ve Knowles, 2021) öğrencileri ve öğretmen adaylarına (Bozkurt, 2014; Hacıoğlu, Yamak, Kavak, 2016; Higde, 2022; Karşı Baydere, Hacıoğlu ve Kocaman, 2019; Kurtoğlu ve Karşı Baydere, 2021; Lin, Wu, Hsu ve Williams, 2021; Yıldırım, 2018) yönelik gerçekleştirildiği ancak 8. sınıf öğrencilerine yönelik çok fazla çalışma bulunmadığı görülmüştür. Ayrıca 8. sınıf asitler ve bazlar konusunda indikatör yapımına ilişkin sadece bir tane STEM etkinliği geliştirme çalışmasına rastlanmıştır (Ceylan, 2014). Çalışmada kullanılmış olan MTS basamaklarının yanı sıra etkinlik içeriğinin de farklılık göstermesi sebebiyle, bu konuda araştırmacı, öğretmen ve öğretmen adaylarına sunulmak üzere etkinlik havuzunu zenginleştirecek yeni ve özgün bir çalışma olarak literatüre katkısının olacağına inanılmaktadır.

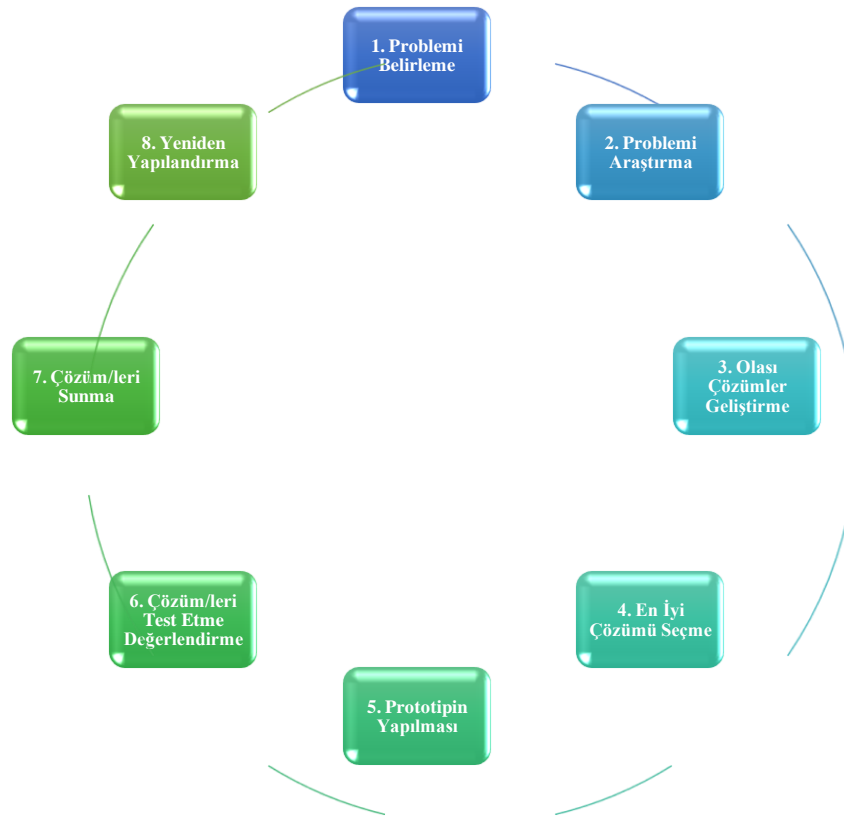
Mühendislik Tasarım Süreci

STEM eğitim yaklaşımında öğrencilere kazandırılmak istenen hedef ve davranışlar fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin entegrasyonu ile sağlanmaktadır (Gülhan ve Şahin, 2016). Bunun yanı sıra sürece günlük yaşamla bağlantılı ve birçok çözümü olan gerçek dünya problemleri ile başlanması önerilmektedir (Breiner, Harkness, Johnson ve Koehler, 2012; Chiu, Price ve Ovrachim, 2015; Honey, Pearson ve Schweingruber, 2014; NAE ve NRC, 2009; Wang, Moore, Roehrig ve Park, 2011; Wendell, Swenson ve Dalvi, 2019; Williams, 2011). Öğrenciler fen derslerinde işlenen konuların aslında günlük hayatlarında birçok kez karşılımlarına çıktığını fark etmeli, oluşacak problemlere teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerini kullanarak çözüm getirmeyi öğrenmelidir. Lin, Hsiao, Chang, Chien ve Wu (2018), STEM eğitiminin önemli bir parçasının mühendislik olduğunu belirtmişlerdir. Hertel, Cunningham ve Kelly (2007), öğrencilerin fen ve mühendislik olmak üzere iki yönünü aynı anda öğrenebilmeleri için fen öğretiminin mühendislik tasarımıyla bütünleştirilmesi gerektiğini açıklamıştır. Bu nedenle öğretimde Mühendislik Tasarım

Süreci (MTS) aracılığıyla STEM eğitimi vurgulamak önemlidir. Mühendisliğin fen eğitimine entegrasyonuna ilişkin tüm yaklaşımlarda gerçek yaşam problemine çözüm bulurken mühendislerin yaptığı gibi tasarım yapma sürecini kullanmaları sağlanır (Hmelo, Holton ve Kolodner, 2000; Marulcu, 2010; Mehalik, Doppelt ve Schunn., 2008; Moore, vd., 2014; Sadler, Coyle ve Schwartz, 2000). Bu süreçte öğrencilere bir mühendis gibi düşünmeyi, sorunlara bir mühendis gibi çözüm getirmeyi ve bir mühendis gibi problemin çözümüne yönelik tasarım yapmayı öğretmek hedeflenir. Tüm bunları yapabilmek için belirli basamakları takip etmek gerekir. Bunun gerçekleştirilebilmesi için ise MTS basamaklarından faydalanılabilir. MTS basamakları öğrenciye problemin ne olduğunu, araştırma sürecinin nasıl gerçekleşeceğini, probleme ne gibi çözümler getirilebileceğini, en uygun çözümü belirlemeyi ve bir tasarım geliştirmeyi öğretmeyi hedefler (Winarno, Rusdiana, Samsudin, Susilowati, Ahmad ve Afifah, 2020).

Farklı araştırmacılar tarafından önerilen birçok MTS adımları vardır. Bunlara 9 adımdan oluşan ve Hynes ve arkadaşları (2011) tarafından önerilen MTS; 7 adımdan oluşan ve Mdoe (2010) tarafından önerilen MTS; 8 adımdan oluşan NASA (2015) tarafından önerilen MTS; 5 adımdan oluşan ve Bozkurt (2014) tarafından önerilen MTS; 4 aşamadan oluşan MTS (Wendell vd., 2019) örnek olarak verilebilir (Arık ve Topçu, 2020; Gök, 2019; Winarno vd., 2020).

Bu araştırmada etkinliğin hazırlanması sürecinde NASA MTS basamaklarından faydalanılmıştır.



Şekil 1. NASA mühendislik tasarım döngüsü (NASA, 2015)

1. Problemi belirleme

MTS genellikle bir ihtiyaç, istek ya da problemle başlamaktadır (NRC, 2012). MTS basamaklarının ilk adımının gerçekleştirilebilmesi için bir problem durumu oluşturulmalı ve öğrenciye sunulmalıdır. Sunulan problem durumu tasarım sürecinin başlamasında oldukça etkilidir. Ayrıca bireyler mühendislik problemlerini çözerken hem ilgili disipline ilişkin bilgi edinirler hem de

sürece dâhil olarak tasarım becerilerini geliştirirler (Kolodner, 2002; Leonard, 2004; Wendell vd., 2019). Öğrenciler bu aşamada öğretmen tarafından verilen problem durumu ile ilgili ne bildiklerini ifade etmelidirler. Problemi daha iyi tanımlamak için çeşitli sorular sorarak oluşturulacak olan ürüne yönelik kriter ve sınırlılıkları belirlemeye çalışırlar (Yu, Wu ve Fan, 2019). Örneğin; “Bizden çözümü istenilen problem ne olabilir? Bu problemin çözümü için ne gibi sınırlamalara dikkat etmeliyiz?” şeklinde çeşitli sorularla problem durumundaki kriter ve sınırlılıkların çerçevesi çizilebilir.

2. Problemi araştırma

MTS'nin bu aşamasında öğrenciler probleme yönelik neler bildiklerini ya da neleri bilmeleri gerektiğini, hangi bilgilere ihtiyaç duyduklarını düşünerek araştırma yapmalıdırlar (Bozkurt, 2014; Lie, Aranda, Guzey ve Moore, 2019; NAE ve NRC, 2009). Bu aşamada öğrenciler kendilerini sordukları sorularla yönlendirebilirler. Örneğin; “Problemin çözümüne yönelik ihtiyaç duyduğum bilgiler nelerdir? İhtiyacım olan bilgileri nasıl elde edebilirim?” gibi sorular kullanılabilir.

3. Olası çözümler geliştirme

Bir problemin yalnızca bir değil birden fazla çözüm yolu olmalıdır. Olası çözüm yollarının geliştirilmesi sürecinde öğrenciler kendilerine sunulan gerçek yaşam zorluğuna yönelik yaratıcılıklarını kullanarak birçok çözüm yolu üretirler (Brunsell, 2012; Wendell vd., 2010). Bu aşama öğrencilerin zihinsel olarak aktif olmaları, grup içi iş birliği yapmaları ve beyin fırtınası oluşturmaları, özgün ve etkili çözümler sunmaları açısından oldukça önemlidir (Hynes vd., 2011; Tayal, 2013). Bu aşamada öğrenciler kendilerine şu soruları sormalıdır:

Problem durumunun çözümüne yönelik ne gibi fikirler öne sürmeliyiz?

Öne sürdüğümüz fikirler kriter ve sınırlılıklara uygun mu?

4. En iyi çözümü seçme

Öğrenciler bu aşamada verilen problem durumunun çözümüne yönelik elde ettiği kriter ve sınırlılıklar dâhilinde en iyi çözüm önerisini belirlemelidir. Bir başka deyişle öğrenciler tıpkı mühendislerin çözüm bulma sürecinde kullandıkları gibi olası bütün çözüm yollarını problem durumunda verilen kriter ve sınırlılıklar bağlamında değerlendirmektedirler (Hynes vd., 2011; NRC, 2012; Siew, Goh ve Sulaiman, 2016). Öğrencilere olası çözüm yollarından en iyisine karar vermeleri için bazı sorular yöneltmesi faydalı olabilir:

Yapacağınız tasarım, size sunulan kriterler ve sınırlılıkları karşılıyor mu?

Hâlihazırda size sunulan kaynaklar tasarımı gerçekleştirmeniz için yeterli mi?

5. Prototipin yapılması

MTS'de prototipin yapılması tasarımın ayrıntılarının görülmesini sağlamaktadır (NRC, 2012; Siew vd., 2016; Wendell vd., 2019). Bu süreçte öğrenciler plan yapmalı, ihtiyaç duyulan malzemeleri listelemeli, bir taslak oluşturmalı ve prototipin yapım aşamasını gerçekleştirmelidirler. El becerilerini geliştirmekle birlikte, onlara bir mühendis gibi düşünmeyi ve grup arkadaşlarıyla iş birliği içerisinde çalışmayı da aşlamak hedeflenmektedir. Prototipin yapılması aşaması için öğrencilerin kendilerine sorması gereken sorular:

Prototipin yapımı için nasıl bir yol izlemeliyiz?

Prototipin yapımı için ne gibi malzemelere ihtiyaç duyarız?

Prototipin yapımında nelere dikkat etmeliyiz? şeklinde olabilir.

6. Çözüm/leri test etme ve değerlendirme

Kabul edilebilir bir ürün ortaya konulana kadar prototip yapma işleminin tekrar edilmesi başarılı bir çözüm ortaya konulması açısından önemlidir (Koehler, Faraclas, Sanchez, Latif ve Kazerounian, 2005). Mühendisler prototipleri test ederek tasarımın performansını daha ileri seviyelere çıkarmak için değerlendirmede bulunurlar (Hynes vd., 2011; NAE ve NRC, 2009; NRC, 2012; Yu vd., 2019). Prototip, ilgili kriter ve sınırlılıklar doğrultusunda geliştirilen testlerle değerlendirilmeli ve test edilmelidir. Bu aşamada öğrenciler kendilerini şu sorularla yönlendirmelidirler:

Gerçekleştirdiğimiz prototip verilen problem durumunun kriter ve sınırlılıklarına uygun mu?

Gerçekleştirdiğimiz prototip problemi çözmede başarılı oldu mu?

7. Çözüm/leri sunma

Bu aşamada öğrenciler yapmış oldukları prototipi sınıf arkadaşlarına sunarlar. Prototipin kriter ve sınırlılıkları karşılaması durumunu, prototipin eksik veya geliştirilmesi gereken yönlerini sınıfça tartışır (Siew vd., 2016). Almış oldukları geri bildirim grup arkadaşlarıyla değerlendirirler. Tasarım sürecinde alınan her türlü geri bildirim, tasarımın daha da iyileştirilmesi için gereklidir. Öğrenciler kendilerine şu soruları sorarak çözümleri sunma aşamasını değerlendirebilirler:

Yapmış olduğumuz prototip ne gibi eleştiriler aldı?

Yapılan eleştirilerden hangileri prototipin yetersizliği üzerine olmuştur?

8. Yeniden yapılandırma

Öğrenciler problem durumunu yeterince karşılayamayan tasarımlar olursa tasarımlarını tekrar gözden geçirerek eksikliklerini gidermeye ve çözümlerine yönelik iyileştirmeler yapmaya çalışırlar (Hynes vd., 2011; Wendell vd., 2019). Prototipin eksik veya hatalı yönleri belirlendikten sonra prototip yeniden yapılandırılmalı ve eksiklikler giderilmelidir. Eksikliklerin giderilmesi için sorunun hangi MTS basamağında başladığı belirlenmeli ya da ilk basamaktan başlayarak prototip yeniden tasarlanmalıdır. Bu aşamada öğrenciler kendilerine şu soruları sormalıdır:

Belirlenen eksiklik hangi MTS basamağında yapılan bir hata ile gerçekleşmiştir?

Hatanın giderilmesi için neler yapmalıyız?

Şekil 1'de de görüldüğü gibi MTS adımları doğrusal değil, süreç yinelemeli, döngüsel ve esnekler. Bu durum, tasarımcının çeşitli düzenlemeler yapması için farklı tasarım adımlarına geri dönmesini sağlar. Çeşitli araştırmalarda MTS uygulamasının öğrencilerin içerik bilgisini (Aydın-Günbatar, Tarkın-Celikkıran, Kutucu ve Ekiz-Kıran, 2018; Chao vd. 2017; Guzey, 2017), problem-çözme becerilerini (English, Hudson ve Dawes, 2013; Syukri, Halim, Mohtar ve Soewarno, 2018) ve STEM konularında ve kariyerlerinde ilgilerini arttırabileceği belirtilmektedir. Bununla birlikte, çoğu öğretmenin ve öğretmen adaylarının fen öğretiminde mühendislik tasarımının nasıl uygulanacağı konusunda sınırlı fikirlerinin olduğu da bilinmektedir (Hacıoğlu, Sahin Cakir, Karşı Baydere ve Yamak, 2020; Karşı Baydere, Şahin Çakır, Hacıoğlu ve Kocaman, 2021; Mesutoğlu ve Baran, 2020; Pleasants, Olson ve De La Cruz, 2020; Schnittka, 2011). Bu nedenle MTS basamaklarının tanıtılmasının ve bu basamaklarda yapılanlardan örnekler sunulmasının faydalı olacağına inanılmaktadır. Çünkü MTS uygulamaları sadece öğrenciler için değil, öğretmenler için de faydalıdır.

Bu araştırmanın amacı 8. sınıf asitler ve bazlar konusu kapsamında indikatör yapımı ile ilgili bir STEM etkinliği geliştirmek ve bu etkinliğin detaylarını sunmaktır.

Yöntem

Yapılan bu araştırma bir STEM etkinliği geliştirme çalışması olduğundan dolayı bu bölümde geliştirilen STEM etkinliğinde izlenen adımlar aşağıda ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Araştırma tasarım-temelli araştırma yöntemine göre tasarlanmıştır (McKenney ve Reeves, 2013). Tasarım araştırmaları öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak materyallerin özelliklerini ve bu materyallerin tasarlama süreçleri hakkındaki bilgimizi iletme amacıyla kullanılabilir (Plomp, 2007). Tasarıma dayalı araştırma, aynı anda etkili öğrenme ortamları geliştirme ve bu tür ortamları öğrenme ve öğretmeyi incelemek için doğal laboratuvarlar gibi kullanma hedeflerini de içerir (Sandoval ve Bell, 2004). Bir tasarım metodolojisi, genel bir tasarım prosedürüdür. Bir tasarım çerçevesi gibi, kuralcıdır. Bununla birlikte, bir tasarım metodolojisi üründen çok süreç için yönergeler sağlar (Edelson, 2002). Bu araştırmada tasarım sürecinde MTS aşamalarında çeşitli yönergeler eşliğinde öğrencilerin tasarımlar yapmaları hedeflenmiş olup, çalışmanın sonunda bir STEM etkinliğinin oluşması sağlanmıştır.

Etik Bildirim

Bu çalışmada herhangi bir canlıdan veri toplanmadığından ve sadece geliştirilen etkinliğin tanıtımı yapıldığından etik kurul izni alınmamıştır. Bununla birlikte makalenin yazımında etik ilkelere uygun davranılmıştır.

Etkinliğin Geliştirilmesi

Bu bölümde etkinlik geliştirilme sürecinde takip edilen aşamalar sırasıyla sunulmuştur.

Etkinlik Konusunun Belirlenmesi

Bu araştırmada etkinliğin hazırlanması sürecinde NASA (2015) MTS basamaklarından faydalanılmıştır. STEM etkinliğinin geliştirilme sürecinde hangi MTS basamaklarının kullanılacağına karar verildikten sonra ilk olarak konunun belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu kapsamda etkinlik konusu belirlenirken öğrencilerin hangi konularda kavram yanılgılarına sahip oldukları araştırılmıştır. Kavram yanılgılarının yaygın olduğu konular belirlendikten sonra bu konular arasından hangilerinin teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinleri ile entegre edilebileceği ve günlük hayatta karşılaşılabilecekleri bir problem durumu olabileceği belirlenmiştir. Bununla birlikte STEM etkinlik havuzuna örnek teşkil etmesi amacıyla bu araştırmada daha önceden bu konuda benzer niteliklere sahip etkinlik geliştirilmemiş olmasına da dikkat edilmiştir. Yapılan araştırmalar dâhilinde 8. sınıf asitler ve bazlar konusu, "F.8.4.4.3. Günlük hayatta ulaşılabilecek malzemeleri asit-baz ayırıcı olarak kullanır.", "F.8.4.4.4. Maddelerin asitlik ve bazlık durumlarına ilişkin pH değerlerini kullanarak çıkarımda bulunur." kazanımlarına uygun etkinlik geliştirilmiştir. Belirlenen kazanımlar dâhilinde öğrencilere kazandırılmak istenen hedef ve davranışları kapsayan etkinlik çalışma kağıdı şeklinde hazırlanmıştır.

Etkinliğin Tanıtılması

Bu kısımda etkinliğin hazırlanma süreci ve etkinliğin MTS basamaklarına göre uygulanma adımları sırasıyla tanıtılmıştır.

1. Problemi belirleme

Etkinlik kapsamında problem durumunun öğrencilere sunulması için bir senaryo hazırlanmıştır. Hazırlanan senaryoda öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaşılabilecekleri bir probleme yer verilmiştir. Ayrıca problemin çözümüne yönelik kriter ve sınırlılıklar da senaryo içerisine gizlenmiştir. Örneğin “Geliştireceğiniz bu tasarım insanların kolaylıkla bulabilecekleri doğal malzemelerden yapılmalı.” ifadesi kullanılmıştır. Senaryo öğrencilerin verilen problem durumuna birçok çözüm önerisi geliştirebileceği şekilde hazırlanmış ve ortaya çıkacak olan tasarımın test edilebilir olmasına dikkat edilmiştir. Hazırlanmış olan senaryo Şekil 2’de verilmiştir.



Antalya Kemer’de bir otelin havuz temizliği için kullanılan asitin suya karışması sonucu 18 kişi zehirlendi.

Beldibi Mahallesi’nde 5 yıldızlı bir otelin havuzuna temizlik için kimyasal maddeler konulurken, klor musluğundan yanlışlıkla gönderilen asit suya karıştı.



İHA’nın haberine göre, koronavirüs korkusu nedeniyle temizlik esnasında çok fazla çamaşır suyu kullanan kadın, bir süre sonra zehirlenerek fenalaştı. Evde bulunan vatandaşların ihbarı üzerine olay yerine sağlık ekibi sevk edildi.

Merhaba saygıdeğer bilim insanları...

Büyük bir sorun içerisindeyiz ve sizlerin yardımına ihtiyacımız var.

Günlük yaşantımızda yukarıda size sunduğumuz haberlerdekilere benzer kazalar sıklıkla yaşanmaktadır. Bu tür kazaların olmaması için asit ve baz kavramlarının bilinmesi ve bunların ayrımının yapılması gerekiyor.

Sizlerden halkımızın bu ayrımı evlerinde, iş yerlerinde vb. günlük hayatlarında kolaylıkla gerçekleştirebilecekleri, bunun sonucunda da olası kazaları önleyebilecekleri bir tasarım yapmanızı istiyoruz.

Geliştireceğiniz bu tasarım insanların kolaylıkla bulabilecekleri doğal malzemelerden yapılmalı ve aynı zamanda oldukça ekonomik olmalıdır.

Hep birlikte halkımızı bu tehlikeden kurtaralım.

Başarılar...

Şekil 2. Öğrencilere sunulan senaryo

2. Problemi araştırma

Etkinlik kâğıdında problemi araştırma aşamasına yönelik olarak öğrencileri araştırma ve sorgulamaya yöneltecek sorulara yer verilmiştir. Bu sorulardan bazı örnekler Şekil 3’te sunulmuştur.






<p>Bir maddenin asit ya da baz olduğunu nasıl anlarız?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>İndikatör nedir?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>İndikatörler kaçça ayrılır? Bunlar nelerdir ? Yazınız.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Doğal indikatörler nelerdir?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Şekil 3. Problemin araştırılması aşamasında öğrencilere yöneltilen sorulardan bazıları

3. Olası çözümler geliştirme

Etkinlik kâğıdında öğrencilere geliştirecekleri çözüm önerileri için ilgili alanlar verilmiştir. Aşağıda Şekil 4'te etkinlik kâğıdından bu aşama için bir kesit sunulmuştur.

➤ Araştırmalarınız dahilinde verilen problem durumu için olası çözüm önerileriniz nelerdir?

	<p>Çözüm önerisi 1:</p> <p>.....</p>	
	<p>Çözüm önerisi 2:</p> <p>.....</p>	
	<p>Çözüm önerisi 3:</p> <p>.....</p>	
	<p>Çözüm önerisi 4:</p> <p>.....</p>	

Şekil 4. Çözüm önerileri geliştirme aşamasında kullanılan yönergeler

4. En iyi çözümü seçme

Bu aşamada öğrenciler belirledikleri çözüm önerilerinin güçlü yönlerini birleştirerek yeni bir çözüm önerisi geliştirebilir ya da var olan çözüm önerilerinden kriter ve sınırlılıklara en uygun olanını seçebilirler. Etkinlik kâğıdının bu aşamasında en iyi çözüm önerisini seçmeleri için Şekil 5'teki yönerge kullanılmıştır.

➤ Verilen problem durumuna en uygun olan çözüm önerisini belirleyiniz.

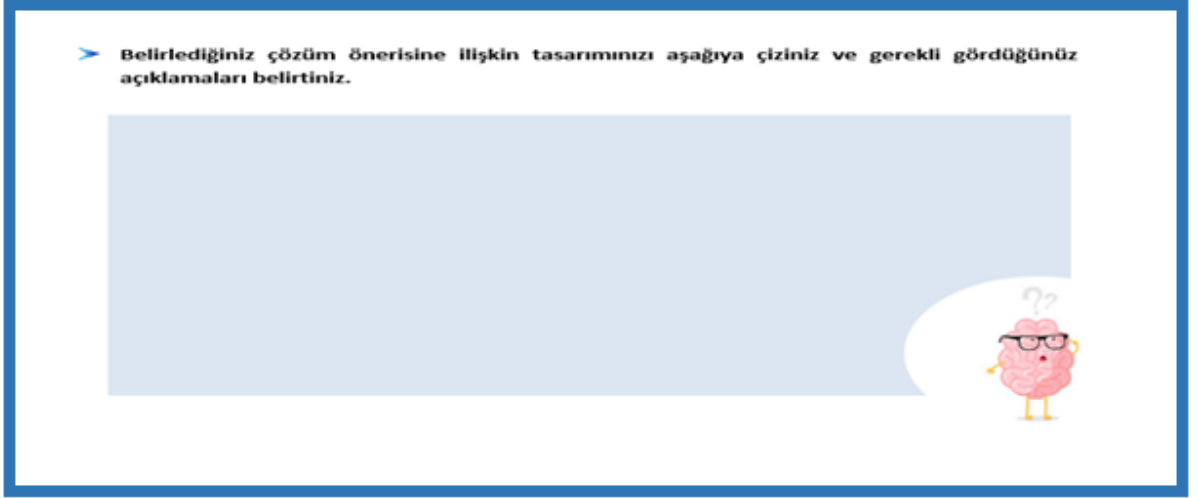
Belirlediğim çözüm önerisi:

.....

Şekil 5. En iyi çözüm önerisi geliştirme aşamasında kullanılan yönerge

5. Prototipin yapılması

Bu aşamada öğrencilerden seçtikleri en iyi çözüm önerisini karşılayan bir prototip yapmaları için öncelikle bu prototipin çizimini yapmaları istenmiştir. Bunun için öğrencilere prototipin taslağını hazırlayacakları ve gerekli gördükleri açıklamaları yazabilecekleri boş bir alan yaratılmıştır.



Şekil 6. Prototipin yapılması aşamasında kullanılan yönerge

6. Çözüm/leri test etme değerlendirme

Yapılan prototipin gerekli kriter ve sınırlılıklara uygun bir şekilde probleme çözüm sağladığını test etmek için rubrik geliştirilmiştir. Ek olarak öğrencilerden Şekil 7'de verilen maddelerden Phet uygulamasında bulunan pH metre ile okullarında bulunan pH metreyi kullanarak pH değeri bulmaları istenmiş ve aralarındaki farkı gözlemlemeleri beklenmiştir. Etkinlik kâğıdında prototipi test etmek ve değerlendirmek için kendi geliştirdikleri ürün ile okullarında kullanılan malzemenin çeşitli maddelere etkileşimlerinin sonuçları kıyaslanmıştır. Bir başka anlatımla eğer okullarında kullandıkları malzeme ile geliştirdikleri tasarım aynı sonuca ulaştırıyorsa geliştirilen tasarım probleme çözüm oluşturmuştur anlamına gelecektir. Bununla ilgili öğrencilere sunulan karşılaştırma tablosu Şekil 7'de sunulmuştur.

➤ Kendi tasarladığınız ürün ile okulunuzda asit ve baz ayrımı için kullanılan ölçüm aletini aşağıda size verilen maddelerin ölçümünü yaparak karşılaştırınız. Sonuçlarınızı aşağıdaki tabloya not ediniz.

SİZİN TASARLADIĞINIZ ÜRÜN			OKULUNUZDA KULLANDIĞINIZ ÜRÜN		
MADDELER	ASİT	BAZ	MADDELER	ASİT	BAZ
El sabunu			El sabunu		
Gazoz			Gazoz		
Lavabo açıcı			Lavabo açıcı		
Su			Su		
Portakal suyu			Portakal suyu		
Süt			Süt		

Şekil 7. Çözümleri test etme aşamasında sunulan karşılaştırma tabloları

7. Çözüm/leri sunma

Öğrencilerin tasarım sürecinde hem öğretmenlerinden hem de diğer grup arkadaşlarından geri bildirim almalarını sağlama ve onların iletişim becerilerine katkı sağlamak için kendi geliştirdikleri çözümü sunmaları sağlanmıştır. Etkinliğin bu aşamasında öğrencilere sunulan yönerge Şekil 8’de sunulmuştur.

➤ **Tasarımınızı sınıf arkadaşlarınıza sununuz ve tasarım hakkında düşüncelerinizi paylaşarak tartışınız.**

Şekil 8. Çözümlerin sunulması aşamasında kullanılan yönerge

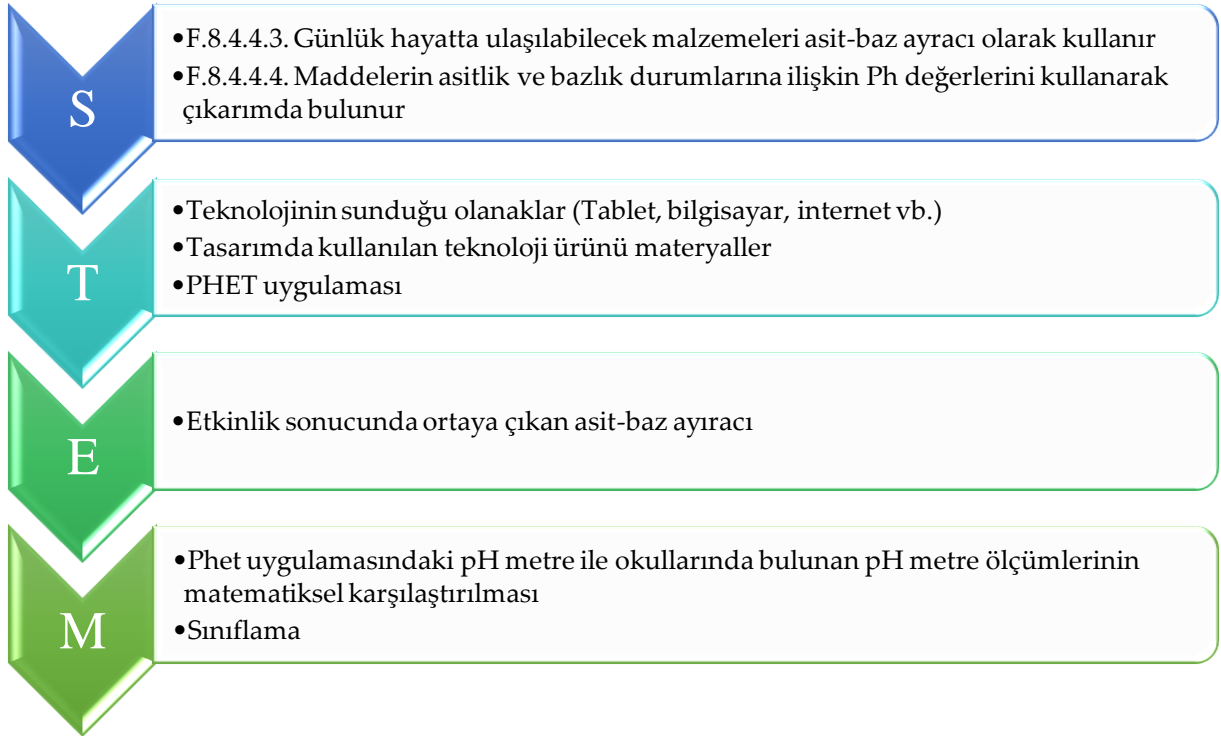
8. Yeniden yapılandırma

Etkinliğin bu aşamasında öğrencileri yönlendirmek için Şekil 9’daki yönerge kullanılmıştır.

➤ **Tartışmalar sonucunda tasarımınızda eksiklik veya yanlışlık var ise tasarımınızı yeniden yapılandırınız.**

Şekil 9. Yeniden yapılandırma aşamasında kullanılan yönerge

Geliştirilen STEM etkinliğine her bir disiplinin entegrasyonunda hangi kazanımlardan ve uygulamalardan faydalandığı Şekil 10’da verilmiştir.



Şekil 9. STEM etkinliğinde her bir disiplinin entegrasyonunda yapılanlar

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada geliştirilen etkinlik 8. sınıf düzeyinde "F.8.4.4.3. Günlük hayatta ulaşılabilecek malzemeleri asit-baz ayracı olarak kullanır." ve "F.8.4.4.4. Maddelerin asitlik ve bazlık durumlarına ilişkin Ph değerlerini kullanarak çıkarımda bulunur." kazanımlarının öğretiminde STEM eğitim yaklaşımının uygulanış yollarından birisi olan MTS'ye göre geliştirilmiştir. Bu araştırmada örnek bir STEM etkinlik geliştirilmiş ve bu etkinliğin aşamaları detaylıca sunulmuştur. Geliştirilen etkinlik çalışma yapıları formatında hazırlanmış bir öğretim materyali hâline getirilmiştir. Bu şekilde hem öğrencileri ve öğretmenleri yönlendirmesi özelliğine sahip olup hem de bilgiyi ve yapılacakları organize bir şekilde sırayla sunmayı da sağlamaktadır. Bu nedenle araştırma kapsamında sunulan etkinlik fen bilgisi öğretmenleri ve genç araştırmacılar tarafından rahatlıkla kullanılabilir. Bu araştırma sadece etkinlik geliştirme kısmına odaklandığı için bu etkinliğin öğrenciler üzerindeki etkileri araştırılmamıştır. Bir başka araştırmada buna benzer etkinliklerin öğrencilerin ele alınan konulardaki kavramları anlamalarına ve 21. yy beceri düzeylerine olan etkileri araştırılabilir. Literatürde farklı konu ve kazanımlara yönelik olarak fen bilimleri öğretmenleri tarafından kullanılabilir ve ücretsiz olarak erişim sağlanabilecek daha fazla sayıda etkinliklerin geliştirilmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- Akar, H. (2019). *Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FETEMM) temelli etkinliklerin 5. Sınıf öğrencilerinin madde ve değişim ünitesindeki kavramları günlük yaşamla ilişkilendirmelerine etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Akkaya, M. M. (2019). *Kuvvet ve hareket ünitesinde uygulanan STEM etkinliklerinin 6.sınıf öğrencilerinin başarı, tutum ve görüşleri üzerine etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Alan, Ü. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik geliştirilen STEM eğitimi programının etkililiğinin incelenmesi.* (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Arık, M. ve Topçu, M. S. (2020). Implementation of engineering design process in the K-12 science classrooms: Trends and issues. *Research in Science Education*, 1-23. <https://doi.org/10.1007/s11165-019-09912-x>
- Aydın, M. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenleri için geliştirilen proje tabanlı öğretim yöntemi konulu bir destek programının etkilerinin araştırılması.* (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aydın-Günbatır, S., Tarkın-Çelikkıran, A., Kutucu, E. S., ve Ekiz-Kıran, B. (2018). The influence of a design-based elective STEM course on pre-service chemistry teachers' content knowledge, STEM conceptions, and engineering views. *Chemistry Education Research and Practice*, 19, 954-972.
- Aydın-Günbatır, S. ve Tabar, V. (2019). Content analysis of science, technology, engineering and mathematics (STEM) research conducted in Turkey. *YYU Journal of Education Faculty*, 16(1), 1054- 1083.
- Barrett, B. S., Moran, A. L. ve Woods, J. E. (2014). Meteorology meets engineering: An interdisciplinary STEM module for middle and early secondary school students. *International Journal of STEM Education*, 1(1), 1-6.
- Behram, M. (2019). *STEM eğitiminin okul öncesi dönemi öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Bek Gümüş, E. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin STEM eğitimine yönelik ilgi ve görüşlerinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Berlin, D. F. ve Lee, H. (2005). Integrating science and mathematics education: Historical analysis. *School Science and Mathematics*, 105 (1), 15–24.
- Bilekyiğit, Y. (2018). *Biyoloji dersinde gerçekleştirilen STEM etkinliğinin meslekî ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin akademik başarılarına ve kariyer ilgilerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bircan, M. A. (2019). *STEM eğitimi etkinliklerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin STEM'e yönelik tutumlarına, 21. yüzyıl becerilerine ve matematik başarılarına etkisi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bozkurt, E. (2014). *Mühendislik tasarım temelli fen eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının karar verme becerisi, bilimsel süreç becerileri ve sürece yönelik algularına etkisi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Breiner, J. M., Harkness, S. S., Johnson, C. C., ve Koehler, C. M. (2012). What is STEM? A discussion about conceptions of STEM in education and partnerships. *School Science and Mathematics*, 112(1), 3-11. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2011.00109.x>
- Brunsell, E. (2012). The engineering design process. In Brunsell, E. (Ed.), *Integrating engineering + science in your classroom* (pp. 3-5). Arlington, Virginia: National Science Teacher Association [NSTA].
- Buyruk ve Korkmaz (2016). FETEMM farkındalık ölçeği (FFÖ): geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Part B: *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 13(2), 61-76.
- Bybee, R. W. (2010a). What is STEM education? *Science*, 329(5995), 996-996.
- Bybee, R. W. (2010b). "Advancing STEM education: A 2020 vision." *Technology and Engineering Teacher* 70 (1), 30–35.
- Ceylan, S. (2014). *Ortaokul fen bilimleri dersindeki asitler ve bazlar konusunda fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FETEMM) yaklaşımı ile öğretim tasarımı hazırlanmasına yönelik bir çalışma*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Chiu, A., Price, A. C. ve Ovrachim, E. (2015). *Supporting elementary and middle school STEM education at the whole school level: A review of the literature*. In NARST 2015 Annual Conference. https://www.msichicago.org/fileadmin/assets/educators/science_leadership_initiative/SLI_Lit_Review.pdf adresinden erişilmiştir.
- Cotabish, A., Dailey, D., Robinson, A. ve Hughes, G. (2013). The effects of a STEM intervention on elementary students' science knowledge and skills. *School Science and Mathematics*, 113(5), 215-226.
- Çetin, S. (2019). *STEM eğitiminin ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çil, E., Özlen, S. (2019). Beşinci sınıf öğrencilerinin mühendis ve mühendislik algularının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1272-1287. <https://doi:10.17240/aibuefd.2020>.
- Çorlu, M. S. (2014). FeTeMM eğitimi makale çağrı mektubu. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 4-10.

- Dass, P.M. (2015). Teaching STEM effectively with the learning cycle approach. *K12 STEM Education*, 1(1), 5-12.
- Dedetürk, A., Kirmizigül, A. S. ve Kaya, H. (2021). The Effects of STEM Activities on 6th Grade Students' Conceptual Development of Sound. *Journal of Baltic Science Education*, 20(1), 21-37.
- Doğan, İ. (2019). *STEM etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine, fen ve STEM tutumlarına ve elektrik enerjisi ünitesindeki başarılarına etkisi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Doppelt, Y., Mehalik, M., Schunn, C., Silk, E. ve Krysinski, D. (2008). Engagement and achievements: A case study of design-based learning in a science context. *Journal of Technology Education*, 19(2), 22-39.
- Edelson, D. C. (2002). Design research: What we learn when we engage in design. *The Journal of the Learning Sciences*, 11(1), 105-121.
- English, L. D., Hudson, P. ve Dawes, L. (2013). Engineering-based problem solving in the middle school: Design and construction with simple machines. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 3(2), Article 5.
- Ercan, S. (2014). *Fen eğitiminde mühendislik uygulamalarının kullanımı: tasarım temelli fen eğitimi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Febrianto, T., Ngabekti, S. ve Saptono, S. (2021). The effectiveness of schoology-assisted PBL-STEM to improve critical thinking ability of junior high school students. *Journal of Innovative Science Education*, 10(2), 222-229.
- Fortus, D., Dershimer, R. C., Krajck, J. S., Marx, R. W. ve Mamlok-Naaman, R. (2004). Design-based science and student learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(10), 1081-1110.
- González-Peña, O. I., Morán-Soto, G., Rodríguez-Masegosa, R. ve Rodríguez-Lara, B. M. (2021). Effects of a thermal inversion experiment on STEM students learning and application of damped harmonic motion. *Sustainability*, 13(2), 919.
- Gök, B. (2019). *Mühendislik tasarım sürecine dayalı bilimsel oyuncak tasarımı etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin mühendislik becerileri algılarına ve bilimsel yaratıcılıklarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gülhan, F. ve Şahin, F. (2016). Fen-teknoloji-mühendislik-matematik entegrasyonunun (STEM) 5. sınıf öğrencilerinin bu alanlarla ilgili algı ve tutumlarına etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 602-620. [şahinhttps://j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/3447](https://j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/3447) sayfasından erişilmiştir.
- Gürbüz, F., Gökçe, Y., Töman, U., Gürbüz, S. ve Gökçe, F. (2019). Fen bilimleri dersi güneş sistemi ve ötesi ünitesinde STEM uygulamalarının akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 8(2), 30-39.
- Hacıömeroğlu, G. ve Bulut, A.S. (2016). Integrative STEM teaching intention questionnaire: A validity and reliability study of the Turkish form. *Journal of Theory and Practice in Education*, 12(3), 654-669.
- Hacioglu, Y., Sahin Cakir, C., Karsli Baydere, F. ve Yamak, H. (2020). The views of prospective teachers on the science spot preparation process. *Turkish Journal of Teacher Education*, 9(1), 64-87.

- Han, J., Kelley, T. ve Knowles, J. G. (2021). Factors influencing student STEM learning: Self-efficacy and outcome expectancy, 21st century skills, and career awareness. *Journal for STEM Education Research*, 4(2), 117-137.
- Hertel, J. D., Cunningham, C. M. ve Kelly, G. J. (2017). The roles of engineering notebooks in shaping elementary engineering student discourse and practice. *International Journal of Science Education*, 39(9), 1194-1217. <http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2017.1317864>.
- Higde, E. (2022). An interdisciplinary renewable energy Education: Investigating the influence of STEM activities on perception, attitude, and behavior. *Journal of Science Learning*, 5(2), 373-385.
- Hmelo, C. E., Holton, D. ve Kolodner, J. L. (2000). Designing to learn about complex systems. *The Journal of the Learning Sciences*, 9(3), 247-298.
- Honey, M., Pearson, G. ve Schweingruber, H. (Eds). National academy of engineering and national research council (2014). *STEM integration in K-12 education: Status, prospects, and an agenda for research*. Washington DC: The National Academies.
- Hynes, M., Portsmore, M., Dare, E., Milto, E., Rogers, C., Hammer, D. ve Carberry, A. (2011). Infusing engineering design into high school STEM courses. <http://ncete.org/flash/pdfs/Infusing%20Engineering%20Hynes.pdf>
- Irak, M. (2019). 5. sınıf fen bilimleri dersi ışığın yayılması ünitesine yönelik STEM uygulamalarının akademik başarı ve STEM'e karşı tutum üzerine etkisinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Isdianti, M., Nasrudin, H. ve Erman, E. (2021). The effectiveness of STEM based inquiry learning packages to improving students' critical thinking skill. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 9(3), 223-232.
- İzgi, S. (2020). Fen bilimleri dersi elektrik enerjisinin dönüşümü konusuna 5E modeli ile temellendirilmiş bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) yaklaşımının 7.sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karşlı Baydere, F. K., ve Bodur, A. M. (2022). 9th grade students' learning of designing an incubator through instruction based on engineering design tasks. *Journal of Science Learning*, 5(3), 500-508.
- Karşlı Baydere, F., Hacıoğlu, Y. ve Kocaman, K. (2019). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) eğitimi etkinlik örneği: pıhtı önleyici ilaç. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 1935-1946. <https://doi:10.24106/kefdergi.3051>
- Karşlı Baydere, F., Şahin Çakır, Ç., Hacıoğlu, Y. ve Kocaman, K. (2021). Lisansüstü öğrencilerinin Stem eğitimi ile ilgili görüşleri: İki üniversite örneği. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 568-587.
- Kavacık, İ. (2019). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) uygulamalarının; Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına, sorgulayıcı öğrenme becerisi algılarına ve STEM'e yönelik tutumlarına etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Koehler, C., Faraclas, E., Sanchez, S., Latif, K., ve Kazarounian, K. (2005). *Engineering frameworks for a high school setting: guidelines for technical literacy for high school students*. Proceedings of the 2005 American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition. June, 2005. Washington, DC: American Society for Engineering Education.

- Kolodner, J. L. (2002). Facilitating the learning of design practices: lessons learned from an inquiry into science education. *Journal of Industrial Teacher Education*, 39(3).
- Köngül, Ö. ve Yıldırım, M. (2021). Effects of STEM applications on the scientific process skills and performance of secondary school students. *Journal of Human Sciences*, 18(2), 159-184.
- Kurniawati, H. (2021). The development of a simple solar energy heater as a stem based instructional material for high school students. In *Journal of Physics: Conference Series* (Cilt 1918, sayı 2, p. 022044). IOP.
- Kurt, M. (2019). *STEM uygulamalarının 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, problem çözme becerilerine ve STEM'e karşı tutumlarına etkisi üzerine bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kurtoğlu, S. ve Karşlı Baydere, F. (2021). "Diş Çürüklerini Önleyici" isimli STEM etkinliği hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(2), 481-509.
- Kutch, M. (2011). *Integrating science and mathematics instruction in a middle school STEM course: The impact on attitudes, career aspirations and academic achievement in science and mathematics*. (Doktora Tezi). Wilmington University. (UMI No. 3456933).
- Küçükylmaz A. E. (2003). *Fen bilgisi dersinde öğrenme halkası yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Leonard, M. J. (2004). *Toward epistemologically authentic engineering design activities in the science classroom*. National Association for Research in Science Teaching, Vancouver, B.C.
- Lie, R., Aranda, M. L., Guzey, S. S. ve Moore, T. J. (2019). Students' views of design in an engineering design-based science curricular unit. *Research in Science Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9813-9>.
- Lin, K. Y., Hsiao, H. S., Chang, Y. S., Chien, Y. H. ve Wu, Y. T. (2018). The effectiveness of using 3D printing technology in STEM project-based learning activities. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14 (12), 1-13. <https://doi.org/10.29333/ejmste/97189>
- Lin, K. Y., Wu, Y. T., Hsu, Y. T. ve Williams, P. J. (2021). Effects of infusing the engineering design process into STEM project-based learning to develop preservice technology teachers' engineering design thinking. *International Journal of STEM Education*, 8(1), 1-15.
- Marulcu, İ. (2010). *Investigating the impact of a lego-based, engineering-oriented curriculum compared to an inquiry-based curriculum on fifth graders' content learning of simple machines*. Doctoral dissertation, Lynch School of Education, Boston College.
- McKenney, S. ve Reeves, T. C. (2013). Systematic review of design-based research progress: Is a little knowledge a dangerous thing? *Educational Researcher*, 42(2), 97-100.
- Mehalik, M., Doppelt, Y., ve Schunn, C. D. (2008). Middle school science through design based learning versus scripted inquiry: better overall science concept learning and equity gap reduction. *Journal of Engineering Education*, 97(1), 71-85.
- Mesutoglu, C. ve Baran, E. (2020). Examining the development of middle school science teachers' understanding of engineering design process. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18(8), 1509-1529.

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). PISA 2018 Türkiye ön raporu. 06.11.2022 tarihinde https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf adresinden erişilmiştir.
- Moore, T. J., Stohlmann, M. S., Wang, H. H., Tank, K. M., Glancy, A. W., ve Roehrig, G. H. (2014). Implementation and integration of engineering in K-12 STEM education. *Engineering in Pre-College Settings: Synthesizing Research, Policy, and Practices* içinde (ss. 35-60). Indiana: Purdue University.
- Morrison, J. (2006). *TIES STEM education monograph series, attributes of STEM education*. Baltimore, MD: TIES.
- Murat, A. (2018). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları ile STEM'e yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Nağaç, M. (2018). *6. sınıflar fen bilimleri dersi madde ve ısı ünitesinin öğretiminde fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FETEMM) eğitimi'nin öğrencilerin akademik başarıları ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- National Academy of Engineering [NAE] & National Research Council [NRC] (2009). *Engineering in K-12 education understanding the status and improving the prospects*. Edt. Katehi, L., Pearson, G. ve Feder, M. Washington, DC: National Academies.
- National Aeronautics and Space Administration (NASA), (2015). Let it glide: Engineering Design Challenge Facilitation Guide. URL adres: <https://www.nasa.gov/glennedcs-let-it-glide> sayfasından erişilmiştir.
- National Research Council [NRC]. (2012). *A Framework for k-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington DC: The National Academic.
- National Research Council. (2010). *Standards for K-12 engineering education?* Washington DC: The National Academic.
- Ozkan, G. ve Umdu Topsakal, U. (2021). Investigating the effectiveness of STEAM education on students' conceptual understanding of force and energy topics. *Research in Science & Technological Education*, 39(4), 441-460.
- Pleasant, J., Olson, J. K. ve De La Cruz, I. (2020). Accuracy of elementary teachers' representations of the projects and processes of engineering: Results of a professional development program. *Journal of Science Teacher Education*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2019.1709295>.
- Plomp, T. (2007). Educational design research: An introduction. In T. Plomp ve N. Nieveen (Ed.), *An introduction to educational design research*. Enschede: SLO.
- Reiss, M. and Holman, J. (2007). *S-T-E-M working together for schools and colleges*. 1-8, The Royal Society.
- Roberts, A. (2012). A justification for STEM education. *Technology and Engineering Teacher*, 71(8), 1-4.
- Sadler, P. M., Coyle, H. P., ve Schwartz, M. (2000). Engineering competitions in the middle school classroom: Key elements in developing effective design challenges. *The Journal of the Learning Sciences*, 9(3), 299-327.
- Sanders, M. E. (2009). Technology education in the middle level school: Its role and purpose. *NASSP Bulletin*, 83(608), 34-44.

- Sandoval, W.A. ve Bell, P. (2004). Design-based research methods for studying learning in context: introduction, *Educational Psychologist*, 39(4), 199-201, http://doi: 10.1207/ s15326985ep3904_1.
- Sarıcan, G. (2017). *Bütünleşik STEM eğitiminin akademik başarıya, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisine ve öğrenmede kalıcılığa etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Schnittka C. ve Bell R. (2011). Engineering design and conceptual change in science: Addressing thermal energy and heat transfer in eighth grade, *International Journal of Science Education*, 33(13), 1861-1887.
- Schnittka, C. G. (2011). Engineering education in the science classroom: A case study of one teacher's disparate approach with ability-tracked classrooms. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 2(1), 35-48. <http://dx.doi.org/10.5703/1288284314654>.
- Siew, N. M., Goh, H. ve Sulaiman, F. (2016). Integrating Stem in an engineering design process: The learning experience of rural secondary school students in an outreach challenge program. *Journal of Baltic Science Education*, 15(4). 477-493. <http://journals.indexcopernicus.com/abstract.php?icid=1217790>
- Stohlmann, M., Moore, T., Roehrig, G. ve McClelland, J. (2011). Year-long impressions of a middle school STEM integration program. *Middle School Journal*, 43(1), 32-40.
- Sullivan, F. R. (2008). Robotics and science literacy: Thinking skills, science process skills and systems understanding. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(3), 373-394.
- Şentürk, F. K. (2017). *FETEMM etkinliklerinin fen bilimleri dersindeki kavramsal anlama ve bilimsel yaratıcılık üzerindeki etkileri ve öğrenci görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tal, T., Krajcik, J. S., ve Blumenfeld, P. C. (2006). Urban schools' teachers enacting project-based science. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(7), 722-745.
- Tayal, S.P. (2013). Engineering design process. *International Journal of Computer Science and Communication Engineering IJCSCE Special issue on "Recent Advances in Engineering ve Techlogy"* NCRAET-2013, 1-5.
- Uçar, R. (2019). *Argümantasyonla zenginleştirilmiş STEM etkinliklerinin 7.sınıf öğrencilerinin "güneş sistemi ve ötesi" ünitesindeki akademik başarılarına, astronomi'ye yönelik tutumlarına, eleştirel düşünme eğilimlerine ve STEM kariyer ilgilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Wang, H. H., Moore, T. J., Roehrig, G. H., ve Park, M. S. (2011). STEM integration: teacher perceptions and practice. *Journal of Pre-College Engineering Education Research*, 1(2), 1-13.
- Wang, M. T. (2012). Educational and career interests in math: a longitudinal examination of the links between perceived classroom environment, motivational beliefs, and interests. *Developmental Psychology*, 48, 1643-1657.
- Wendell, K. B., Connolly, K. G., Wright, C. G., Jarvin, L., Rogers, C., Barnett, M., ve Marulcu, I. (2010). *Incorporating engineering design into elementary school science curricula*. American Society for Engineering Education Annual Conference ve Exposition, Louisville, KY.

- Wendell, K. B., Swenson, J. E. ve Dalvi, T. S. (2019). Epistemological framing and novice elementary teachers' approaches to learning and teaching engineering design. *Journal of Research in Science Teaching*, 56(7), 956-982. <http://dx.doi.org/10.1002/tea.21541>.
- Williams, J. (2011). STEM education: proceed with caution. *Design and Technology Education*, 16(1), 26-35.
- Winarno, N., Rusdiana, D., Samsudin, A., Susilowati, E., Ahmad, N. J. ve Afifah, R. M. A. (2020). The steps of the engineering design process (EDP) in science education: A systematic literature Review. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(4), 1345-1360. DOI: <http://dx.doi.org/10.17478/jegys.766201>.
- Yamak, H., Bulut, N., ve Dündar, S. (2014). 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FETEMM etkinliklerinin etkisi. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 249-265.
- Yıldırım, B. (2018). Bağlam temelli öğrenmeye uygun olarak hazırlanmış STEM uygulamalarının etkilerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), 1-20.
- Yu, K. C., Wu, P. H. ve Fan, S. C. (2019). Structural relationships among high school students' scientific knowledge, critical thinking, engineering design process, and design product. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1-22. <https://doi.org/10.1007/s10763-019-10007-2>.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Bu bölümde yazarlar araştırmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Yazarlar dışında destek alınan kurum, kuruluş ya da kişi bulunmamaktadır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla yaşanabilecek herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Bildirim

Bu çalışmada herhangi bir canlıdan veri toplanmadığından ve sadece geliştirilen etkinliğin tanıtımı yapıldığından etik kurul izni alınmamıştır. Bununla birlikte makalenin yazımında etik ilkelere uygun davranılmıştır.



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 10 Sayı:1 Sayfa Aralığı: 20-35 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1233203

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

Öğretmen Adaylarının FETEMM Farkındalıkları ile Matematik Öğretimine Yönelik Pedagojik Gelişim Düzeyleri Arasındaki İlişki*

The Relationship Between Prospective Teachers' STEM Awareness and Their Pedagogical Development Levels in Teaching Mathematics

Alişir Arık, Ali Özkaya

ÖZ

Sınıf öğretmenliği adaylarının FeTeMM farkındalıkları ve pedagojik gelişim düzeylerinin bazı değişkenlere (cinsiyet, mezun olduğu okul, okuduğu sınıf düzeyi) göre anlamlı farklılaşım farklılaşmadığını araştıran ve tarama deseninde planlanan çalışma 187 sınıf öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Veri toplama araçları olarak Hacıömeroğlu ve Şahin-Taşkın (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Pedagojik Gelişim Ölçeği (PGÖ) ile Buyruk ve Korkmaz (2016) tarafından geliştirilen FeTeMM Farkındalık ölçeği (FFÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmenliği adaylarının pedagojik gelişim düzeylerinin cinsiyete, sınıf düzeyine ve aile aylık gelir düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir. Sınıf öğretmenliği adaylarının FeTeMM farkındalıklarının cinsiyete göre farklılaştığı, kadın sınıf öğretmen adaylarının FETEMM farkındalıklarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf ve aile aylık gelir düzeylerine göre FeTeMM farkındalıklarında ise anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bir diğer ulaşılan sonuç ise pedagojik gelişim alt boyutları arasında pozitif güçlü ilişki tespit edildiği yönündedir. Aynı zamanda pedagojik gelişim düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının olumlu FeTeMM farkındalığına sahip olduğu tespit edilmiştir.

ABSTRACT

The study was conducted with 187 primary school class teacher candidates and investigated in a survey design whether the STEM awareness and pedagogical development levels of primary school teacher candidates differed significantly with respect to some variables (gender, the school they graduated from, the grade level they studied). The Pedagogical Development Scale (PDS), which was adapted into Turkish by Hacıömeroğlu and Şahin-Taşkın (2012), and the STEM Awareness Scale (SAS), developed by Buyruk and Korkmaz (2016), were used as data collection tools. As a result of the research, it was determined that the pedagogical development levels of primary school class teacher candidates did not show a significant difference with respect to gender, class level, and family monthly income level. It was found out that STEM awareness of primary school class teacher candidates differed with respect to gender, and female primary school class teacher candidates had higher STEM awareness. No significant difference was found in STEM awareness in terms of class and family monthly income levels. Another result is that there is a strong positive relationship between the pedagogical development sub-dimensions. At the same time, it was determined that pre-service teachers with a high level of pedagogical development have positive STEM awareness.

Yazar Bilgileri

Alişir Arık

Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Antalya, Türkiye
alisirarık@gmail.com

Ali Özkaya

Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye
ozkaya42@gmail.com

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

FETEMM
Pedagojik gelişim
Öğretmen adayı

Keywords

STEM
Pedagogical development
Pre-Service teachers

Makale Geçmişi

Geliş: 12/01/2023

Düzeltilme: 30/04/2023

Kabul: 02/05/2023

Atıf için: Arık, A. ve Özkaya, A. (2023). Öğretmen adaylarının FETEMM farkındalıkları ile matematik öğretimine yönelik pedagojik gelişim düzeyleri arasındaki ilişki. *JRES*, 10(1), 20-35. <https://doi.org/10.51725/etad.1233203>

Etik Bildirim: Çalışmanın etik kurul izni Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, 16.02.2022 tarih ve 69 sayılı kararı ile alınmıştır.

* Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü tezden üretilmiştir.

Giriş

Bilgiye sahip olmanın yetmediği, bilginin nerede nasıl ve ne kadarının kullanılması gerektiğinin bilinmesi gereken bir zamanda yaşıyoruz. Bu ihtiyaç hem eğitimcileri hem de öğrencileri süreçlere eleştirel bakabilmeye, doğrunun ve yanlışın nedenlerini araştırıp bu nedenleri karşısına sunabilmeye itmektedir. Bu arayış eğitimcileri, 21. yüzyıl becerilerinin kullanılabilirdiği, günlük hayat problemlerinin çözümlerini farklı disiplinlerle ifade edebilen STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) ya da Türkçede geçen şekli ile FeTeMM (Fen, Teknoloji, Matematik, Mühendislik)'e yöneltmektedir (Bozkurt, 2014). Bu yaklaşım uluslararası literatüre 1900'lerin sonunda küreselleşme ve küreselleşmenin getirdiği rekabet doğrultusunda kazandırılmıştır. Bu yaklaşımla sorgulamaya dayalı bir öğrenme ortamı standartı oluşturulması amaçlanmıştır (National Research Council [NRC], 2012). Eğitimin kalitesini yükseltmek ve bunu yaymak amacı ile oluşturulan bu standartlar sonrasında gerekli görülen bazı uluslararası durumlar neticesinde ABD başta olmak üzere diğer ülkelerde de geleceğin liderlerinin özellikle FeTeMM alanlarında nasıl eğitileceği vurgusu ile düzenlemelere gidilmiştir. Bu düzenlemeler 21. yüzyıl becerilerinin klasik eğitim anlayışı ile öğrencilere kazandırılmayacağı, bütünleştirici FeTeMM eğitimi ile kazandırılacağı bakışı ile yapılandırılmaktadır (Akgündüz vd., 2015).

Çorlu, Capraro ve Capraro (2014) tarafından FeTeMM; disiplinler arası bir bakışla alana özgü bilgi, beceri ve inançları geliştirmek için tasarlanmış bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır.

Disiplinlerarası ilişki kurma amacı ışığında öğrencilerin fen ve matematik öğrenmelerini geliştirmek ve bu gelişimde teknoloji ve mühendislikten yararlanma temel ilkesi ile hareket edilmektedir (Williams, 2011). Son yirmi yılın en önemli yaklaşımları arasında yer alan FeTeMM eğitimi (Cavanagh ve Trotter, 2008) birçok eğitim hareketi ile uyum içinde olup, öğrencilere gerçek dünya durumları için sunulan fırsatları ve yenilikleri sunmaktadır (Daugherty, 2013).

Temel becerilere ek olarak 21. yüzyıl becerileri; bilgi medya ve teknoloji becerileri, öğrenme ve yenilik becerileri ve yaşam ve kariyer becerileri olmak üzere üç temel beceri alanı olarak sınıflandırılmıştır (Partnership for 21st Century Learning, 2007'den aktaran Yalçın, 2018). Bu ana becerilerden öğrenme ve yenilik becerileri kendi içinde; eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim, iş birliği ve yaratıcılık olmak üzere dört beceriden; bilgi, medya ve teknoloji becerileri ise bilgi, medya ve iletişim teknolojileri okuryazarlığından oluşmaktadır. Diğer bir beceri olan yaşam ve kariyer becerilerinin ise girişkenlik ve kendi kendini yönetme, esneklik ve uyum, üretkenlik ve hesap verebilirlik, sosyal ve kültürlerarası etkileşim, liderlik ve sorumluluk olmak üzere beş alt beceriden oluştuğu araştırmacı tarafından ifade edilmektedir.

FeTeMM eğitimi okul öncesinde başlamakta ve yükseköğretime kadar devam eden disiplinlerarası bir yaklaşımdır. FeTeMM sayesinde teknoloji ve mühendislik alt yapısı bilgilerinin hayata geçirilmesi mümkündür. Öğrenciler bu yaklaşımla zihinlerinde tasarladıklarını somut hâle getirebilir ve karşısına gelen farklı problemlere uygulayabilme imkânı bulabilirler (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016).

FeTeMM uygulamaları sayesinde öğrenciler teknik beceriler kazanabilmekte, günümüz modern hayata dair eleştirel düşünme, problem çözme gibi öz yeteneklerini geliştirebilmektedirler. Disiplinleri bir araya getirdiği için FeTeMM, var olan bilgiyi günlük hayatta kullanma, üst düzey düşündürme gibi, yaşam becerilerini arttırmaya yardımcı bir eğitimidir (Yıldırım ve Altun, 2015).

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sahip olmaları beklenen bazı bilgi türleri bir disiplin olarak kabul edilen FeTeMM için de beklenmektedir. Bu bilgi türlerini ilk olarak Shulman, 1987

yılında kategorize etmiştir. Bunlar; Alan Bilgisi (AB), Genel Pedagojik Bilgi (GPB), Pedagojik Alan Bilgisi (PAB), Müfredat Bilgisi (MB) Öğrenci ve özellikleri ile ilgili bilgi, eğitsel ortam bilgisidir.

Shulman (1987)'a göre GPB, alan bilgisinin ötesinde sınıf yönetimi ve organizasyonu ile ilgili genel prensip ve stratejilerin bilinmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi olarak tanımlanabilir. Morine-Dershimer ve Kent (1999)'de pedagojik bilginin (sınıf organizasyonu ve yönetim, öğretim modelleri ve stratejileri ve sınıf içi iletişimi ve söylem) kişisel inançlarla ve deneyimle beslendiğine vurgu yapmaktadır.

Öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisini inceleyen araştırmalara (Ball ve Bass, 2002; Hill, Rowan ve Ball, 2005; Silverman ve Thompson, 2008) bakıldığında, sınıf öğretmeni adaylarıyla yapılan ve onların matematik öğretimine ilişkin pedagojik alan bilgisini inceleyen çalışmalar da dikkat çekmektedir (Ball, 1990a 1990b; Hill vd., 2008). Shulman (1987), sınıf öğretmen adaylarının almış oldukları matematik derslerinin alan bilgilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Hacıömeroğlu ve Şahin-Taşkın (2012) ise öğretmen adaylarının, matematik öğretimi derslerinde, alanlarına özel öğretim stratejileri ve yöntemlerini öğrenmelerinin, kullanılması en faydalı çözüm yolları, kavramlara ilişkin becerileri, örneklere ve sunumlara ilişkin bilgileri kazanmalarına yardımcı olduğu konusuna dikkat çekmektedir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik pedagojik gelişim düzeyleri ile FeTeMM farkındalıkları arasındaki ilişkiye bakılarak bu konudaki boşluk doldurulmaya çalışılacaktır.

Araştırmanın Amacı

Çalışmada, sınıf öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik pedagojik gelişim düzeyleri ve FeTeMM farkındalıklarını bazı değişkenler açısından incelemek ve aralarında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır.

Araştırmanın Problemi

Araştırmanın problem cümlesi “Sınıf öğretmeni adaylarının FeTeMM farkındalıkları ile pedagojik gelişim düzeylerinden aldıkları puanlar arasında çeşitli değişkenlere (cinsiyet, mezun olduğu okul, okuduğu sınıf düzeyi) göre anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın Alt Problemleri

Alt problemler;

1. Sınıf öğretmenliği adaylarının matematik öğretimine yönelik pedagojik gelişim düzeyleri puanları ile cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, aile aylık gelirleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Sınıf öğretmenliği adaylarının FeTeMM farkındalıkları puanları ile cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, aile aylık gelirleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Sınıf öğretmenliği adaylarının matematik öğretimine yönelik pedagojik gelişim düzeyleri puanları ile FeTeMM farkındalıkları puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmacıların bir evrenin tutumlarını, görüşlerini, davranışlarını veya özelliklerini açıklamak için bir örneklem grubuna veya evrenin bütününe tarama yapması olarak (Creswell, 2002) tanımlanan nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. İlişkisel tarama

deseni, Creswell (2002) tarafından iki veya daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımı olarak tanımlanmıştır. Buna ek olarak Raykov ve Marcoulides (2008) tarama desenini belirlenen evrenden seçilen örnekleme gerçekleştirilen araştırma yoluyla evrenin nicel olarak betimlenmesi olarak ifade etmektedir.

Evren ve Örneklem

Tarama desenlerinde, evren; bir özelliği ile diğer gruplardan ayrılan birey grubu, hedef evren; örneklem birimlerinin listesi, örneklem; araştırmacının genelleme yapacağı hedef kitle olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2002). Bu bağlamdan hareketle bu çalışmada seçkisiz örnekleme gidilmiştir. Seçkisiz örnekleme her bir örnekleme seçimine eşit seçilme olasılığı vererek seçilen birimin örnekleme alındığı örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, 2009). Akdeniz bölgesinde bulunan bir eğitim fakültesinin sınıf öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim gören öğrenciler çalışmaya dâhil edilmiştir. Her sınıf düzeyi için 70 öğretmen adayı planlanmıştır ancak toplam 187 sınıf öğretmen adayına ulaşılabilmektedir. Tarama deseninde ulaşılabilecek sayı için güvenilirliği sağlamak adına yüksek cevap oranı beklense de düşük cevap oranında “tarafsızlık” (Creswell, 2002) göz önüne alınarak kişi sayısı ölçme değerlendirme uzmanı tarafından yeterli görülmüştür. Çalışmaya katılan 187 sınıf öğretmen adayına ait cinsiyet, mezun olduğu okul türü, sınıf düzeyi, ailesinin aylık geliri değişkenlerine göre belirlenmiş demografik özelliklerine ait sonuçlar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Örneklem Demografik Özellikleri

	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	133	71.1
	Erkek	54	28.9
Mezun olduğu okul türü	Fen Lisesi	9	4.8
	Anadolu Lisesi	140	74.86
	Anadolu Öğretmen Lisesi	6	3.2
	Meslek Lisesi	17	9
	Diğer	15	8.14
Sınıf düzeyi	1. Sınıf	51	27.3
	2. Sınıf	33	16.6
	3. Sınıf	47	25.1
	4. Sınıf	56	29.9
Aile aylık gelir	0-4000 TL	77	41.2
	4001-8000 TL	71	38
	8001-12000 TL	24	12.8
	12001 TL ve üzeri	15	8

*p<0.05, **p<0.001

Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik Pedagojik Gelişim Ölçeği (PGÖ), Hudson ve Ginns (2007) tarafından geliştirilmiş olup bu ölçeğin Türkçe’ye uyarlaması Hacıömeroğlu ve Şahin-Taşkın (2012) tarafından yapılmıştır. Hudson ve Ginns (2007) tarafından geliştirilmiş olan bu ölçek ilk olarak fen bilgisi öğretmen adaylarının bakış açılarını ortaya koymak amacıyla geliştirilmiştir. Veriler analiz edildikten sonra öğretmen adaylarının pedagojik gelişim düzeylerine ilişkin ipuçları elde edilmiş, adayların gelecekte ne tür öğretim uygulamalarını kullanma eğiliminde olduğuna dair bulgular tespit edilmiştir. Ölçeğin özgün hâli teori, çocukların gelişimi, planlama ve uygulama olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Ölçekteki faktörlerin Cronbach alfa iç tutarlılık

katsayıları sırasıyla 0.92, 0.89, 0.96 ve 0.97 olarak bulunmuştur. Ölçek 5'li Likert tipinde 25 maddeden oluşmaktadır. Uyarlanma sürecinde yapılan çalışmalar sonucunda Cronbach alfa iç tutarlık katsayılarının 0.7'nin üzerinde olduğu görülmüştür. Bu sonuç, ölçek iç tutarlılığının yüksek ve güvenilir olduğunu göstermiştir (Hacıömeroğlu ve Şahin-Taşkın, 2012). Bu çalışmada ise Cronbach α iç tutarlık güvenilirlik katsayıları; etkili matematik öğretimi için 0.93 eleştirel düşünme ve öğrenme ortamını düzenleme için 0.95; matematik programına ilişkin düzenlemeler için 0.89; matematik programının temel aldığı yaklaşımlar için 0.92 olarak bulunmuştur.

FeTeMM Farkındalık Ölçeği (FFÖ) ise Buyruk ve Korkmaz (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirildiği çalışmada örneklem grubu 256 eğitim fakültesi öğrencisinden oluşmaktadır. FFÖ'nün yapı geçerliğinin tespiti için ilk olarak veriler üzerinde Kaiser-Meyer-Okin (KMO) ve Bartlett testleri yapılmış olup KMO= 0.93; Bartlett testi değeri ise $\chi^2= 2310.23$; $sd=135$ ($p=0.000$) olarak bulunmuştur. İki boyutlu ölçeğin Cronbach α iç tutarlık güvenilirlik katsayıları ise olumlu bakış için 0.965 ve olumsuz bakış için 0.98 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Veri toplama araçlarının uygulanması çevrim içi olarak gerçekleştirilmiş olup bu aşamada öncelikle öğrencilere araştırmanın amacı ve veri toplama araçları hakkında yazılı bilgi verilmiştir. Buna ek olarak öğrencilere, uygulanacak ölçeklere isimlerinin yazılmayacağına, notlarına herhangi bir etkisinin olmayacağına ve bilgilerinin gizli kalacağına yönelik yazılı açıklama yapılmıştır. Böylece öğrencilerin veri toplama araçlarını daha rahat bir şekilde cevaplamalarının sağlanması amaçlanmaktadır. Sınıf öğretmen adaylarından veriler, ilk kısım demografik özellikler olacak şekilde iki ölçeğin uygulanmasıyla toplanmıştır.

Veri Analizi

Bu çalışmada FFÖ ve PGD ölçekleri aracılığıyla toplanan nicel veriler, doğrulukları kontrol edildikten sonra SPSS'in 21. sürümü kullanılarak istatistiksel olarak analiz edilmiştir.

Birinci ve ikinci alt problemlerde bağımsız gruplar için t-testi ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Üçüncü alt problemde ise matematik öğretimine yönelik Pedagojik gelişim ölçeği ve FeTeMM farkındalık ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkinin bulunabilmesi için Pearson Momentler Çarpımı korelasyon sonuçları bulunmuştur. Daha sonra veriler, sonraki analizi bozma potansiyeline sahip olan eksik değerler ve aykırı değerler için taranmış olup verilere tek yönlü uç değer taraması yapılmıştır. Kesme noktası olarak ± 3 belirlenmiştir (Raykov ve Marcoulides, 2008). Kesme noktasının dışında kalan 5 değer analiz dışı bırakılmıştır. Verilerin normalliği çarpıklık-basıklık katsayıları ile kontrol edilmiştir. Çarpıklık-basıklık katsayıları için ± 1 aralığı kesme noktası olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik pedagojik gelişim ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermedikleri bağımsız gruplar için t-testi ile analiz edilmiş, analiz sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Matematik Öğretimine Yönelik Pedagojik Gelişim Ölçeğinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Etkili matematik öğretimi	Kadın	133	31.10	3.39	72.52	1.813	0.074
	Erkek	54	29.72	5.13			
Eleştirel düşünme ve öğrenme ortamını düzenleme	Kadın	133	31.33	3.54	73.74	1.791	0.077
	Erkek	54	29.94	5.21			
Matematik programına ilişkin düzenlemeler	Kadın	133	21.51	2.94	185	1.796	0.074
	Erkek	54	20.57	3.85			
Matematik programının temel aldığı yaklaşımlar	Kadın	133	26.32	3.05	72.66	1.699	0.094
	Erkek	54	25.16	4.60			

*p<0.05, **p<0.001

Tablo 2’de görüldüğü gibi, çalışmaya dâhil edilen sınıf öğretmen adaylarının etkili matematik öğretimi ($t_{(72.52)} = 1.813$, $p=0.074$), eleştirel düşünme ve öğrenme ortamını düzenleme ($t_{(73.74)} = 1.791$, $p=0.077$), matematik programına ilişkin düzenlemeler ($t_{(185)} = 1.796$, $p=0.074$) ve matematik programının temel aldığı yaklaşımlar ($t_{(72.66)} = 1.699$, $p=0.094$) alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir.

Sınıf öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik pedagojik gelişim ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testi sonuçları ile Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Pedagojik Gelişim Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Puanların Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Sınıf Seviyesi	N	Sıra Ortalamaları	df	χ^2	p
Etkili matematik öğretimi	1.Sınıf	51	102.47	3	2.382	0.497
	2.Sınıf	33	90.45			
	3.Sınıf	47	86.56			
	4.Sınıf	56	94.62			
Eleştirel düşünme ve öğrenme ortamını düzenleme	1.Sınıf	51	98.35	3	0.610	0.894
	2.Sınıf	33	89.76			
	3.Sınıf	47	94.00			
	4.Sınıf	56	92.54			
Matematik programına ilişkin düzenlemeler	1.Sınıf	51	104.4	3	3.663	0.300
	2.Sınıf	33	87.77			
	3.Sınıf	47	96.20			
	4.Sınıf	56	86.35			
Matematik programının temel aldığı yaklaşımlar	1.Sınıf	51	102.76	3	3.342	0.505
	2.Sınıf	33	95.62			
	3.Sınıf	47	90.59			
	4.Sınıf	56	92.83			

*p<0.05, **p<0.001

Tablo 3'te gösterildiği şekliyle çalışmaya dâhil edilen bireylerin etkili matematik öğretimi ($\chi^2_{(df=3, n=187)}=2.382, p=0.497$), eleştirel düşünme ve öğrenme ortamını düzenleme ($\chi^2_{(df=3, n=187)}=0.610, p=0.894$), matematik programına ilişkin düzenlemeler ($\chi^2_{(df=3, n=187)}=3.663, p=0.300$), matematik programının temel aldığı yaklaşımlar ($\chi^2_{(df=3, n=187)}=3.342, p=0.505$) alt boyutlarından aldıkları puanlarda, sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir.

Sınıf öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik pedagojik gelişim ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların aile aylık gelir düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Matematik Öğretimine Yönelik Pedagojik Gelişim Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Puanların Aile Aylık Gelir Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Aylık Gelir	N	Sıra Ortalamaları	df	χ^2	p
Etkili matematik öğretimi	0-4000 TL	77	94.82	3	1.514	0.679
	4001-8000 TL	71	88.87			
	8001-12000 TL	24	102.04			
	12001 TL ve üstü	15	101.20			
Eleştirel düşünme ve öğrenme ortamını düzenleme	0-4000 TL	77	95.13	3	1.338	0.720
	4001-8000 TL	71	89.23			
	8001-12000 TL	24	98.13			
	12001 TL ve üstü	15	104.20			
Matematik programına ilişkin düzenlemeler	0-4000 TL	77	91.25	3	0.762	0.859
	4001-8000 TL	71	93.52			
	8001-12000 TL	24	100.35			
	12001 TL ve üstü	15	100.20			
Matematik programının temel aldığı yaklaşımlar	0-4000 TL	77	89.96	3	2.600	0.457
	4001-8000 TL	71	92.35			
	8001-12000 TL	24	100.63			
	12001 TL ve üstü	15	111.97			

Tablo 4'te gösterildiği şekliyle çalışmaya dâhil edilen bireylerin etkili matematik öğretimi ($\chi^2_{(df=3, n=187)}=1.514, p=0.679$), eleştirel düşünme ve öğrenme ortamını düzenleme ($\chi^2_{(df=3, n=187)}=1.338, p=0.720$), matematik programına ilişkin düzenlemeler ($\chi^2_{(df=3, n=187)}=0.762, p=0.859$), matematik programının temel aldığı yaklaşımlar ($\chi^2_{(df=3, n=187)}=2.600, p=0.457$) alt boyutlarından aldıkları puanlarda aile aylık gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmen adaylarının FeTeMM farkındalık ölçeğinin olumlu bakış ve olumsuz bakış alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar için t-testi ile analiz edilmiş, analiz sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Olumlu Bakış ve Olumsuz Bakış Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	S	sd	T	p
Olumlu bakış	Kadın	133	53.88	6.49	185	3.510	0.001
	Erkek	54	49.70	9.23			
Olumsuz bakış	Kadın	133	11.61	7.31	185	-0.645	0.520
	Erkek	54	12.37	7.04			

*p<0.05, **p<0.001

Tablo 5'teki bulgular incelediğinde olumlu bakış alt boyutunda aldıkları puanların öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{(185)} = 3.510$, $p=0.001$). Analiz sonucunda bu alt boyutta kadın sınıf öğretmen adaylarının ortalamasının ($\bar{X} = 53.88$) erkek sınıf öğretmen adaylarının ortalamasından yüksek olduğu belirlenmiştir ($\bar{X} = 49.70$). Olumsuz bakış alt boyutunda ise öğretmen adaylarının aldıkları puanların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{(185)} = -0.645$, $p=0.520$).

Sınıf öğretmen adaylarının FeTeMM farkındalık ölçeği olumlu bakış ve olumsuz bakış alt boyutlarından aldıkları puanların sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. FETEMM Farkındalık Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Puanların Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalamaları	df	χ^2	p
Olumlu bakış	1.Sınıf	51	101.54	3	3.186	0.364
	2.Sınıf	33	85.55			
	3.Sınıf	47	99.56			
	4.Sınıf	56	87.45			
Olumsuz bakış	1.Sınıf	51	94.89	3	0.564	0.905
	2.Sınıf	33	99.38			
	3.Sınıf	47	90.65			
	4.Sınıf	56	92.83			

Tablo 6'da gösterildiği şekliyle çalışmaya dâhil edilen sınıf öğretmen adaylarının olumlu bakış ($\chi^2_{(df=3, n=187)}=3.186$, $p=0.364$), olumsuz bakış ($\chi^2_{(df=3, n=187)}=0.564$, $p=0.905$) alt boyutlarından aldıkları puanlarda sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir.

Sınıf öğretmen adaylarının FeTeMM farkındalık ölçeği olumlu bakış ve olumsuz bakış alt boyutlarından aldıkları puanlarının aile aylık gelir düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığı Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. FETEMM Farkındalık Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Puanların Aile Aylık Gelir Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Aylık Gelir	N	Sıra Ortalamaları	df	χ^2	p
Olumlu bakış	0-4000 TL	77	95.13	3	1.922	0.589
	4001-8000 TL	71	89.23			
	8001-12000 TL	24	98.13			
	12001 TL ve üstü	15	104.20			
Olumsuz bakış	0-4000 TL	77	99.22	3	2.893	0.408
	4001-8000 TL	71	91.96			
	8001-12000 TL	24	79.29			
	12001 TL ve üstü	15	100.40			

Tablo 7’de gösterildiği şekliyle sınıf öğretmen adaylarının olumlu bakış ($\chi^2_{(df=3, n=187)}=1.922$, $p=0.589$), olumsuz bakış ($\chi^2_{(df=3, n=187)}=2.893$, $p=0.408$) alt boyutlarından aldıkları puanlarda aile aylık gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir.

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik pedagojik gelişim ölçeği ve FeTeMM farkındalık ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişki Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Pedagojik Gelişim Ölçeği ve Fetemm Farkındalık Ölçeğinden Aldıkları Puanlar Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1. Etkili matematik öğretimi	-					
2. Eleştirel düşünme ve öğrenme ortamını düzenleme	0.914**	-				
3. Matematik programına ilişkin düzenlemeler	0.805**	0.766**	-			
4. Matematik programının temel aldığı yaklaşımlar	0.897**	0.840**	0.838**	-		
5. Olumlu bakış	0.679**	0.689**	0.555**	0.666**	-	
6. Olumsuz Bakış	-0.044	-0.045	0.009	-0.048	-0.043	-

Tablo 8’de görüldüğü üzere etkili matematik öğretimi puanları ile eleştirel düşünme ve öğrenme ortamını düzenleme ($r=0.914$, $p=0.000$), matematik programına ilişkin düzenlemeler ($r=0.805$, $p=0.000$), matematik programının temel aldığı yaklaşımlar arasında ($r=0.897$, $p=0.000$) pozitif güçlü ilişki tespit edilmiştir. Etkili matematik öğretimi puanları ile olumlu bakış puanları arasında pozitif orta düzey ilişki belirlenirken ($r=0.679$, $p=0.000$), olumsuz bakış ile arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir ($r=-0.044$, $p=0.548$).

Eleştirel düşünme ve öğrenme ortamını düzenleme ile matematik programına ilişkin düzenlemeler ($r=0.766$, $p=0.000$), matematik programının temel aldığı yaklaşımlar arasında ($r=0.840$, $p=0.000$) pozitif güçlü ilişki tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme ve öğrenme ortamını düzenleme ile olumlu bakış puanları arasında pozitif orta düzey ilişki belirlenirken ($r=0.555$, $p=0.000$), olumsuz bakış ile arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir ($r=-0.045$, $p=0.541$).

Matematik programına ilişkin düzenlemeler ile matematik programının temel aldığı yaklaşımlar arasında ($r=0.838$, $p=0.000$) pozitif güçlü ilişki tespit edilmiştir. Matematik programına ilişkin düzenlemeler ile olumlu bakış puanları arasında pozitif orta düzey ilişki belirlenirken ($r=0.555$, $p=0.000$), olumsuz bakış ile arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir ($r=0.009$, $p=0.907$).

Matematik programının temel aldığı yaklaşımlar ile olumlu bakış puanları arasında pozitif orta düzey ilişki belirlenirken ($r=0.666$, $p=0.000$), olumsuz bakış ile arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir ($r=-0.048$, $p=0.514$). Olumlu bakış ve olumsuz bakış puanları arasında ise anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($r=-0.043$, $p=0.558$).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik pedagojik gelişim düzeyleri puanlarının cinsiyete, sınıf düzeyine ve aile aylık gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik pedagojik gelişim düzeylerinin cinsiyete, sınıf düzeyine ve aile gelirine bağlı olarak değişmediği tespit edilmiştir.

Hacıömeroğlu ve Şahin-Taşkin (2012) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile bu çalışmanın bulguları örtüşmektedir. Örtüşmeyen kısım ise sınıf düzeyi olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmacılar adayların matematik öğretimine yönelik pedagojik gelişim düzeyi ortalama puanlarının cinsiyetlerine bağlı olarak farklılaşmamasına rağmen 4. sınıfların lehine farklılaştığını tespit etmiş olup bu çalışmada ise sınıf düzeyine bağlı olarak bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Diğer bir sonuç adayların başarı notu ile matematik öğretimine yönelik pedagojik gelişim düzeyi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olduğu yönünde olup bu çalışmada sınıf öğretmen adaylarının akademik başarılarına bakılmadığıdır.

Sınıf öğretmenliği adaylarının FeTeMM farkındalıklarının cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir. Analiz sonucunda kadın sınıf öğretmen adaylarının ortalamasının erkek sınıf öğretmen adaylarının ortalamasından yüksek olduğu belirlenmiştir. FeTeMM farkındalıklarının sınıf düzeyine ve aile aylık gelir düzeylerine göre ise anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir.

Farklı sınıf seviyelerine uygun olarak gerçekleştirilmiş FeTeMM farkındalık, tutum, yönelim ve ilgiyi ölçen çalışmalarda (Faber vd., 2013; Kier, Blanchard, Osborne, ve Albert, 2013; Mahoney, 2009; Tyler-Wood, Knezek, ve Christensen, 2010) geçerli ve güvenilir ölçekler geliştirilmiştir. Mahoney (2009)'in çalışmasında, erkek öğrencilerin FeTeMM'e karşı tutum puanlarının kız öğrencilere göre daha fazla olduğu gösterilmiş olup bu çalışmanın bulguları ile örtüşmemektedir. FeTeMM farkındalığının kadın öğretmen adaylarında yüksek olması bu çalışmaya özgü bir durumdur.

“Sınıf öğretmenliği adaylarının matematik öğretimine yönelik pedagojik gelişim puanları ile FeTeMM farkındalık puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” alt problemine yönelik ulaşılan sonuç etkili matematik öğretimi puanları ile matematik programına ilişkin düzenlemeler, matematik programının temel aldığı yaklaşımlar, eleştirel düşünme ve öğrenme ortamını düzenleme arasında

pozitif güçlü ilişki tespit edildiği yönündedir. Başka bir ifade ile matematik öğretimine yönelik pedagojik gelişim düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının olumlu FeTeMM farkındalığına sahip olduğu söylenebilir.

Etkili matematik öğretimi puanları alt boyutu için bakıldığında yapılan çalışmalar da (Capraro ve Jones, 2013; Irkçatal, 2016; McClain, 2015; Yıldırım ve Altun, 2015) FeTeMM için etkili ortam hazırlandığında ya da şartlar sağlandığında öğrenmenin anlamlı düzeyde arttığını göstermektedir ki bu çalışma ile örtüşmektedir. Örneğin McClain (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada FeTeMM eğitimi alan ve almayan ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersi akademik başarıları arasında farklılığın olup olmadığı araştırılmış olup, etkili bir FeTeMM öğretimi hazırlama ve uygulamanın matematik başarısını geliştirmekte olumlu etkisinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da pedagojik gelişim düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının FeTeMM farkındalığının yüksek olduğu tespit edilmiş olup buna uygun etkinlik, durum geliştirilebileceği sonucuna ulaşılabilir.

Çalışmada ayrıca Pedagojik Gelişim Ölçeğinin alt boyutları olan eleştirel düşünme ve öğrenme ortamını düzenleme ile matematik programına ilişkin düzenlemeler, matematik programının temel aldığı yaklaşımlar arasında pozitif güçlü ilişki tespit edilmiştir.

Genel olarak bakıldığında matematik öğretimine yönelik pedagojik gelişim düzeylerine ait alt boyutların öğretimin nasıl daha yararlı olacağına göstergeleri olarak düşünülebilir. Örneğin alt boyut olan eleştirel düşünme ve öğrenme ortamını düzenleme 21. yy. becerilerinden biri olup FeTeMM etkinliklerinin bu becerilere hizmet ettiğini ifade eden çalışmalar (Cotabish, Dailey, Robinson, ve Hunghe, 2013; Çavaş, Bulut, Holbrook, ve Rannikmae, 2013; Riskowski, Todd, Wee, Dark, ve Harbor, 2009; Yıldırım, 2016) bulunmaktadır. Bu çalışmalardan biri Öztürk (2018)'e ait olup ulaşılan sonuç öğretmen adaylarının FeTeMM eğitiminde problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerine ilişkin olumlu ve anlamlı etkisinin olduğu yönündedir ki bu da bu çalışma ile örtüşmektedir. Buna ek olarak FeTeMM eğitimi karar verme becerilerinde de etkili olup (Bozkurt, 2014; Denson, 2011; Dym, Wood ve Scott, 2002; Jonassen, 2011) diğer üç alt boyuta ait bulgularla örtüşmektedir.

Ulaşılan bir diğer sonuç ise etkili matematik öğretimi puanları ile olumlu bakış puanları arasında pozitif orta düzey ilişki belirlenirken, olumsuz bakış ile arasında anlamlı bir ilişki tespit edilemediği yönündedir. Başka bir ifade ile olumsuz FeTeMM farkındalığına sahip olan öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik pedagojik gelişim düzeyleri bu bakış açısından etkilenmemektedir.

Matematik programına ilişkin düzenlemeler ile matematik programının temel aldığı yaklaşımlar arasında pozitif güçlü ilişki tespit edilmiştir. Matematik programına ilişkin düzenlemeler ile olumlu bakış puanları arasında pozitif orta düzey ilişki belirlenirken, olumsuz bakış ile arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Ayrıca diğer bir alt boyut olan matematik programının temel aldığı yaklaşımlar ile olumlu bakış puanları arasında pozitif orta düzey ilişki belirlenirken, olumsuz bakış ile arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Çalışmada ulaşılan bir diğer sonuç ise FeTeMM farkındalığına yönelik olumlu bakış ve olumsuz bakış puanları arasında anlamlı bir ilişkinin saptanmamasıdır. Başka bir ifade ile öğretmen adaylarının sahip oldukları farklı bakış açıları birbirini etkilememektedir.

Genel olarak bakıldığında öğreten yol gösteren kişinin öğretim ortamını uygun şartlarda hazırlaması ve öğrencilerle ortak paydalar geliştirmesi önemlidir. FeTeMM gibi uluslararası arenada geçmiş yeni ulusal arenada ise çok yeni olan bir kavramın farkındalığı bunun uygulamasına olumlu

bakış açısı geliştirebilecek ve uygulama yetisine sahip öğretmenlerle olabileceği düşünülmektedir. Lisans sürecinde olan öğretmen adaylarının bu farkındalığa sahip olması gelecekte nitelikli bireyler geliştirmede önemli bir rol oynayacaktır (Öztürk, 2018). Lisans programlarında hem sınıf öğretmenliği hem de matematik, fen bilgisi gibi diğer ana bilim dallarında öğrenim gören adayların FeTeMM'i sadece bir yöntem olarak görmemeleri dünya durumlarının uygulamaları olarak görmeleri de bu farkındalıkla mümkün olacaktır. Bu farkındalık öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının dersleri planlamasında, uygulamasında, becerileri geliştirmesinde ve sürece adaptasyonu ile yani matematik öğretimine yönelik pedagojik gelişim düzeylerinin iyileştirilmesi ile mümkün olabilecektir. Öğretmen adaylarının pedagojik gelişim düzeylerinin artışı ile FeTeMM'e yönelik farkındalıkları artacak ve böylelikle de FeTeMM daha etkin uygulanabilecektir. Bu sayede öğretmenler 21. yy. becerilerini taşıyan nitelikli bireyler yetiştirebilecek bilgi ve beceriler kazanabilecektir.

Hem üniversiteler hem de MEB son dönemde FeTeMM ile ilgili konuları yeni eğitim programları ile bütünleştirmektedir. Farklı illerde ve farklı uygulama projelerinde FeTeMM merkezleri her geçen gün açılmakta, mevcut öğretmenler hizmet içi eğitimlere tabii tutulmaktadır (Akgündüz vd, 2015).

Öğretmenlerin FeTeMM yeterliliğine sahip olabilmeleri için en uygun aşama lisans öğrenim süreçleridir. FeTeMM eğitimiyle ilgili bakanlıkça gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülen çalışmaların öğretmenlik mesleğinin temeli olan eğitim fakültelerinde tüm öğretmen adaylarına uygulanması, yeterli olabilecek bir FeTeMM altyapısına ve donanımına sahip olarak yetiştirilmeleri açısından son derece önemlidir. Bu süreç sadece sınıf öğretmen adayları için değil okul öncesi, matematik, fen bilgisi anabilim dallarında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları için de önemlidir. Bu süreçte gerçekleştirilebilecek çalışmalara ve uygulamacılara yönelik olarak aşağıdaki önerilerin katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının lisans eğitimi sırasında FeTeMM eğitimi almaları, gelecekteki öğretmenlik hayatlarında gerçekleştirecekleri disiplinlerarası uygulamalar için önemlidir. FeTeMM eğitimi ile matematik öğretimine ilişkin pedagojik gelişim düzeyi arasındaki ilişki göz önüne alındığında lisans eğitim programlarını bu bağlamda yapılandırmak yarar sağlayabilecektir. Lisans eğitiminde disiplinler arası yaklaşımın benimsenmesi adına bütün öğretmen adaylarının tercih edebilecekleri, kendilerini geliştirmelerine olanak sağlayacakları seçmeli ve uygulama ağırlıklı FeTeMM dersleri açılmasında fayda olduğu söylenebilir. Okullar ve üniversiteler FeTeMM eğitiminin verilebilmesi için fiziki ve teknik ve teknolojik açıdan donanımlı hâle getirilmelidir. FeTeMM eğitiminin uygulanmasında önemli olan matematik öğretimine yönelik pedagojik donanım ön plana alınarak gerek programlar gerekse materyaller yapılandırılmalıdır. Çalışma sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirildiği için farklı alanlarda öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yapılarak sonuçların karşılaştırılmasına gidilebilir. Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik pedagojik gelişim düzeylerini geliştirici etkinlikler ışığında FeTeMM etkinlikleri uygulamaları yapılabilir.

Kaynaklar

Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T. ve Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu: Günün modası mı yoksa gereksinim mi?* İstanbul Aydın Üniversitesi STEM Merkezi ve Eğitim Fakültesi. <https://www.aydin.edu.tr/trtr/akademik/>

- fakulteler/egitim/Documents/STEM%20E%C4%9Fitimi%20T%C3%BCrkiye%20Raporu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Ball, D. L. (1990a). Prospective elementary and secondary teachers' understanding of division. *Journal for Mathematics Education*, 21(2), 132–144. <https://doi.org/10.5951/jresematheduc.21.2.0132>
- Ball, D. L. (1990b). The mathematical understandings that prospective teachers bring to teacher education. *The Elementary School Journal*, 90(4), 449–466. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/461626> sayfasından erişilmiştir.
- Ball, D. L., & Bass, H. (2002). Toward a practice-based theory of mathematical knowledge for teaching. B. Davis & E. Simmt (Eds.) içinde, Proceedings of the 2002 Annual Meeting of the Canadian Mathematics Education Study Group, (ss. 3–14). CMESG/GCEDM.
- Bozkurt, E. (2014). *Mühendislik Tasarım Temelli Fen Eğitiminin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Karar Verme Becerisi, Bilimsel Süreç Becerileri ve Sürece Yönelik Algılarına Etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> sayfasından erişilmiştir.
- Buyruk, B. ve Korkmaz, Ö. (2016). FeTeMM farkındalık ölçeği (FFÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Turkish Science Education*, 11(1), 3-23. <https://doi.org/10.12973/tused.10179a>
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Capraro, M. M. ve Jones, M. (2013). Interdisciplinary STEM Project-Based Learning. In STEM Project-Based Learning. 51-58. Leiden, The Netherlands: Brill. <https://brill.com/view/book/edcoll/9789462091436/BP000007.xml> sayfasından erişilmiştir.
- Cavanagh, S. ve Trotter, A. (2008). Where's the "T" in STEM. *Education Week*, 27(30), 17-19.
- Çavaş, B., Bulut, Ç., Holbrook, J. ve Rannikmae, M. (2013) Fen eğitimine mühendislik odaklı bir yaklaşım: ENGINEER projesi ve uygulamaları. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 1(1), 12-22. <https://dergipark.org.tr/en/pub/fbod/issue/71994/1158020> sayfasından erişilmiştir.
- Çorlu, M. S., Capraro, R. M. ve Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: Implications for educating our teachers in the age of innovation. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 74-85. <http://hdl.handle.net/11693/13203> sayfasından erişilmiştir.
- Cotabish, A., Dailey, D., Robinson, A. ve Hunghe, G., (2013) "The Effects of a STEM intervention on elementary students' science knowledge and skills". *School Science and Mathematics*, 113(5), 215-226. <https://ijemst.net/index.php/ijemst/article/view/75/76> sayfasından erişilmiştir.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (7. Baskı). NJ: Prentice Hall.
- Daugherty, M. K. (2013). The Prospect of an "A" in STEM Education. *Journal of STEM Education*, 14(2), 10-15. <https://www.jstem.org/jstem/index.php/JSTEM/article/view/1744/1520> sayfasından erişilmiştir.
- Denson, C. (2011). *Building a framework for engineering design experiences in STEM: A synthesis*. National Center for Engineering and Technology Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537389.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Dym, C.L., Wood, W.H. ve Scott, M.J. (2002). Rank ordering engineering designs: Pairwise comparison charts and borda counts. *Research in Engineering Design*, 13, 236–242. <https://doi.org/10.1007/s00163-002-0019-8>
- Faber, M., Unfried, A., Wiebe, E. N., Corn, J., Townsend, L. W. ve Collins, T. L. (2013, June), *Student attitudes toward STEM: The Development of Upper Elementary School and Middle/High School Student Surveys* Paper presented at 2013 ASEE Annual Conference & Exposition, Atlanta, Georgia. <https://doi.org/10.18260/1-2--22479> sayfasından erişilmiştir.
- Hacıömeroğlu, G. ve Şahin-Taşkin, Ç. (2012). Pedagojik gelişim ölçeğinin türkçe'ye uyarlaması: sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine ilişkin gelişimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 48-68. <https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47947/606628> sayfasından erişilmiştir.
- Hill, H. C., Blunk, M. L., Charalambous, C. Y., Lewis, J. M., Phelps, G. C., Sleep, L. ve Ball, D. L. (2008). Mathematical knowledge for teaching and the mathematical quality of instruction: An exploratory study. *Cognition and Instruction*, 26(4), 430-511. <https://doi.org/10.1080/07370000802177235> sayfasından erişilmiştir.
- Hill, H. C., Rowan, B. ve Ball, D. L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371-406. <https://doi.org/10.3102/00028312042002371> sayfasından erişilmiştir.
- Hudson, P. ve Ginns, I. (2007). Developing an instrument to examine preservice teachers' pedagogical development. *Journal of Science Teacher Education*, 18(6), 885-899. <https://doi.org/10.1007/s10972-007-9068-1> sayfasından erişilmiştir.
- İrkçatal, Z. (2016). *Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) içerikli okul sonrası etkinliklerin öğrencilerin başarılarına ve FeTeMM algıları üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> sayfasından ulaşılmıştır.
- Jonassen, D. H. (2011). *Design problems for secondary students*, National Center for Engineering and Technology Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED537388> sayfasından ulaşılmıştır.
- Kier, M. W., Blanchard, M. R., Osborne, J. W. ve Albert, J. L. (2013). The development of the STEM career interest survey (STEM-CIS). *Research in Science Education*, 44(3), 461-481. <https://doi.org/10.1007/s11165-013-9389-3>
- Mahoney, M. P. (2009). *Student attitude toward STEM: Development of an instrument for high school STEM-based programs*. Doctoral Thesis. Ohio State University. USA.
- McClain, M. L. (2015). *The Effect of STEM education on mathematics achievement of fourth grade under represented minority students*. Doktora Tezi. Capella University, Minnesota. USA.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2016). *STEM eğitimi raporu*. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK). Ankara: YEĞİTEK.
- Morine-Dershimer, G. ve Kent, T. (1999). *The Complex Nature and Sources of Teachers' Pedagogical Knowledge*. 21-50. Gess-Newsome, J., Lederman, N.G. (Ed.) Examining Pedagogical Content Knowledge. Science & Technology Education Library içinde, vol 6. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/0-306-47217-1_2 sayfasından erişilmiştir.

- National Research Council [NRC] (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington, DC: The National Academies.
- Öztürk, S. C. (2018). *STEM eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Raykov, T. ve Marcoulides, G. A. (2008). *An introduction to applied multivariate analysis*. (Birinci Baskı). NY: Taylor ve Francis.
- Riskowski, J. L., Todd, C. D., Wee, B., Dark, M. ve Harbor, J. (2009). Exploring the effectiveness of an interdisciplinary water resources engineering module in an eighth grade science course. *International Journal of Engineering Education*, 25(1), 181-195.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Silverman, J. ve Thompson, P. W. (2008). Toward a framework for the development of mathematical knowledge for teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(6), 499-511. <https://doi.org/10.1007/s10857-008-9089-5>
- Tyler-Wood, T., Knezek, G. ve Christensen, R. (2010). Instruments for assessing interest in STEM content and careers. *Journal of Technology and Teacher Education*, 18(2), 341-363. https://www.learntec.hlib.org/primary/p/32311/_sayfasından erişilmiştir.
- Williams, J. (2011). STEM education: Proceed with caution. *Design and Technology Education: An International Journal*, 16(1), 26-35. <https://ojs.lboro.ac.uk/DATE/article/view/1590> sayfasından erişilmiştir.
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 51(1), 183-201. <https://doi.org/10.30964/auebfd.405860>
- Yıldırım, B. (2016). *7. Sınıf fen bilimleri dersine entegre edilmiş fen teknoloji mühendislik matematik (STEM) uygulamaları ve tam öğrenmenin etkilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, B. ve Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuvar dersindeki etkilerinin incelenmesi. *El-Cezeri Journal of Science ve Engineering*, 2(2), 28-40. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ecjse/issue/4899/67132> sayfasından erişilmiştir.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde yazarların katkıları eşit orandadır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Çalışmanın gerçekleştirilmesinde hiçbir kurum/kuruluştan destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla yaşanabilecek herhangi bir çıkar atışması bulunmamaktadır.

Etik Bildirim

Bu alışma Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 16.02.2022 tarih ve 69 sayılı onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt:10 Sayı: 1 Sayfa Aralığı: 36-53 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1280619

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Çalışmalarında SCAMPER Tekniğinin Yaratıcılığa Etkisi*

The Effect of SCAMPER Technique on Creativity in the Studies of the Students
of Painting Education Department

Büşra Akgül, Meliha Yılmaz

ÖZ

Araştırmanın amacı, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin Ana Sanat atölye çalışmalarında SCAMPER tekniğinin yaratıcılığa etkisi olup olmadığını, varsa ne düzeyde olduğunu ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda belirlenen alt amaçlar; öğrencilerin öntest uygulama çalışmaları ile sontest uygulama çalışmaları arasında, yaratıcı yaklaşım, kompozisyon kurgusu, imge zenginliği ve estetik değer açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemektir. Çalışma Nicel araştırma yöntemleri içinde yer alan tek grup öntest-sontest yarı deneysel desen ile tasarlanmıştır. Veri toplama aracı olarak dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. SPSS programında Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilen veri sonuçlarına göre öntest uygulama çalışmaları ile SCAMPER eğitimi sonrası yapılan sontest uygulama çalışmaları arasında sontest lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Alt amaçları oluşturan yaratıcı yaklaşım, imge zenginliği, kompozisyon kurgusu ve estetik değer ölçütlerinde de öntest ve sontest uygulama çalışmaları arasında istatistiksel olarak sontest lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

ABSTRACT

The aim of this study is to reveal whether the SCAMPER technique has an effect on creativity in the Master Art workshops of the Department of Painting Education undergraduate students, and if so, to detect the level. The sub-purposes of this study is to determine whether there is a significant difference between the pretest and posttest practice studies of the students in terms of creative approach, compositional setup, image richness and aesthetic value. The study was designed with a single group pretest-posttest quasi-experimental design, which is included in the quantitative research methods. A rubric was preferred as a data collection tool. According to the results of the data analyzed with the Wilcoxon signed-rank test in the SPSS program, a significant difference in favor of the posttest was determined between the pretest application studies and the posttest application studies performed after the SCAMPER training. A statistically significant difference in favor of the posttest was found between the pretest and posttest application studies in the sub-objectives of creative approach, image richness, compositional setup and aesthetic value.

Yazar Bilgileri

Büşra Akgül

Doktora Öğrencisi, Gazi
Üniversitesi, Ankara, Türkiye
busraakgul306@gmail.com

Meliha Yılmaz

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,
Ankara, Türkiye
mel.yilmaz0637@gmail.com

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Yaratıcılık
SCAMPER tekniği
Sanat eğitimi

Keywords

Creativity
SCAMPER technique
Art education

Makale Geçmişi

Geliş: 11/04/2023

Kabul: 07/05/2023

Atıf için: Akgül, B. ve Yılmaz, M. (2023). Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin çalışmalarında SCAMPER tekniğinin yaratıcılığa etkisi. *JRES*, 10(1), 36-53. <https://doi.org/10.51725/etad.1280619>

Etik Bildirim: Gazi Etik Komisyonundan 27.07.2022 tarih, E-77082166-302.08.01-417600 sayılı onay alınmıştır.

* Bu araştırma birinci yazarın, doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

Giriş

Geçmişten günümüze, sosyal yaşamın içinde ve insan elinin değdiği birçok şeyde yaratıcı düşüncenin sonuçları görülmektedir. Hızla gelişen ve değişen dünyada, yeni bir teknolojik alet geliştirmek, sanatsal bir ürün ortaya koymak ve var olan yapılara yenilikler katmak için yaratıcılığı geliştirmeye yönelik yöntemlere eğilimin giderek arttığı söylenebilir. Çünkü dünyanın değişimine ve gelişimine ayak uydurabilmenin yolu yaratıcı düşüncenin canlı tutulmasından ve yeniliklere uyum sağlanabilmesinden geçmektedir.

Toplumların ilerlemesi, yaratıcı düşünebilen bireylerin yetişmesi, yaratıcılığın eğitim hayatında yer almasına bağlıdır (Yolcu, 2010, s. 31). Bu bağlamda tüm alanlarda olduğu gibi, sanat eğitimi sürecinde de yaratıcı düşünebilme yollarının bilinmesi giderek artan bir önem kazanmıştır.

Sanat eğitiminin amaçlarından birisi, iraksak düşünme becerisine sahip, sorgulayan ve yeniliklere açık bireylerin yetiştirilmesidir (San, 2019, s. 23-24). Bu bireylerin yetiştirilmesi ise, amaçlara nasıl ulaşacağını bilen, amaca uygun yöntem ve yaklaşımları doğru seçebilen, alanında donanımlı ve yaratıcı sanat eğitimcileri yetiştirilmesine bağlıdır. Bu noktada, sanat eğitimcilerinin öğrencilerine kazandırmayı hedefledikleri niteliklere de üst düzeyde sahip olmaları beklenir. Örneğin, motivasyonu yüksek bir öğretmen öğrencilerinin motivasyonunu sağlayabilir. Ancak yaratıcı öğretmenler öğrencilerinin yaratıcılığını geliştirecek yöntemleri araştırıp keşfederek doğru uygulayabilir ya da ancak estetik değer konusunda yeterli bilgi ve donanıma, estetik bir bakışa sahip öğretmenler öğrencilerinin estetik değerle ilgili bakış açılarını geliştirebilirler. Kısacası sanat eğitiminin amaçlarına ulaşmasını sağlayabilmek için, nitelikli sanat eğitimcilerinin, araştırma konusu bağlamında ise, yaratıcılığı geliştirilmiş sanat eğitimcilerinin yetiştirilmesi gerekmektedir. Iraksak düşünmeyi geliştirmeye hizmet eden pek çok teknik ve yöntem söz konusudur. Bu tekniklerden biri de SCAMPER tekniğidir.

Nitekim SCAMPER tekniği iraksak düşünmeye yol gösteren bir tekniktir (Starko, 2010, s. 133). Bu bağlamda yapılan araştırmanın, sanat eğitimcisi adaylarının yaratıcı düşünme becerilerini geliştireceği ve bu amaca hizmet eden farklı bir tekniği öğrenmelerini sağlayarak mesleki donanımlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

SCAMPER tekniği, yaratıcı düşünmeyi kolaylaştıran beyin fırtınası tekniği olmasının yanı sıra farklı bakış açıları kazandırmaya yol gösteren bir tekniktir. Bu tekniğin, eğitimin de içinde olduğu birçok alanda kullanılmasının nedeni, imgeyi artıracak yönlendirmeler sunmasıdır (Cox, 2020, s. 157).

Sanat ve Sanat eğitimi kurumlarındaki öğrenciler, farklı düzeylerde de olsa yaratıcı yetiye sahiptir. Lisans eğitimi sürecinde mevcut yaratıcı potansiyellerinin geliştirilmesi ve sanatsal uygulamalarına yansıtılabilmelerine yönelik farklı yöntem, teknik ve yaklaşımlar kullanılır. Yaratıcı yetinin geliştirilmesine hizmet ettiği düşünülen ve her seviyeye uyarlanarak uygulanabilecek olan SCAMPER tekniğinden, sanat eğitiminde yeterince yararlanılmadığı düşünülmektedir. Ayrıca bu konuyla ilgili yapılmış sadece bir tek araştırmaya rastlanmış olması da böyle bir araştırmaya ihtiyaç duyulmasına yol açmıştır.

Bu araştırmada amaç, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin Ana Sanat atölye çalışmalarında SCAMPER tekniğinin yaratıcılığa etkisi olup olmadığını varsa ne düzeyde olduğunu ortaya koymaktır. SCAMPER tekniğinin, yaratıcılığı geliştirmeye yönelik bir yaklaşım olma özelliği nedeniyle "yaratıcılık" kriterinin ölçülmesi araştırmanın ana amacını oluşturmakla birlikte, Ana Sanat Atölye öğrencileri yaratıcılık odaklı çalışırken, bu tekniğin estetik değer ve kompozisyon kurgusunda

her hangi bir ihmale ya da gerilemeye yol açıp açmayacağı, diğer bir deyişle, bu yaklaşımın “yaratıcılık” ile “estetik değer” ve “kompozisyon” kurgusu arasında negatif ya da pozitif yönde bir bağlantıya yol açıp açmayacağı da merak konusu olmuştur. “İmge zenginliği” ise, yaratıcılık kriteriyle bağlantılı ve ona destek bir kriter olarak düşünüldüğü için, SCAMPER tekniğinin tüm bu değerlere etkisinin alt amaçlar olarak incelenmesi ihtiyacı doğmuştur.

Yaratıcılık

Yaratıcılık kelimesi TDK (Türk Dil Kurumu) tarafından; doğuştan gelen ve her insanda var olan bir yeti, şeklinde ifade edilmiştir (2019, s. 2534). İngiliz dilinde yaratmak kelimesi *create*, Latince *creare* sözcüklerinden gelmektedir. İki sözcük de üretmek, ortaya yeni şeyler koyabilmek gibi benzer anlamlar taşımaktadır. Latince *crecere* kelimesi ise ortaya çıkmak anlamına gelir ve yaratıcılık kelimesinin anlamını açıklar niteliktedir (Leski, 2017, s. 23).

Yaratıcılık, uzun yıllardır araştırılmakta ve anlaşılmaya çalışılmaktadır. Bunun nedeni yaratıcılığın karmaşık bir kavram olması ve hala araştırılmaya devam etmesidir (Rouquette, 2007, s. 7-10). Yaratıcılık kavramı üzerinde her alanı kapsayıcı genel bir tanımlama yapılamamıştır fakat literatürde yaratıcılıkla ilgili çok fazla tanıma rastlanmaktadır.

Goldberg’e göre, beyin yeni bilgileri veya yaratıcı fikirleri yoktan var etmez. Yaptığımız şeylerin çoğu önceden edinilmiş bilgilerle şekillenir ve bunlara çığır açan yaratıcı fikirlerde dâhildir. Çoğu zaman eski bilgiler ince ve akıcı yollarla yeniyeye dönüşür (2018, s.39).

Andreasen’e göre yaratıcılık üç bileşenden oluşmaktadır. Birincisi, özgünlük, ikincisi, fayda ve işe yararlılık son olarak da ortaya konan bir üründür (2019, s. 21-22).

Yaratıcılık, var olan şeylerden yola çıkarak, yeni bir şey ortaya koyabilmek olarak tanımlanabilir. Sanat Eğitiminde önemli bir yere sahip olan yaratıcılık kavramı, kişilere göre farklılık gösterse de, doğru bir eğitimle geliştirilebilen, doğuştan gelen insani bir özelliktir (Yılmaz, 2010, s. 20).

Levin, Yaratıcılığın kazanıldığında onun sürekli canlı tutulması gereken bir ateş olduğunu ve yaratıcılığın canlı tutulmasının yolunun benliğin canlı tutulmasından geçtiğini ifade etmiştir (2021, s. 61-63).

Yaratıcılığın gerçekleşmesi beyinle ilişkili bir durumdur. Yaratıcılığa doğru giden süreçte beyin artan bir sinirsel iletişim halinde olur. Yaratıcılık sürecinin aşamaları şu şekilde gerçekleşir; İlgi, Hazırlık, Kuluçka, Düşüncenin ortaya çıkması, Doğrulama ve Uygulamadır. Yaratıcılığa giden yolda her bir aşamada yoğun düşünme sürecinden geçen birey zaman zaman aşamalar arasında geri dönme ihtiyacı hissedebilir (Herrmann, 2002, s. 258-262).

Tablo 1. Yaratıcı Sürecin Dört Çeyrek Modeli ile İlişkisi (Herrmann, N., 2002).

Bütünsel Beyin Yaratıcılık Süreci					
İlgi	Hazırlık	Kuluçka	Düşüncenin Ortaya Çıkışı	Doğrulama	Uygulama
A, B, C, D	A, B	D, C	D	A, B	A, B, C, D

Sürecin ilerleyişi bireyin yaratıcı olmak istediği şeye ne kadar odaklandığı ile doğrudan ilgili olduğu söylenebilir. Herrmann sanata olan ilgisini ve sanat alanında edindiği başarılarla ulaşma sürecinde istikrarlı bir duruş sergilediğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra zihninde planladığı her aşamayı hayal ederek bir program dâhilinde ilerlediğini de belirtmiştir. Son olarak da sanatsal

çalışmalarının her birini sergilenecek veya asılacak bir noktaya getirerek tamamlamış ve böylece motivasyonunu koruduğunu vurgulamıştır (2002, s. 324-325).

Sanat eğitimi alanında önemli çalışmaları olan Lowenfeld yaratıcılıkla ilgili olarak, yaratıcılığın her bireyde farklılık gösterdiğini ve yaratıcılığın zeka ile ilişkisi olmadığını ifade etmiştir. Sanat eğitiminin genel eğitime en büyük katkılarından birinin de sanat eğitiminin yaratıcı düşünmeyi geliştirmesi olarak açıklamıştır (Lowenfeld, 1960). Eğitim sisteminde yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi ve sorgulayan bireylerin yetişmesi önem taşımaktadır. Bunun yollarından birinin çok yönlü düşünebilmeyi öğreten sanat eğitiminden geçtiği aşikârdır.

İnsanların yarattığı her şeyde hayal gücü söz konusudur. Sanat eğitiminde hayal gücü sanatın en önemli özelliğidir, elbette ki hayal etmek yeni şeyler düşünmeye götüren bir yoldur. Bundan dolayı tüm eğitim alanlarında eğitimcilerin farklılıkları ve yeniliklere giden yolları mutlulukla karşılamalıdır (Eisner, 2009).

Bu bağlamda yaratıcı düşünmeyi geliştirdiği düşünülen ve hayal gücünün sınırlarını zorlayan SCAMPER tekniğinin Sanat Eğitimi alanında öğrenilmesi ve uygulanmasının önem kazandığı söylenebilir.

SCAMPER Tekniği

Beyin fırtınası tekniğinin mucidi olan Alex Faickney Osborn tarafından ilk olarak 1953 yılında yayınlanan *Applied Imagination* (Uygulamalı Hayal Gücü) isimli kitabında SCAMPER tekniğinin ilk yapı taşları oluşturulmuştur (1953, s. 241-286). Daha sonra Bob Eberle tarafından düzenlenen aşamalar akrostiş haline getirilerek SCAMPER olarak adlandırılmıştır. SCAMPER kelimesinin her bir harfi İngilizce bir fiile karşılık gelmektedir (2008, s. 1-4).

SCAMPER tekniğinin sıradan beyin fırtınası yöntemlerinden farkı önceden hazırlanan sorularla düşünme sürecinin yönlendirilmesidir. SCAMPER tekniği her yaş grubu ile uygulanabilecek bir tekniktir (Gladding, 2011). Dahası bireysel olarak çalışılabileceği gibi grup olarak da çalışmaya elverişlidir.

Tekniğin amacı yaratıcı bir şeyler ortaya koyabilmek, istenen durumlarda problem çözme odaklı yaratıcı fikirler oluşturmaya yardım etmektir (Lau, 2011, s. 224). Ayrıca SCAMPER tekniği özgün fikirlerin ortaya çıkmasına da yardımcı olmaktadır (Serrat, 2017, s. 313). Bu fikirler bir ürünü veya bir hizmeti geliştirmek içinde kullanılabilir (Harrington ve Voehl, 2016, s. 411). SCAMPER tekniği, moda tasarımında (Kim, 2013), ürün tasarımı (Ang, Yuen ve Wong, 2018), sanat atölyeleri (An ve Huh, 2019), siyaset bilimi (Radziszewski, 2017) ve sanat eğitimi (Baş ve Kaptan, 2021) gibi farklı birçok alanda uygulanmıştır.

Akrostişle oluşturulmuş SCAMPER'in her harfi İngilizce bir kelimeye karşılık gelmektedir;

S- Substitute (Yer Değiştirmek)

C- Combine (Birleştirmek)

A- Adapt (Uyarlamak)

M- Modify, Minify, Magnify (Değiştirmek, Küçültmek, Büyültmek)

P- Put to Other Uses (Başka amaçla kullanmak)

E- Eliminate (Yok etmek, Çıkarmak)

R- Reverse or Rearrange (Ters çevirmek, Yeniden düzenlemek)(Serrat, 2017, s. 312-313), (Eberle, 2008, s. 1-4).

SCAMPER tekniği ile bir nesne, konu, durum, olay, kişi, hikâye ele alınarak uygulanabilir. SCAMPER aşamaları uygulanırken verimli sonuç alabilmek için net bir konu veya nesneye yönelmek önemlidir (Cox, 2020, s. 157).

S-Substitute (Yer Değiştirmek) aşamasında amaç ele alınan nesne, olay ya da kişinin başka şeylerle yer değiştirmesidir. Yerler hatta duygular bile yer değiştirebilir (Osborn, 2009, s. 87-89). *“Onu başka bir şeyle değiştirebilir miyim?”*,

C- Combine (Birleştirmek) aşamasında amaç bir nesne, olay ya da kişinin ile başka bir şeyin birleştirilmesidir. *“Onu başka bir şeyle birleştirebilir miyim?”*,

A- Adapt (Uyarlamak) aşamasında amaç nesne, olay ya da kişinin başka bir şey ile uyarlanmasıdır. *“Konuya göre bir şey uyarlayabilir miyim?”*,

M- Modify, Minify, Magnify (Değiştirmek, Küçültmek, Büyütmek) bu aşamada amaç nesne, olay ya da kişinin boyutlarının ve dokusunun değiştirilmesidir. *“Değiştirebilir miyim ya da büyütüp, küçültebilir miyim?”*,

P- Put to Other Uses (Başka amaçla kullanmak) bu aşamada amaç nesne, olay ya da kişinin amacı dışında bir kullanımla düşünülmesidir. *“Onu başka bir şekilde kullanabilir miyim?”*,

E- Eliminate (Yok etmek, Çıkarmak) bu aşamada amaç nesne, olay ya da kişinin tamamının ya da bir bölümünün çıkarılarak veya yok edilerek düşünülmesini sağlayacak sorular sorulmasıdır. *“Onun bir bölümünü çıkarabilir miyim?”*,

R- Reverse or Rearrange (Ters çevirmek, Yeniden düzenlemek) bu aşamada amaç nesne, olay ya da kişinin ters çevrilmesine veya yeniden düzenlenmesini sağlayacak sorular sorulmasıdır. *“Ters çevirdiğimde nasıl görünür?”*. SCAMPER tekniğini üzerinde çalışacağınız olay, durum, nesne, kişi vb. durumlara göre sınırsız sayıda soru üretilebilir (Michalko, 2020, s. 133-144; Osborn, 2009).

Yapılan araştırmada SCAMPER tekniği ile nesne odaklı çalışılmış olduğu için uygulama çalışmasında yer alan sorular nesneye yönelik hazırlanmış olup Michalko'nun sorularından esinlenerek türetilmiştir.

“SCAMPER fiillerinden herhangi biri, bir sanat eserini canlandırmak için de kullanılabilir. Örneğin; Picasso, tablolarında Kübizmin etkisiyle parçalarına ayrılan figürlerle ve Boğa Başı heykelinde olduğu gibi nesnelerin parçalarını yeniden birleştirilmesi ile bu tekniği kullanmış oldu. Bir sanat eseri oluşturmak için tanıdık bir objenin parçalarını yeni yollarla yeniden birleştirmek için de benzer bir süreç kullanılabilir” (Starko, 2010, s.134).

SCAMPER tekniği her yaş grubunda rahatlıkla uygulanabilecek eğlenceli bir tekniktir. Bu tekniğin bireye sağladığı kazanımlardan birisi bireyin farklı düşünme becerisini geliştirmesidir (Yağcı, 2012). Bunun yanı sıra SCAMPER tekniğini öğrenen bireyler hayatının birçok alanında farkında olmadan bu teknik sayesinde çok yönlü düşünebilecektir (Yıldız ve İsrail, 2002). Ayrıca SCAMPER tekniği yaratıcı problem çözme odaklı çalışmaya da elverişli bir tekniktir. Problem çözme odaklı uygulamanın yolu çalıştığınız şey veya probleme yönelik özellik listesi çıkararak başlamaktır (Lau, 2011, s. 224).

Sınırlılıklar

Ana Sanat Atölye son sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Yapılan çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış olup nicel araştırma yöntemleri içinde yer alan Deneysel Desenler sınıfından Tek grup öntest-sontest deseni kullanılmıştır. Bu desen türünde deneysel işlemin gerçekleştirildiği tek bir grup vardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, s. 208).

Tablo 2. Tek grup öntest-sontest deseni

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
G	O ₁	X	O ₂

Tek grup öntest-sontest araştırma deseninin sembolik görüntüsü şekildeki gibidir. Bu desen türünde tek grup olduğu için yansız atama gerçekleşmez. Deney grubu belirlendikten sonra gruba öntest uygulanır sonrasında deneysel işlem gerçekleştirilir ve sonrasında sontest uygulanır. Eğitim programlarında kullanıma elverişlidir (Gliner, Morgan ve Leech, 2015, s.56-57).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Gazi Üniversitesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı 2022-2023 eğitim öğretim yılı Güz dönemi Ana Sanat atölye dersinde öğrenim gören 9 kişilik son sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada çalışma grubunun alana yönelik belirli seviyede bilgi birikiminin olması ve sanatsal üslup oluşturmaya yaklaşmış olmaları nedeniyle son sınıf öğrencileri ile çalışmanın daha verimli olacağı düşünülmüştür. Çalışma grubu, araştırma süreci öncesinde araştırmanın amacı, süreci ve işleyişi hakkında bilgilendirilmiştir. Aynı zamanda çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu hatırlatılmış ve Gazi Üniversitesinin Gönüllü onam formları imzalatılmıştır. Çalışma grubuna kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı konusunda güvence verilmiştir. Çalışma grubunda yer alan her bir öğrenci karışık şekilde Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8 ve Ö9 şeklinde kodlanmıştır.

Etik Bildirim

Bu çalışmada veri toplama sürecine geçilmeden önce Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'nun (Tarih: 27.07.2022-Sayı: E-77082166-302.08.01-417600) onayı alınmış, araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Dereceli puanlama anahtarı aracılığı ile katılımcıların öntest çalışmaları ile sontest çalışmaları değerlendirilerek aralarında anlamlı bir fark aranmıştır. Dereceli puanlama anahtarı ile öntest uygulama ve sontest uygulama çalışmaları; yaratıcı yaklaşım, kompozisyon kurgusu, imge zenginliği ve estetik değer açısından dört boyutta hazırlanan puanlama ölçütü ile değerlendirilmiştir. Puanlama 1'den 5'e kadar değerlendirilerek yapılmıştır. Dereceli puanlama anahtarı, dört alan uzmanı öğretim üyesi, iki ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşü ve onayı alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Dereceli Puanlama Anahtarındaki Ölçütler

Yaratıcı Yaklaşım: Objeye farklı anlam yükleme, objeyi kendi formu dışında ve özgün bir şekilde ifade edilebilmesi beklenir (Yılmaz ve İnceağaç, 2017).

Kompozisyon Kurgusu: Yapıtı oluşturulan öğelerin sanatsal düzenleme ilkelerinin bir düzen içinde kurgulanarak bir araya getirilmesi ile ortaya çıkan ürünün kendisidir (Yılmaz, 2009, s. 27-40). Kompozisyon kurgusu oluşturulurken sanatın elemanlarının, sanatın ilkeleri ile uyumlu bir şekilde düzenlenmesi beklenir (Yılmaz ve İnceağaç, 2017). Sanatsal öğelerin tamamının bütünlük sağlayacak bir düzen içinde kurulması (Sözen ve Tanyeli, 2011, s. 174).

İmge Zenginliği: İmge TDK tarafından, daha önce duyularımızla algıladığımız bir nesnenin veya şeyin zihinde beliren yansıması, izlenimi, hayali olarak tanımlanmıştır (2019, s. 1182). İmgelerin niceliksel ve niteliksel açıdan çeşitliliği beklenir.

Estetik Değer: Estetik sanatsal yaratının genel yasalarıyla sanatta ve hayatta güzelliğin kuramsal bilimi, güzel duyu (TDK, 2019, s. 821). Bir nesne veya olayla karşılaştığında izleyicide hissettirdiği farklı duygular ve bu duygularla birleşen hazla beraber nesneye yüklenen estetik özellikler (Keser, 2005, s. 123).

Verilerin Toplanması

Araştırma Gazi Üniversitesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Ana Sanat atölye dersinde 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde 8 haftalık çalışma sürecinde gerçekleştirilmiştir. İlk olarak öğrencilerle tanışılmış ders sürecinin amacından bahsedilmiş, onam formu imzalatılmış ve kişisel bilgi formlarının doldurulması sağlanmıştır.

Öntest Uygulama Çalışması

Araştırmacı tarafından hazırlanan sunum aracılığı ile öğrencilerle nesne ve yaratıcılık üzerinde konuşulmuştur. Daha sonra her bir öğrencinin kendisi için anlamlı olduğunu düşündüğü içselleştirdikleri bir nesneyi seçmesi istenmiştir. Öğrencilerin seçtikleri nesne üzerinde dört sorudan oluşan bir form daha doldurmaları sağlanmıştır. Bu formda "Neden bu nesneyi seçtiniz?", "Seçtiğiniz nesnenin sizde çağrıştırdığı duygular nelerdir?" şeklinde nesnenin kavramsal olarak kendileri için ne ifade ettiğini ortaya çıkaracak sorular yer almaktadır.

Sonrasında her bir öğrencinin seçtiği nesneden yola çıkarak 70×100 boyutunda tuval üzerine öntest uygulama çalışmalarını gerçekleştirmek üzere yaratıcı bir resim çalışması yapmaları istenmiştir. Tuval üzerine yapılan öntest uygulama çalışmaları tamamlandıktan sonra çalışmalar toplanmıştır.

SCAMPER Tekniği

Öğrencilerle nesne üzerinde konuşulur ve kısa bir sunumla Heidegger ve sanatçıların nesneye yönelik düşünceleri incelenir. Öğrenciler yaratıcı düşünme teknikleri hakkında kısaca bilgilendirilir ve SCAMPER tekniğinden bahsedilir. SCAMPER tekniği çalışma sürecinde bireysel olarak beyin fırtınası yapılması sağlanır. Sunum eşliğinde SCAMPER tekniğinin ne işe yaradığı, tekniğin amaçları ve nasıl kullanıldığı anlatılır. Dünya sanatındaki önemli sanatçıların eserleri SCAMPER'le bağdaşık örnekler sunulur her aşamada incelenir. Daha sonra öğrencilerin eskiz defterlerini hazırlamaları istenir ve her bir öğrencinin öntest uygulama çalışmasında seçtiği nesne ile SCAMPER tekniği uygulanmaya başlanır.

Substitute (Yer Değiştirmek) aşaması anlatıldıktan hemen sonra öğrencilerin seçtikleri nesneye yönelik hazırlanan sorular sorulur ve bu sorulara verdikleri cevapları yazılı olarak not etmeleri istenir. Aynı zamanda aldıkları notların yanına küçük eskizlerle imgelerini aktarmaları beklenir ve bu yönerge diğer tüm aşamalar için uygulanır. Bu aşamada şu sorular sorulur:

“Seçmiş olduğun nesnenin yerine sen geçseydin nasıl hissederdin?”

“Seçmiş olduğun nesne sevdiğin bir canlının ya da bir nesnenin bir bölümü ile yer değiştirse nasıl olurdu?”

“Seçmiş olduğun nesne zamanda yer değiştirse geçmişte ya da gelecekte herhangi bir zaman dilimine gitse nasıl olurdu?”. Araştırmacı tarafından şemsiye nesnesi üzerinden yapılan örnek eskizler gösterilir. Öğrenciler eskiz çizimlerini tamamladıktan sonra bu aşamada *Rene Magritte'in "Düşlerin Anahtarı" ve "Seçmeli Yakınlıklar"* isimli eseri incelenir.

Combine (Birleştirmek) aşamasını uygulanır ve bu aşamada nesneye şu sorular yöneltilir:

“Seçmiş olduğun nesne ile bir oyuncak birleşse nasıl olurdu?”

“Seçmiş olduğun nesne ile sevdiğin bir yiyecek bir araya gelse nasıl olurdu?”

“Seçmiş olduğun nesne ile başka bir nesne birleşse nasıl olurdu?”

“Seçmiş olduğun nesne bir teknoloji ile birleşse neler olurdu?”. Araştırmacı tarafından şemsiye nesnesi üzerinden yapılan örnek eskizler gösterilir. Öğrenciler eskiz çizimlerini tamamladıktan sonra bu aşamada, *Salvador Dali "İstakoz Telefon"* ve *Picasso "Boğa Başı"* isimli eserleri incelenir,

Adapt(Uyarlamak) aşaması uygulanır ve bu aşamada nesneye şu sorular yöneltilir:

“Seçmiş olduğun nesne yeni bir yaşam formunda kullanılsaydı nasıl görünürdü?”

“Seçmiş olduğun nesne hayvanların hayatına uyarlansaydı?”

“Seçmiş olduğun nesneyi kültürel bir bezemeye nasıl uyarlırsın?”. Araştırmacı tarafından şemsiye nesnesi üzerinden yapılan örnek eskizler gösterilir. Öğrenciler eskiz çizimlerini tamamladıktan sonra bu aşamada *Duchamp "Çeşme"* isimli çalışması incelenir.

Modify, Minify, Magnify (Değiştirmek, küçültmek, büyültmek) aşaması uygulanır ve bu aşamada nesneye şu sorular yöneltilir:

“Seçmiş olduğun nesnenin dokusunu değiştirseydin nasıl bir hal alırdı?”

“Seçmiş olduğun nesnenin rengini değiştirseydin nasıl olurdu?”

“Seçmiş olduğun nesne çok küçülmüş/çok büyümüş olsaydı nasıl olurdu?”. Araştırmacı tarafından şemsiye nesnesi üzerinden yapılan örnek eskizler gösterilir. Öğrenciler eskiz çizimlerini tamamladıktan sonra bu aşamada, *Meret Oppenheim "Nesne"* isimli çalışma incelenir,

Put to other uses (Amacı dışında kullanmak), aşaması anlatıldıktan sonra öğrencilerin seçmiş oldukları nesneyi düşünerek şu soruya cevap vermeleri istenir:

“Seçmiş olduğun nesneyi başka bir amaçla nasıl kullanırdınız?”. Araştırmacı tarafından şemsiye nesnesi üzerinden yapılan örnek eskizler gösterilir. Öğrenciler eskiz çizimlerini tamamladıktan sonra bu aşamada, *Duchamp "Bisiklet Tekeri"* isimli çalışması incelenir.

Eliminate (Yok etmek, Çıkarmak), aşaması anlatıldıktan sonra öğrencilerin üzerinde çalıştıkları nesneyi düşünerek şu soruya cevap vermeleri istenir:

“Seçmiş olduğun nesnesinin tamamı ya da bir bölümü hayatımızdan çıksa ne olurdu?”. Araştırmacı tarafından şemsiye nesnesi üzerinden yapılan örnek eskizler gösterilir. Öğrenciler eskiz çizimlerini tamamladıktan sonra bu aşamada, Hans Bellmer’in “Oyuncak Bebekler” isimli çalışması incelenir.

Reverse or Rearrange (Yeniden düzenlemek veya Tersine çevirmek), olan son aşaması anlatılır. Öğrencilerin seçmiş oldukları nesneyi düşünerek şu soruları cevaplamaları istenir:

“Seçmiş olduğun nesneyi yeniden düzenlersen nasıl bir şey olurdu?”

“Seçmiş olduğun nesneyi parçalayarak ters çevirirsen nasıl olur?”. Araştırmacı tarafından şemsiye nesnesi üzerinden yapılan örnek eskizler gösterilir. Öğrenciler eskiz çizimlerini tamamladıktan sonra bu aşamada, Picasso “Keman” Van Gogh “Bir çift ayakkabı” eserleri SCAMPER tekniği üzerinden incelenmiştir.

Sontest Uygulama Çalışması

Son olarak öğrencilerden yapmış oldukları eskizlerinden de faydalanarak aynı nesne ile ilgili 70×100 boyutunda tuval üzerine sontest uygulaması olarak yeniden yaratıcı bir çalışma yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin tuval üzerine yapılan son uygulama çalışmaları tamamlandıktan sonra toplanmıştır.

Veri Analizi

Elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS istatistik programı kullanılarak Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin öntest uygulama ve sontest uygulama çalışmalarından seçilen örnekler betimsel analiz yoluyla incelenmiştir.

Bulgular

Öğrencilerin öntest uygulama çalışmaları ile sontest uygulama çalışmaları arasında, yaratıcı yaklaşım, kompozisyon kurgusu, imge zenginliği ve estetik değer açısından resim çalışmalarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik bulgular: Öğrencilerin öntest uygulama çalışmaları ile SCAMPER sonrası yapmış oldukları sontest uygulama çalışmaları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu artış oranları Tablo 3’te görülmektedir. Tabloda yaratıcı yaklaşım Y.Y, kompozisyon kurgusu K.K, imge zenginliği İ.Z. ve estetik değer E.D. şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 3. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Öntest-Sontest İstatistiksel Ortalamaları

		N	Ortalama Sıra	Sıralar Toplamı	Z istatistiği	p
öntest Y.Y ort sontest Y.Y ort	Negatif Sıralar	9	5,00	45,00	-2,68	0.007
	Pozitif Sıralar	0	,00	,00		
	Eşit	0				
	Toplam	9				
öntest K.K ort sontest K.K ort	Negatif Sıralar	7	5,71	40,00	-2,08	0.037
	Pozitif Sıralar	2	2,50	5,00		
	Eşit	0				
	Toplam	9				
öntest İ.Z ort sontest İ.Z ort	Negatif Sıralar	9	5,00	45,00	-2,67	0.007
	Pozitif Sıralar	0	,00	,00		
	Eşit	0				
	Toplam	9				
öntest E.D ort sontest E.D ort	Negatif Sıralar	6	4,33	26,00	-2,05	0.041
	Pozitif Sıralar	1	2,00	2,00		
	Eşit	2				
	Toplam	9				

Tablo 3 incelendiğinde, Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucuna göre, SCAMPER eğitimi sonrasında yapılan sontest uygulama çalışmalarında lisans öğrencilerinin Yaratıcı yaklaşım düzeylerinde anlamlı bir artış gözlemlenmiştir ($z = -2.677$, $p = 0.007$). Kompozisyon kurgusuna bakıldığında da sontest lehine istatistiksel olarak anlamlı bir artış söz konusudur ($z = -2,08$, $p = 0.037$). İmge zenginliği açısından incelendiğinde yine sontest lehine istatistiksel olarak anlamlı bir artışın söz konusu olduğu görülmektedir ($z = -2,67$, $p = 0.007$). Son olarak Estetik Değer ölçütü incelendiğinde ise sontest lehine yine anlamlı bir artış ortaya çıkmıştır ($z = -2,05$, $p = 0.041$).

Tablo 4. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Çalışma Grubunun Genel Ortalamaları

	N	Minimum puan	Maksimum puan	Ortalama	Std. Sapma
öntest Y.Y ort	9	2,00	4,33	2,96	,65
öntest K.K ort	9	2,33	4,33	3,40	,70
öntest İ.Z ort	9	1,67	3,67	2,85	,66
öntest E.D ort	9	2,33	4,33	3,37	,71
sontest Y.Y ort	9	3,33	5,00	4,33	,55
sontest K.K ort	9	3,33	5,00	4,29	,53
Sontest İ.Z ort	9	3,67	5,00	4,22	,50
Sontest E.D ort	9	3,00	5,00	4,00	,66

Tablo 4 incelendiğinde 9 katılımcının öntest uygulama ve sontest uygulama çalışmasından aldıkları minimum ve maksimum puanları, genel puan ortalamaları, standart sapma değerleri yer almaktadır. Görüldüğü üzere minimum ve maksimum değerleri belirli bir aralıkta çıkmıştır. Buna bağlı olarak da ortalama sonuçlarına ait standart sapma değerleri oldukça küçüktür. Elde edilen bu sonuçlara göre her bir test için standart sapmanın sıfıra yakın değerlerde çıkması deneysel sonuçlarda genel anlamda bir tutarlılık olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle bu durum çıktı değerlerinin dengeli bir dağılımda olduğunu ve aykırılık göstermediğine işaret etmektedir.

Yaratıcı yaklaşım ölçütünde öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasında 1,37'lik artış, kompozisyon kurgusu ölçütünde öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasında 0,89'luk artış, imge zenginliği ölçütünde öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasında 1,37'lik artış, estetik değer ölçütünde ise öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları arasında 0,63'lük bir artış olduğu görülmektedir.

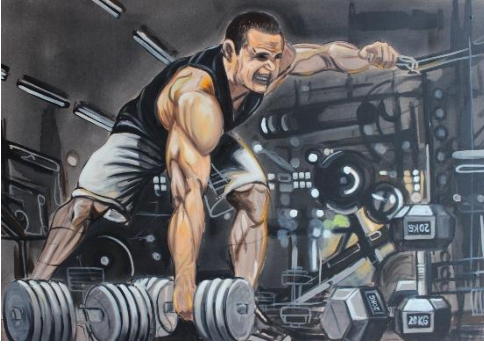
Kompozisyon kurgusu ve estetik değer ölçütlerinde diğer ölçütlere kıyasla daha düşük oranda bir artış olduğu anlaşılmıştır. Özellikle en az artışın ise estetik değer ölçütünde olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Katılımcıların Öntest-Sontest Puan Ortalamaları

	Öntest Y.Y ort	Öntest K.K ort	Öntest İ.Z ort	Öntest E.D ort	Sontest Y. Y ort	Sontest K.K ort	Sontest İ.Z ort	Sontest E. D ort
Ö1	2,67	4,00	3,00	3,33	4,00	3,67	4,33	4,00
Ö2	3,33	4,33	3,67	3,67	5,00	5,00	5,00	5,00
Ö3	3,33	4,00	2,67	3,33	3,67	3,33	3,67	3,33
Ö4	2,67	3,00	3,33	2,67	4,67	4,33	5,00	4,33
Ö5	2,67	2,67	1,67	2,67	3,33	4,00	3,67	3,00
Ö6	3,00	3,33	3,00	4,33	4,67	4,67	4,00	4,67
Ö7	2,00	2,33	2,33	2,33	4,67	4,67	4,00	4,00
Ö8	4,33	4,00	3,67	4,33	4,67	4,33	4,00	4,33
Ö9	2,67	3,00	2,33	3,67	4,33	4,67	4,33	3,33

Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile oluşturulan tablo 5 incelendiğinde Ö1, Ö2, Ö3...Ö9 şeklinde kodlanan öğrencilerin her birinin öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaları yer almaktadır. Yukarıda ki tabloya göre dikkat çekici bulgular şu şekilde ifade edilebilir. Genel olarak tüm öğrencilerin yaratıcı yaklaşım ve imge zenginliği ölçütü puan ortalamalarında yaklaşık iki katı oranında sontest lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Kompozisyon kurgusu ve estetik değer ölçütlerinde ise dört öğrenci dışında tüm öğrencilerin sontest lehine anlamlı bir fark vardır. Öntest lehine farklılık olan öğrenciler değerlendirildiğinde Ö1 ve Ö3'ün kompozisyon kurgusu ölçütünde öntest lehine bir fark olduğu görülmektedir. Estetik değer ölçütü incelendiğinde de Ö9 öntest lehine bir fark söz konusudur. Ö8 ve Ö3 ün puan ortalamalarına bakıldığında ise estetik değer ölçütünde değişim olmamıştır.

Örnek olması bakımından, aşağıda üç öğrencinin çalışması nitel olarak da analiz edilmiştir. Ö2, SCAMPER eğitimi sonrası sontest çalışmasında tüm ölçütlerde uzmanlardan en yüksek puanları almış olması nedeniyle, Ö4'ün sontest çalışmasında imge zenginliği ölçütünde tam puan almış olması nedeniyle, Ö9'un ise sontest uygulama çalışmasında estetik değer ölçütünde puan ortalamasının düşmüş olmasından ötürü bu öğrencilerin çalışmaları tercih edilmiştir.



Şekil 1. Ö2, Öntest Uygulama Çalışması.



Şekil 2. Ö2, Sontest Uygulama Çalışması.

Ö2 kendisi için anlamlı olduğunu düşündüğü nesne olarak *dambıl* seçmiş ve neden bu nesneyi seçtiğini "...sporda genelde dambıl kullandığım için bu nesneyi seviyorum" şeklinde açıklamıştır. Ayrıca güç, kuvvet gibi kelimeler Ö2 için önemli kelimelerdir. Ö2'nin her iki çalışması da 70×100 boyutlarında tuval üzerine yağlı boya ile yapılmıştır. Şekil 1'de Ö2'nin seçmiş olduğu *dambıl* nesnesi ile yapmış olduğu yaratıcı ön test uygulama çalışması görülmektedir. Yaratıcılık açısından incelendiğinde, resmin ön yapısını oluşturan farklı biçimlerde dambıllar görülmektedir, seçilen nesne ile çeşitli biçimlerde ve farklı boyutlarda dambıllar çalışılmış olması yaratıcı düşüncenin göstergesidir denebilir. Resimde yaratıcı yaklaşım ölçütü uzman değerlendirmesinde yetersiz bulunmuştur. Resmi oluşturan kompozisyon kurgusunda, tek kaçırlı perspektif ile iç mekânda spor yapan bir figür ve farklı ağırlık aletleri görülmektedir ve etkili bir kompozisyon kurgusu oluşturulmuştur. Kompozisyon kurgusu ölçütü uzman değerlendirmesinde iyi düzeyde bulunmuştur. İmge zenginliği açısından bakıldığında odaklanılan nesne olan dambıl sadece bilinen biçim ve formunda resmedilmiştir. İmge zenginliği ölçütü uzman değerlendirmesinde geliştirilebilir düzeyde bulunmuştur. Estetik değer açısından ise eserde plastik etki durumunun iyi olduğu görülmektedir.

Ö2'nin Şekil 2'de SCAMPER sonrası ortaya koyduğu yaratıcı çalışmasında kompozisyon kurgusunu oluşturan resmin ön yapı unsurlarında sol tarafta yumruk atan bir kanguru ve sağ tarafta ise dambıl başlı bir köpek balığı görülmektedir. Özgün bir kompozisyon kurgusu oluşturulmuştur. Son test çalışması SCAMPER tekniği ile analiz edildiğinde, Yer Değiştirmek (Substitute) aşamasında

sorulan “seçtiğin nesne sevdiğin bir canlının bir bölümü ile yer değiştirirse nasıl olurdu?” sorusundan yola çıkarak oluşturduğu imge resmin sağında yer alan dambıl başlı köpek balığıdır (EK-1,bkz. Şekil 7).

Sol tarafta yer alan kanguru ise tekniğin Uyarlamak (Adapt) aşamasından esinlendiği “seçtiğin nesne hayvanların hayatına uyarlansaydı nasıl olurdu?” sorusundan yola çıkarak oluşturduğu imgenin resmedilmiş halidir. Bu soruyu *dambıl çalışan kangurular* şeklinde cevaplamıştır (EK-1,bkz. Şekil 8).

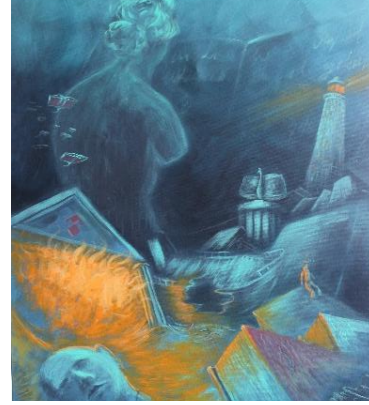
Değiştirmek, Küçültmek, Büyütmek (Modify, Minify, Magnify) aşamasından yola çıkarak resimde de gözlemlendiği gibi dambılı farklı boyutlarda resmetmiştir.

Amacı dışında kullanmak (Put to other uses) aşamasından yola çıkarak resmin arka planında yer alan başka bir kangurunun elinde saldırı aleti amacıyla kullanılmıştır.

Bunların yanı sıra tekniğin Yok etmek, Çıkarmak (Eliminate) aşamasından yola çıkarak dambıl nesnesini parçalara ayırmıştır. Bu anı ise kangurudan yumruk yemiş olan dambıl başlı köpek balığının kafasından etrafa dağılan ve parçalanmış ağırlık parçaları ile çalışmasına yansıtmıştır (EK-1,bkz. Şekil 9). Resim imge zenginliği açısından incelendiğinde nesneye yöneltilen soruların etkisiyle seçilen nesnenin çok çeşitli form ve biçimlerde kullanılmasına yol açtığı görülmektedir. Estetik değer açısından bakıldığında plastik etkinin ön test çalışmasına kıyasla son test çalışmasında azaldığı söylenebilir.



Şekil 3. Ö4, Öntest Uygulama Çalışması.



Şekil 4. Ö4, Sontest Uygulama Çalışması.

Ö4'ün kendisi için anlamlı olduğunu belirterek seçmiş olduğu nesne kitaptır. Neden kitap seçtiğini “Sonsuz bilgiye araç olabilecek nesne” şeklinde ifade etmiştir. Kitap nesnesinden yola çıkarak yaratıcı bir öntest uygulama çalışması ortaya koyan Ö4, 70×100 boyutlarında tuval üzerine yağlı boya ile çalışmasını tamamlamıştır. Ö4'ün öntest uygulama çalışmasında fon renginin koyu mavi, diğer nesnelere de açık mavi ve kırmızı tonlarında renkler ağırlıkta olduğu görülmektedir. Resmin kompozisyonunda farklı boyutlarda kitaplar, iki insan figürü, çiçekler, meyve, gemi ve iki kuş görülmektedir. Şekil 3 yaratıcılık açısından incelendiğinde, yaratıcılık uzman puanlarıyla orta düzeyde bulunmuştur. Kompozisyon kurgusu açısından incelendiğinde kompozisyonu oluşturan öğelerin havada uçar şekilde resmin merkezinde yığıldığı görülmektedir. Kompozisyon açısından uzman puanlarıyla orta düzeyde bulunmuştur. İmge zenginliği açısından incelendiğinde kitap nesnesinde çeşitlilik çok fazla görülmemektedir bundan dolayı imge zenginliği de orta düzeyde değerlendirilmiştir.

Ö4'ün SCAMPER eğitimi sonrasında yapmış olduğu sontest uygulama çalışmasında deniz altında oluşturulan kompozisyonda farklı boyutlarda kırılmış anıt heykeller, bir dalgıç figürü, geçit kapısı, deniz feneri, batık bir gemi, yüzen balıklar görülmektedir. Resmin fon rengi koyu mavi, nesnelere mavinin tonlarında resmedilmiş ve yer yer turuncu kontrastı görülmektedir.

Kompozisyonda oluşturulan figürlerin dağılımı denizin dibinden yukarı doğru yer yer yığınlar şeklinde oluşturulmuştur.

SCAMPER tekniğinin Yer Değiştirmek (Substitute) aşamasında sorulan “*seçtiğin nesne sevdiğin bir canlımın bir bölümü ile yer değiştirirse nasıl olurdu?*” sorusundan yola çıkarak oluşturduğu imge resmin orta noktasının sağında yer alan kitap kanatlı kuştur (EK-1, bkz. Şekil 10). Yer Değiştirme aşamasında “*Seçmiş olduğun nesne zamanda yer değiştirirse geçmişte ya da gelecekte herhangi bir zaman dilimine gitse nasıl olurdu?*” sorusundan yola çıkarak anıt kitaplar resmetmiştir (bkz. Şekil 11).

Resmin solundaki büyük heykelin arkasında yüzen kitap formundaki balıklar, tekniğin Uyarlamak (Adapt) aşamasından esinlendiği “*seçtiğin nesne hayvanların hayatına uyarlansaydı nasıl olurdu?*” sorusundan yola çıkarak oluşturduğu imgenin resmedilmiş halidir (bkz. Şekil 12). Ayrıca Uyarlamak aşamasında “*Seçmiş olduğun nesneyi kültürel bir bezemeye nasıl uyarlarsın?*” sorusuna yönelik resmin merkezinde solda kalan geçit kapısının üzerine kitap formunda uyarlanan eli belinde Türk motifi yerleştirilmiştir (bkz. Şekil 13).

Değiştirmek, Küçültmek, Büyütmek (Modify, Minify, Magnify) aşamasından yola çıkarak resmin sol alt köşesinde yer alan heykelin kolyesi olarak küçültülmüş bir kitap görülmektedir (bkz. Şekil 14). Ayrıca Büyütmek aşamasından yola çıkarak resmin en arkasında yer devasa açık halde duran anıt bir kitap görülmektedir (bkz. Şekil 15). Değiştirmek aşamasında ise kitabın dokusunu ağaç dokusu şeklinde değiştirmiştir ve resmin sağ alt köşesinde yer alan anıtlamış bir kısmı zemine gömülmüş dev kitaplar olarak görülmektedir (bkz. Şekil 16). Ö4 son test uygulama çalışmasından öntest çalışmasına kıyasla uzmanların puan ortalamaları daha yüksektir ve özellikle imge zenginliği ölçütü sontest uygulama çalışmasında tam puan almıştır.



Şekil 5. Ö9, Öntest Uygulama Çalışması.



Şekil 6. Ö9, Sontest Uygulama Çalışması.

Ö9'un kendisi için anlamlı olduğunu düşünerek seçmiş olduğu nesnesi converse ayakkabıdır. Ö9'un ön test uygulama çalışmasında converse ayakkabı giymiş bir insan figürünün bacaklarından zemine doğru kesit alınarak resmin merkezine yerleştirdiği görülmektedir. Yapılan çalışma yaratıcılık açısından değerlendirildiğinde orta düzeyde yaratıcı olduğu söylenebilir. Çünkü converse nesnesini var olan gündelik kullanımı ile resmetmiştir. resmin alt bölümünde yer alan ayak izleri ve sulu fırça darbeleri ile yapılan akıtmalar teknik anlamda daha yaratıcı görülmüştür. Çalışmanın kompozisyon kurgusu ve estetik değeri iyi düzeyde olduğu görülmektedir. İmge zenginliği açısından incelendiğinde nesnenin bilinen kullanımı dışında farklı bir biçimde ele alındığı görülmemektedir.

Ö9'un sontest çalışması yaratıcılık açısından incelendiğinde uzman değerlendirmesinde başarılı bulunmuştur. Ö9'un sontest uygulama çalışması kompozisyon kurgu açısından incelendiğinde kompozisyonu oluşturan öğelerin mantarlar, salyangozlar, converse ayakkabılı kabuklu salyangoz ve çeşitli otlardan oluştuğu görülmektedir. Kompozisyon kurgusu açısından

incelendiğinde uzman değerlendirmesinde iyi düzeyde bulunmuştur. İmge zenginliği açısından incelendiğinde son test uygulama çalışmasında ise seçilen nesnenin farklı form ve biçimlerde resmedilmesi ile çeşitlendiği görülmektedir. Uzman değerlendirmesinde imge zenginliği ölçütü başarılı bulunmuştur. Estetik değer açısından incelendiğinde ise sontest uygulama çalışmasında estetik değer azaldığı görülmektedir.

Ö9'un sontest uygulama çalışması SCAMPER tekniği ile analiz edildiğinde, Adapt(Uyarlama) aşamasında sorulan *"seçtiğin nesne hayvanların hayatına uyarlansaydı nasıl olurdu?"* sorusundan yola çıkarak converse ayakkabı kabuğu olan bir salyangoz resmetmiştir (EK-1, bkz. Şekil 17).

Yeniden düzenlemek veya Tersine çevirmek (Reverse or Rearrange) *"Seçmiş olduğun nesneyi parçalayarak ters çevirirsen nasıl olur?"* sorusundan yola çıkarak resmin ön yapısında yer alan ayakkabının arkasına diagonal şekilde yerleştirilmiş ters bir ayakkabı daha görülmektedir. Bu ayakkabıdan bir yapboz parçasının çıkarıldığı ve yerde durduğu görülmektedir (bkz. Şekil 18). Yeniden düzenleme aşamasından yola çıkarak resmin arka planında yer alan ters konversin sırt kısmında yer alan bağcıklar ile oluşturulmuştur (bkz. Şekil 19). Ö9 un öntest uygulama çalışması estetik değer açısından sontest uygulama çalışmasına göre daha etkili bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın bulgularına bakıldığında SCAMPER tekniğinin bir nesneye odaklanılarak o nesne üzerinde yoğun düşünme süreci yaratması, nesneye yönelik sorularla zihinde çokça imge oluşmasını sağlaması ve imgeleri eskize dökebilme fırsatı sunması etkili olmuştur.

Alt amaçlar doğrultusunda, yaratıcı yaklaşım ölçütünde ön test uygulama çalışmaları ile sontest uygulama çalışmaları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır bu istatistiksel değişim SCAMPER eğitimi sonrasında sontest uygulama çalışmalarının daha başarılı olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla SCAMPER tekniğinin yaratıcılığı geliştirmeye yönelik etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmayı destekler nitelikte Baş ve Kaptan (2021) yapmış olduğu çalışmada, SCAMPER tekniğinin sanatsal yaratım sürecinde öğrencilerin yaratıcılıklarını ve öğrencilerin bir kısmının sanatsal çalışmalarında daha yaratıcı olmaları yönünde katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Khawaldeh ve Ali (2016), eğitim alanında yapmış oldukları çalışmada SCAMPER tekniğinin yaratıcı düşünme üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır ve bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. An & Huh (2019) ortaokul öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada bir sanat eserini yaratıcı düşünme ile değerli bir ürüne dönüştürerek yeniden tasarlayan öğrencilerin SCAMPER tekniği ile daha esnek ve özgün düşüncelerine yardımcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Majid, Tan ve Soh (2003), eğitim alanında yapmış oldukları çalışmada internet ve SCAMPER tekniğinin öğrencilerin yaratıcı yazıları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Sonuç olarak SCAMPER tekniğinin öğrencilerin yazılarında fikirlerini genişletme detaylandırma ve fikirleri ilişkilendirmede yaratıcılıklarını geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda SCAMPER tekniğinin daha yaygın kullanılması önerisinde bulunmuşlardır. Ang ve Yuen (2016) çalışmalarında katılımcılar SCAMPER tekniği ile multimedya varlık tasarımı yapmışlardır. SCAMPER tekniğinin fikir üretme sürecini hızlandırdığını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın sonucunda, imge zenginliği açısından sontest lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Buna göre, SCAMPER tekniği, imge zenginliğinin artmasında etkili olmuştur. Öğrencilerin son test çalışmalarında seçmiş oldukları nesneyi farklı form ve biçimlerde kullandıkları görülmektedir. Benzer şekilde Yuen, Azam ve Ang (2015), araştırmalarında animasyon bölümü

öğrencileri ile SCAMPER tekniğini kullanarak benzersiz yaratık karakterleri tasarlamışlardır ve yaratıcı tasarımlarına olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür. Aynı zamanda SCAMPER tekniğinin tasarımlarında çokça hayal kurmalarına yardımcı olmuştur. Radziszewski (2017), araştırmasında sınıf gözlemlerinden elde ettiği bilgilerle öğrencilerin SCAMPER tekniği ile derse katılımlarının arttığı ve yeni fikirler ürettikleri sonucuna ulaşmıştır. Literatürdeki bu araştırmalarda SCAMPER tekniğinin görsel ve düşünsel imgeyi arttırmada olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin sönest çalışmalarında imgelerin niceliksel ve niteliksel bakımdan daha çeşitli olduğu görülmektedir. Hwang ve Huh (2020), çalışmalarında SCAMPER tekniğinin öğrencilere nesnelere farklı bir açıdan görebilme yeteneği sağladığını ve tekniğin yaratıcı fikirler geliştirilmesine yardımcı olduğunu ifade etmiştir.

Sonuç olarak, SCAMPER tekniği uygulaması sonrası istatistiksel olarak en anlamlı artışın tahmin edildiği gibi yaratıcı yaklaşım ve imge zenginliği ölçütlerinde olduğu görülmüştür. Nitekim kompozisyon kurgusu ve estetik değer ölçütlerinde de istatistiksel olarak anlamlı bir artış görülmesine karşın sadece iki öğrencide ön test lehine artış görülmüştür. Bunun en önemli nedeni SCAMPER tekniğinin yaratıcı düşünmeye yönlendiren bir teknik olması ve nesneye yönelik sorulan sorularla imge çeşitliliğini arttırmaya yardımcı olmasından kaynaklandığı açıktır.

Bu sonuçlardan hareketle; SCAMPER tekniğinin Sanat Eğitimi alanında ve Görsel Sanatlar dersinde her yaş grubundan öğrencilerle çalışılması önerilir. SCAMPER tekniğinin nesne odaklı çalışılmasının yanı sıra durum, olay ve kişiler üzerinde farklı alanlarda çalışılması önerilir. Bunlara ek olarak Sanat Eğitimi alanında Grafik atölyelerinde tasarım amaçlı kullanılması da bir diğer öneri olabilir.

Kaynaklar

- An, J. S. ve Huh, Y. J. (2019). Effect of creative thinking through art collaboration class. *Journal of the Korea Convergence Society*, 10(7), 121-131.
- Andreasen, N. C. (2019). *Yaratıcı beyin dehanın nörobilimi*. (K. Güney, Çev.) Ankara: Arkadaş.
- Ang, K. Y. ve Yuen, M. C. (2016, September). *A student's perspective of scamper technique used for multimedia asset creation*. Konferans Bildirisi içinde: 2nd International Conference on Creative Media, Design, and Technology (REKA 2016). Penang: Malaysia.
- Ang, K. Y., Yuen, M. C., ve Wong, A. K. S. (2018). Engaging pre-schoolers in a musical experience: A SCAMPER technique study. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 207, 209-213.
- Baş, Ş., ve Kaptan, A. Y. (2021). Sanatsal yaratım sürecinde SCAMPER tekniğinin kullanılması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(3), 1126-1149.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cox, D. (2020). *Yaratıcı düşünme for DUMMIES*. (E. Ün, Çev.) Ankara: Nobel Akademi.
- Eberle, B. (2008). *SCAMPER Creative games and activities for imagination development*. Texas: Prufrock.
- Eisner, E. (2009) The lowenfeld lecture 2008, what education can learn from the arts, *Art Education*, 62(2), 6-9.

- Gladding, S. (2011). Using creativity and the creative arts in counseling: an international approach. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(35), 1-7.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A. ve Leech, N. L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel.
- Goldberg, E. (2018). *Creativity the human brain in the age of innovation*. New York: Oxford University.
- Harrington, H. J. ve Voehl, F. (2016). *The innovation tools handbook*. New York: CRC, Taylor & Francis.
- Herrmann, N. (2002). *İş yaşamında bütünsel beyin*. (M. Öner, Çev.) İstanbul: Hayat.
- Hwang, H. J. ve Huh, Y. J. (2020). Idea effect of product design class using Scamper. *Journal of the Korea convergence society*, 11(4), 133-141.
- Keser, N. (2005). *Sanat sözlüğü*. Ankara: Ütopya.
- Kim, M. J. (2013). Creative idea and an analysis of fashion design on Korean image through the SCAMPER technique. *Journal of the Korean Society of Costume*, 64(1), 1-17.
- Lau, J. Y. F. (2011). *An introduction to critical thinking and creativity: Think more, think better*. New Jersey: John Wiley & Sons, Hoboken.
- Leski, K. (2017). *Yaratıcılık fırtınası*. (Z. Kökkaya, Çev.) İstanbul: Kapital medya.
- Levine, E. (2021). *Ateşe yön vermek*. İstanbul: Kaplan.
- Lowenfeld, V. (1960). Creative intelligence. *National Art Education Association*, 1(2), 22-25.
- Majid, D. A., Tan, A. G. ve Soh, K. C. (2003). Enhancing children's creativity: an exploratory study on using the internet and SCAMPER as creative writing tools. *The Korean Journal of Thinking & Problem Solving*, 13(2), 67-81.
- Michalko, M. (2020). *Yaratıcı dehanın sırları*. (Z. Abat, Çev.) İstanbul: Koridor.
- Osborn, A. F. (1956). *Applied imagination*. New York: Scribner's Sons.
- Osborn, A. (2009). *Unlocking your creative power creative education foundation*, USA: Hamilton Books, The Rowman & Littlefield.
- Radziszewski, E. (2017). SCAMPER and creative problem solving in political science: insights from classroom observation. *Journal of Political Science Education*, 13(3), 308-316.
- Rouquette, M. (2007). *Yaratıcılık*. (İ. Yerguz, Çev.) Ankara: Dost.
- San, İ. (2019). *Sanat ve eğitim*. Ankara: Ütopya.
- Serrat, O. (2017). *Knowledge solutions tools, methods, and approaches to drive organizational performance*. ABD: Springer Nature. [https://scholar.google.com/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=Serrat%2C+O.+%282017%29.+Knowledge+Solutions.+Asian+Development+Bank%2C+Philippines%3A+published+by+Springer+Nature.&btnG=sayfasından erişilmiştir](https://scholar.google.com/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=Serrat%2C+O.+%282017%29.+Knowledge+Solutions.+Asian+Development+Bank%2C+Philippines%3A+published+by+Springer+Nature.&btnG=sayfasından+erişilmiştir).
- Sözen, M. ve Tanyeli, U. (2011). *Sanat kavram ve terimleri sözlüğü*. İstanbul: Remzi.
- Starko, A. J. (2010). *Creativity in the classroom: schools of curious delight*. New York and London: Routledge, Taylor & Francis.
- Türk Dil Kurumu. (2019). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.

- Yağcı, E. (2012). Yönlendirilmiş beyin fırtınası tekniği: SCAMPER konusunda veli görüşleri üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(43).
- Yıldız, V. ve İsrail, E. (2002). Yaratıcılığı geliştirmede bir yol: SCAMPER, *Yaşadıkça Eğitim*, 74(75), 53-55.
- Yılmaz, M. (2010). *Görsel sanatlar eğitiminde uygulamalar (196 uygulama biçimi ile)*. Ankara: Data.
- Yılmaz, M. ve İnceağaç, M. (2017). Görsel sanatlar eğitimi uygulamalarında edebiyat ürünlerinin etkisini belirlemeye yönelik dereceli puanlama anahtarının (rubrik) geliştirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1-16.
- Yolcu, E. (2010). Sanat eğitiminde yaratıcılık. K. Artut (Ed.), *Güzel sanatlar eğitiminde özel öğretim yöntemleri içinde* (s.31-89). Ankara: Anı.
- Yuen, M. C., Tarique Azam, N. S., & Ang, K. Y. (2015). *SCAMPER for character design unique zoo creature*. International Colloquium of Art and Design Education Research'te sunulmuş bildiri (i-CADER 2014) (ss. 345-358). Springer Singapore.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Araştırma planının hazırlanması, veri toplama aracının oluşturulması ve deneysel işlemin uygulama sürecinde her iki yazar aktif olarak görev almıştır. Makalenin yayına hazırlık süreci ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından yapılmıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada Gazi Üniversitesi, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalının çalışma grubunu oluşturan öğrencilerine katılımından dolayı teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

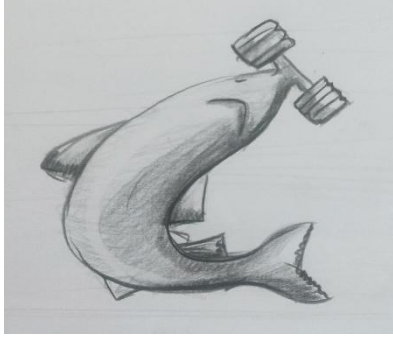
Bu araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla yaşanabilecek herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Bildirim

Araştırma Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 27.07.2022 tarih, E-77082166-302.08.01-417600 sayılı onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuştur.

EK-1

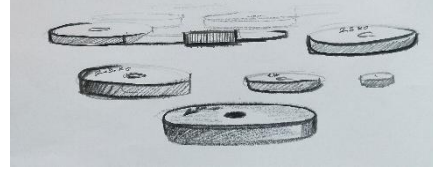
Öntest-Sontest Arasında Uygulanan SCAMPER Çalışmasından Örnekler



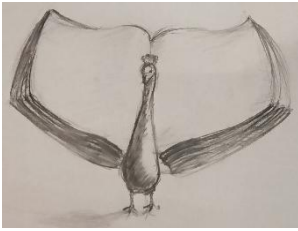
(Ö2. Şekil 7)



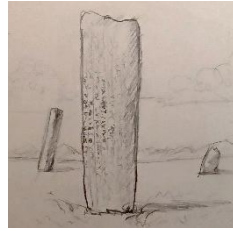
(Ö2. Şekil 8)



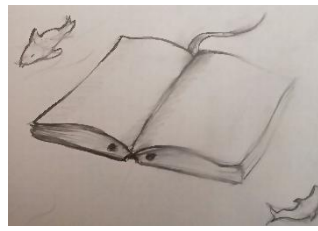
(Ö2. Şekil 9)



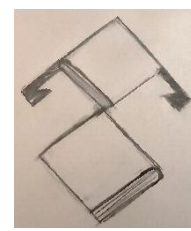
(Ö4. Şekil 10)



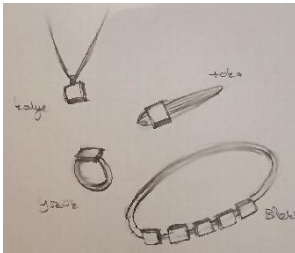
(Ö4. Şekil 11)



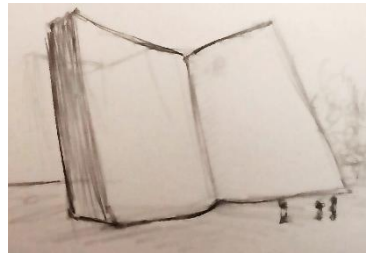
(Ö4. Şekil 12)



(Ö4. Şekil 13)



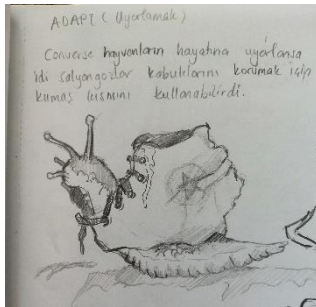
(Ö4. Şekil 14)



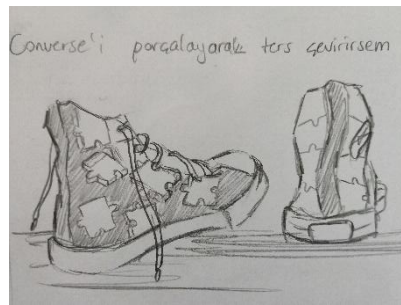
(Ö4. Şekil 15)



(Ö4. Şekil 16)



(Ö9. Şekil 17)



(Ö9. Şekil 18)



(Ö9. Şekil 19)



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 10 Sayı: 1 Sayfa Aralığı: 54-80 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1256396

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

Şeker Portakalı Serisinin On Kök Değer Kapsamında İncelenmesi*

Analysis of the Zezé Series in the Context of Ten Core Values

Büşra Nur Musuloğlu, Beyza Çelik, Esin Sezgin, Tuba Daltaban

ÖZ

Değerler, toplumsal yaşamın sürdürülmesinde önemli olan yargılardır. Toplumlar birlik ve beraberliklerini sürdürmek için bu değerleri gelecek kuşaklara aktarırlar. Bu değerler çocuklara aktarılırken kullanılan kaynaklardan biri de edebi eserlerdir. Bu çalışmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığının on kök değer ve bu değerlere ilişkin tutum ve davranışlar sınıflandırmasına göre Jose Mauro De Vasconcelos'un Şeker Portakalı serisini oluşturan Şeker Portakalı, Güneşi Uyandırılım ve Delifışek romanlarını değerlendirmektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden temel nitel desen kullanılmış, verilerin analizinde ise betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda Şeker Portakalı serisinde, sevgi, dostluk ve sabır kök değerlerinin en fazla kullanılan kök değerler olduğu, en az yer alan kök değerlerin ise öz denetim, saygı, sorumluluk ve adalet olduğu görülmektedir. Çalışmanın sonucunda serinin kök değerlerin aktarımında etkili ve değerlere ilişkili tutum ve davranışları kazanımda fayda sağlayacak nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yazar Bilgileri

Büşra Nur Musuloğlu ^{ID}

Yüksek Lisans Öğrencisi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, İstanbul, Türkiye bmusuloglu@gmail.com

Beyza Çelik ^{ID}

Çocuk Gelişimci, İstanbul, Türkiye beyzacelik03@gmail.com

Esin Sezgin ^{ID}

Doç. Dr., Mudanya Üniversitesi, Bursa, Türkiye esin.sezgin@sbu.edu.tr

Tuba Daltaban ^{ID}

Millî Eğitim Bakanlığı, Gaziantep, Türkiye tubadaltabann@gmail.com

ABSTRACT

Values are judgments that are crucial to preserving social life. Societies pass on these values to future generations in order to maintain their unity and solidarity. Literary works are one of the resources used to teach values to children. The aim of this study is to examine Jose Mauro De Vasconcelos's the Zezé Series which consists of Şeker Portakalı, Güneşi Uyandırılım, and Delifışek based on the ten core values of the Ministry of National Education and the classification of attitudes and behaviors consistent with these values. Basic qualitative pattern one of the qualitative research methods is used in the research, and the data is analyzed using the descriptive analysis method. According to the findings of the study, love, friendship, and patience are the most frequently used core values in the Zezé Series, while the least common core values are self-control, respect, responsibility and justice. The study concluded that is effective in transferring fundamental values and will help readers develop value-related attitudes and behaviours.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Değerler
Değerler eğitimi
On kök değer
Çocuk edebiyatı
Şeker Portakalı

Keywords

Values
Values education
Ten core values
Children's literature
Zezé Series

Makale Geçmişi

Geliş: 26/02/2023

Düzeltilme: 04/05/2023

Kabul: 09/05/2023

Atıf için: Musuloğlu, B.N., Çelik, B., Sezgin, E. ve Daltaban, T. (2023). Şeker portakalı serisinin on kök değer kapsamında incelenmesi. *JRES*, 10(1), 54-80. <https://doi.org/10.51725/etad.1256396>

Etik Bildirim: Bu çalışmanın veri kaynağını sadece dokümanlar oluşturmaktadır. Bu nedenle bu çalışma etik kurul kararı gerektirmemektedir.

* Bu araştırma, lisans mezuniyet tezinden üretilmiştir.

Giriş

Değerler birey ve toplum tarafından benimsenen, toplumsal ihtiyaçları karşılayan, davranışları şekillendiren, iyi ve kötü kavramlarında referans alınan, kişiliğin oluşmasında etkili yargılardır (Aydın ve Sulak, 2015; Ulusoy ve Dilmaç, 2016). Bu kavramdan ilk bahseden isim Allport (1937) olmuştur sonrasında Rokeach (1973) ve Schwartz (1994) gibi önemli isimler Allport'u referans alarak değerler alanında sınıflandırmalar oluşturmuşlardır.

Değerlerin gelecek kuşaklara aktarımı toplumların birlik ve beraberliklerini sürdürmeleri için son derece önemlidir (Sümbüllü ve Altınışık, 2016). Böylesine önemli bir kavramın çocuklara hangi yaşlarda aktarılmaya başlaması gerektiği konusunda araştırmacılar, çocuk gelişimi alanında elde edilen mevcut verilere dayanarak görüş bildirmektedirler (Samur ve Deniz, 2014). Bazı araştırmacılara göre kişiliğin çok büyük bir kısmı okul öncesi ve okul döneminde oluşmaktadır (Akbaba ve Kaya, 2015; Bloom 1964; Derman ve Başal, 2013; Freud 1900; Titus, 1994; Ulusoy ve Dilmaç, 2016). Bu durum göz önünde bulundurulduğunda, değerler eğitimi açısından yaşamın ilk yıllarının kritik bir dönem olduğu düşünülmektedir.

Değerler eğitimi için kritik dönem olarak görülen okul öncesi ve okul döneminde çocuklar genellikle aile ve okul çatısı altında vakitlerini geçirmektedirler (Arslan ve Ulaş, 2021; Kozikoğlu, 2018). Bu durum, değerler eğitiminde aileyi ve okulu öncelikli etki sahibi iki kurum kılmaktadır. Değerler eğitiminin başladığı yer ailedir (Arslan ve Ulaş, 2021; Hökelekli, 2011; Kozikoğlu, 2018). Ailede edinilen ilk değerler yaşamın ileriki dönemlerinde okul başta olmak üzere birçok çevrede yürütülecek ilişkilerin kalitesinde belirleyici olmaktadır (Samur ve Deniz, 2014).

Çocukların değerleri özümseyerek, iyi bir yurttaş ve topluma faydalı bireyler olarak yetişmelerinde başlıca sorumlu organlardan diğeri okuldur (Kasapoğlu, 2013; Sridhar, 2001). Okullarda uygulanan eğitim-öğretim programlarının müfredatları, öğrencilerin değer algılarının gelişimi üzerinde önemli bir yere sahiptir. Eğitim kurumlarında uygulanan faaliyetler, öğrencilerin değerleri kavraması ve belli başlı değerleri model alarak davranışlarına yansımaları açısından etkili olmaktadır. Okullarda öğretmenlerin değerler eğitimi için kullandıkları kaynakların başında kitaplar yer almaktadır (Sapsağlam ve Ömeroğlu, 2015). Uzun ve Köse (2017), okul öncesi öğretmenlerle değerler eğitimine yönelik yaptıkları çalışmada öğretmenlerin konu hakkında kılavuz kitap eksikliğini vurguladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ülkemizde öğretmenlerin materyal olarak dile getirdikleri bu eksikliğe yönelik olarak yakın bir tarihte bakanlık bünyesinde bir çalışma gerçekleştirilmiştir. MEB (2022) tarafından hazırlanan Değerler Eğitimi kılavuz kitabı öğretmenlere okullarda kullanılacak destek materyal olarak EBA üzerinden sunulmuştur.

Ülkemizde değerler alanında en çok ilgi gören sınıflandırmalardan biri Millî Eğitim Bakanlığı (2017)'nin hazırlamış olduğu on kök değerdir. MEB'in oluşturduğu bu sınıflandırma referans alınarak birçok araştırma çalışması yapılmıştır (Bulut, 2021; Kaya ve Arıcı, 2022; Kıymaz ve Altay, 2021; Tozlu ve Yüce, 2020). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 2017 yılında yayınladığı bildiriye "Değerlerimiz" bölümünün altında on kök değer ve bu on kök değer ilişkili olduğu tutum ve davranışlar sunulmuştur. Bildiriye yer alan on kök değer: "adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik" olarak belirlenmiştir (MEB, 2017). Bu on kök değer kapsamında tarihi ve kültürel değerlere bağlı, evrensel ve ulusal değerlerle donatılmış bireyler yetiştirmek ve bu değerleri gelecek kuşaklara aktarmak MEB (2022)'in hedeflerindedir.

Değerlerin kazanımında kitaplara başvurmanın etkili olduğu yönünde birçok çalışma mevcuttur (Bohlin, 2005; Dhall, 2007; Girmen, 2013; Kavcar, 1982; Kumbasar, 2011; Wynne ve Ryan, 1997). Değerler eğitimi konusunda başlıca yardımcı kaynaklardan biri olan edebi eserler, çocukların iyi ve değerli olarak nitelendirilen birçok kazanımı edinmesinde etkili olmaktadır (Freitas, 2012; Sinar, 2007). Çocukluk dönemi söz konusu olduğunda ancak gelişimsel özellikler göz önünde bulundurularak kaleme alınan eserler nitelikli aktarımda bulunmaktadır. Bu durumda karşımıza çocuklara yönelik hazırlanan eserleri bünyesine alan çocuk edebiyatı kavramı çıkmaktadır.

Çocuk edebiyatı, erken çocukluktan ergenliğin sonuna kadar olan dönemi içine alan, pedagojik duyarlılıkla hazırlanarak çocukların duygu ve düşüncelerine hitap eden eserlerden oluşmaktadır (Aktürk, 2012; Aydın ve Uzun, 2020; şimşek, 2011). Diğer edebi türlere kıyasla çocuk edebiyatı, daha basit, didaktik, iyimser ve mutlu sonla biten özellikler göstermektedir (Nodelman, 2000). Çocuk edebiyatı eserlerinde karşılaşılan karakterler, genellikle sıradan insanlardan üstün özelliklerle donatılmıştır (Nikolajeva, 2001). Fakat çocuklar gerçek yaşamdan uzak, kusursuz karakterlerle özdeşim kurmakta zorlanmaktadır. Eksiklikleri olan ve daha çok yaşamın içerisinde olduğu hissedilen karakterlerle özdeşim kurmak daha kolay olmaktadır ve çocuklar böyle karakterlerin davranışları aracılığıyla etik ve sosyal değerleri daha kolay edinmektedir (Karataş, 2014; Ural, 2013). Edebi eserlerde yer alan karakterler çocukları kendi dünyalarının içine alarak onlara örnek olmaktadır. Kitaplarda yer alan karakterle özdeşleşen çocuklar sevgi, yardımseverlik ve sabır gibi pek çok değer öğrenmektedir (Kumbasar, 2011). Çocukların edebi eserleri okurken karakterle özdeşim kurmasında önemli olan yalnızca kahramanı model alması değildir. Edebi eserlerde yer alan karakterler çocukların düşsel arkadaşları olmakta ve çocuklar o karakterler aracılığıyla değerleri, toplumsal kuralları ve insan ilişkilerini öğrenmektedir (Erdem, 2011; Karatay, 2014).

MEB tarafından 2004 ve 2005 yıllarında gündeme gelen 100 Temel Eser ve buna bağlı geliştirilen projeler çocukların kitaplara daha fazla ilgi göstermesi için atılan önemli bir adım olmuştur (Yılmaz, 2014). 100 Temel Eser kapsamında, çocukların; okuma alışkanlığı elde edebilmesi, Türkçeyi etkili kullanabilmesi ve kelime haznelerinin geliştirilmesi için ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri için Türk ve dünya edebiyatından eserler belirlenmiştir (MEB, 2004; MEB 2005). MEB tarafından 2018 yılında yayınlanan genelge doğrultusunda herhangi bir eser kısıtlamasına gidilmeden, MEB'in temel amaçlarına ters düşmeyecek, milli ve insani değerlere saygılı bütün eserlerin öğretmenler rehberliğinde öğrencilere okutulabileceği kararıyla önceki genelgelere bir güncelleme getirilmiştir (MEB, 2018). şeker Portakalı romanı, 100 Temel Eser listesinde yer almış olan eserlerden biridir (MEB, 2004; MEB 2005). Listede yer alan eserler arasında çocukların en çok okudukları, en fazla zevk alarak ve en fazla merak ederek okudukları kitaplardandır (Arı ve Okur, 2013). Ayrıca öğretmenler ve öğrenciler tarafından ilk sırada tercih edilen eserlerdendir (Aslan, 2017). Literatürde şeker Portakalı serisini değerler kavramı açısından inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. İçerisinde değerler kavramına dair bir çocuğun gözüyle bakılabilecek birçok detayı okuyucuya sunan bu serinin değerler kavramı açısından incelenmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünölmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda, Jose Mauro De Vasconcelos' un şeker Portakalı, Güneşi Uyandırılım ve Delifişek adlı romanlarının on kök değer ve bu kavramlara ilişkin tutum ve davranışları incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada şeker Portakalı serisi, MEB (2017)'in hazırladığı on kök değer ve on kök değere ilişkin kavramlar nitel araştırma desenlerinden temel nitel desenden yararlanarak incelenmiştir.

Temel nitel desen, araştırmacıların yorumlayıcı bir yaklaşımla araştırma yapmalarına imkân tanıyan ve eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan bir yöntemdir (Merriam ve Tisdell 2015). Temel nitel desenle elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, sınırları belirlenmiş çerçevede ele alınan veri bulgularının tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Ocak, 2019).

İncelenen Dokümanlar

Bu çalışmada Jose Mauro De Vasconcelos' un Şeker Portakalı serisini oluşturan; Şeker Portakalı, Güneşi Uyandırılım ve Delifişek romanları incelenmiştir. İncelemede eserin Can Yayınları baskısı esas alınmıştır. Serinin özgün dili Portekizcedir. Yabancı literatürde daha çok Zezé Series ismiyle yer almaktadır.

Şeker Portakalı romanının Portekizce özgün adı O Meu Pé de Laranja Lima'dır. Roman, 1968 yılında kaleme alınmıştır ve 184 sayfadan oluşmaktadır. Serinin ilk kitabı olan bu eserde Zezé yetişkin dünyasının kısıtlıklarına hayal gücüyle meydan okuyan beş yaşında bir çocuk olarak okuyucunun karşısına çıkmaktadır (Vasconcelos, 1968). Bu kitabın devamı niteliğinde olan Güneşi Uyandırılım serinin ikinci kitabıdır. Portekizce özgün adı Vamos Aquecer O Sol'dür. 1974 yılında kaleme alınmıştır ve 280 sayfadan oluşmaktadır. Bu romanda Zezé okula başlamış, yeni bir sosyal çevre edinmiş ve ergenliğe yeni yeni adım atmıştır (Vasconcelos,1974). Serinin son kitabı olan Delifişek romanının Portekizce özgün adı Doidao'dur. 1969 yılında kaleme alınmış olup 88 sayfadan oluşmaktadır. Bu roman Şeker Portakalı ve Güneşi Uyandırılım romanlarının devamı niteliğindedir. Serinin kahramanı Zezé bu romanda ergenlik döneminin içerisinde yaşamın gerçekleriyle yüzleşen, hak ve özgürlük arayışında bir genç olarak okuyucunun karşısına çıkmaktadır (Vasconcelos,1969).

Şeker Portakalı serisinin kahramanı Zezé, karakter açısından iyi ve kötü olarak yorumlanabilecek birçok kişilik özelliğiyle okuyucunun karşısına çıkmakta ve günlük yaşamda sıklıkla karşılaşılabilecek bir karakteri temsil etmektedir (Özer, 2013; da Silva Freitas, 2012). Yaramaz, meraklı, zeki, duygusal, sinirli ve hayalperesttir (Mutlu ve Set, 2021). Etrafında olan biten olayları her fırsatta keşfetmeye çalışın, üretken yapıda, hayal dünyası oldukça geniş ama aynı zamanda da sıklıkla haylazlık yapan, kurallara uymakta zorlanan ve her şeyi sorguladığı için yetişkinler tarafından tepki gören bir karakterdir (Özer, 2013; Sođukkuyu, 2020). İçinde yaşadığı toplumun gözündeki normal çocuk algısından oldukça uzak olan Zezé, yetişkinler tarafından yaramaz olarak nitelendirilmekte bu nedenle de kötü muamele görmektedir. Zezé, bu yargılayıcı ve incitici davranışların etkisinden korunmak için hayal dünyasına sığınmaktadır (da Silva Freitas, 2012). Zezé'nin okul öncesinden gençlik yıllarına kadar olan geniş bir dönemine ve değerler kavramının edinimi açısından kritik öneme sahip dönemler seride yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veri toplama amacıyla nitel araştırma yöntemlerden biri olan doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında Şeker Portakalı serisini oluşturan; Şeker Portakalı, Güneşi Uyandırılım ve Delifişek romanları, kitabın içeriği ve çocuklara uygunluğu bakımından değerlendirmek amacıyla araştırmacılar bir ön inceleme gerçekteşirmiştir. MEB (2017)'in "Yenilenen Değerler ve Değerlere İlişkin Tutum ve Davranışlar" başlığı altında yayınlamış olduğu on kök değer ve değerlere ilişkin tutum ve davranışlar ve eş/benzer sözcük olduğu düşünölen sözcüklerin TDK'de yer alan anlamları kontrol edilerek araştırmacıların ortak onayı ile liste oluşturulmuştur. Çalışmanın güvenilirliğini artırmak için araştırmacılar tarafından seride yer alan üç roman birbirlerinden bağımsız olarak incelenmiştir. Belirlenen sözcükler ve alıntılar karşılaştırılmıştır. Araştırmacılar tarafından TDK

anlamları kontrol edilerek çalışmaya dahil edilen eş/ benzer sözcükler ve MEB (2017) kök değer ve değerler ile ilgili tutum ve davranışlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Kök Değerler, Kök Değerlere İlişkin Tutum ve Davranışlar, Eş/Benzer Sözcükler

Kök Değer	Kök Değere İlişkin Tutum ve Davranışlar	Eş/Benzer Sözcükler
Adalet	Adil olma, eşit davranma, paylaşma	Hak, hakkı olmak, haklı olmak
Dostluk	Anlayışlı olma, dayanışma, diğerkamlık, güven duyma, sadık olma, vefalı olma, yardımlaşma	Ahbap, arkadaş, dost, dostane, dost canlısı, dostça, yoldaşlık, emniyet hissi, hakikatli, karşılıksız, minnet, uysallık
Dürüstlük	Sözünde durma, düzgün olma, istikrarlı olma, güvenilir olma, açık ve anlaşılır olma, doğru sözlü olma	Doğruluk, iyi huylu olma, terbiyeli olma, uslu olma, her zamanki gibi olma
z Denetim	Davranışlarını kontrol etme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme, gerektiğinde özür dileme, zgven sahibi olma	Kendine hâkim olmak, iradeli olma
Sabır	Azimli olma, beklemeyi bilme, dirençli ve dayanıklı olma, sebatkr olma, tahammül etme	Azmetmek, beklemek, balamak, dayanmak, güçlü olmak, kararlı olmak, katlanmak, kuvvetli, pes etmemek
Saygı	Alçakgönüllü olma, başkalarına kendine davranılmasını istediği gibi davranma, diğer insanların kişiliklerine değer verme, muhatabın konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme	Hürmet
Sevgi	Aile birliğine önem verme, diğerkam olma, fedakrlık yapma, güven duyma, merhametli olma, uygun şekilde sevgisini ifade etme, vefalı olma	Aşk, başını yaslamak, kucaklamak, okşamak, öpmek, sarılmak, sevmek, şefkat
Sorumluluk	Ailesine karşı sorumlu olma, çevresine karşı sorumlu olma, davranışlarının sonuçlarını üstlenme, güvenilir olma, kendisine karşı sorumlu olma, sözünde durma, tutarlı olma, vatanına karşı sorumlu olma	Görev, rol, sonuçlarına katlanma, sözünden dönmemek
Vatanseverlik	alışkan ve üretken olma, dayanışma, doğal mirasa duyarlı olma, kurallara ve kanunlara uyma, sadık olma, tarihsel mirasa duyarlı olma, toplumu önemseme, katılımcı olma	çalışmak, icat etmek
Yardıms severlik	Cömert olma, dayanışma içinde bulunma, destek sunma, iş birliği yapma, merhametli olma, misafirperver olma, paylaşma	Hayırseverlik, bölüşmek, destek olmak, katkıda bulunmak, yardımcı olmak, yardım etmek, yufka yüreklilik

Veri Analizi

Çalışma kapsamında veriler analiz edilirken betimsel analiz ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yönteminde veriler, daha önceden belirlenen ereve ve kavramlara

göre incelenmektedir. İçerik analizi yönteminde, betimsel analizde fark edilemeyen kavram ve temalar daha derin bir işleme tabi tutularak tespit edilmektedir (Sözbilir, 2009). Çalışmada Şeker Portakalı serisinde yer alan tüm kök değerler, değerlere ilişkin tutum ve davranışlar, eş/benzer sözcükler taranmıştır. MEB (2017)'in "Yenilenen Değerler ve Değerlere İlişkin Tutum ve Davranışlar" başlığı altında yayınlamış olduğu on kök değer ve değerlere ilişkin tutum ve davranışlar esas alınmıştır. Romanlarda bulunan on kök değer ve değerlere ilişkin tutum ve davranışlar ve eş/benzer sözcükler geçiş sıklıklarına göre belirlenmiştir. Ayrıca on kök değerlerin romanlarda geçtiği sayfa numaraları ve bu sayfalardan alınan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde Şeker Portakalı serisinde yer alan kök değerlerin, değerlere ilişkin tutum ve davranışlar, eş/benzer anlamlı sözcüklerin bulunduğu sayfalar ve kök değerlerin geçiş sıklıkları tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca serideki kitaplarda yer alan cümlelere, diyaloglara ve olaylara yer verilerek elde edilen bulgular örneklendirilmiştir.

Tablo 2. Şeker Portakalı Serisinde Yer Alan On Kök Değerin Frekans Dağılımı

Kök Değer	Şeker Portakalı (f)	Güneşi Uyandırılım (f)	Delifişek (f)	Toplam (f)	%
Adalet	3	11	-	14	2
Dostluk	50	63	22	135	19
Dürüstlük	20	40	6	66	9
Öz Denetim	1	9	1	11	1
Sabır	13	46	20	79	11
Saygı	2	10	-	12	1
Sevgi	97	181	39	317	44
Sorumluluk	1	13	-	14	2
Vatanseverlik	13	20	3	36	5
Yardımseverlik	16	23	4	43	6
Toplam	216	416	95	727	100

Tablo 2'de görüldüğü üzere seride toplam 727 kök değer, kök değerlerle ilişkili tutum ve davranışlar ve bu kavramlarla eş/benzer sözcükler saptanmıştır. Seride en çok veri elde edilen romanlar sırasıyla Güneşi Uyandırılım (416 f), Şeker Portakalı (216 f), Delifişek (95 f)'tir. Serideki kök değerler; sevgi (317 f), dostluk (135 f), sabır (79 f), dürüstlük (66 f), yardımseverlik (43 f), vatanseverlik (36 f), adalet (14 f), sorumluluk (14 f), saygı (12 f), öz denetim (11 f)'dir.

Tablo 3. Şeker Portakalı Serisinde Yer Alan Adalet Kök Değerinin Frekans Dağılımı

Kitap Adı	f	%
Şeker Portakalı	3	21
Güneşi Uyandırılım	11	79
Delifişek	-	-
Toplam	14	100

Tablo 3 incelendiğinde adalet kök değerinin, seride 14 farklı yerde bulunduğu görülmektedir. Güneşi Uyandırılm romanında 11 kez (%79), Şeker Portakalı romanında 3 kez (%21) yer aldığı görülmektedir. Delifişek romanında adalet kök değerine, değerle ilişkili tutum ve davranışlara ve eş/benzer sözcüklere rastlanmamıştır. Adalet sözcüğüyle eş/benzer sözcük örneklerinin seride yer aldığı alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“Öfken çabuk geçecek, Zezé. Haklı olduğumu anlayacaksınız” (Şeker Portakalı, s. 33).

Kitapta yer alan bir başka sayfada ise Şeker Portakalı ağacı Zezé'ye değil Zezé'nin ablasına hak vermiştir.

“-Bence ablan sonuna kadar haklı.

-Zaten herkes her zaman her konuda haklı. Haklı olmayan bir ben varım” (Şeker Portakalı, s. 34).

Zezé'nin curucuru kurbağası ile arasında geçen bir konuşmada.

“Adam dar kenarlı, küçük siyah bir şapka çıkarıp başına taktı. Gülümseyerek yüzüme baktı.

-Bir Maurice Chevalier değilim, ama yine de şapka takmaya hakkım var” (Güneşi Uyandırılm, s. 214).

Tablo 4. Şeker Portakalı Serisinde Yer Alan Dostluk Kök Değerinin Frekans Dağılımı

Kitap Adı	f	%
Şeker Portakalı	50	37
Güneşi Uyandırılm	63	47
Delifişek	22	16
Toplam	135	100

Tablo 4 incelendiğinde dostluk kök değerinin toplamda 135 kez yer aldığı görülmektedir. Güneşi Uyandırılm romanında 63 kez (%47), Şeker Portakalı romanında 50 kez (%37), Delifişek romanında ise 22 kez (%16) yer aldığı görülmektedir. Dostluk sözcüğü ve dostluk sözcüğünün eş/benzer sözcükleri alıntı/ ifadeler seride yer aldığı şekilde aşağıda sunulmuştur.

Zezé'nin gittiği okulda görevli olan, aralarında dostça ilişkiler bulunan Peder Feliciano, Zezé'de zehir olduğunu ve arada bir ölmeyi arzuladığını öğrenmiştir. Bunun üzerine Peder Feliciano Zezé'den zehri isterken aralarındaki dostluktan yararlanmaya çalışmıştır.

“-... Zamanla her şey düzelecek. Bütün ötekiler gibi mutlu bir çocuk olacaksın. Senin dostunum, öyle değil mi? Dünyada bir arkadaşı bile olmayan ne çok insan var. İnanmıyor musun?

...

-Senden bir şey istesem yapar mısın? Dostluğumuzun hatırıma. Söz veriyor musun?” (Güneşi Uyandırılm, s. 66).

Zezé'nin, dostu Portuga'ya vedasında:

“Xururuca çiçek bile vermeyen küçücük bir şeker portakalı... Doğruya doğru... Ama sen öyle değilsin. Sen benim dostumsun ve beraber arabamızla gezmeyi bu yüzden istedim, çünkü yakında sahibi bir tek sen olacaksın. Sana veda etmeye geldim” (Şeker Portakalı, s. 146).

Dostluk sözcüğüyle eş/benzer görülen ahbap, arkadaş, dostane, dost canlısı, yoldaşlık sözcükleri seride yer aldığı şekilde aşağıda sunulmuştur.

Zeze'yle birlikte sokakta şarkı söyleyerek para kazanan Ariovaldo Efendi Zeze'yle vedalaşırken ona şöyle seslenmektedir:

"-Hadi kal sağlıcakla, gelecek salı görüşürüz, ahbap" (Şeker Portakalı, s. 92).

Zeze canı sıkın bir şekilde okulun önünde otururken:

"Tam o sırada bir ayak sandığımı dürttü ve tanıdık, dostane bir ses bana seslendi" (Şeker Portakalı, s. 52).

Farklı örneklerde dost canlısı ve arkadaşlık sözcükleri görülmektedir.

"Parmaklarımla sayarak bekledim. Muhteşem olacaktı. Herkes gibi bir kalbimin olmadığını, hele yerinde bu kadar dost canlısı bir cururu kurbağası olduğunu kimse tahmin edemezdi" (Güneşi Uyandırılım, s. 21).

"Çocukluğumda hiç değilse sevgi ve arkadaşlıklar vardı" (Delifişek, s. 28).

Zeze cezalandırılmamak için Peder Estevao'dan özür dilemeye çalışmıştır.

"-Ya sizden derin bir pişmanlıkla, gönülden töbe ederek özür dilesem?"

-En ufak bir faydası olmaz. Madem şeytanla yoldaşlık ediyorsun, bedelini ödersin" (Güneşi Uyandırılım, s. 165).

Dostluk kök değeriyle ilişkili tutum ve davranışlar ile ilgili elde edilen bulgular seride yer aldığı şekilde aşağıda sunulmuştur.

Zeze, Fayolle'nin ona hayalleriyle ilgili sorular sorduğu bir sohbetlerinde zihninden onunla ilgili şu düşünceleri geçirmektedir.

"Fayolle anlayış dolu bir şefkatle yüzüme bakıyordu. Hayatımı, düşlerimi beslemiş olan her şeyle ilgilenirdi" (Güneşi Uyandırılım, s.235).

Dayanışma tutum ve davranışı, Zeze'nin babasıyla yaşadığı problemleri anlatırken görülmektedir.

"Babamın sessizliği beni üzüyordu. İkimiz arasında onca yakınlaşmadan sonra, akıl almaz bir gerginlik yaşıyorduk. Onun hayır duasını bile istemez olmuştum. Yemeği mutfakta yiyordum. Ara sıra gözlerim, birlikte büyütüldüğümüz kız kardeşimin mavi gözleriyle karşılaşıyordu, benimle dayanışmasını göstermek ister gibi sessizce bakıyordu bana" (Delifişek, s. 82).

Güven duyma, minnet, sadık olma tutum ve davranışı, eş/benzer kelimelerden güven duygusu ve emniyet hissi sözcükleri ile ilgili örnek ifadeler yer aşağıda yer verilmiştir.

"Uzun uzun tavana baktı, sonra gözleri, berrak gözleri benimkileri aradı. Gözlerini kaçırmayan insanlarla konuşmayı oldum olası sevmişimdir. Bir güven, emniyet hissi verir" (Güneşi Uyandırılım, s. 254).

"Gençliğin verdiği iyimserlik ve güven duygusu durumu kurtarıyordu" (Delifişek, s. 43).

"... sadık bir köpek gibi; uzaklaşmadan her şeyi seyrediyor ..." (Delifişek, s. 63).

"Tuhaftır, iyi geceler dilemek için odama ilk geliştirdi. Bu içimde küçük bir minnet güneşi uyandırdı" (Güneşi Uyandırılım, s. 257).

Seride dostluk kök değerine ilişkin tutum ve davranışlardan olan yardımlaşma ile ilgili herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Tablo 5. Şeker Portakalı Serisinde Yer Alan Dürüstlük Kök Değerinin Frekans Dağılımı

Kitap Adı	f	%
Şeker Portakalı	20	30
Güneşi Uyandırılım	40	61
Delifişek	6	9
Toplam	66	100

Tablo 5 incelendiğinde dürüstlük kök değerine ilişkin sözcüklerin toplamda 66 kez geçtiği görülmektedir. Güneşi Uyandırılım romanında 40 kez (%61), Şeker Portakalı romanında 20 kez (%30), Delifişek romanında 6 kez (%9) yer aldığı görülmektedir. Dürüstlük sözcüğü ve dürüstlük sözcüğüyle eş/benzer sözcük örneklerinin seride yer aldığı alıntı/ıfadeler aşağıda sunulmuştur.

“-Evet, hiçbir Şey söylemeyecek misin?

-Ne söylersem söyleyeyim işe yaramaz çünkü haksızım. Hepsi benim suçum.

-En azından içinde bir parça dürüstlük var. Gidelim!” (Güneşi Uyandırılım, s. 166).

Bu sözden sonra da Zeze'nin dürüst davranmaya devam ettiği görülmektedir:

“...Madem kurtuluş yoktu en iyisi dürüst davranmaktı” (Güneşi Uyandırılım, s. 166).

Zeze ve Peder Fayolle arasında geçen konuşmada doğruluk eş/benzer sözcüğü görülmektedir.

“Bu durumda tek dileğim, kurbağanın sana güzel Şeyler öğretmesi, yüreğini doğruluktan ayırmamasıdır” (Güneşi Uyandırılım, s. 30).

Dürüstlük kök değerıyla ilişkili tutum ve davranışlar incelendiğinde elde edilen bulgular seride yer aldığı Şekilde sunulmuştur.

“- ... Söz veriyor musun?

-Söz veriyorum.

-Sakin unutma, söz verdin. Sözünde durursan sana paket paket resimler alırım” (Güneşi Uyandırılım, s. 66).

Düzgün olma tutum ve davranışı, terbiyeli olma, iyi huylu olma ve uslu olma eş/benzer sözcükleriyle yer almaktadır.

“... Bir sabah elimde bir çiŐekle öğretmenimin karşısına dikildim. Çok duygulandı ve benim bir centilmen olduğumu söyledi.

-Centilmen nedir, biliyor musun Minguinho?

-Çok terbiyeli, prens gibi kişilere centilmen denir” (Şeker Portakalı, s. 73).

İyi huylu eş/benzer sözcüğü Zeze'nin Tarcísio'ya olan düşüncelerini ifade ettiği satırlarda görülmektedir.

“Heyecan içinde, Tarcísio'yu meydana bekliyordum. İşte geliyordu. Sıska, esmer, sessiz, iyi huylu” (Delifişek, s. 17).

Farklı başka örnekte istikrarlı olma tutum ve davranışının her zamanki gibi olma eş/benzer sözcüğüyle ele alındığı olaya yer verilmiştir.

"Fayolle her zamanki gibiydi" (Güneşi Uyandırılım, s. 145).

Zeze'nin yüreğinde yaşayan kurbağa Adam ise kendisine güvenilebileceğinden bahsederken güvenilir olma tutum ve davranışının ele alınmıştır.

"Bak bana. Evet, çirkinim ama gözlerimden anlarsın bana güvenebileceğini" (Güneşi Uyandırılım, s. 14).

Bir diğer bölümde ise açık ve anlaşılır olma, doğru sözlü olma tutum ve davranışlarını yer almaktadır.

"Açık söylemek gerekirse, konser salonu tika basa dolu değildi" (Güneşi Uyandırılım, s. 270).

"Doğru söylüyordu. Totoca bana nadiren kötü davranırdı" (Şeker Portakalı, s. 160-161).

Tablo 6. Şeker Portakalı Serisinde Yer Alan Öz Denetim Kök Değerinin Frekans Dağılımı

Kitap Adı	f	%
Şeker Portakalı	1	9
Güneşi Uyandırılım	9	82
Delifişek	1	9
Toplam	11	100

Tablo 6 incelendiğinde öz denetim kök değerinin toplamda 11 kez işlendiği görülmektedir. Güneşi Uyandırılım romanında 9 kez (%82), Şeker Portakalı ve Delifişek romanlarında 1 kez (%9) yer aldığı görülmektedir. Öz denetim sözcüğüyle eş/benzer sözcük örneklerinin seride yer alan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Zeze, ilerleyen zamanlarda dost oldukları kurbağa Adam'la ilk tanışmalarında ondan korkmuştur.

"- ... Ama bu kadar korkarsan sana yardım etmeden giderim.

Sesi giderek yakarır bir tona bürünüyordu, irademe sahip çıkmaya karar verdim. Ama yine de epey sürdü yanına gitmem" (Güneşi Uyandırılım, s. 14).

Öz denetim kök değeriyle ilişkili tutum ve davranışlar incelendiğinde kendine hâkim olma ve özür dileme ile ilişkili bulgular seride yer aldığı şekilde aşağıda sunulmuştur.

Zeze'nin hayali arkadaşı Maurice'in veda zamanı geldiğinde;

"-Gözyaşlarını görüp de gitmek istemem. Üzüntümü yavaş yavaş sindirerek kendime hâkim olmaya çalıştım" (Güneşi Uyandırılım, s. 256).

Kurbağa Adam Zeze'nin yüreğinden gitmeye karar verir. Zeze:

"-Acaba bilmeden canını mı sıktım? Özür dileyebilirim..." (Güneşi Uyandırılım, s. 216).

Seride öz denetim kök değerine ilişkin tutum ve davranışlardan olan davranışlarının sorumluluğunu üstlenme ve öz güven sahibi olma ile ilgili herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Tablo 7. Şeker Portakalı Serisinde Yer Alan Sabır Kök Değerinin Frekans Dağılımı

Kitap Adı	f	%
Şeker Portakalı	13	17
Güneşi Uyandırılım	46	58
Delifişek	20	25
Toplam	79	100

Tablo 7 incelendiğinde sabır kök değerinin toplamda 79 kez yer aldığı görülmektedir. Güneşi Uyandırılım romanında 46 kez (%58), Delifişek romanında 20 kez (%20), Şeker Portakalı romanında ise 13 kez (%17) yer aldığı görülmektedir. Sabır sözcüğü seride doğrudan bulunmaktadır. Değerle ilişkili eş/benzer sözcükler ise yer almamaktadır. Sabır sözcüğü örneklerinin seride yer aldığı alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Zeze kardeşi Luıs ile evin bahçesinde oyun oynarken, ablası Glria diğer ablası Lal'ya Zeze'nin kardeŐine karşı sabırlı davrandığını söylemektedir.

"Bizim de ondan öğreneceğimiz var, Lal. Baksana kardeŐine karşı nasıl da sabırlı" (Şeker Portakalı, s. 28).

Zeze arkadaşı Tarcısio hakkında düşüncelerini ifade ederken onun sabırlı olduğuna vurgu yapmaktadır.

"Tarcısio, evet, sağlam bir dost. Hep sessiz hep sakın. Bir tek benimle konuşmayı severdi. Aklıma gelen bütün çılgınlıkları sabırla anlamaya çalıŐırdı" (Güneşi Uyandırılım, s. 251).

Zeze, okul önlüğünün yakasını kapatmayarak disiplin kuruluna gitmiştir. Ancak disiplin kurulunda sunduğu gerekçeler ile haklı olduğu kanısına varılmıŐ ve azimli olma tutum ve davranışının ele alındığı konuŐmalar görülmektedir.

"Kötü notlar alıyor, azarlanıyordum. Hatta pederler eve telefon açıp her Şeyi anlatmakla tehdit ediyorlardı beni. En beteri bu olurdu. Neyse ki yapmadılar. Öyle azimle savaŐtım ki sonunda semeresini de gördüm ..." (Güneşi Uyandırılım, s. 61).

Zeze'nin uzun süre yzddikten sonra durumunu ifade ettiği satırlarda azimli olma tutum ve davranışının eş/benzeri olan çabalamak sözcüğü görülmektedir.

"Onca çabalamaktan damarlarımdaki kan yoęunlaŐmıŐtı sanki" (Delifişek, s. 30).

Zeze ile babası arasında geçen konuşmada sabır kök değerinin dirençli ve dayanıklı olma tutum ve davranışı yer almaktadır.

"Artık antrenman yapmıyor musun?"

-Hayır. Formdan düŐtüm.

-Saçmalık... O dayanıklılığınla sen  günde eski haline dönersin" (Delifişek, s. 71).

Dirençli ve dayanıklı olma tutum ve davranışı ile sebatkar olma tutum ve davranışlarının eş/benzeri olan kararlı olma sözcüğü görülmektedir.

"Odamın penceresini açtığımda 'başka' bir gün olduğunu gördüm, ama bir öncekine alabildiğine benziyordu. Tek fark kalbimin daha dirençli, daha kararlı olmasıydı. Özellikle gelecek nice günlerin bugünden farksız olmamasında kararlıydı" (Güneşi Uyandırılım, s. 134).

Dirençli ve dayanıklı olma tutum ve davranışının eş/benzer sözcükleri güçlü ve kuvvetli ifadeleri yer almaktadır.

“Ufak tefek, çelimsiz bir çocuk olarak gelmiş, güçlü kuvvetli bir delikanlı olarak dönüyordum ...” (Güneşi Uyandırılım, s. 266).

Zeze, geçirdiği zor bir günün sonunda hayali arkadaşı Maurice ile aralarında geçen konuşmada dirençli ve dayanıklı olma tutum ve davranışının eş/benzeri olan dayanmak sözcüğü yer almaktadır.

“-Her şey bir yana, dayanmama o yardım etti.

-Neye dayanmana?

-Buraya. Dayanacağım. Sonuna kadar dayanacağım” (Güneşi Uyandırılım, s. 132).

Bir kamyon dolusu oyuncak çocuklara hediye edileceği için Zeze şehre gitmek istemektedir. Ablasından bunun için izin isterken sebatkar olma tutum ve davranışlarının eş/benzeri olan pes etmemek sözcüğü görülmektedir.

“-Hayır, Zeze. Hayır dedimse hayır. Allah aşkına, sabrımı taşıрма. Git oyununu oyna.

Ama gitmedim daha doğrusu, gitmeyeceğimi sandım. Çünkü Glória beni tuttuğu gibi dışarı sürükledi ve bahçeye bıraktı. Ardından eve girip mutfakla salonun kapılarını kapadı. Pes etmedim” (Şeker Portakalı, s. 38).

Tahammül etme tutum ve davranışının eş/benzeri olan katlanmak sözcüğünün yer aldığı görülmektedir.

“Karanlık iyice bastırıyordu, benimse giyinip eve dönecek cesaretim yoktu. Ama mademki yaşıyorum, daha da büyük acılara katlanmak zorundaydım” (Delifışek, s. 31).

Zeze, şarkı söyleyerek para kazandıkları Ariovaldo Efendi’yi beklediğini ifade ederken bekleme tutum ve davranışının beklemek eş/benzer sözcüğüyle işlendiği görülmektedir.

“Salı günleri hep okulu kırar ve dostum Ariovalda’yu getirecek treni beklerdim” (Delifışek, s. 106).

Tablo 8. Şeker Portakalı Serisinde Yer Alan Saygı Kök Değerinin Frekans Dağılımı

Kitap Adı	f	%
Şeker Portakalı	2	17
Güneşi Uyandırılım	10	83
Delifışek	-	-
Toplam	12	100

Tablo 8 incelendiğinde saygı kök değeri toplamda 12 kez işlendiği görülmektedir. Güneşi Uyandırılım romanında 10 kez (%83) işlendiği, Şeker Portakalı romanında 2 kez (%17) yer aldığı, Delifışek romanında ise saygı kök değerinin yer almadığı görülmektedir. Saygı sözcüğü seride doğrudan bulunmakta ve aynı zamanda değerle ilişkili hürmet eş/benzer sözcüğüyle de yer almaktadır. Saygı sözcüğü ve saygı sözcüğüyle eş/benzer sözcüklere ilişkin alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Zeze etüt saatinde ders çalışmak yerine kitap okumak için Peder Luiz’den izin istemektedir.

“-Size, size ve Ceará’ya olan saygımı göstermek isterim.

Henüz amacımı çözememiş, ama afallamıştı.

-Saygı da nereden çıktı şimdi Zeca?

-Benden esirgenen fırsatı siz bana verebilirsiniz. Bu üç kitap bende var. Sizden etüt saatinde bu kitapları okumak için izin istiyorum” (Güneşi Uyandırılım, s. 154).

Farklı bir örnekte hürmet eş/benzer sözcüğü görölmektedir.

“Derken annemin karaltısı sokağın köşesinde belirdi. Kesinlikle oydu. Dünyada kimse ona benzemezdi. Tek sıçrayışta kalkıp yanına koştum.

-Hürmetler, anneciğim, diyerek elini öptüm. Sokağın loş ışıklarına rağmen yorgunluğunu yüzünden okuyabiliyordum” (Şeker Portakalı, s. 73-74).

Saygı kök değeriyle ilişkili tutum ve davranışlarla ilgili elde edilen bulgular, örneklerle seride yer aldığı şekilde sunulmuştur.

“Çok büyük bir alçakgönüllülikle yardım etmesi için ona yalvardım” (Güneşi Uyandırılım, s. 165-166).

Diğer örneklerde ise muhatabın konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme tutum ve davranışları ve bu tutum ve davranışlarla eş/benzer anlamlı sözcüklerden olan yüce gönüllükle ilgili bulgulara rastlanmıştır.

-... Nesnelerin ve varlıkların kaderini kabullenmeliyiz. Seni çok özleyeceğim. Özlemimi, hayatın güzelliğiyle gidermeye çalışacağım; çünkü güzellik bir boşluğu doldurmaya çalışır, şefkat, sevgi denilen basit bir şeyi. Çocuk yüreğinin yumuşaklığını. İşte bunu kimse bulamaz, ne yıldızların güzelliğinde ne ay ışığının yansımada. Güzellik beni yavaş yavaş yatıştırır, sevgiden yoksun kalmanın yüreğime verdiği hüznü bastırır.

Uzun, upuzun bir iç çektim ve mırıldandım.

“-Az önce bir şeyi kanıtlamış oldun. İnsan-hayvanlar, insan-kişilerden çok daha yüce gönüllü, çok daha iyi oluyorlar” (Güneşi Uyandırılım, s. 219).

Seride saygı kök değeriyle ilişkin tutum ve davranışlardan olan başkalarına kendine davranılmasını istediğin gibi davranma ile ilgili herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Tablo 9. Şeker Portakalı Serisinde Yer Alan Sevgi Kök Değerinin Frekans Dağılımı

Kitap Adı	f	%
Şeker Portakalı	97	31
Güneşi Uyandırılım	181	57
Delifişek	39	12
Toplam	317	100

Tablo 9 incelendiğinde sevgi kök değeriyle 317 kez yer aldığı görölmektedir. Güneşi Uyandırılım romanında 181 kez (%57), Şeker Portakalı romanında 97 kez (%31), Delifişek romanında 39 kez (%12) yer aldığı görölmektedir. Sevgi sözcüğü ve sevgi sözcüğüyle eş/benzer sözcük örneklerinin seride yer aldığı alıntı/ ifadeler aşığıda sunulmuştur.

Zeze, şeker portakalı fidanı Minguinho’ya sevgi dolu olduğu zamanlarda Xururuca dediğinden bahsetmektedir.

“Minguinho benim şeker portakalı fidanımın adı. İçimin sevgiyle dolduğu zamanlarda ona Xururuca da derim” (Şeker Portakalı, s. 125).

Farklı bir örnekte aşk ve sevmek eş/benzer sözcükleri görülmektedir.

“-Maurice, Maurice! Haklıymışsın. Aşk dünyadaki en güzel şeymiş. Seviyorum. Deliler gibi aşığım” (Güneşi Uyandırırım, s. 231).

Sevgi kök değeriyle ilişkili tutum ve davranışlarla ilgili elde edilen veriler seride yer aldığı şekilde sunulmuştur.

Zezé babasının artık dünyanın en iyi insanı olduğunu düşünmekte ve bundan sonra onunla kavga etmek istememektedir. Bu düşüncelerini ifade ettiği satırlarda aile birliğine önem verme tutum ve davranışı görülmektedir.

“Artık bundan sonra babamla kavga etmek istemiyordum” (Delifişek, s.45).

Zezé hastalanarak yataklara düşmüştür. Ancak bir süre sonra, ablası Glória'nın da desteğiyle toparlanmıştır. İyileşmesinde Glória'nın fedakarlığının etkili olduğunu düşünmektedir:

“Glória'nın iyi yürekliliği ve fedakârlığı sayesinde azıcık konuşmayı başardım” (Şeker Portakalı, s. 171).

Fedakârlık yapma tutum ve davranışının eş/benzeri olarak feda etmek sözcüğü görülmektedir.

“... o gemiye binebilmek için her şeyi feda ederdim” (Güneşi Uyandırırım, s. 78).

Zezé, yaşlı arkadaşı Portuga arasında geçen konuşmada güven duyma tutum ve davranışı görülmektedir.

-Madem bana güveniyorsun sana bir şey daha soracağım. Bir şarkıdan bahsettin. Hani şu tango. Söylediğin şarkının anlamını biliyor musun?

-Sana yalan söyleyecek değilim. Tam bilmiyordum. Öğrenip ezberlemiştim, çünkü ben her şeyi öğrenirim. Çok da güzel bir şarkıydı. Anlamını hiç düşünmemiştim... (Şeker Portakalı, s. 145).

Farklı bir örnekte Zezé, hayali arkadaşı Maurice'e yüreğinde bir cururu kurbağasının olduğuna inanıp inanmadığını sormaktadır.

“-Maurice, yüreğimde bir cururu kurbağası olduğuna sahiden inanıyor musun? Bu sana biraz acayip gelmiyor mu?

-Neden inanmayayım? Hayatta öyle çok şeye inanıyoruz ki. Hem ayrıca bütün düşlerin gerçek olduğu bir yaştasın” (Güneşi Uyandırırım, s. 89).

Merhametli olma tutum ve davranışı eş/benzer sözcük olan şefkat sözcüğüyle birlikte seride yer almaktadır.

“-Bütün bunlar neye yarıyor Peder Ambrósio? Sevgiye, merhamete ne oldu? İşte bu yüzden çoğu zaman ayine öfkeyle gidiyorum. Sırf plaja, sinemaya göndermezler diye” (Şeker Portakalı, s. 123).

Zezé bir başka örnekte, okulda uslu bir çocuk olduğu için öğretmeni Dona Cecília Paim'in ona şefkatli davrandığından bahsetmektedir.

“Bana öyle büyük bir şefkat gösteriyordu ki galiba sırf onu hayal kırıklığına uğratmamak için uslu duruyordum” (Şeker Portakalı, s. 106).

Seride uygun şekilde sevgisini ifade etme tutum ve davranışı; başını yaslamak, beğenmek, kucaklamak, okşamak, öpmek ve sarılmak gibi olay/durum örnekleriyle görülmektedir.

“Bunun üstüne ona iyice sokulup başımı koluna yasladım” (Şeker Portakalı, s. 127).

“-Beğenmedin mi?

-Tahmin edemeyeceğin kadar çok beğendim” (Güneşi Uyandırılım, s. 270).

“Glória yaklaşırken ben de şeker portakalımı kucakladım” (Şeker Portakalı, s. 35).

“Ben biraz durulunca yanıma uzandı ve saçımı okşamaya koyuldu” (Şeker Portakalı, s. 134).

“Masanın etrafından dolanıp yanına gelmiş ve boynuna sınıksı sarılmıştım” (Şeker Portakalı, s. 21).

“Yerimden kalktım, kendimi tutamayarak babamı yanaklarından öptüm, sakalı yüzümü gıdıklıyordu. Onu yalnızca yolculuğa çıkarken öperdim” (Delifişek, s. 42).

Tablo 10. Şeker Portakalı Serisinde Yer Alan Sorumluluk Kök Değeri Frekans Dağılımı

Kitap Adı	f	%
Şeker Portakalı	1	7
Güneşi Uyandırılım	13	93
Delifişek	-	-
Toplam	14	100

Tablo 10 incelendiğinde sorumluluk kök değeri toplamda 14 kez görülmektedir. Güneşi Uyandırılım romanında 13 kez (%93), Şeker Portakalı romanında 1 kez (%7), Delifişek romanında ise sorumluluk kök değerinin yer almadığı görülmektedir. Sorumluluk sözcüğü ve sorumluluk sözcüğüyle eş/benzer sözcük örneklerinin seride yer aldığı alıntı/ifadeler aşağıda sunulmuştur.

Zeze, evde büyük kardeşlerin küçük kardeşleri yetiştirdiğinden bahsederken sorumluluk kök değerine yer vermektedir.

“Evimizde büyük kardeşler, küçükleri yetiştirmekten sorumluydular” (Şeker Portakalı, s. 24).

Farklı bir örnekte görev eş/benzer sözcüğünün işlendiği görülmektedir.

“Zaman geçtikçe ayın aşığı yukarı bir göreve dönüşmüştü. Ailemin bir talebine. Plajdan, sinemadan yoksun kalmamak için çok önemli bir şeydi, tıpkı karnemdeki notlar gibi. Yapmalıydım. Yapmaya neredeyse mecburdum. Anlatmak istediğim öfke değildi aslında, belki daha çok yılgınlık” (Güneşi Uyandırılım, s. 128).

Zeze ile hayali arkadaşı Maurice, bir daha görüşmemek üzere vedalaşırken rol eş/benzer sözcüğünün işlendiği görülmektedir.

“Bana düşen rol, yüreğinde umutlarla, en önemlisi aşkla dolu bir dünya filizlendirmektir” (Güneşi Uyandırılım, s. 256).

Sorumluluk kök değeriyle ilişkili tutum ve davranışlarla ilgili elde edilen bulgular örneklerle seride yer aldığı şekilde sunulmuştur.

Zeze yatılı okulda kaldığı süre boyunca neşeli ruh halini geri kazanmıştır. Bu süreci değerlendirirken kendisine karşı sorumlu olma tutum ve davranışı görülmektedir.

“Her şeyi yapabiliydim, kimsenin hiçbir şeyi yasakladığı yoktu. Herkes kendinden sorumlu” (Güneşi Uyandırılım, s. 103).

Zeze kendisinden sorumlu Peder Fayolle'den izinsiz yüzmeye gitmiştir. Fayolle'ün bunu öğrenmesi üzerine Zeze bir daha onu zor duruma sokmayacağına söz verirken sözünde durma tutum ve davranışının sözünden dönmeme eş/benzer sözcüğünün yer aldığı görülmektedir.

"-Söz vereceğini biliyordum. Sözünden dönmeyeceğini de biliyorum" (Güneşi Uyandırılım, s. 145).

Zeze yaptığı bir yaramazlık sonucu ceza almıştır ve bu durum davranışlarının sonuçlarını üstlenme tutum ve davranışının sonuçlarına katlanmak eş/benzer sözcüğüyle aktarılmaktadır.

"-Sonuçlarına katlanmayı bil. Sen başlattıysan asla şikâyet etmeyeceksin. Dayan!" (Güneşi Uyandırılım, s. 171).

Seride sorumluluk kök değerine ilişkin tutum ve davranışlardan olan çevresine karşı sorumlu olma, ailesine karşı sorumlu olma, vatanına karşı sorumlu olma, güvenilir olma ve tutarlı olma ile ilgili herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Tablo 11. Şeker Portakalı Serisinde Yer Alan Vatanseverlik Kök Değerinin Frekans Dağılımı

Kitap Adı	F	%
Şeker Portakalı	13	36
Güneşi Uyandırılım	20	56
Delifışek	3	8
Toplam	36	100

Tablo 11 incelendiğinde vatanseverlik kök değerinin toplamda 36 kez yer aldığı görülmektedir. Güneşi Uyandırılım romanında 20 kez (%56), Şeker Portakalı romanında 13 kez (%36), Delifışek romanında 3 kez (%8) yer aldığı görülmektedir. Vatanseverlik sözcüğü seride doğrudan bulunmaktadır. Vatanseverlik sözcüğünü içeren alıntılara aşağıda sunulmuştur.

Zeze okulla ilgili olan her detayı eve geldiğinde şeker portakalı ağacına tek tek anlatırken vatanseverlik kök değerine yer verildiği görülmektedir.

"Milli marşın bir kısmını ezberlemem gerekecek, çünkü öğretmenim diyor ki, iyi ve 'vatansever' birer Brezilyalı olabilmek için vatanımızın milli marşını bilmemiz şartmış" (Şeker Portakalı, s. 70-71).

Vatanseverlik kök değeriyle ilişkili tutum ve davranışlarla ilgili elde edilen bulgular örneklerle seride yer aldığı şekilde sunulmuştur.

Zeze'nin yoksul ancak paylaşımcı bir çocuk olması öğretmenini duygulandırmıştır. Bunun üzerine Zeze'nin öğretmenine söylediği ifadelerde çalışkan ve üretken olma tutum ve davranışı yer almaktadır.

"Sizi açlatmak istemezdim. Söz veriyorum, bir daha çiçek çalmayacağım ve daha da çalışkan bir öğrenci olacağım" (Şeker Portakalı, s. 77).

Farklı bir örnekte Peder Fayolle'ün Zeze hakkındaki düşüncelerinde de çalışkan ve üretken olma tutum ve davranışının yer aldığı görülmektedir.

"... Gerçek şu ki sen çok çalışkan, çok zeki, hayat dolu bir çocuksun. Bu küçücük halinle bu kadar ileride olmana herkesin şaşırıldığını söyleyen sen değil miydin? On beş yaşında yatılı okulu bitiren tek öğrenci sen olacaksın, unuttun mu?" (Güneşi Uyandırılım, s. 66).

Zeze ve okulda görevli Peder Fayolle arasında geçen konuşmada çalışkan ve üretken olmanın eş/benzer sözcüğü olan icat etmenin işlendiği görülmektedir.

“Yine bir şey icat etmişsin” (Güneşi Uyandırılım, s. 53).

Zeze'nin abisi Totoca, Zeze'ye çalışmanın anlamını açıklamaktadır.

-Totoca, çocuklar emekli midir?

-Ne?

-Edmundo Dayı hiçbir şey yapmadan para kazanıyor. Çalışmasa da belediye ona her ay para ödüyor.

-N'olmuş yani?

Çocuklar da hiçbir şey yapmazlar, bütün gün yiyip uyur, üstüne bir de anne babalarından para alırlar.

-Emeklinin anlamı başka, Zeze. Emekli, geçmişte çok fazla çalışmış, saçları ağarmış ve Edmundo Dayı gibi ağır aksak yürüyen kişilere denir (Şeker Portakalı, s. 17).

Bir başka olayda kurallara uyma tutum ve davranışının ele alındığı görülmektedir.

“Ayakkabılarımı boyarım, kuşların kafesini temizlerim. Çok uslu dururum. Okulun en iyi öğrencisi olurum. Her şeyi yaparım, bütün kurallara uyarım” (Şeker Portakalı, s. 155-156).

Zeze, sevdiği kız Dolores'le konuşmaları sırasında ona olan sadakatinden bahsederken sadık olma tutum ve davranışının olay/durum olarak yer aldığı görülmektedir.

“Düşündüğüm tek genç kız sensin” (Güneşi Uyandırılım, s. 238).

Zeze'nin milli marşları ezbere bildiğinin aktarıldığı kısımlarda tarihsel mirasa duyarlı olma tutum ve davranışının işlendiği görülmektedir.

“Okulun dünyası da çok güzeldi. Bütün milli marşlarımızı ezbere biliyordum. Asıl marş uzun olandı, öbür milli marşlara “Bayrak Marşı” ve Özgürlük! Özgürlük! Ger kanatlarını üzerimize’ diye sözleri olan marştı. Benim en sevdiğim marş buydu, sanırım ...” (Şeker Portakalı, s. 105-106).

Zeze, çamaşırları rüzgârda kurumaya bırakan kadınların çamaşır iplerini kesmeyi aklına getirmiştir. Fakat ardından bunun yanlış bir davranış olduğunu hatırlamıştır.

“... bir keresinde küçükken yaptığım gibi ipi kesmek de aklımdan geçmedi değil. Yalnız, ilk seferinde ablaların bir güzel haşlamışlardı beni. Bu sefer niyetim yoktu, sadece aklımdan geçmişti, hepsi bu. Çamaşır, yoksulluk içinde kıvranan bu insanların ekmek parasıydı, onlara kötülük edemezdim” (Güneşi Uyandırılım, s. 199).

Peksimet savaşına okuldaki herkesin katıldığı ifade edilirken katılımcı olma tutum ve davranışının eş/benzer ifadesi olan katılmak sözcüğünün ele alındığı görülmektedir.

Kahvaltı saatinde her öğrenciye taş gibi üç peksimet verirlerdi. Biz de bunları pijamamızın cebinde yatakhaneye taşıyorduk. Peder Luiz bütün ışıkları söndürür, asayişin berkemal olduğuna inana kadar, aşağı yukarı on beş dakika koridorda bir aşağı bir yukarı yürürdü. Hiç ses çıkarmadan, bir gölge gibi, yatakhane ucundaki küçük odasına çekildiği an savaş başlardı. Katılmayan yoktu. Peksimetler havada uçuşurdu (Güneşi Uyandırılım, s. 148-149).

Tablo 12. Şeker Portakalı Serisinde Yer Alan Yardımseverlik Kök Değerinin Frekans Dağılımı

Kitap Adı	F	%
Şeker Portakalı	16	37
Güneşi Uyandırılım	23	54
Delifişek	4	9
Toplam	43	100

Tablo 12 incelendiğinde yardımseverlik kök değerinin üç roman arasında toplamda 43 kez işlendiği görülmektedir. Güneşi Uyandırılım romanında 23 kez (%54), Şeker Portakalı romanında 16 kez (%37), Delifişek romanında ise 4 kez (%9) yer aldığı görülmektedir. Yardımseverlik sözcüğü seride doğrudan bulunmakta ve aynı zamanda değerle ilişkili hayırseverlik, yardımcı olmak, yardım etmek eş/benzer sözcükleriyle de yer almaktadır. Yardımseverlik sözcüğüyle ilgili seride yer alan alıntı/ifadeler aşağıda sunulmuştur.

“Çarşamba günü annenin yardımseverler derneğinde toplantısı var” (Güneşi Uyandırılım, s. 83).

“Bütün gün, hayırseverlik insanın kendi yuvasında başlar diye duymuyor muydum?” (Delifişek, s. 75).

“Limanın dışında kalan gemilere yardımcı olmak için kulede nöbet tutan izcilerle arkadaş olmuştum” (Delifişek, s. 19).

“Ona yardım etmek için bir şeyler yapabilmeyi istiyordum” (Delifişek, s. 63).

Zeze'nin hayali arkadaşı olan cururu kurbağası Adam:

“Sana yardıma geldim. Hayatta her şeye karşı kendini savunmana yardımcı olmaya” (Güneşi Uyandırılım, s. 16-17).

Yardımseverlik kök değeriyle ilişkili tutum ve davranışlarla ilgili elde edilen bulgular seride yer aldığı şekilde aşağıda sunulmuştur.

Zeze'nin dostu olan kurbağa Adam, Zeze'nin karakteriyle ilgili düşüncelerini söylerken cömert olma tutum ve davranışının yer aldığı görülmüştür.

“Zeze, ayrıca bunca yıl, hiç bencil bir çocuk gibi davranmadın. Cömertlik hep senin bir özelliğin oldu” (Güneşi Uyandırılım, s. 219).

Farklı bir örnekte “dayanışma içinde bulunma” tutum ve davranışı görülmektedir.

“Ara sıra gözlerim, birlikte büyütüldüğümüz küçük kız kardeşimin mavi gözleriyle karşılaşıyordu, benimle dayanışmasını göstermek ister gibi sessizce bakıyordu bana” (Delifişek, s. 82).

Destek sunma tutum ve davranışı seride destek olma ve katkıda bulunma eş/benzer sözcükleriyle yer almaktadır.

“Bana destek olacaksın, değil mi Totoca?” (Şeker Portakalı, s. 162).

“Ama ev bütçesine katkıda bulunmak için benim de ayinlerde yardımcılık ederek çalışmam gerekecek” (Şeker Portakalı, s. 18).

Merhametli olma tutum ve davranışına ilişkin yufka yürekli olma eş/benzer sözcüğü görülmektedir.

“Peder Monte yufka yüreklidir” (Güneşi Uyandırılım, s. 191).

Misafirperver olma tutum ve davranışı, Fayolle'nin Zezé'yi yemeğe çağırıldığı bir vakitte olay/durum örneği olarak görölmektedir.

“Önce pederlerin yemekhanesinde öğlen yemeğine gidelim, davetlim ol” (Güneşi Uyandırılım, s. 233).

Farklı bir örnekte paylaşma tutum ve davranışı ile bölüşme eş/benzer sözcüğü görölmektedir.

“Verdiğiniz parayla aldığım çöreği onunla paylaşıyorum” (Şeker Portakalı, s. 76).

“Vay be, Zezé, ayakkabı boyamaya çıktığımızda kaç kez sen hiçbir şey kazanmasan da kazancımı senle bölüştüm” (Şeker Portakalı, s.160).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, en fazla okunan kitaplar arasında yer alan Şeker Portakalı serisini MEB'in on kök değer ve bu değgerlere ilişkin tutum ve davranışlar sınıflandırması kapsamında incelemektir. Yapılan incelemeler sonucunda seride işlenme sıklığı en fazla olan kök değerlerin sırasıyla; sevgi, dostluk, sabır, dürüstlük, yardımseverlik, vatanseverlik olduğu görölmüştür.

Şeker Portakalı serisinde sevgi kök değerinin belirgin bir şekilde ele aldığı ve sıkça tekrarlandığı görölmektedir. Sevgi kök değerine seride fazlaca yer verilmesinin nedeni olarak, Zezé karakterinin herkeste sevgi araması, içindeki boşluğu tam anlamıyla dolduramaması olduğu düşünülebilir. Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde kök değerler açısından irdelenen eserlerin çoğunluğunda en fazla işlenen kök değerin sevgi olduğu tespit edilmiştir (Bulut, 2021; Calp ve Kaplan,2021; Eker ve Ünlü, 2020; Korkutan ve Kaplan, 2022; Özçelik, 2022; Şakiroğlu, 2020; Tozlu ve Yüce, 2020). Sevgi değerini işlenme sıklığına ilişkin araştırmamızdan farklı sonuçlar de karşımıza çıkmaktadır. Abdüllatif ve Kırkılıç (2021)'ın, Yeşim Saygın Armutak'ın Bataklığın Kıyısındaki Ev adlı eserini inceledikleri çalışmada sevgi kök değerinin en fazla yer alan değerler arasında 3. sırada bulunduğu, Kaplan ve Peker (2022)'in Özbek Masalları'nı inceledikleri çalışmada da en fazla rastlanan kök değerin sevgi olmadığı görölmüştür.

Bir diğer kök değer olan dostluk ise seride en fazla yer alan 2. kök değer olmuştur. Benzer çalışmalarda farklı sonuçlar karşımıza çıkmaktadır. Tozlu ve Yüce (2020), Hamdi Ülker'in eserlerini inceledikleri çalışmada dostluk kök değerinin en sık işlenen 4. kök değer olduğunu bulmuşlardır. Kıymaz ve Altay (2021), Tavşan Dişli Bir Gözlemcinin Notları isimli çocuk romanında dostluk kök değerinin en sık kullanılan beşinci kök değer olduğunu tespit etmişlerdir. Calp ve Kaplan (2021)'ın Sevgi Masalı, Bir Şeftali Bin Şeftali ve Kel Güvercinci adlı öyküleri inceledikleri çalışmada dostluk kök değerinin en sık işlenen değerler arasında 7. sırada yer aldığı görölmektedir. Literatürden farklı olarak bu çalışmada, dostluk kök değerini Şeker Portakalı serisinde daha fazla yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Zezé'nin arkadaşlık kurduğu herkesle güzel bir ilişkisinin olmasının ve eserde arkadaşlık ilişkilerine fazlaca yer verilmesinin dostluk kök değerini arttırdığı düşünülebilir.

Sabır kök değerini Şeker Portakalı serisinde en fazla yer alan 3. kök değerdir. Benzer olarak Özer (2019), Saftirik Greg'in Günlüğü serisini incelediği çalışmada en fazla yer verilen kök değerler arasında sabır kök değerinin 3. sırada bulunduğunu tespit etmiştir. Şeker Portakalı serisinde, farklı araştırmalarda incelenen eserlere kıyasla sabır kök değerinin daha fazla yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalar; Tozlu ve Yüce (2020), Hamdi Ülker'in eserlerini inceledikleri çalışmada sabır kök değerinin en sık yer alan beşinci kök değer olduğunu, Bulut (2021) Merhaba Sevgi isimli

çocuk romanını incelediği çalışmada sabır kök değerinin 7. sırada bulunduğunu tespit etmiştir. Kaplan ve Arıc (2022)'ın Osman Çeviksoy'un romanlarını inceledikleri çalışmada ise sabır kök değerinin en az yer verilen 2. kök değer olduğu görülmüştür.

Dürüstlük kök değeri Şeker Portakalı serisinde en fazla yer alan 4. kök değerdir. Bu sonuç, Abdullatif ve Kırkkılıç (2021) Bataklığın Kıyısındaki Ev isimli çocuk romanını inceledikleri çalışmada dürüstlük kök değerinin en fazla yer alan 4. kök değer olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bulgu Şeker Portakalı serisiyle benzerlik göstermektedir. Diğer çalışmalar incelendiğinde; Calp ve Kaplan (2021)'ın Sevgi Masalı, Bir Şeftali Bin Şeftali ve Kel Güvercinci adlı öyküleri inceledikleri çalışmada dürüstlük kök değerinin en sık yer alan değerler arasında 5. sırada bulunduğu, Kaplan ve Arıc (2022)'ın Osman Çeviksoy'un romanlarını inceledikleri çalışmada ise dürüstlük kök değerinin en fazla yer verilen 6. kök değer olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yardımseverlik kök değeri Şeker Portakalı serisinde en fazla yer alan 5. kök değerdir. Çoban (2022), Bambaşka Bir Amerika'ya Yolculuk adlı eseri incelediği çalışmada yardımseverlik kök değerinin eserde en az yer alan 2. kök değer olduğu tespit etmiştir. Kaplan ve Peker (2022)'in, Özbek Masalları'nı inceledikleri çalışmada ve Bulut (2021)'un, Merhaba Sevgi isimli çocuk romanını incelediği çalışmada yardımseverlik kök değerinin en fazla yer alan 3. kök değer olduğu bulunmuştur.

Vatanseverlik kök değeri Şeker Portakalı serisinde en fazla yer alan 6. kök değerdir. Seride bulunan romanlarda Zezé'nin ailesinin Pinagê kabilesinden geldiği birkaç kısımda vurgulanmaktadır. Ailesi tarafından dile getirilen bu vurgunun Zezé'nin küçük yaşlardan itibaren hafızasında yer edinmiş olduğu ve seride bunun yansımalarının hissedildiği dolayısıyla da bu durumun vatanseverlik kök değerinin oranını etkilediği düşünülmektedir. Korkutan ve Kaplan (2022), Çocuk Kalbi isimli çocuk romanında ortaya çıkan 3. kök değer vatanseverlik olduğunu tespit etmişlerdir. Kaya ve Arıc (2022)'in, Osman Çeviksoy'un hikayelerini inceledikleri çalışmada ise en az yer alan 2. kök değer vatanseverlik olduğu, Calp (2021)'in, Sevgi Masalı, Bir Şeftali Bin Şeftali ve Kel Güvercinci adlı öyküleri incelediği çalışmada ise vatanseverlik kök değerinin yer almadığı görülmüştür.

Adalet kök değeri Şeker Portakalı serisinde 7. sırada yer almakta ve sorumluluk kök değeri ile eşit sıklıkta geçmektedir. Adalet kök değerine ilişkin literatürde benzer sonuçlar karşımıza çıkmaktadır. Taneri ve Andaç (2021), Samed Behrengi'nin öykü kitaplarında adalet kök değerinin 7. kök değer olduğunu tespit etmişlerdir. TÜBİTAK çocuk kitaplarında (Pilava ve Orhan, 2020) ve Çelebi Zinciri adlı kitapta (Şahin ve Bayrak, 2020) en az geçen kök değer adalet kök değeri olduğunu görülmüştür. Sorumluluk kök değeri de çalışmamızda 7. sırada yer almaktadır. Benzer olarak, Abdullatif ve Kırkkılıç (2021)'ın Bataklığın Kıyısındaki Ev adlı çocuk romanı üzerine yaptıkları çalışmada sorumluluk kök değerinin en az geçen kök değerler arasında yer aldığı bulunmuştur. Diğer çalışmalarda ise sorumluluk kök değeri daha üst sıralarda yer almaktadır. Kıymaz ve Altay (2021)'ın Tavşan Dişli Bir Gözlemcini Notları adlı çocuk romanında ve Önder (2022)'in Saadettin Kaplan'ın çocuk edebiyatı öykülerinde sorumluluk kök değerinin 3. kök değer olduğu tespit edilmiştir. Kaya ve Arıc (2022)'in Osman Çeviksoy'un hikâyelerini inceledikleri çalışmada sorumluluk kök değerinin en fazla yer alan 4. kök değer olduğunu tespit etmişlerdir.

Saygı kök değeri Şeker Portakalı serisinde 8. sırada yer almaktadır. Benzer olarak, Abdullatif ve Kırkkılıç (2021)'ın Bataklığın Kıyısındaki Ev adlı çocuk romanı incelemesi karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada saygı kök değerinin en az geçen kök değerler arasında yer aldığı sonucuna ulaşmışlardır. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı sonuçlar da karşımıza çıkmaktadır.

Deveci (2021)'nin Gümüş Kanat ve Türk İkipleri adlı çocuk romanlarında ve Fırat ve Yıldız vd. (2022)'nin Zehra Ünüvar'ın çocuk kitaplarında saygı kök değerinin en fazla geçen 3. kök değer olduğu saptanmıştır. Önder (2022)'in Saadettin Kaplan'ın çocuk edebiyatı öykülerini kök değer açısından incelediği çalışmada saygı kök değerinin 4. kök değer olduğu görölmektedir. oban (2022)'in Gülten Dayioğlu'nun Bambaşka Bir Ülke Amerika'ya Yolculuk adlı çocuk kitabında ve Kıymaz ve Altay (2021)'in Behiç Ak'ın Tavşan Dişli Bir Gözlemcinin Notları adlı çocuk romanında saygı kök değerinin 6. Sırada olduğu saptanmıştır.

Seride en az yer alan kök değerin öz denetim olduğu görölmektedir. Benzer olarak yapılan çalışmalarda da bu değer alt sıralarda yer almaktadır. Gençler ve Kahtalı (2022)'nin şermin Yaşar'ın çocuk kitaplarını inceledikleri çalışmada ve Bulut (2021)'un Ayla Kutlu'nun Merhaba Sevgi isimli çocuk romanını incelediği çalışmada öz denetim kök değerinin 8. sırada yer aldığı, Özçelik (2022)'in Dede Korkut Hikayeleri'ni incelediği çalışmada öz denetim kök değerinin 7. sırada olduğu görölmektedir. Delican (2022)'in MEB Kültür Yayınları çocuk kitapları dizisi üzerine yaptığı çalışmada öz denetim kök değerinin 6. sırada yer aldığı tespit edilmiştir. Çalışmamızdan farklı olarak; oban (2022), Gülten Dayioğlu'nun Bambaşka Bir Ülke Amerika'ya Yolculuk adlı eserinde öz denetim kök değerinin en çok işlenen kök değer olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmanın bir diğer sonucunda; şeker Portakalı romanında en çok işlenen üç kök değer sırasıyla; sevgi, dostluk, dürüstlük, Güneşi Uyandırılım ve Delifişek romanında; sevgi, dostluk, sabırdır. Üç romanda da işlenme oranı en fazla olan ortak kök değer; sevgi ve dostluk kök değerleridir. Üç romanda da işlenme oranı en az olan ortak kök değer sorumluluk kök değeriyken; şeker Portakalı ve Güneşi Uyandırılım romanlarında ayrıca öz denetim kök değeri en az işlenen diğer kök değerdir. Delifişek romanında saygı ve adalet kök değerin yer almadığı bulunmuştur. Ayrıca, kök değerlerin Güneşi Uyandırılım romanında yoğunlukta olduğu görölmektedir. şeker Portakalı ve Güneşi Uyandırılım romanlarında on kök değerin hepsinden veri elde edilirken Delifişek romanında üç kök değerden (saygı, adalet, sorumluluk) veri elde edilememiştir ve işlenme sıklığının en az olduğu romandır. İncelenen edebi romanların sayfa sayısı içeriğinde tespit edilen kök değerlerin sayısı üzerinde etkili olmaktadır (Kaya ve Arıcı, 2022). şeker Portakalı serisinde sayfa sayısı en fazla olan Güneşi Uyandırılım romanı 275 sayfadan, sayfa sayısı ikinci olarak en fazla olan şeker Portakalı romanı 183 sayfadan ve sayfa sayısı en az olan Delifişek romanı 85 sayfadan oluşmaktadır. Sayfalar arasında bulunan bu farklılığın değerlerin sayısını etkilemiş olduğu düşünölmektedir. Tozlu ve Yüce (2020)'nin Hamdi Ülker'in eserlerini kök değerler açısından inceledikleri çalışmada en fazla kök değer tespit ettikleri eserin, "Bana Aşkı Anlatır Mısın?" olduğu görölmektedir. Bu eserin sayfa sayısı 238'dir. Kök değerlerin en az yer aldığı eserin ise, "Kanayan iekler Zamanı" olduğu görölmektedir. Bu eserin sayfa sayısı ise 82'dir. Bu bulgu eserlerin sayfa sayısının, tespit edilen kök değer sayısı üzerinde etkisi olduğu düşünöncesini desteklemektedir.

Sonuç olarak şeker Portakalı serisi, on kök değer ve değerlere ilişkin tutum ve davranışlar açısından zengin bir içerik sunduğu görölmekte ancak seride yer alan romanlarda bazı kök değerlerin ve değerlere ilişkin tutum ve davranışların yer almadığı görölmektedir. Bu durumun kök değerlerin çocuğa kazandırılması noktasında eksiklikleri beraberinde getireceği düşünölmektedir. Ayrıca, MEB'in on kök değer ve değerlere ilişkin tutum ve davranışlar kapsamında yürütölmesi ve diğer değerlerin kapsam dışı bırakılmasının da buna neden olduğunu düşünörmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Şeker Portakalı serisi çocuklar tarafından son derece ilgi görmekte ve çok satan kitaplar arasında yer almaktadır fakat buna rağmen bu seriyi inceleyen çok az sayıda makale bulunmaktadır. Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda farklı değer sınıflandırmaları kapsamında Şeker Portakalı serisinin ele alınmasının literatürdeki çeşitliliği artıracığı düşünülmektedir. Şeker Portakalı serisinin on kök değer ve değerlere ilişkin tutum ve davranışlar kapsamında zengin bir içerik sunduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, seriyi okumaya uygun yaş grubu içerisinde yer alan çocuklara okutulmasının önerilebileceği ve seriye okul kütüphanelerinde, sınıf kitaplıklarında yer verilebileceği düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Abdullatif, H. B. ve Kırkılıç, H. A. (2021). Yeşim Saygın Armutak'ın "Bataklığın Kıyısındaki Ev" adlı çocuk romanının kök değerler açısından incelenmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 110-128. <https://doi.org/10.31463/aicusbed.987829>
- Akbaba, A. ve Kaya, B. (2015). Okul öncesi öğrencilerinin düşünme becerilerinin gelişmesine yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 148-160. <https://doi.org/10.17755/esosder.41522>
- Aktürk, F. G. (2012). *Çocukta değerler eğitimi açısından Üzeyir Gündüz'ün eserleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>. sayfasından erişilmiştir.
- Allport, G. W. (1937). *Personality: a psychological interpretation*. New York: Henry Holt.
- Arslan, A. ve Ulaş, A. H. (2021). Değer odaklı aile eğitim programına yönelik ebeveynlerin çocuklarının kazanmalarını istedikleri kök değerlerin belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 63-78. <https://doi.org/10.38015/sbyy.857482>
- Aslan, Y. (2017). Türkçe öğretmeni adayları tarafından okunan çocuk kitapları. *Uluslararası Beşerî Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 76-89. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijhe/issue/31788/348399> sayfasından erişilmiştir.
- Aydın, E. ve Sulak, S. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının "değer" kavramına yönelik metafor algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 482-500. <https://doi.org/10.14686/buefad.v4i2.5000148420>
- Aydin, İ. ve Uzun, M. (2020). Çocuk kitaplarının taşınması gereken özellikler: Cemil Kavukçu'nun Bir Öykü Yazalım Mı? ve Masal Anlatma Oyunu adlı eserlerine eleştirel bir bakış. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö7), 315-340. <https://doi.org/10.29000/rumelide.808713>
- Bilsky, W. ve Schwartz, S. H. (1994). Values and personality. *European Journal of Personality*, 8(3), 163-181. <https://doi.org/10.1002/per.2410080303>
- Bloom, B. S. (1964). *Stability and change in human characteristics*. New York: Wiley.
- Bohlin K.E. (2005). *Teaching character education through literature*. Padstow: Routledge.
- Bulut, K. (2021). Ayla Kutlu'nun Merhaba Sevgi adlı çocuk romanının değerler eğitimi ve on kök değer açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 248-272. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/60050/771465> sayfasından erişilmiştir.

- Calp, M. ve Kaplan, C. (2021). Samed Behrengi'nin Sevgi Masalı, Bir Şeftali Bin Şeftali ve Kel Guvcercinci adlı ykulerinin kok değerler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19 (42), s. 39-72. <https://doi.org/10.34234/ded.910908>
- oban, A. (2022). Gülten Dayıoğlu'nun Bambaşka Bir lke Amerika'ya Yolculuk adlı gezi kitabının kok değerler bağlamında incelenmesi. *UŞak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 62-71. <https://doi.org/10.29065/usakead.1051875>
- Da Silva Freitas, E. D. (2012). Uma leitura do social da obra 'O Meu P de Laranja Lima' de José Mauro de Vasconcelos. *Revista Eventos Pedagógicos*, 3(1), 361-369. <https://silo.tips/download/uma-leitura-do-social-da-obra-o-meu-pe-de-laranja-lima-de-jose-mauro-de-vasconce> sayfasından erişilmiştir.
- Delican, B. (2022). Meb Kültür Yayınları ocuk Kitapları Dizisi zerine bir inceleme; hikâye edici kitapların türleri, temaları, kok değerleri ve çatışma türleri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(4), 113-130. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1136958>
- Deveci, A. G. (2021). *Cahit Uçuk'un "Gümüş Kanat" ve "Türk İkozleri" adlı ocuk romanlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> sayfasından erişilmiştir.
- Dhall, T. C. (200). *Value education: Based on all the religions of the world (In two volumes)*. Delhi: Kalpaz.
- Eker, C. ve nl, S. (2020). Din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitabının kok değerleri içermesi bakımından incelenmesi. *The Journal of International Education Science*, 25(7), 71-88. <http://doi.org/10.29228/INESJOURNAL.47190>
- Erdem, A. (2011, Ekim). *İlköğretim ğrencilerinin bakış açısıyla ocuk kitaplarındaki kahramanlar* [z]. 3. Ulusal ocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara. <http://cogem.ankara.edu.tr/wpcontent/uploads/sites/311/2016/12/3ucgs-2.pdf>
- Fırat, H., Yıldız, M., AtaŐ, M. Z. ve elik, İ. H. (2022). Zehra nvar'ın ocuk kitaplarının değerler eğitimi yönüyle incelenmesi. *Uluslararası İletifim ve Sanat Dergisi*, (7). 121-137. <http://dx.doi.org/10.29228/iletisimvesanat.66343>
- Gençer, G. ve Doğan Kahtalı, B. (2022). Şermin Yaşar'ın ocuk kitaplarının kok değerler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 17(3), 407-421. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.58150>
- Girmen, P. (2013). Türkçe eğitiminde atasözleri ve değer eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 117-142. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ded/issue/29175/312423> sayfasından erişilmiştir.
- Hökelekli, H. (2011). *Ailede, okulda, toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi*. Ankara: TimaŐ.
- İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü. (2021, Ocak 27). *Değerler eğitimi*. <http://www.istmem.com/Sayfa/24/Degerler-Egitimi.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- Kaplan, H. ve Peker, S. (2022). Kok değerler eğitimi açısından zbek Masalları. *Ahmet KeleŐođlu Eğitim Fakültesi Dergisi Dergisi*, 4(2), 426-444. <https://dergipark.org.tr/en/pub/akef/issue/72486/1179955> sayfasından erişilmiştir.
- Kaplan, K. ve Arı, Ő. (2022). Kok değerler açısından Osman eviksoy'un romanları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 11(4), 1531-1546. <https://dergipark.org.tr/en/pub/teke/issue/73952/1221096> sayfasından erişilmiştir.

- Karataş, E. (2014). Çocuk edebiyatında “karakter” kavramı. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (33), 60-79. <https://dergipark.org.tr/en/pub/musbed/issue/23267/248351> sayfasından erişilmiştir.
- Kasapoğlu, H. (2013). Okulda değer eğitimi ve hikâyeler. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(198), 97-109. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/442202> sayfasından erişilmiştir.
- Kavcar, C. (1982). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Anı.
- Kaya, M. ve Arıcı, Ş. (2022). Osman Çeviksoy’un hikâyelerinin Türkçe öğretim programında yer alan on kök değer açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(36), 1439-1472. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1146046>
- Kıymaz, M. S. ve Altay, E. (2021). Behiç Ak’ın Tavşan Dişli Bir Gözlemcinin Notları Adlı çocuk romanı üzerine kök değerler açısından bir inceleme. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 27-61. <https://dergipark.org.tr/en/pub/adea/issue/67329/942171> sayfasından erişilmiştir.
- Korkutan, K. ve Kaplan, K. (2022). Çocuk Kalbi isimli çocuk romanının Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kök değerler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 21(1), 545-563. <https://doi.org/10.21547/jss.1013898>
- Kozikoğlu, İ. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2698-2720. <https://dergipark.org.tr/en/pub/teke/issue/42447/511234> sayfasından erişilmiştir.
- Kumbasar, E. (2011). *Muzaffer İzgü’nün romanlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> sayfasından erişilmiştir.
- Lester, D. (1988). *Suicide from a psychological perspective*. United States of America: Charles C Thomas.
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Mutlu, H. H. ve Set G. (2021). Kişiler bakımından çeviri çocuk romanları ile yerli çocuk romanlarının karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1469-1487. <https://doi.org/10.16916/aded.943239>
- Neslitürk, S. ve Deniz, M. E. (2016). Anne değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(4), 103-116. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pegegog/issue/22574/241159> sayfasından erişilmiştir.
- Nikolajeva, M. (2001). The changing aesthetics of character in children's fiction. *Style*, 35(3), 430-453. <https://www.jstor.org/stable/10.5325/style.35.3.430> sayfasından erişilmiştir.
- Nodelman, P. (2000). Pleasure and genre: Speculations on the characteristics of children's fiction. *Children's Literature*, 28(1), 1-14. <https://muse.jhu.edu/article/246423> sayfasından erişilmiştir.
- Ocak, G. (Ed.) (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Okur, A. ve Arı, G. (2013). 6, 7, 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği. *İlköğretim Online*, 12(1), 202-226. <https://hdl.handle.net/20.500.12451/1001> sayfasından erişilmiştir.
- Okur, A. ve Gökhan, Arı, G. (2013). Öğrencilerin ilköğretim 100 temel eseri okuma durumu. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173), 307-328. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/21486/230317> sayfasından erişilmiştir.

- Önder B. (2022). *Sadettin Kaplan'ın çocuk edebiyatı öykülerinin 2019 türkçe öğretim programındaki kök değerler bağlamında incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Özçelik, F. C. (2022). Dede Korkut Hikâyelerindeki kök değerlerin incelenmesi. *Ahi Bilge Eğitim Dergisi*, 3(1), 63-82. <https://www.ahibilge.com/wp-content/uploads/2022/07/63-82.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Özer F. (2019). *Saftirik Greg'in Günlüğü serisinin değerler bağlamında incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Özer, İ. Ö. (2013). Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı ve bir roman kahramanı: Zezé. <https://scholar.google.com/citations?user=c0oemQEAAA&hl=tr> sayfasından erişilmiştir.
- Öztürk Samur, A. ve Deniz, M. E. (2014). Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(4), 463-481. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/304261> sayfasından erişilmiştir.
- Pilav, S. ve Orhan, M. (2020). 6 – 12 Yaş Grubu TÜBİTAK çocuk kitaplarının değerler eğitimi yönünden incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 434-453. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.759891>
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free.
- Sapsağlam, Ö. ve Ömeroğlu, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarında değerlereğitimine yer verme düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(21), 244-264. <https://dergipark.org.tr/en/pub/teke/issue/42447/511234> sayfasından erişilmiştir.
- Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A. ve Seferoğlu, S. S., (2012). *Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: bir içerik analizi çalışması [Öz]*. Akademik Bilişim-XIV. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulmuş bildiri. Uşak Üniversitesi, Uşak. https://ab.org.tr/ab12/kitap/sert_kurtoglu_AB12.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Sınar Çılın, A. (2007). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Morpa.
- Soğukkuyu, B. (2020). Film posterlerinde ağacın sembolik işlevi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 44-59. <https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/58844/835148> sayfasından erişilmiştir.
- Sözbilir, M. (2009). Nitel veri analizi. <http://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/1112-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri-analizi.pdf>. sayfasından erişilmiştir.
- Sridhar, Y. N. (2001). Value development national council for teacher education (NCTE). *New Delhi Two Four-Day Residential Courses in Value Orientation in Teacher Education*, 18, 21.
- Sümbüllü, Y. ve Altınışık, M. E. (2016). Geleneksel çocuk oyunlarının değerler eğitimi açısından önemi. *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 73-85. <https://dergipark.org.tr/en/pub/etusbed/issue/35461/393987> sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, T.G. ve Bayrak, Ö. (2020). Birsen Ekim Özen'in Çelebi Zinciri adlı eserinin değerler eğitimi ve Türkçe ders kitaplarında yer alan temalara uygunluk açısından incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 775-798. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.755557>

- Şakiroğlu, Y. (2020). 6. Sınıf Türkçe ders kitabının değer aktarımı bağlamında incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 145-161. <https://dergipark.org.tr/en/pub/turkegitimdergisi/issue/54397/718511> sayfasından erişilmiştir.
- Şimşek T. (Ed.). (2011). *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı El Kitabı*. Ankara: Grafiker.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2004), *Ortaöğretim için 100 Temel Eser Genelgesi*. <https://tegm.meb.gov.tr/www/ogrencilerimize-okuma-aliskanligi-kazandirmak-amaciyla-ilkogretim-ve-ortaoretim-ogrencileri-icin-tavsiye-niteliginde-belirlenen-100-temel-eser-listeleri-uygulamadan-kaldirilmistir/icerik/557> sayfasından erişilmiştir.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2005), *İlköğretim için 100 Temel Eser Genelgesi*. <https://tegm.meb.gov.tr/www/ogrencilerimize-okuma-aliskanligi-kazandirmak-amaciyla-ilkogretim-ve-ortaoretim-ogrencileri-icin-tavsiye-niteliginde-belirlenen-100-temel-eser-listeleri-uygulamadan-kaldirilmistir/icerik/557> sayfasından erişilmiştir.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (2018/17). *100 temel eser listesi*. (Millî eğitim Bakanlığı Yayın No: 43769797-10.06.02-E.24334160). T.C Milli eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1993.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2021, Ocak 27). *Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://sorgun.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_04/16012151_TALYM_VE_TERBYE_KURULU_BAYKANLIYI.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Taner Derman, M. ve Başal, H. A. (2013). Okul öncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 115-144. <https://dergipark.org.tr/en/pub/amauefd/issue/1728/21177> sayfasından erişilmiştir.
- Taneri, A. ve Andaç, Z.E. (2021). Samed Behrengi'nin öykü kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 16(6), 2629-2639. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.52603>
- Titus, D. N. (1994). *Values education in american secondary schools* [Öz]. Kutztown University Education Conference bildirisi. Kutztown University, Pensilvanya. <https://eric.ed.gov/?id=ED381423> sayfasından erişilmiştir.
- Tozlu, N. ve Yüce, B. N. (2020). Hamdi Ülker'in eserlerinin kök değerler açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 575-597. <https://doi.org/10.29000/rumelide.843597>
- Türk Dil Kurumu (t.y.) *Değer*. Ankara: TDK.
- Ulusoy K., ve Dilmaç, B. (2016). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Ural, S. (2013). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Uzun, M. ve Köse, A. (2017). Okul Öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 305-338. <https://dergipark.org.tr/en/pub/befdergi/issue/30012/305131> sayfasından erişilmiştir.
- Vasconselos, J. M. (1983). *Güneşi uyandırılm*. (S. Özen, Çev.). İstanbul: Can.

Vasconselos, J. M. (1983). *Şeker portakalı*. (E. İmre, ev.). İstanbul: Can.

Vasconselos, J. M. (1993). *Delifişek*. (İ. Kut, ev.). İstanbul: Can.

Wynne, E. ve Ryan, K. (1997). *Reclaiming our schools: Teaching character, academics, and discipline*. New York: Merrill.

Yılmaz, O. (2014). 100 temel eser listesi ve bu listenin etkileri. <https://scholar.google.com/citations?hl=tr&user=QFI8AnUAAAAJ> sayfasından erişilmiştir.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Yazarların çalışmaya sundukları katkı oranı eşittir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmaya kitap incelemesi adımlarında, yorumlarıyla sunduğu desteklerden dolayı ocuk Gelişimci Müleyke Aydoğan'a teŐekkürler.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar atıŐması yoktur.

Etik Bildirim

Bu çalışmanın veri kaynağını sadece dokümanlar oluşturmaktadır. Bu nedenle bu çalışma etik kurul kararı gerektirmemektedir.



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 10 Sayı: 1 Sayfa Aralığı: 81-103 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1216845

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

Geçmişten Günümüze Kıbrıs'taki Yabancı Dil Eğitim Politikaları Bağlamında İngilizce Eğitime İlişkin Gelecek Senaryoları* Future Scenarios for English Language Education in the Context of Foreign Language Education Policies in Cyprus from Past to Present

Merve Uysal

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, geçmişte Birleşik Krallık hakimiyeti altında olan Kıbrıs'tan başlayarak İngiliz dili eğitimine yönelik bugüne kadar izlenen yabancı dil eğitim politikalarını kapsamlı bir biçimde analiz ederek, 'Eğitimin Geleceğine Dönüş' isimli OECD çalışmasında ortaya konulan dört farklı gelecek senaryosu referans alınarak Kıbrıs'taki İngilizce eğitiminin olası geleceğinin resmini çizmektir. Bu kapsamda geçmişten günümüze Kıbrıs Adası'ndaki İngilizce öğretimi üzerine yapılan araştırmalar ve İngiliz arşiv belgeleri ile OECD'nin olası senaryolarını içeren raporunun nitel analizi bağlamında bir doküman incelemesi gerçekleştirilmiştir. Bulgularda öne çıkan sonuçlar eşliğinde, İngilizcenin KKTC'deki geleceğine yönelik potansiyel senaryolar eğitime katılım ve eğitimde geçirilen sürelerin artırılması, yaygın eğitim süreçlerinin de insan yaşamında daha fazla yer bulması, öğretmenlerin rollerinin kritik bir şekilde dönüşüme maruz kalması, yerel yönetimlerin yetki alanlarının genişlemesi gibi başlıca eylemler etrafında değerlendirilmektedir. Mevcut eylemlerden yola çıkarak farklı gelecek senaryoları tanımlamak, eğitim sistemi üzerinde ne gibi etkileri olabileceğini araştırmak ve olası politika çıkarımlarını belirlemek KKTC'deki İngilizce eğitimin geleceği için fayda sağlayabilmektedir.

ABSTRACT

This research aims to draw a picture of the possible future of English language education in Northern Cyprus by comprehensively analyzing the foreign language education policies that have been followed so far for English language education starting from Cyprus, which was under the rule of the United Kingdom in the past, by making inferences about the changes it has shown throughout the process, concerning the four different future scenarios put forward in the OECD study 'Back to the Future of Education'. In this context, a document analysis was carried out in the context of research on English language teaching on the island from the past to the present and the qualitative analysis of British archival documents and the OECD report on possible scenarios. In the light of the results highlighted in the findings, potential scenarios for the future of English in the TRNC are evaluated around crucial actions such as participation in education and increasing the time spent in training, the increase in non-formal education processes in human life, the critical transformation of the roles of teachers, and the expansion of the jurisdiction of local governments. Defining future scenarios based on current actions, exploring their impact on the education system, and identifying possible policy implications can be helpful for the future of English language education on the Northern Cyprus.

Yazar Bilgileri

Merve Uysal

Dr. Öğr. Üyesi, Uluslararası
Final Üniversitesi, Girne,
KKTC

merve.uysal@final.edu.tr

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Yabancı dil eğitim politikası
İngilizce öğretim programı
Geleceğin okulları
Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

Keywords

Foreign language education-
policy
English language teaching-
program
Schools of the future
Turkish Republic of Northern-
Cyprus

Makale Geçmişi

Geliş: 09/12/2022

Düzeltilme: 07/05/2023

Kabul: 09/05/2023

Atıf için: Uysal, M. (2023). Geçmişten günümüze Kıbrıs'taki yabancı dil eğitim politikaları bağlamında İngilizce eğitime ilişkin gelecek senaryoları. *JRES*, 10(1), 81-103. <https://doi.org/10.51725/etad.1216845>

Etik Bildirim: Bu araştırmanın verilerini sadece dokümanlar oluşturmaktadır. Bu sebeple bu araştırma etik kurul kararı gerektirmemektedir.

* Çalışma 16-18 Kasım 2022 tarihinde Ankara'da düzenlenen Gazi Üniversitesi Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri-II Kongresi'nde sözlü olarak sunulan bildirinin içeriği geliştirilerek hazırlanmıştır.

Giriş

Bir ülkede oluşturulmak istenen bireysel ve toplumsal yapının (fonksiyonlar sebebi ile) başlıca ögesi olan eğitim, kamu politikaları çerçevesinde baskın bir yere sahip olan ve farklı aktörlerin doğrudan ya da dolaylı yoldan etkilemeye çalıştıkları sosyal bir alandır. Dolayısıyla ayrılmaz parçalar olarak tasvir edilen devlet ile eğitim arasındaki ilişki Aristoteles öncülüğünde Antik Yunanistan'daki Klasik Dönemden itibaren Batı dünyasının politika ve eğitim geleneklerinde daima kendine yer bulmuştur. Konu ile alakalı Fransız filozof Louis Althusser'in "Eğitim devletin ideolojik aracıdır. "sözü (Kazamias, 2009) şeffaf bir şekilde eğitimin amaçlarına ve ona göre sistemi şekillendirmede devletin elinde bulundurduğu gücün son derece kritik olduğuna işaret etmektedir. Siyasi erkin en sık kullandığı enstrümanlardan biri olan eğitim politikaları kendine has bir sosyopolitik düzlemde oluşturulan oldukça karmaşık, dinamik ve tabakalı bir kavramdır. Çok boyutlu ve karmaşık bir yapıda eğitim politikalarının başarılı olabilmesi için alt boyutlarının da yerel ya da uluslararası düzeyde yaşanan değişimlerin zemininde oluşturulması ve hayata geçirilmesi elzemdir. Değişimin oldukça hızlı olduğu günümüz post-modern dünyasında bireyin donanımlı bir şekilde ayakta durabilmesi sahip olduğu birçok yetkinliğe bağlıdır. Yabancı dil bilmenin de arzu edilen niteliklerin üst sıralarında yer aldığı bilinen bir gerçektir. Toplumların birbirine daha fazla yaklaşmasına imkân tanıyan seçeneklerden biri de ana dile ek başka yabancı bir dil bilmektir (Uysal ve Çağanağa, 2022). Hangi yabancı dilin içinde ne gibi amaçlar barındırarak ne kadar sürede öğretilmesi ise bir ülkenin yabancı dil eğitimine ilişkin izlediği politikayı yansıtmaktadır. Nitekim ülkeler, uluslararası standartlara ulaşabilmek için bütünlük içinde oluşturduğu eğitim politikalarına azami özen göstermektedir (Yüce ve Mirici, 2022). Farklı bir dil öğretimi kapsamında önyargısız ve gerçekçi bir ülke profili oluşturma noktasında yürütülen çalışmalar, alan yazında yabancı dil eğitim politikasının açıklaması olarak yer almaktadır (Bausch, Christ ve Krumm, 2007). Daha açık bir şekilde söz konusu politika, örgün eğitim sistemi içinde öğrencilerin kendi dillerindeki yetkin olma durumunu artırmayı veya ikinci veya yabancı dil öğrenmelerini düzenleyen bir tür dil politikasıdır (Poon, 2000). Bahsi geçen politikanın ideolojisi, yabancı dilin öğretiminde kültürel, ekonomik, eğitim ve ülkelerarası durumlar göz önünde bulundurularak tek taraflı veya diğer ülkelerle karşılıklı geliştirilip ilerletebilmektir. Dünya üzerinde öteki dillere nazaran daha fazla insan tarafından konuşulan İngilizce, uluslararası alanda iletişim, ticaret, bilim, teknoloji, savaş ve barışın dili hâline gelmiştir (Crystal, 2003). İngilizce dünya çapında neredeyse her noktada kullanıldığı için diğer dillere göre apaçık bir avantaja sahiptir. Bilhassa ülkenin resmî dilinin İngilizce olmadığı yerlerde, Shohamy'nin (2006) vurguladığı gibi, öğrenilmek istenen ilk yabancı dildir. Hatta bu tercih genelgeçer bir kural hâline gelmiş durumdadır. Dolayısıyla İngilizce uluslararası düzlemde yabancı dil eğitim politikasını bir hayli yönden etkisi altına almıştır. Statü, prestij, işlevsellik, nüfus, milliyetçilik gibi faktörler malum dilin politik açıdan önemli bir noktada olmasına katkı sağlamaktadır. Bu faktörleri farklı ülkeler ile paylaşan İngilizce, aynı ülkede bir ya da birden çok etmeni bir araya toplayabilmektedir. Böylelikle, İngilizce dünyada küresel bir dil olarak kabul edilerek geçerlik kazanmıştır (Bamgbose, 2020; Jenkins, 2009). Buna paralel olarak da yabancı dil eğitim politikasının formüle edilmesi ve alan yazında söz konusu politikanın eşdeğeri olarak yer alması da sürpriz bir sonuç değildir.

Nitekim yabancı dil eğitim politikası siyasi, sosyal ve ekonomik unsurların zemininde şekillenerek birçok açıdan bağımlı olduğundan yabancı dil eğitimine atfedilen değerinde ülkelere göre değişkenlik gösterdiği yadsınamaz. Söz gelimi Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC), İngilizce rolü, ülkenin sömürge geçmişinin sonucunda oluşan bir dil yapısı ile ilişkilidir. Günümüzde ise ülkede İngilizcenin rolü hakkında bir fikir birliği oluşmamış ve ayrıca sömürü zihniyeti nedeniyle

eğitim sisteminde bahsi geçen dil ideolojisinin etkileri hâlâ görülmektedir. 19. yüzyıldan itibaren sosyoekonomik, tarihsel ve politik faktörler sebebi ile Kıbrıs'ta güç kazanan İngilizce, şu an ise toplumun birçok alanına nüfuz eden bir dil olarak varlığını sürdürmektedir. Kıbrıs'ın uzun ve fırtınalı tarihinde, İngilizcenin adaya yayılmasının en önemli sebebi, 1878-1960 yılları arasında adaya hâkim olan Britanya İmparatorluğu'nun sömürge gücünün etkisiydi. Hegemonyanın ilk yıllarında, kendi dilleri ile ilgili konuda serbest olan Rum ve Türk toplulukları, eğitim yöntemlerini oluşturabilmede İngiliz hegemonyasındaki diğer toplumlara (örneğin; Hong-Kong) kıyasla Kıbrıs Adası'nda daha az sömürgecilik teşebbüsleri görmüştür (Hadjioannou, Tsiplakou ve Kappler, 2011). Ancak 1930'lu yıllardan sonra, Birleşik Krallık'ın tutumunda hükümetin kendi siyasi ajandalarındaki değişikliklerden kaynaklı olarak toplulukların eğitim sistemlerinde sömürge gücünün kullandığı dilin etkisine tanık olunmaya başlandı. Bununla birlikte, standart Türkçe ile İngilizcenin yayılmasının bir diğer sebebi de Kıbrıslı Türk Okul Kurulunun İngilizceyi bir ders olarak rüştiyelerin öğretim programına dâhil etmesi ile olmuştur. Bu durum, iç çatışmaların başlangıcına kadar devam etmiş; huzursuzlukların başlaması ile beraber Yunanca öğretim programlarından kaldırılmıştır. 1950'lerin ortalarından itibaren yaşanan iç çatışmaların sonucu olarak da üç ülkenin garantörlüğünde (İngiltere, Türkiye ve Yunanistan) Kıbrıs Cumhuriyeti kurularak Türkçe ve Yunanca resmi dil olarak kabul edilmiştir. Ancak her iki topluluk da karşı tarafın diline tam manasıyla hâkim olmadığından tek bir resmi ortak dil seçilememiştir ve bu yüzden eski sömürgeci gücün dili olan İngilizceye bu işlev verilmiştir (Özerk, 2001). Birbiriyle iç çatışma yaşayan iki taraf için İngilizce, üçüncü bir dil olarak resmi dil seçilebilmek için uygun bir konumdaydı. Karoulla-Vrikki'nin (2001, s. 260) vurguladığı gibi, "İngilizce dili ne yerel ne de ana dil olan, resmi olmayan, sözde tarafsız üçüncü bir dildi". 1974 tarihinde gerçekleşen nüfus mübadelesinin ardından Yeşil Hat üzerinden sınır kapılarının açıldığı 2003 yılına kadar ki süre zarfında, her iki topluluğun da birbirleriyle etkileşimleri asgari düzeydeydi. Bugün hâlâ, iki topluluk arasındaki ortak dil görevini İngilizce üstlenmektedir. Aynı zamanda, Kıbrıs Hukuku'nun tercümesi, bazı politika kararları ve turizm etkinlikleri gibi kamusal veya sosyal alanlarda da yaygın olarak kullanılmaktadır.

Tarihsel arka planı nedeni ile toplumdaki ve eğitim sistemindeki yeri daima farklı olan İngilizce, Kıbrıs'ta hep ön plandaydı. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) bağlamında yabancı dil öğretiminin temel hedefi, Kıbrıslı Türklerin başka ülkelere mensup vatandaşları ile sağlıklı iletişim kurabilmeleri adına evrensel bir dilin etkili kullanılmasıdır. KKTC'nin siyasi, ekonomik, teknolojik ve toplumsal bağlamlarda gelişmesi bu sayede çok daha kolay hâle gelmektedir (KKTC, Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2005). Fakat günümüz dünyasında çeşitli bağlamlarda meydana gelen değişimler, toplumların sosyal dokusuna etki ederek dinamizmin artmasına sebebiyet vermektedir. Bu duruma paralel olarak da ülkelerin sahip olduğu eğitim sistemlerinin yenilenmesi, geliştirilmesi, güncellenmesi noktasında dünün, bugünün ve yarının bağdaştırılarak geleceğe ilişkin yatırımlar yapmak elzemdir.

Elbette, belirsizliğin yüksek olduğu bir dünyada geleceği tahmin etmeye veya öngörmeye çalışmak kolay bir işlem değildir. Eğitim sistemleri şu anda ekonomik bozulma; uluslararası gerilimler; kutuplaşma; büyük ölçekli göç ve yaşanan nüfus gibi birçok baskıyla karşı karşıyadır. Günümüzün zorluklarının aciliyeti çoğu zaman hükümetlerin, bu noktalardan çıkıp gelecekle ilgilenmek için zaman ayıramadıkları anlamına gelmektedir (Fuerth ve Faber, 2012). Ancak gelecek de daha az zorlu olmayacaktır: İklimle ilgili krizler, ekonomilerin ve toplumların daha fazla dijitalleşmesi ya da gerek yurt içinde gerekse de yurt dışındaki yeni siyasi çalkantı biçimleri, genellikle beklenenden çok farklı bir gelecek yaratabilmektedir (The Organisation for Economic Co-operation and

Development, 2020, s. 14). Özellikle küresel salgınlar, savaşlar ve doğal afetler gibi olağanüstü hâller değişimin hızlanmasını sağlayabilmektedir. Bu durumun en belirgin örneği Çin'in Wuhan kentinde 2019 yılının aralık ayında epidemik şekilde başlayan ve hızla dünya ülkelerine yayılarak etkisini hâlen aralıklarla sürdüren Coronavirus pandemisi. Hükümetlerin çoğu bu süreç içerisinde vatandaşlarını korumak için katı yaptırımlar ve fiziksel mesafe önlemleri uygulamıştır. Söz konusu önlemlerin başlıcası ise eğitim kurumlarının kapatılarak bir gecede uzaktan eğitim platformları ile sürecin yönetilmeye başlanması ile olmuştur (Yüce, 2022, s.2). Dolayısıyla bir dizi farklı makul gelecek senaryosu belirlemek, bunların ne gibi etkileri olabileceğini araştırmak ve politikalar için potansiyel çıkarımları belirlemek eğitim sistemlerinin geleceği için oldukça kritiktir.

Bu minvalde 1947 yılından beri, eğitim alanında çok ciddi çalışmalar yürüten uluslararası bir kuruluş olan Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü'nün (Organisation for Economic Co-operation and Development) [OECD] üye ülkelerinin sahip oldukları eğitimin kalitesini artırarak eşitsizlikleri azaltmaya yönelik uğraş göstermektedir. En geniş anlamda OECD, ülkelerinin refahı için okullaşma olgusuna ayrı bir atıfta bulunarak; bu konuyu eğitim politikalarının merkezinde tutmaktadır. OECD'nin (2001) vurgusuna göre okullaşma, eğitim-öğretimin beceri ve yetkinliklerin geliştirilmesinde ve büyüme, bilgi, sosyal kalkınma ve kapsayıcılığın desteklenmesindeki kilit bir görevi üstlenirken, söz konusu hedeflerin ilerletilmesinde de merkezi bir rol oynamaktadır. Aynı derecede önemli olmakla birlikte, okullaşmanın gençlerin sosyalleşmesinde, sağlıklı ve aktif vatandaşlar olmalarında ciddi bir işlevi vardır. Bu işlev, aile ve toplum yaşamının diğer birçok alanında hızlı değişim ve parçalanmanın yaşandığı bir dünyada daha da güç kazanmaktadır. Okullaşmanın bahsedilen işlevleri göz önünde bulundurulduğunda, mevcut önceliklerin yanı sıra orta ve uzun vadede geleceğe yönelik politikalar üzerinde düşünülmesi gerekmektedir. Bütün bunlardan yola çıkarak, 2001 yılında OECD Eğitimsel Araştırmalar ve İnovasyon Merkezi (Centre for Educational Research and Innovation) yaklaşık 20 yıldır çeşitli eğitim uzmanları ile üzerinde çalıştığı politika analizleri kapsamında, eğitimin geleceğine ilişkin altı farklı okul senaryosu sunmuştur. Söz konusu senaryolar, son 50 yılın eğitim sistemlerinin içinde en karmaşık zorluğu olan küresel salgın (Daniel, 2020, s. 91) ile karşılaşınca pandeminin eğitimdeki yapısal değişiklikleri hızlandıracağına dair öngörülerden yola çıkarak gözden geçirilerek 2040 yılı için 'Eğitimin Geleceğine Dönüş' (Back to the Future of Education) isimli çalışmada dört ana başlık altında birleştirilmiştir. Bu küresel salgın ele alındığında, en iyi hazırlanmış planlara rağmen, geleceğin şaşkırtmayı sevdiği gerçeği aslında hükümetlere bir kez daha hatırlatılmış oldu. Bununla beraber ülkeler, eğitim sistemlerini olabileceklere hazırlamak için, yalnızca en olası görünen değişiklikleri değil; aynı zamanda beklenmeyen değişiklikleri de dikkate almaları gerektiğinin farkına varmışlardır. Elbette, geleceğin her zaman birden fazla versiyonu vardır: bazıları varsayımlar, diğerleri umutlar ve korkular, hatta bir şeylerin zaten değişmekte olduğuna dair sinyallerdir. Bu noktada belirtmek gerekir ki, senaryolar gelecekteki bir bağlamın görüntüsünü veren anlık izlenimler veya hikâyeler biçimindeki alternatif gelecek kümeleridir. Kasıtlı olarak kurgusaldırlar ve asla tahmin veya öneri içermemektedirler. Senaryolar ne olacağını ya da ne olması gerektiğini değil, sadece neler olabileceğini ele almaktadırlar. Bir başka deyişle, senaryolar bir gelecek tavsiyesi veya tahmini olmaktan çok ötedir; onlar güncel eğilimlerden hareketle gelecek oluşturma amacı taşıyan zihinsel gelecek kurgularıdır. Dolayısıyla eğitim sistemlerinin var olan hâline en yakın olandan en uzağına doğru sıralanan senaryolar şu şekildedir (OECD, 2020, s.7):

1. Genişleyen okullaşma (Schooling extended): Örgün eğitime katılım artış göstermektedir. Akademik sertifikalar ekonomik ve sosyal başarının ana kaynağı olmaya devam etmektedir.

Ülkelerin ortak bir öğretim programı ve ölçme-değerlendirme araçları kullanmasıyla formel program ön plana çıkmaktadır.

2. Geleneksel okul dışında eğitim (Education outsourced): Toplum, bireylerin yetişmesinde daha aktif rol almaya başladıkça, geleneksel okul sistemine alternatif olarak özelleştirilmiş girişimler ortaya çıkmaktadır. Öğretim programlarında ise daha fazla seçenek (uzunluk, kapsam, maliyet vb.) öğrencilere kendi hızlarında hareket etme esnekliği sağlamaktadır.
3. Öğrenme merkezli olarak okullar (Schools as learning hubs): Okullar işlevlerinin çoğunu korur; ancak yeni deneyimler yaygınlaşmaktadır. Bu noktada, yerel aktörleri ve sürekli değişen öğrenme yaklaşımlarını desteklemektedir.
4. Hareket hâlinde öğrenme (Learn-as-you-go): Zaman ve mekândan bağımsız öğrenmenin yaygınlaşması ile yerleşik öğretim programlarının yapısının çöküşüne ve okul sisteminin parçalanmasına işaret etmektedir. Eğitim artık kolektif zekadan yararlanarak gerçek hayattaki sorunları çözmek için dijital teknoloji ve yapay zekâ üzerine kuruludur.

Tüm bunların ışığında, sürekli değişen dünya düzeninde var olan sistemlerin ve söz konusu sistemlerin etkilediği örgütlerin değişmeden kalması, değişen şartlara uyum göstermeye gereksinim duymamaları ve değişime direnç göstererek var olan durumlarını koruma çabaları artık mümkün olmamaktadır. Bu açılardan ele alındığında, toplumların gelişmelerinde kritik bir öneme sahip olan eğitim kurumlarının da değişme karşısında sabit kalamayacağı aşikardır. KKTC bağlamında yürütülen araştırmalara bakıldığında, güncel eğitim sorunlarına ilişkin mevcut durumu betimleme, kısa vadeli eğilimler ile genel değerlendirmeler olduğu görülmektedir (Erden, 2019; Karahanoğlu, 2015; TEPAV, 2012). Son yıllarda, KKTC’de İngilizce ile ilgili yazılan raporlara bakıldığında, sorunların eskiye nazaran daha ayrıntılı bir biçimde ele alındığı görülmektedir. Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı’nın (TEPAV) yayınladığı KKTC Millî Eğitim Bakanlığı’nın Kurumsal ve Fonksiyonel Analizi raporunda (2012), yabancı dil öğreniminin güçlendirilmesi adına eğitim sisteminde değişiklikler yapılması gerekliliğine işaret edilmiştir. 2014 yılında gerçekleşen son Milli Eğitim Şûrası’nda da Dil Eğitim Komisyon’unun yürütmüş olduğu çalışmalar neticesinde, yabancı dil eğitiminin yetersiz kalmasının sebebi olabilecek faktörler olarak; sınıf mevcudunun fazlalığı, teknolojik alt yapıya erişimde eksiklik, meslek okullarında bransa uygun günlük konuşma yerine dil bilgisi kuralları üzerine verilen eğitim, özellikle ilk eğitimi veren öğretmenlerin pedagojik formasyonunun istenilen düzeyde olmayışı gibi sorunlar ele alınmıştır. Yabancı dil öğretiminde iletişim becerilerini ön plana çıkaracak daha kapsamlı ve programlı bir eğitimin verilmesi gerektiği, Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı’nca hazırlanan geleceğe yönelik bir proje olarak Vizyon 2030 Eğitim Stratejik Plan Çalıştay Raporu’nda (2019) da ayrıca yer almıştır. İngilizceyi, yabancı dil eğitim politikaları çerçevesinde büyük, orta ve küçük ölçeklerin zemininde inceleyen tek çalışma Uysal ve Çağanağa (2022) tarafından yürütülmüş ve KKTC’deki devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin dil seviyelerinin çok düşük olduğu; İngilizce öğretmenlerinin niteliklerinin yetersiz olduğu ve daha da önemlisi son yapılandırılan temel eğitim İngilizce dersi öğretim programı ile öğretmenlerin eliyle yürütülen sınıf içi uygulamalar arasında tutarsızlık olduğu sonucuna varılmıştır. Genel hatları ile KKTC’deki raporlar ve yapılan araştırmalar incelendiğinde, gelecek perspektifli araştırmalara günümüzde daha fazla gereksinim duyulduğu belirlenmiştir. Bunlar temel alınarak bir değerlendirme yapıldığında, araştırmamızın alan-yazındaki bir boşluğu dolduracağı ve İngilizce öğretmenleri ile politika yapıcılar için bir yol haritası niteliği taşıyabileceği öngörülmektedir. Dolayısıyla araştırmamızın amacı, geçmişte Birleşik Krallık hakimiyeti altında olan Kıbrıs’tan başlayarak İngiliz Dili eğitimine yönelik bugüne kadar izlenen yabancı dil eğitim politikalarını detaylı bir şekilde

irdeleyerek, gösterdiği değişime yönelik çıkarımlarda bulunarak, 'Eğitimin Geleceğine Dönüş' isimli OECD çalışmasında ortaya konulan dört farklı gelecek senaryosu referans alınarak KKTC'deki İngilizce eğitiminin olası geleceğinin resmini çizmektir. Bu ana amaca hizmet etmek üzere araştırma soruları aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:

1. 1878 yılından itibaren Kıbrıs'ta İngilizce eğitime yönelik olarak uygulanan yabancı dil eğitim politikaları nelerdir?
2. OECD'nin önerdiği gelecek okul senaryoları zemininde KKTC'deki İngilizce eğitiminde gerçekleşebilecek değişimler nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma kapsamında, öncelikle Birleşik Krallık hakimiyeti altında olan Kıbrıs'tan başlayarak yabancı dil eğitim politikaları ile bunların İngilizce eğitime etkileri tarihsel süreç içinde ele alınması ve daha sonra OECD'nin öne sürdüğü gelecekteki okul senaryoları ışığında İngilizce eğitiminin olası durumunun ele alınması amaçlandığından nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman inceleme yöntemi benimsenmiştir. Sosyal bilimlerde sıklıkla başvurulan bir araştırma yöntemi olan nitel araştırmalar ele alınan konunun kendi ortamında derinlemesine incelenmesine imkân tanımaktadır (Bayyurt ve Seggie, 2018). Doküman inceleme ise ele alınan konu hakkında bilgi veren yazılı ve elektronik belgelerin sistematik bir düzen içinde analiz edilmesine ve değerlendirilmesine yönelik bir süreçtir (Bowen, 2009). Söz konusu süreç, amaca yönelik referans bulma, tarama, not alma ve sonuçlandırma işlemlerini nitelendirmektedir (Karasar, 2020).

Veri Toplama Araçları

Araştırma ile ilgili gerek basılı gerekse elektronik veriler taranarak, yabancı dil eğitim politikalarında yaşanan değişim ve gelişmelere dair olgusal veriler doküman incelemesi yöntemi ile toplanmıştır. Çalışma, için hem Kıbrıs hem de İngiltere arşiv kayıtları kullanılmıştır. İngiltere hükümetinin yayınladığı 'The Cyprus Gazette' isimli gazete ile konuya ilişkin telif eserlere de yer verilerek Sömürge hükümetinin yürürlüğe koyduğu eğitim yasaları, eğitim raporları ile bu hükümetin görevlilerinin iç yazışmaları incelenmiştir. Sömürgeler Bakanlığı ve Kıbrıs İdaresi arasında gerçekleşen karşılıklı yazışmalar da araştırmanın ana donelerini oluşturmaktadır. Aynı zamanda, OECD'nin dört farklı gelecek senaryosunu aktardığı 'Eğitimin Geleceğine Dönüş' (Back to the Future of Education) isimli rapor da veri kaynağı olarak çalışmaya dâhil edilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada kullanılan dokümanların analizi, içerik analizi tekniği kullanılarak yapılandırılmıştır. Öncelikle dokümanlar, ait oldukları türe yönelik olarak sistematik bir şekilde organize edilmiştir. Ardından, temalara ulaşarak daha derin bir analiz sağlayabilmek için başlıca örüntüleri temaların tanımlanması, kodlanması, kategorize edilmesi ve etiketlenmesi basamaklarını kapsayan içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir (Miles ve Huberman 1994; Patton 2002). Bununla beraber, analizin inandırıcılığı artırmak amacıyla Creswell'de (2012) önerilen stratejilerden biri olan çeşitleme kullanılmıştır. Çeşitleme, özellikle sosyal olguların tek taraflı bakış açısı ile ele alınmasının ötesinde birden fazla bakış açısının doğru bilgiyi temin ettiği yargısıdır. Araştırmacı süreci, her bir bilgi kaynağını inceleyerek ve her bir temayı destekleyecek kanıtlar bulurak yürütmektedir. Bu, çalışmanın doğru olmasını sağlar; çünkü bilgiler birden fazla bilgi kaynağından yararlanılarak

meydana getirilmektedir. Dolayısıyla araştırmacıyı hem doğru hem de inandırıcı bir rapor geliştirmeye teşvik etmektedir (Creswell, 2012). Araştırmada, Kıbrıs'ın tarihsel süreci içerisinde kapsamlı bir şekilde yabancı dil eğitim politikasının ele alınabilmesi için veri eşitilmesi yapılmıştır. Merriam ve Grenier (2019) farklı veri toplama araçlarını kullanmanın geçerliği artırmada etkili olduğu belirtmektedir. Bu araştırmada da araştırmacı, yabancı dil eğitim politikası olgusuyla ilgili derinlemesine bir araştırma yürüterek sonucunda benzer ve farklı veriler elde etmiş, bunun yanında da aynı bilginin teyidi içinde birkaç farklı kaynaktan doküman analizi yaparak verileri OECD raporu ile derinlemesine karşılaştırmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda öncelikli olarak Kıbrıslı Türklerdeki yabancı dil eğitim politikasının tarihçesine değinilmiş; daha sonra süreç boyunca gösterdiği değişime yönelik çıkarımlarda bulunarak, 'Eğitimin Geleceğine Dönüş' isimli OECD çalışmasında ortaya konulan dört farklı gelecek senaryosu referans alınarak Kuzey Kıbrıs'taki İngilizce eğitiminin çağın gereklerine uygun olarak gösterdiği ve göstereceği gelişimin olası senaryoları üzerinde durulmuştur.

1. Kıbrıslı Türklerde Yabancı Dil Eğitim Politikası Geleneği

Kıbrıs'ta en uzun süre hüküm süren devlet Osmanlı İmparatorluğu (308 yıl) olmasına rağmen bu alışma, İngilizce eğitimine odaklandığı için kronoloji Kıbrıs Adası'nın Birleşik Krallık'a devredilmesi ile başlamaktadır. Dolayısıyla yabancı dil eğitim politikasında yaşanan değişimlerin değerlendirilmesi ve İngilizce eğitimine yansımaları önemli tarihi/siyasi olaylar dikkate alınarak üç farklı döneme ayrılarak incelenmiştir.

1878-1960 yılları arasında izlenen yabancı dil eğitim politikası

Britanya İmparatorluğu'nun himayesindeki Kıbrıs'ta, İngiliz idaresi ile Rum ve Türk topluluklarının arasındaki iletişim 82 yıl boyunca İngilizce üzerinden yürütölmüştür. Türk ve Rum toplumlarının İngilizce konuşmaları, İngiliz idaresi tarafından yönetime sadık kalan vatandaşların yetişmesinde önemli bir husus olarak görölmüştür. Bu yaklaşımla, her iki toplumun da İngilizce öğrenmeleri için gerekli birçok teşvik sağlanmış ve girişimde bulunulmuştur. 1900 yılında, adada Eğitim Müdürü (Director of Education) olarak yetki alan Anglikan din adamı ve aynı zamanda eğitimci olan Canon Frank Darvall Newham şu an hâlâ Güney Kıbrıs'ta bulunan İngiliz Okulu'nu (The English School) kurmuştur. Bu okulun öğretim programı, öğrencileri devlet memurluğuna hazırlamak amacıyla yabancı dil, stenografi, muhasebe gibi dersleri içermekteydi (Orr, 1918; Varnava ve Clarke, 2014). Kıbrıs Adası'nın gelişim sürecinde (modernite ve bürokratik hükümet sistemi) sömürgeci idarenin İngilizce bilen vasıflı öğretmenleri elinde bulundurması gerekiyordu. Bu sebeple, bahsedilen ideolojiye sahip İngiliz okullarına ihtiyaç duyulması, bu okullara mali destek verilmesini sağladı. Bu tür okullar desteklendiği için özel okullar olarak nitelendirildi ve belirli yükümlölüklerin gözetiminde devletten finansal destek aldılar. Okulun faaliyete geçtiği yıl sadece 13 öğrenci kayıt yaptırmış; ancak okul kısa sürede büyüyerek Kıbrıs'ın en önde gelen eğitim kurumu olmuştur. Hatta, İngilizlerin sıkı yönetiminin altında ileri seviyede yabancı dil eğitimi veren bu okuldaki Kıbrıs Türklerinin önderi Rauf Raif Denктаř ve Rum halkının önderi Glafkos Clerides mezun olmuşlardı. 1960 yılında İngilizler okulun yönetimini Kıbrıslılar devretmiş ancak 1974'ten 2003 senesine kadar hiçbir Kıbrıslı Türk öğrenci okula kabul edilmemiştir. 2003 yılından sonra okula alınmaya başlanan Kıbrıslı Türkler bugün hâlâ bahsedilen okulu tercih edebilmektedir (Antoniou, 2015). Britanya İmparatorluğu, 5 Kasım 1914'te yayınladığı yazılı bir buyruk ile Kıbrıs'ın son durumuna karar

vermeden, egemenliği altına aldığını bildirmiştir. Bu bildiriden sonra Britanya İmparatorluğu, Kıbrıs hakkında kolay ve rahat karar alabilir hâle gelmiştir. Eğitim ile ilgili denetimin artırılmasını sağlamak amacı ile hükümet ilk olarak 1920 yılında Kıbrıs'taki okulların denetlenebilmesi için Eğitim Yasası (Education Law) çıkarmıştır. Yasanın amacı ise Rum ve Türk toplumlarının kendi eğitim modelleri ile eğitilerek otorite oluşturabilmesiydi. Yasa düzenlemesi ile açılan okullar, öğretmenlerin görev yerleri, atanmaları veya memuriyetlerini sonlandırma gibi kararlar Yüksek Komiserin (High Commissioner) onayına bağlanmıştı (Elementary Education Law, 1920). 1925 yılından itibaren İngiltere Kralı'nın direkt olarak atadığı valilerle yönetilmeye başlanan artık bir taç kolonisi olan Kıbrıs'ta, İngilizler eğitim sisteminin üzerinde daha müdahaleci bir siyaset izlemeye başlamışlardı. Aynı dönemde Kıbrıslı Rumlar, Kıbrıs'ın Yunanistan'la birleşmesi ve kendilerinin de Kıbrıs'ta daha fazla anayasal temsil kazanmaları yönünde defalarca talepte bulunmalarına rağmen hükümet daima bu istekleri geri çevirmiştir (Persianis, 1996). Kıbrıs'ın maarif sisteminin denetlenmesi konusunda koloni yönetiminin diğer icraatı ise 1929'da yürürlüğe giren Eğitim Yasası'dır. Eğitimin sisteminin Britanya yönetimini tehdit edebilecek bir araç olabileceği düşüncesine sahip olan iktidar yapısı, siyasi gerekçeler sunarak bahsi geçen yasa ile politikacıların eğitimi şekillendirmesinin önüne geçilmiştir. Sömürge hükümet, özellikle ilkokullarda eğitim veren öğretmenlerin İngiliz yönetimine karşı siyasi oluşumlar aracılığıyla yönlendirildiğine ve bu okulların iktidar karşıtı düşüncelerin yayılmasında etkili olduğunu düşünmektedir. Bunlara bağlı olarak 1929'da yürürlüğe giren yasa ile öğretmenlerin tayini konusu valinin kontrolüne bırakılmıştır (Güneş, Çapraz ve Erdönmez, 2018).

Osmanlı yönetiminin sona ermesinden itibaren Yunanistan'ın ilk hedefi Rumları aynı bayrağın altında toplayarak 'Megali İdea'ya erişmektir. Kıbrıs'taki Rum toplumu da bu hedefi gözetiyordu ki bunun en açık ifadesi olarak 1931 Rum ayaklanması olmuştur. Rum toplumunda artan milliyetçilik ideolojisi ve Yunanistan ile birleşme isteği beraberinde İngiliz hükümetine konu ile ilgili başvuruların hız kazanmasını sağlamıştır. Siyasi yönlerden girişimlerin sonuçsuz kalması ile birlikte silahlı şiddete başvurma yolunu seçen Rumlar, 21 Ekim 1931 tarihinde Kıbrıs Adası'nda çıkarılan isyanın ilk adımını Vali Konağı'nı yakmakla başlatmışlardır. Olaylara anında el koyan hükümet, olaya karışan kişileri sınır dışı ederek, kısa sürede düzeni sağlamıştır. Ancak hükümetin aldığı tedbirler bunlarla sınırlı kalmamış, Türk ve Rum cemaatlerinin eğitim sistemindeki uygulamalarına yaptırım getirmiştir (Güneş vd., 2018). Bu isyan başlayana dek hem Türk hem de Rum toplumunun eğitimini kısıtlama gereği duymayan İngiliz hükümeti, isyandan sonra tavrını değiştirmiştir (Heraclidou, 2012). Katı yönetim sistemini takip eden zamanda, sosyal yaşamda, okullarda ve öğretmenler üzerinde artan baskı daha fazla kendini göstermeye başlamıştır (Temiz, 2009). Rum isyanının durdurulmasından sonra, Kıbrıs valisi olarak görev yapan Storrs, 5 Kasım 1931'de Sömürgeler Bakanı Philip Cunliffe-Lister'e gönderdiği mektupta alınması gereken önlemleri bildirmiştir. Alınması gereken önlemler arasında eğitim sistemi ile ilgili ikinci madde de şunlar yer almaktadır:

- i. Bütün ilkokulların ders öğretim programları ile sistemlerinin kontrol altına alınması
- ii. Ortaöğretimlerin de olabildiğince teftiş edilmesi (Güneş vd., 2018; Heraclidou, 2012).

Aynı dönemde, Türk ve Rum toplumlar için 1931'de getirilen "Bayrak Yasağı" ile bu toplumların bayrak ve flama gibi diplomasi belirtisi simgeler bulundurmaları yasaklanmıştır. Aynı zamanda, başka bir ülkenin bayrağı ve sembolünün de kullanılması engellenmiştir. (Güneş vd., 2018). Ek olarak, valinin, bakanlığa yazdığı mektupta belirtilen önlemler nezdinde İngiliz hükümeti, Kıbrıslı Rum ve Türk toplumlarının eğitim sistemindeki etkilerini sonlandırmak amacıyla 27 Mayıs 1933'te İlköğretim Yasası'nı (Elementary Education Law, 1933) çıkarmıştır. Bu yasa ile öğretim programlarının hazırlanması, eğitim ortamlarına karar verilmesi ve öğretmenlerin görevlendirilmesi gibi noktalarda vali söz sahibi olmuştur (Hadjoanno vd., 2011; Heraclidou, 2012). İngiliz yönetiminde, coğrafya ve

tarih derslerinde değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliğin nedeni olarak coğrafya ve tarih derslerinin toplumun kimliğini oluşturarak köklerine bağlı kalmalarını sağlamasıydı. Bu bağlılığın ise milliyetçilik duygularını arttırdığı düşünülüyordu. Bu düşünce doğrultusunda, bu iki topluma verilen tarih ve coğrafya derslerinin içeriği sömürge hükümetinin kendi kültür ve tarihini yansıtması için değiştirilmiş ve böylece ‘emperyal sömürge vatandaşı’ inşasında önemli bir nokta olarak görülmüştür (Hadjioannou vd., 2011; Heraclidou, 2012). Bunun yanında, ilkokullarda verilen İngilizce eğitimi hükümet için oldukça hassas bir konuydu. Birleşik Krallık, yönetimine dâhil ettiği topluluklara kendi dilini öğreterek yönetimde kalıcılığı sağlayabilmek adına bunu stratejik bir yol olarak kullanmıştır. Bu sayede, İngiliz hükümeti, farklı sömürgelerde edindiği deneyimlerini Kıbrıs’ı idare etme aşamasında da kullanmıştır.

Bunların dışında, bahsi geçen iki toplumun eğitim sistemlerinden arındırılan aidiyet duygusunu geliştirebilecek araçların yerine sömürgeci semboller getirilmiştir. Buna, kral ve kraliçenin portreleri altına üç dilde alt başlık yazılarak okulların duvarlarına asılması örnek gösterilebilir. Sömürgeler Bakanı 22 Kasım 1934’te Birleşik Krallığa bir teşekkür mektubu yazmış ve bu girişimin uyum politikasına hizmet edeceğine ve sömürgelerin devlete olan bağlılığını artıracanına ilişkin inancını ve görüşlerini dile getirmiştir (Güneş vd., 2018). Eğitim Bakanlığı, Kral VI. George ve Kraliçe Elizabeth’in tahta çıkmalarını kutlamaları için 12 Mayıs 1937’de okulların tatil edildiği duyurmuştur. Bu aşamada, hükümetin ilkokullarda etkili olabilme politikasını başarılı bir şekilde pekiştirdiği ve Kıbrıs’taki öğrencilerin büyük ölçüde İngiltere’de uygulanan öğretim programını izlediği aşıkârdı. Palmer’ın valiliği döneminde öğrenim gören Michalis Maratheftis, içinde bulunulan atmosferi şu sözlerle anlatmaktadır: *“İlkokulda bana ne Yunanistan’ın tarihi ne de coğrafyası öğretildi. Yunan Devrimi kahramanlarının resimlerini bile görmedim. Fakat İngiltere hakkında çok şey öğrendim. Kralın doğum gününü ve İmparatorluğun kuruluş gününü kutlardık. Tüm kutlamalarda İngiliz Milli Marşını söyler ve İngiliz bayrağını göndere çekerdik”* (Heraclidou, 2012). Bununla beraber, Güzelyurt’ta 1937-1938 öğretim yılında kurulan Omorfo Öğretmen Koleji (Morphou Teacher Training Center), Türk ve Rum erkek öğrenciler için yatılı okul olarak açılmıştır. Koleje müdürlük yapan ilk idareciler, İngiliz yönetiminin seçmiş olduğu İngiliz kökenli kişilerdi. Okulların öğretmen kadrosunda ise üç milletten oluşan Türk, Rum ve İngiliz uyruklu öğretmenler yer almaktaydı (Aziz, 1978). Eğitim dili İngilizce olan kolejde, Türk ve Rum öğrencilere haftada iki- üç saat Türkçe ve Yunanca eğitim verilirdi. Daha sonraki dönemlerde ise her iki toplumun aday öğretmenlerinin ayrıştırılarak eğitim aldıkları Öğretmen Kolejleri kurulmuştur. 2000 yılında Kolej, yasa ile Türk uyruklu öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü Atatürk Öğretmen Akademisi hâline gelmiştir.

1940’lı yıllarda İngiliz idaresindeki devlet kurumlarında memur olarak çalışmak veya yükseköğrenimlerini sürdürmek isteyen öğrenciler Lise 2. sınıfta ‘ordinary level’ ve son sınıfta ise ‘distinction level’ düzeyindeki İngilizce seviye tespit sınavlarına girebilmek için çalışlıardı. Bu sayede İngilizler, kendi dilleri ile birlikte kendi kültürlerini de benimseyen bir nesil oluşturma hedeflerinde başarıya ulaşmışlardı. İngiliz idaresi döneminde, lise eğitimini tamamlayan bireylere bazı seçenekler sunulurdu: İngilizce seviye tespit sınavlarından istenilen puana ulaşan kişiler için devlet dairelerinde görev alabilme, ilkokullarda öğretmen olabilme için Öğretmen Koleji’nde eğitim alma veya İngiltere ve Türkiye’de üniversite okuyabilme şansı (Hadjioannou, Tsiplakou ve Kappler, 2011). 1949’da ilkokul programlarına yönelik program dâhilinde İngiliz diline önem verilmiştir. Ayrıca İngilizce, sadece ilkokul eğitiminde değil ortaokul (idadi okul) eğitiminde de yer almaktaydı. Devlet, İngilizcenin konuşulmasını desteklemek için İngilizce bilen ve konuşan eğitmenlerin ücretlerine artış yaparak teşvik etmiştir. Hem İngilizce ders sayılarını artırmış hem de İngilizce bilmek öğretmen olma yolunda önemli bir koşul hâline gelmiştir (Weir’den aktaran Pehlivan, 2018).

1960-1974 yılları arasında izlenen yabancı dil eğitim politikası

1960 senesinde kurulan Kıbrıs Cumhuriyeti ile yeni anayasal düzenlemeler getirilmiştir. Bu değişiklik kapsamında anayasanın 3. Maddesine göre Kıbrıs Cumhuriyeti'nin resmi dilleri Türkçe ve Elence olarak belirlenmiştir (Kıbrıs Cumhuriyeti Anayasası, 1960). Bunun sebebi ise Kıbrıs kökenli Rumların Türkçeyi bilmemeleri ve Kıbrıs kökenli Türklerin asimetrik iki dilliliğe (asymmetrical bilingualism) sahip olmasıydı. Yani Kıbrıslı Türkler Yunancayı sadece konuşabildiklerinden dolayı ülkenin resmi dili tek bir dil olarak kabul edilemezdi. Fakat küresel bir dil olarak kabul gören İngilizce bunun dışında kaldı. Yayımlanan tüm diplomatik yazılar ve kurumsal işler bu üç dil zemininde yürütülmekteydi (Özerk, 2001). Bununla beraber, bahsi geçen yasadan yola çıkarak, İngilizce birincil dil olmamasına rağmen gerek okullarda gerekse öğretim programının İngilizce yapıldığı okullarda varlığını sürdürmeye devam etti. Bu sebeple, eğitimde İngilizcenin etkisinin azalmadığı da görülmektedir (Pehlivan, 2018).

1963 yılında Kıbrıs uyruklu Türkler ile Rumlar arasında ortaya çıkan toplumsal sorunlar nedeniyle eğitime ara verilmiştir. Kıbrıs kökenli Türkler kuzey ve güney olmak üzere ikiye ayrılan Lefkoşa şehrinin kuzey bölümünde yaşamaya başlamıştır. Ancak çoğu öğrencinin ders aldığı İngiliz Okulu'nun güney bölümde bulunması nedeniyle okullarına gitmeleri zorlaşmıştır. Okullarda görev almış bazı Kıbrıs kökenli Türk öğretmenlere, kuzey kısmında yer alan Köşklüçiftlik'te 'İngiliz Okulu' ismi ile bir okul oluşturulmuştur (Çağlar ve Reis, 2007). 1963'te toplumsal olayların yaşanmasıyla beraber, sadece Türk öğrencilere yer verilmesi adına kurulmuş olan bu okul, aslında İngiliz kültürünü ve hâkimiyetini yansıtarak eğitim veren İngiliz Okulu ile aynı nitelikleri taşımaktadır (Aziz, 1978). 1967'de Maarif Dairesi yönetimine aktarılan bu okul, 1974'ten sonra 'Türk Maarif Koleji' olarak anılmış ve 'İngiliz Okul' prensipleriyle günümüzde de hâlen eğitim-öğretim faaliyetlerini devam ettirmektedir. İngilizce eğitim diline sahip olan Türk Maarif Koleji'nde hem IGCSE/GCE (International General Certificate of Secondary Education) bölümü hem de YKS (Yükseköğretim Kurumları Sınavı) sınıfı yer almaktadır. Türkiye'nin yanı sıra, İngiltere ve Amerika gibi ülkelere öncelik veren kolej, genellikle yurtdışında bulunan elit yükseköğretim kurumlarına öğrenci yetiştirmektedir. Günümüzde de öğrencilerin ve velilerin en çok tercih ettiği okulların başında her bir şehirde bulunan bu kolejler bulunmaktadır (Uysal ve Çağanağa, 2022). 1963'te yaşanan olayların sonucunda, bazı karşı köylerde ikametgâh eden Kıbrıslı Türkler Ada'nın başka yerlerine göç etmek zorunda kalmışlardır. Dolayısıyla Kıbrıslı Türklerin bu süreçte eğitimden ziyade hayat gairesine odaklanmaları eğitimin durmasına sebep olmuş; bir önceki dönem kadar da İngilizce ön planda olamamıştır. 1960 yılından sonra, İngilizce resmi bir dil olmamakla beraber; her iki toplumun ortak yazışmaların ve toplumlararası görüşmelerin müşterek dili olmaya devam etmiştir. Hatta birçok mahkeme davası ve hükümet tartışmaları gibi benzeri formel çalışmalar İngilizce olarak yürütülmüştür. 1960-1974 yılları arasında aynı şekilde, öğretim programlarında İngilizce kendi yerini muhafaza ettiğinden temel eğitim kademesinde zorunlu dil olarak kalmıştır. Dil yeterlikleri düşük olan öğretmenler de çoğunlukla kamu hizmetinden istifa etmeye mecbur olmuşlardır (Özerk, 2001).

1974'ten bugüne kadar izlenen yabancı dil eğitim politikası

1974 yılında Türkiye 1960 antlaşmalarındaki Garantör devlet sıfatı ile Kıbrıs Adası'na Barış Harekâtı düzenlemiş; bunun sonucunda Türkler ve Rumlar arasında nüfus mübadelesi gerçekleşmiştir. Bu tarihten itibaren Kıbrıslı Türkler kendi eğitim sistemlerini geliştirmek için çalışmalara başlamıştır. Geçmişten gelen İngiliz Yönetimi'nin etkisi ile okuma-yazma oranları her zaman yüksek olan Türkler de yıllar içinde İngilizce eğitiminin kalitesi giderek düşme eğilimi göstermiştir. Bunu fark eden ve imkânı olan aileler, çocuklarını İngilizce eğitimi veren okullara

yönlendirmeye başlamıştır. 15 Kasım 1983 tarihinde Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin ilan edilmesi ile birlikte Türkiye Cumhuriyeti'nin de desteğiyle eğitim konusunda daha planlı ve organize çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. İngilizce dilinde eğitim veren kolej tipi okullar halkın dil öğrenme konusunda en fazla güven duydukları kurumlar olmaya devam etmiştir. 1991'de yapılan II. Milli Eğitim Şurası'nda İngiliz tarihi, İngiliz coğrafyası ve İngiliz edebiyatı kaldırılmış, sosyal içerikli derslerin Türk dilinde verilmesi kararı üretilmiştir (Sarpten, 2020). Kıbrıs Adası'nda yaşayan iki halk, 1974-2003 yılları arasında birbirleriyle çok az iletişim kurmuştur. 2003 yılında Kuzey ve Güney arasındaki sınır kapılarının açılması ile birlikte iki toplum arasında ilişkiler kurulmaya başlanmıştır. Bu durum da 29 yıllık bir bölünmeden sonra Kıbrıs'ın iki ayrı etno-dil topluluğunun haberleşebilmeleriyle yaşanan dil sorunu da gün yüzüne çıkmıştır. Her iki genç kuşağın diğer halkın konuştuğu dili bilmemesi ile 'ortak dil' İngilizce olmuş ve İngilizce Kıbrıs'ta gücünü tekrar kazanmaya başlamıştır.

2000'li yıllarda KKTC'deki eğitim politikaları milliyetçiliğin ön plana çıkmasını sağlamıştır. Öncelikle, ders öğretim programlarının yerleşme ilkesi etrafında yeniden yapılandırılması gündeme gelmiştir. Milliyetçilik ideolojisinin gündeme gelmesi ile de İngiliz Dilinde sunulan öğretim ortamları okullarla ciddi bir şekilde zayıflatılmıştır. 2005 yılında çağın ihtiyaçlarına uygun öğretim programı oluşturulması neredeyse bir zorunluluk hâlini almıştır. Türkiye'nin programlarını takip ederek eğitim sistemini şekillendirmeye çalışan KKTC hükümeti bu paralelliğin, öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin bir kısmını karşılayabildiğini açıkça görmüştür. Aslında siyasi statüko, ambargolar ve tanınmamışlık kendini öğretim programlarında da bir hayli gösteriyordu. Yürütülen araştırmalar incelendiğinde, o güne kadar hiçbir ders için öğretim programı yazılmadığı ortaya çıkmıştır. Söz gelimi, KKTC özelinde İngilizcenin ne bir planı ne de arşiv kayıtları mevcuttur (Uysal ve Çağanağa, 2022). 2005 yılında oluşturulan yeni öğretim programları o günün şartlarına cevap verebilecek şekilde öğrenci merkezli eğitim ilkelerini göz önünde bulundurmıştır. Buna göre temel eğitim kademesinde verilen İngilizce dersinde de değişikliğe gidilmiş; Avrupa Birliği normlarına uyarlanmış bir program ile İngilizcenin dört dil becerisiyle harmanlanarak öğretilmesine imkân tanımıştır. Bu çalışmalara ek olarak, 2007 yılında İngilizce eğitimine başlama yaşı ile ilgili değişiklikler yapılmış, İngilizcenin öğrenilmesi adına ana okul ve ilkokul derecesinden başlanarak İngilizce Farkındalık Eğitimi verilmesi kararlaştırılmıştır. Böylelikle, erken yaşta yabancı dil eğitimi almış olmaktan faydalanmaları düşünülmüştür (KKTC, Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2007). İlkokul 3. sınıftan sonra da İngilizce dersleri devam etmiş ve burada dil bilgisi kurallarından çok öğrencinin günlük yaşamda dili kullanma beceresine sahip olması amaçlanmaktadır. Ek olarak, öğrencilerin ilkokuldan mezun olurken, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nda (The Common European Framework of Reference for Languages-CEFR) yer alan A1 seviyesinde olmaları beklenmektedir. Ortaokul bitişinde de öğrencilerin bahsedilen çerçevedeki A2 ve/veya B1 seviyesine gelmesi liseyi tamamlarken B2 düzeyinde dil yeterliğine sahip olmaları istenmektedir (KKTC, Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2005).

Türk milliyetçiliğinin yeniden önem kazanması 2009-2013 yıllarında kurulan hükümetle ile gerçekleşmiştir. Fakat yeni kurulan hükümet ile birlikte milliyetçilik duygusunun hâli hazırdaki dil politikasını etkileyip etkilemediği tartışılabilir. Yapılan yeni düzenlemelerde, eğitim dili olarak yine İngilizcenin kullanılması kararlaştırılmıştır (Pehlivan, 2018). Kıbrıslı Türklerin beklentilerini karşılayan, ülke şartlarına elverişli, içinde bulunulan devrin gereksinimlerini karşılayan ve bilimsel gelişmelerden haberdar olan bir program ihtiyacı, ana okuldan ortaokul sona kadar tüm dersleri kapsayan bir temel eğitim programı sonucunu doğurmuştur. 2014 yılında toplanan 5. Milli Eğitim Şurası'nda bu ihtiyaç doğrultusunda Temel Eğitim Program Geliştirme Projesi (TEPGEP)

geliştirilmiştir. Kitap seçimi/uyarlaması da dâhil olmak üzere tüm proje, 16 farklı ders için geliştirilen ders içeriğinin, Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından onaylanmasının ardından 4 yıl sürmüştür. Bu projede “KKTC nasıl bir insan kaynağı arıyor?” sorusuna cevap verebilecek bir eğitim programı oluşturmayı amaçlanmıştır. Bilgiye dayalı düşünme ve çözüme yeteneği, eklettik felsefeler dayanan programlarda anahtar görevi görmektedir. Bu açıdan, demokratik, iş birliğinin önemini kabul eden, teknolojiyi kullanma yetkisine sahip ve çağdaş kişilikler yetiştirmek için bir program oluşturulmuştur (KKTC, Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2018). Yeni temel eğitim programı kapsamında İngilizce dersinin öğretim programı hazırlanmış; ancak onun için ayrı bir kitap yazılmasına geçilmemiş, İngiltere’den ders kitapları seçilerek okullardaki eğitim içeriklerinde yer almaya başlamıştır. 2005 yılında başlayan İngilizce dersi öğretim programı çalışmaları, uzun uğraşların sonucunda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında bütün temel eğitim kademesinde uygulanmaya başlanmıştır.

Tarihsel dönemler açısından değerlendirildiğinde, Britanya İmparatorluğu’nun sömürgesi iken emperyal vatandaş kimliği yaratılmaya çalışıldığı, Kıbrıs Cumhuriyeti döneminde ortak iletişim dili vasfı taşıdığı 1974 sonrasında ise resmî dil olmamasına karşın İngilizce eğitimi özellikle yabancı ülkelerde okumak isteyen öğrencilerin en iyi şekilde öğrendiği bir süreç yaşanırken, KKTC’nin kurulması ile uluslararası veya toplumlararası ilişkiler ve eğitimi İngiltere başta olmak üzere yabancı ülkelere devam ettirmek isteyen bireylerin olması sebepleri İngilizce Kıbrıs Adası’nda eğitim sistemini hep yakından etkilemiştir.

2. Olası Senaryolar ve KKTC’de İngilizce Eğitiminin Geleceği

Araştırmanın alt amaçlarına yönelik olarak bu bölümde, OECD’nin “Eğitim Geleceğine Dönüş” çalışmasında önerilen dört ayrı gelecek senaryosuna atıfta bulunularak, KKTC’deki İngilizce eğitiminin günün ihtiyaçlarına bağlı olarak gösterdiği veya gösterebileceği değişim ve gelişim doğrultusunda olası senaryolar vurgulanmıştır.

Genişleyen Okullaşma

Bu senaryoda, yaşamın ilk yıllarında formal eğitime katılım birçok birey için genişlemeye devam etmektedir. Eğitimin ekonomik rekabet edebilirliğin temeli olarak daha fazla kabul edilmesi söz konusudur ve birçok ülke yaşamın ilk yıllarından itibaren ve lise öğreniminden sonra formal öğrenime erişimi evrensel hâle getirmeye yönelik çabalar artmış durumdadır. Formal eğitim sertifikaları ve diplomalar hâlen sosyoekonomik başarının başlıca göstergesi olmaya devam etmektedir. Aynı zamanda, sertifikalar da giderek yetersiz kalmaya başladığından; bireyler, işgücü piyasasında daha çekici hâle gelebilmek için alternatif bilgiler ile yaygın iş deneyimi yelpazesi biriktirmektedirler. Bununla birlikte, okul sistemlerinin bürokratik karakteri devam etmektedir. İlginin büyük bir kısmı ise ders öğretim programlarına odaklanmış durumdadır; birçok ülke ortak bir program ve değerlendirme araçlarını kullanmaktadır. Tanımlanmış temel yetkinlikler elde edildiği sürece, öğrencilere öğrenimlerinin içeriğini seçme konusunda daha fazla seçenek tanınmakla birlikte, tekdüzeliğe ve standartların uygulanmasına yönelik baskı da devam etmektedir. Bilgi ve beceriler güçlü bir vurgu olmasının yanında, değerler ve tutumlar daha fazla ön plana çıkmaktadır (OECD, 2020).

Organizasyon yapısı ele alındığında, uluslararası kamu sektörü – özel sektör iş birlikleri dijital öğrenme sistemlerine güç vermeye devam etmektedir, bunlar da öğrenme süreçleriyle ve ülkeler arasında paylaşılan verilerle desteklenmektedir. Devletlerin hükümet yetkilileri karar vermenin başlıca aktörü olmaya sürdürmektedirler; ancak uluslararası hizmet sağlayıcılar güç kazandıkça

bunların etkisi azalmaktadır. Okullarda, öğrenci-öğretmen ilişkilerinde yenilikçi uygulamalara yer olsa da genel olarak değişime karşı bir direnç hâkimdir. Okullar sınıf/birey yetişkin modelinde işlemeyi sürdürmektedir; ancak karma öğretim yöntemlerinin benimsenmesiyle ve geleneksel akademik konular arasındaki katı sınırların yumuşamasıyla beraber daha esnek hâle gelmektedir. Ek olarak, öğrenci gelişimi anlık olarak raporlandığından hem öğrencilere hem de velilere geri bildirim bekletilmeden yapılabilen ve ayrıca sınıf ortamı noktasında davranış bozuklukları ile ilgili uyarılar yapılabilir. Okullar ve okul ağları, dijitalleşme ve veri enformasyon sistemlerini güçlendirerek kaynaklarını daha etkili şekilde planlamak ve kullanmak için ölçek ekonomilerini kullanabilir. Böylelikle, okullarda daha belirgin bir görev dağılımı ve profesyonel profillerde daha fazla çeşitlilik ortaya çıkmıştır. Daha az ancak daha farklılaşmış, iyi eğitilmiş öğretim kadroları öğrenme içerikleri ve etkinliklerinin tasarlanmasından sorumlu olmaya devam etmektedir, bunlar sonrasında farklı çalışma düzenlemeleriyle (gönüllü/ücretli, kısmi zamanlı/tam zamanlı, yüz yüze veya çevrimiçi) istihdam edilecek diğer personelle beraber eğitim robotları tarafından, ya da doğrudan doğruya eğitim yazılımları tarafından uygulanabilir ve denetlenebilirler. Okul ağlarında veya başka yerlerdeki 'öğrenme endüstrilerinde' istihdam edilen öğrenme veri analistleri gibi yeni roller güçlü bir şekilde gelişmektedir. Dijitalleşme öğrencilerin daha özerk çalışmasına izin verdiğinden, okul personeli öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını ve öğrenme motivasyonunu desteklemeye daha yoğun bir şekilde odaklanabilir. Dijital araçlara yapılan vurgu, geleneksel öğretimi etkiler ve eğitimcilerin sınıftaki birçok görevi 'olasılık yönetimi' ile sınırlandırılabilir. Mesleki gelişim ve kariyer yapılarını yeni duruma uyarlamak bu senaryoda kritik öneme sahiptir: okullardaki profesyoneller, mesleki gelişimleri ile yapmaları istenen görevler arasında bir kopukluk algıarlarsa işlerinden daha az tatmin olabilirler (OECD, 2020).

Bütün bunlardan hareketle, bu senaryonun gerçekleşmesi hâlinde KKTC özelinde geleneksel okul sisteminin sosyal ve ekonomik işlevleri göz önünde bulundurularak kitlesel öğretimin varlığını sürdüreceği öngörülmektedir. Ekonomik boyutuyla ele alındığında, gün içinde çocuklarla ilgilenen okul, ailelerin iş hayatında da var olmalarını kolaylaştırabilir. İş hayatının içerisinde olan ebeveynlerin sayısı arttıkça KKTC'de eğitim veren kurumların sayısında da artış meydana gelebilir. Bu artışla birlikte kurumlar arasında rekabetin yaşanması ve yeniliklere daha açık olmaları beklenmektedir. Kıbrıs çevresel ve siyasal sorunlardan dolayı değişik ülkelerden (Rusya, Ukrayna, İran, Irak, Arap Yarımadası vb.) sürekli göç almaktadır; bu da kültürel noktada çeşitlilik sağlamaya devam edebilir. Günümüzde KKTC'nin neredeyse tüm şehirlerinde geniş yer tutan kozmopolitik bir öğrenci profili bulunmaktadır. Farklı ülkelerden adaya yerleşen öğrencilerin kültürel farklılıkları ve ülkede konuşulan dili bilmemeleri ve bunun için de dil eğitimi almaları gerektiği göz ardı edilerek okullara kayıtları yapılmaktadır. KKTC'deki nüfus artışı ve dış gücün etkisi ile bu durumun devam edeceği değerlendirilmektedir. Bu öğrencilerin neredeyse tümünün Türkçe bilmemesinin yanında ortak dil kabul edilen İngilizceyi dahi bilmeyen birçok öğrenci ve velisi okul yönetimiyle ya da sınıf ortamında öğretmenle yüz yüze kalmaktadır. Yönetim mekanizmalarında bulunanlar öncelikle dil destek sınıflarının açılması ile ilgili planlar yürütebilir; ardından yabancı dil eğitimine geçişi daha sağlıklı bir şekilde sağlayabilir. Bu senaryo gerçekleştiği takdirde buna ek olarak, en çok kozmopolitik bir yapıya sahip olan Lefkoşa ve Girne bölgelerinde bu öğrenciler için devlet tarafından yabancı dille eğitim verilen okullar açılabilir. Diğer bir seçenek de her ilçede bir okulda göçmen öğrencilerin bir arada eğitim göreceği sınıflar açılarak İngiliz Dilinde eğitim almaları sağlanabilir. Bu noktada, devlet okullarındaki öğretmenlerin ve konu ile ilgili diğer paydaşların çok kültürlü eğitimi kabullenmiş bireyler olmaları önemlidir. Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle hem aday öğretmenlerin hem de

sahada çalışan öğretmenlerin çok kültürlü eğitime karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olunabilir.

KKTC’de öteden beri okullaşma oranı yüksektir. Bunun yanında, günümüzde toplam 21 olan yükseköğrenim kurumu ile de üniversite okuma şansı oldukça artmıştır. Gelecek dönemlerde de diploma ve eğitim sertifikalarının önemini koruyacağı düşünülmektedir. Kamu ve özel sektör ise güç birliği yaparak dijital öğrenme yöntemlerini geliştirici uygulamalar hazırlayabilirler. Mezuniyet sonrasında yaşam boyu öğrenmenin önemini kavratan uzaktan veya yüz yüze eğitim modelleri ile kişisel gelişimlerini sağlamaya devam eden bireyler yetiştirilebilir. KKTC’de üniversite öncesi kurumların hiçbirinde dil laboratuvarları bulunmamaktadır. Dolayısıyla örgün eğitim içinde öğrenciler podcast, akıllı tahta gibi uygulamalardan faydalanmamaktadır. Bu bağlamda, gelecekte okullarda dil laboratuvarları oluşturularak dijital öğrenmenin tüm imkânlarından öğrencilerin faydalanmasına imkân verilebilir. Bununla beraber bu senaryonun gerçekleşmesi hâlinde, gerçek yaşam ortamları, simülasyon, artırılmış gerçeklik ve mobil uygulamalar gibi farklı öğrenme öğretme süreçleri eğitim programlarına yavaş yavaş dâhil edilebilir. Böylelikle öğrencilerin, dört temel dil becerisini okul ortamında kazanmalarında artış meydana gelebilir.

Geleneksel Okul Dışında Eğitim

Bu senaryoda, okullaşmaya alternatif olarak çeşitli özel ve topluluk temelli inisiyatifler ortaya çıkmaktadır. Oldukça esnek çalışma düzenlemeleri çocukların eğitimine velilerin daha fazla müdahale etmesini sağlamıştır ve kamusal sistemler de ailelerin özelleştirme baskılarıyla mücadele etmektedir. Tercih burada anahtar rol oynamaktadır – eğitim hizmetlerini satın alanların tercihleri ve işverenler gibi aktörlerin farklı öğrenme yollarına piyasa değeri verirken yaptıkları tercihler. Örgütsel biçimler üzerinde büyük bir deney süreci işlemektedir; bu süreç ev-okul karışımı, özel ders, çevrim içi öğrenme ve topluluk temelli öğretimin farklı biçimlerini içermektedir. Bazı ülkelerde özel ve kamu hizmet sağlayıcıları, hizmet sunumunun kalitesini iyileştirmek için rekabet etmektedir. Bazılarında ise kamusal hizmet sunumu saf bir ‘iyileştirici çözüm’ hâlinindedir; ebeveynlere ücretsiz veya düşük maliyetli bir çocuk bakımı hizmeti sunmakta ve çocuklara günlerini yapılandırılmaları için öğrenme fırsatlarına ve etkinlikler erişim sağlamaktadır. Eğitimde dış kaynak kullanımının yaygınlaşmasıyla beraber geleneksel bürokratik yönetim ve hesap verebilirlik modellerinin ciddi şekilde aşındığı görülmektedir. Özel çözümler algılanan ihtiyaçları ne kadar iyi karşıladıklarına bağlı olsa da -özel girişimlerin oluşturduğu- ‘öğrenme pazarında’ sağlayıcıların sayısındaki büyük artışla beraber sertifikasyon şekilleri ve farklı göstergeleri ortaya çıkmaktadır. Küçük çocukların ebeveynleri, bakımları için kamu bakım hizmetlerine güvenir veya kendi kendini örgütleyen topluluk ağlarına veya dijital platformların aracılık ettiği piyasa tabanlı hizmetlere dâhil olurlar. Öğrencilerin yaşlarının büyümesi ile öğrenmelerinin daha özerk ve daha sofistike konuları kapsaması, özelleşmiş öğrenme platformları ile tavsiye sistemlerini (dijital veya yüz yüze, kamusal ve özel) öne çıkarmaktadır. İşverenler eğitim işine daha fazla müdahil olurlar; bu durum hem büyük şirketler hem de küçük ve orta ölçekli işletmeler için geçerlidir. Genellikle müdahil olmak için gereken finansal ve teknik kapasiteden yoksun oldukları için, küçük ve orta ölçekli şirketler, okul konsolidasyon süreçlerinin ortaya çıkardığı ilave kaynaklardan elde edilen artan finansal destekten faydalanmaktadır. Geleneksel okullaşmanın katı yapılarının terk edilmesi (örn. yıllara göre gruplandırma, eğitsel aşamalar) öğrencilere kendi hızlarında hareket edebilmeleri ve formal eğitimi diğer etkinliklerle potansiyel olarak birleştirebilmeleri için daha fazla esneklik sunmaktadır. Bu anlamda, öğrenme programlarında daha fazla seçenek (uzunluk, kapsam, maliyet vb.), bireysel ihtiyaçlara cevap verebilmekte ve yaşam boyu öğrenme hedefine daha uyumlu öğrenme çözümlerine dönüşmektedir. Öte yandan, çok çeşitli

öğrenme tedarikçileri, öğrenciler için kökten farklı öğretme ve öğrenme deneyimleriyle sonuçlanmayabilir. Öğretmen ve öğrenci rolleri gibi geleneksel eğitim örgütlenmesinin kültürel yönleri de bu senaryoda hayatta kalabilir (OECD, 2020).

Bu senaryonun gerçekleşmesi ile KKTC'deki okulların, fiziki ortamlarının dışına çıkarak esnek çalışma saatine sahip ailelerin de sürece dâhil olduğu özel dersin arttığı bir döneme girilmesi beklenmektedir. Burada KKTC'deki kurumlar arasındaki tercih ve rekabet anahtar rol oynamaktadır. Öğrenmeyi satın alanların tercihleri ile bunu vermeye çalışan kurumlar arasındaki rekabet kaliteyi beraberinde getirebilir. Bu şekilde, KKTC'de bulunan okullardaki verilen İngilizce eğitiminin geleneksel bürokratik yapısının dışına çıktığı hesap verilebilirliğin en aza indirgeneceği bir döneme şahit olacağı söylenebilir. KKTC'nin eğitim sisteminin yönetilmesi tek elden merkezi bir şekilde olmaktadır. Bu senaryo gerçekleştiği takdirde, geleneksel okul yapısına alternatif olarak özel temelli girişimler yabancı dil eğitimi dış kaynaklarla destekleyebilir. Yabancı dil eğitimi sadece okul sınırları içinde öğretilmeyecek özel ders, çevrim içi ders, evde öğretim ve yüz yüze geleneksel modelin bir karması olarak bu senaryoda uygulanabilir. Nitekim özelleşmenin artmasına imkân veren senaryoda, oluşturulan öğrenme pazarlarının ciddi bir sonucu olarak bilhassa eşitsizlik ve KKTC'de yaygın olarak bulunan devlet okullarının artık statüsünün düşmesi gibi riskleri beraberinde getirebilir.

Bununla beraber bahsedilen senaryo hayata geçirilirse, eğitim sistemlerinin içerisinde daha fazla dijital öğrenme araçları yer alacağından yabancı dil eğitimi uzaktan sürdürülebilir. Böylelikle hem öğrenme süresinin farklı günlere yayılması ve okul dışında da farklı mekân alternatiflerinin genişlemesi ile öğretimin devamı sağlanabilir. Bu sayede de geleneksel öğretmen rolüne gereksinim azalarak yabancı dilin öğrenileceği piyasada faaliyet gösterecek yeni öğretim uzmanları (kamu, özel, tam zamanlı veya yarı zamanlı) istihdam edilebilirler.

Öğrenme Merkezli Olarak Okullar

Güçlü okullar işlevlerinin büyük bir kısmı bu senaryoda muhafaza edilmektedir. Öğrencilerin zamanını etkili bir şekilde yapılandıran öğretim aktiviteleri ile onların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı yapmaktadırlar. Aynı zamanda, iş piyasasında daha karmaşık ve çeşitli yeteneklerin tanınması, eğitimi ve dolayısıyla okulları formal belge sisteminin aşırı baskılarından özgürleştirmektedir. Böylece, okullaşma süresinde artışa ilişkin mevcut akımı tersine döndürmüştür. Âdem-i merkezleşmiş sistemin öne çıktığı bu senaryoda, yerel aktörler önemli gördükleri değerlere ulaşmak için kendi inisiyatiflerini geliştirmektedir. Okullar, toplumla ve diğer yerel hizmetler ile yoğun bağlantıların geliştirildiği durumlarda güçlü yerler olarak tanımlanmaktadır. Bu, bir yandan, belirli bir okulun düşük performans gösterdiğine dair kanıtların olduğu yerlerde düzeltici eylem için güçlü baskıların ortaya çıkmasına rağmen sistemlerin artık tekdüzeliğe dayanmadığı anlamına gelmektedir. Diğer bir deyişle, standardize bir sisteme dayanmamakla birlikte okullar performanslarını geliştirme konusunda kendilerini baskı altında hissetmektedirler. Okulların değerlendirilmesinde kullanılan kriterler bir toplumdan topluma değişmektedir ve kapatma gibi yüksek riskli kararlar, yerel paydaşlar arasında bir dereceye kadar fikir birliğine varılıp varılmamasına bağlı olabilmektedir. Diğer taraftan, düzenleyici ve stratejik çerçeveler (yerel, ulusal, uluslararası) ve hedefe yönelik, dağıtım öncesi yatırım ve teknik yardım, yerel toplulukların eylemlerini destekleyerek daha zayıf sosyal altyapıya sahip topluluklarda kilit bir rol oynamaktadır.

Okullar ise kapsayıcılık, deneyim ile çeşitlilik kültürleri ile tanımlanmaktadır. Bireyselleştirilmiş öğrenme yolları, işbirlikçi çalışma, öz değerlendirme ve akran sorumluluğu

çerçevesinde güçlendirilmektedir. Notlara göre öğrencilerin gruplandırma uygulaması terk edilerek; öğrenme- öğretme organizasyonunun içinde esnek ve sürekli değişkenlik gösteren öğrenme grupları oluşturulmuştur. Artık çok çeşitli öğrenme kaynakları değer kazandığından örgün ve yaygın öğrenme arasındaki ayrımlar bulanıklaşmaktadır. Öğrenme devam etmektedir; eğitim profesyonellerinin rehberliğindeki tüm gün devam eden bir etkinliktir, fakat her zaman derslik ve okulların sınırları içinde gerçekleşmeyebilir. Okul etkinlikleri kendi duvarlarının ötesindeki daha geniş eğitim planlaması bağlamında tasarlanmaktadır; bu ise dijital enformasyon sistemlerinin desteklediği karma öğrenme etkinliklerini kullanmaya yönelik esnek yapıların (fiziksel altyapı, ders programları) ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Okullar bu anlamda daha geniş ve dinamik bir eğitim ekosisteminin merkezi unsurudur. Dolayısıyla birçok farklı beceri ve uzmanlık alanlarından bireysel ve kurumsal aktörler öğrencilerin öğrenmesini desteklemek için adımlar atmaktadır. Bununla beraber öğrenme, tek tip ve katı müfredat yerine hem bireyin hem de yerelin özel ihtiyaçları tarafından tanımlanan 'öğretilbilir anlar' üzerine kuruludur. Öğretmenler, sürekli gelişen öğrenme etkinliklerinin mühendisleri olarak hareket eder ve öğretmen profesyonelliğine olan güven yüksektir. Güçlü bir pedagojik bilgiye sahip olmasının yanında öğretmenin birçok iletişim ağının içinde yer alması bu senaryo kapsamında oldukça önemlidir. Dolayısıyla bu senaryo, öğretmenlerin mesleki gelişimi ile öğretmen eğitimi sürecine vurgu yapmaktadır. Aynı zamanda, okullar öğretim mesleği dışından kişilerin öğretim etkinliklerine katılımına da açıktır. Öğretmenler dışındaki profesyoneller, topluluk aktörleri, ebeveynler ve diğerleri için temel bir rol, beklenmekte ve esasında hoş karşılanmaktadır. Okullar müzeler, kütüphaneler, yerleşim merkezleri, teknolojik merkezler ve diğerleri gibi dış kurumların alanlarını kullanabileceği iş birlikleri esnasında ortaya çıkan güçlü ortaklıklar da memnuniyetle karşılanmaktadır.

Hâlihazırda KKTC'nin üzerindeki ambargolara, siyasi statükonun ve tanınmamışlığın etkileri ile beraber KKTC'de eğitime erişim ve okullaşma oranları bir hayli fazladır. Okullaşmanın ekonomik bazda maliyeti çok yüksek olsa da hükümetler için şu aşama da vazgeçilmezdir. Özellikle nüfusu az olan ve bu kadar fırtınalı tarihi ve bugünü ile ayakta kalmaya çalışan bir ülkenin 'nitelikli birey' yetiştirmesi önceliği olmalıdır. Bu senaryonun gerçekleşmesi hâlinde ise okullaşmanın formal eğitimi çerçevesinde bireylere sunduğu not dökümü ve diploma gibi belgeler, yeterlik göstergesi olma noktasında zayıflayabilir. Hatta uluslararası şirketler bahsedilen yeterlik belgeleri olmadan da bireylerin deneyim ve becerisine bakarak onları işe alabilirler. Ayrıca bu senaryo gerçekleşirse, yabancı dil özelinde şirketler işe almadan önce ilgili lisans programından mezun olması şartı aramak yerine İngilizce seviyesi için bir standart getirerek belirlenen seviyede olduğuna dair yeterlik belgesi talep edebilirler. Yahut liseden mezun olurken öğrencinin İngilizcede ulaştığı dil seviyesine ilişkin yetkinlik belgesi verilebilir.

Bu senaryoda okul, toplumsal parçalanmaya ve değerler krizine karşı en etkili siper olarak geniş çapta tekrar kabul görmeye başlamaktadır. Okullaşmanın bir 'kamu malı' olduğuna dair güçlü bir algı ve okulların genel statüsünde belirgin bir yükseliş söz konusudur. Öğrenmenin bireyselleştirilmesi açık bir kolektif vurgu ile yumuşatılmıştır. Okulların sosyal/toplumsal rolüne daha fazla öncelik verildiğinden KKTC'deki, diğer sürekli eğitim merkezleri ile program ve sorumluluklar daha açık bir şekilde paylaşılabilir. Özellikle diğer şehirlere nazaran daha uç noktalarda kalarak bir nebze imkânlardan uzak olan Dipkarpaz ve Lefke bölgeleri için yüksek düzeyde destekten (mali, öğretim, uzmanlık ve diğer toplum temelli kaynaklar) yararlanmaları sağlanabilir. Ayrıca bu senaryoda, yerel yönetimlerin yetkilerinin ve eğitime dahlinin genişlemesine ihtiyaç vardır. Dolayısıyla KKTC yüzölçümü bakımından küçük olsa da 18 belediyenin ihtiyaç analizleri birbirinden farklıdır. Kimi daha kırsal kesim sorunları ile uğraşırken kimi yabancı göçü ile gittikçe

kalabalıklaşmaktadır. Bu bağlamda, kırsalda teşvik edilen agroturizmden başlayarak genel ölçekte yabancı dil eğitimi yaygınlaştırılabilir.

Hareket Hâlinde Öğrenme

Bu senaryo, nesnelerin interneti, yapay zekâ ve sanal/artırılmış gerçeklik alanlarındaki hızlı gelişmeler temelinde şekillenmektedir. Kapsamlı ve zengin bir dijital altyapı tarafından desteklenen geniş bağlantı ve veri bolluğu, eğitim-öğrenim algısını tamamen değiştirmiştir. Geleneksel yapılandırılmış öğretim programları ve okul sisteminin dağılmasına işaret eden öğrenme fırsatları, 'ücretsiz' olarak herkesin erişimine açık bir şekilde servis edilmektedir. Dijitalleşmeye bağlı olarak bilgi, beceri ve tutumların değerlendirilmesi noktasında eğitim kurumlarının veya bireylerin rolüne artık ihtiyaç kalmamıştır. Zengin öğrenme fırsatlarının her zaman her yerde erişilebilir olduğu ve bireylerin kendi öğrenmelerinin profesyonel tüketicileri olduğu bu toplumda öğretmenlik mesleği yok olmuştur. Aynı zamanda sınıflar, dersler ve çeşitli ders verme biçimleri hem çevrim içi hem de çevrim dışı olarak makineler veya bireyler tarafından gerçekleştirilebilmektedir. Böylelikle, informal ve formal öğretim arasındaki tamamen ortadan kalkmıştır. Bu senaryo öğrenmeye yönelik olan tüm kaynaklarının 'meşru' hâle geldiği ve insanların eğitiminin gerçek yaşam problemlerini çözmek için kolektif zekâyı güçlendirmek suretiyle ilerlediği bir dünya resmetmektedir. Yaşam boyu kişisel yapay zekâ asistanları bulunmaktadır ve bireyin hem merakı hem de ihtiyaçlarına dayalı olarak kişiselleştirilmiş öğrenme çözümlerini, bilgi-beceri açıklarını tespit ederek, çevreyle bağlantı kurmayı sağlamaktadır. Öğrenmeye erişimde ya da başkalarıyla iş birliğinde hiçbir dil engeli yoktur; doğru çeviri artık otomatik ve gerçek zamanlıdır.

Ayrıca bu senaryo, kurumsal olarak inşa eden okul binalarına kalkmasıyla akıllı alt yapıya sahip, güvende öğrenme arasında zengin kamusal ile özel alanın yaratılmasını desteklemektedir. Piyasada ve sivil toplumda özel çıkarlar karşısında devletin rolünün geliştirilmesi zordur. Küresel dijital şirketler örneğin, öğrenme sistemlerine ve yeni insan-makine ara yüzlerine güç verme noktasında temel bir rol oynayabilir, ancak bunların çeşitli aşağıdan yukarıya, kâr amacı gütmeyen girişimlerle birlikte sürdürülmesi de mümkündür. Kesin olmasa da bu gelişmeler güçlü düzenleyici rejimlerin sınırları içinde – örneğin algoritma şeffaflığı veya tasarımda etik sağlayarak- veya kamu otoriteleri tarafından desteklenen veya doğrudan yürütülen platformlar – yerel, ulusal veya uluslararası- aracılığıyla da gelişebilir. Veri mülkiyeti, demokrasi ve vatandaş yetkilendirme etrafındaki gelişmelerin bahsedilen tartışmalar üzerinde önemli bir etkiye sahip olacağı düşünülmektedir.

Günümüzde, özellikle yapay zekâ sistemleri, artırılmış gerçeklik ve nesnelerin interneti KKTC'deki birçok farklı alanda faaliyet gösterdiği gibi eğitimde de hızla gelişim göstermektedir. Covid-19 salgını hasebiyle de söz konusu gelişmeler daha çabuk öne çıkmakla beraber çevrim içi veya karma (hibrit) eğitime geçişle okulların bir ögesi hâline gelmiştir. Eğitim-öğretim sürecinde yararlanılan platformlar ve uygulamalar hem materyal hazırlamada hem de ödevlerin kontrol edilmesi, sınavların değerlendirilmesi noktalarında vakit kazandırmıştır. Dolayısıyla bu senaryo gerçekleştiği takdirde -Covid-19'un etkisi ile de- bir dereceye kadar ileri düzeydeki teknolojiye çok daha fazla aşına olabilecek olan bireyler sistemde yer alabilirler. Ancak bu senaryonun temelleri ülkelerin dijital altyapılarına dayandığından öncelikle KKTC'deki altyapı sorununun kaldırılması veya sorunun en aza indirgenebilmesi elzemdir. Buna ek olarak, bu senaryonun gerçekleşmesi hâlinde KKTC'de kurumsal olarak inşa eden okul binaları ortadan kalkmaktadır. Nitekim bugün ağ toplumunda aktif bir katılımcı olamayan ve düşük sermaye sahip olan bir KKTC'de yabancı dil

eğitimde olabilecek olan ciddi kalite sorunlarının ya da dijital uçurumun önüne geçilebilmesi adına fizibilite ve sürdürülebilirlik noktalarında hükümetin müdahalesi gerekebilir.

Yapay zekâ sistemleri, bilgisayar destekli öğrenmenin mümkün olduğu her konuya uyarlanabildiğinden yabancı dil öğretiminde de kullanımı rahatlıkla sağlanabilir. Buna göre, bu senaryonun gerçekleşmesi hâlinde söz konusu sistem, verilen konulara göre herkesin erişebileceği şekilde ücretsiz kaynaklar hazırlayabilir, değerlendirebilir ve konuşma, problem çözme, kodlama, ödev veya proje kontrolü gibi bir testteki yanlış cevaplara dayalı uygulamalar veya sorular hazırlayabilir. Değerlendirmenin yanı sıra, sınavlardan sonra intihal sorununu da kontrol edebilir. Yapay zekâ kullanımında sözlü olarak sohbet edebilme yeteneği, öğrencilere yabancı dil öğrenirken gerçek hayata dayalı bir öğrenme ortamı sunabilir. Ayrıca senaryoda kullanılan yapay zekâ asistanları sayesinde öğrenimde hiçbir dil bariyerinin olmaması da İngilizcenin yanında öğrencilerin birine bağlı olmadan bağımsız bir şekilde başka dilleri de öğrenebilmesi ve farkı topluluklardan insanlarla iletişim kurarak konuşma becerisini geliştirmesine yardımcı olabilir. Bahsedilen senaryoda kullanılan teknolojiler sayesinde işitme ve/veya görme engelli öğrencilerin de sağlık problemleri çözümlenebilir hale gelmektedir. Dolayısıyla yabancı dil öğretimini daha kolay hâle getirebilmek için çeşitli (yapay zekâ, sanal gerçeklik, makine öğrenimi) teknolojiler KKTC’de yaygın duruma getirilebilir.

Bununla beraber, yapay zekâ sistemleri kendilerine özgü bir dile sahip olduklarından yabancı öğretiminin yanında veya öncesinde çevrim içi olarak ücretsiz robotik kodlama, yapay zekâ tabanlı öğrenme ve bilgisayar kodlama konuları ders olarak öğrencilere sunulabilir. Bu senaryoda mevcut olan teknolojik öğrenme fırsatları, birçok interaktif aktiviteyi ve alıştırmayı içerisinde bulundurmasının yanında kullanıla yazılımlara dair hata kontrolü ya da anında geri bildirim özelliği taşımaktadır. Böylelikle, öğrenci konu veya konuya göre zayıf yönlerini görerek daha fazla alıştırma yapabilir. Bu durumda, hâlihazırda öğretmenler tarafından yürütülen İngilizce öğretiminin, bu senaryo eşliğinde bir insanın eliyle yürütülmesi de ortadan kalkmaktadır.

Tartışma

Genel hatları ile ele alındığında, Kıbrıs’ın üç tarihsel döneminde de farklı yönetimler tarafından açık veya örtük bir şekilde yabancı dil eğitim politikalarının oluşturulduğu ve uygulandığı, çeşitli resmi dillerin kullanıldığı, bunun yanında da İngilizcenin tüm dönemlerde hatırı sayılır bir öneme sahip olduğu gözlenmiştir. Dünyanın her yerinde geçerli olan ve sömürge mirası nedeni ile Kıbrıs özelinde farklı bir konumda değerlendirilen diğer dillerle de çok fazla rekabet edemeyen İngilizcenin, çağdaş gelişmeler ışığında nasıl değişebileceğinin analizi yapmak geçmiş, bugünü ve geleceği birleştirme noktasında kritiktir. Tüm ülkelerde yaşayan insanların sosyo-ekonomik refahını artıracak politikaları şekillendirmeyi kendine ana misyon edinen OECD, daha iyi yaşam koşullarına insanları hazırlayabilmek adına baz aldığı okullaşma olgusunu içeren eğitimdeki güncel gelişmeleri takip ederek hazırladığı geleceğin okul senaryoları kapsamında, mevcut okul statükosunun sürdürülmesinden başlayarak okulların konumunda önemli bir düşüşe şahitlik edecek olan olası dünyanın resmini çizmiştir. Bilhassa, dijital teknolojiler insan yaşamının her alanına nüfuz ederken eğitim sistemlerinde olası yapısal değişiklikleri beraberinde getirmektedir. Örneğin; Ivan Illich’in 1971 yılında yayımladığı ‘Okulsuz Toplum’ (Deschooling Society) eserinde, iddia ettiği farklı öğrenme ağları eliyle okulsuzlaşmaya doğru gidilmesi o dönem nezdinde çok ütöpik bir şeymiş gibi algılanmasına rağmen bugün uluslararası yapılandırılan OECD’nin geleceğin okulları senaryosunda (hareket hâlinde öğrenme) açıkça belirtilmiştir (Aypay ve Özdemir, 2021, s.42). Alan yazındaki çalışmalarda, özellikle yapay zekânın hızla değişim gösterek, öğrendiği yeni kabiliyetleri ile gelecekte

öğretmenin yerini alabileceği hatta eğitime sunduğu fırsatlar sayesinde eğitim kurumlarının yapay zekâ destekli öğretime geçmeleri tavsiye edilmektedir. Okul müdürlerinin ve öğretmenlerinde bu konuda gerekli bilgi ve becerileri kazanması yönünde eğitilmesi gerektiği görüşü yapılan çalışmalarda öne çıkmıştır (Çetin ve Aktaş, 2021; İşler ve Kılıç, 2021). Geleneksel eğitim sistemlerinin de yavaş yavaş değişebileceği ve okullarında daha şeffaf bir biçimde yapılandırılacağını öngören üçüncü senaryo kapsamına bakıldığında, hâlihazırda dijital dönüşmenin etkisi ile KKTC’de sunulan eğitimde bazı eğilimlerin hızlandığı görülmektedir. Buna ek olarak, yaşanan COVID-19 salgını, ülkelerin mecburen acil uzaktan öğretimi tercih etmesine sebep olmuştur. Bu noktada, KKTC’de yaşanan eğitim sorunlarının kısa erimde çözülemediği takdirde dördüncü senaryonun (hareket hâlinde öğrenme) çok uzak olduğu sonucu Türk eğitim sistemi özelinde yapılan çalışmaların neticeleriyle de benzerlik göstermektedir (Aypay ve Özdemir, 2021). Ayrıca hem öğretmenler hem de öğrenciler iyi veya kötü kazanımlarla farklı öğretim metotları ile sınıfın o kapalı yapısından uzaklaştığını görmüştür. Dolayısıyla farklı bir eğitimin de olabileceğini gösteren bu durum ile üçüncü senaryonun (öğrenme merkezli okullar) gerçekleşme ihtimalinin arttığı sonucu alan yazındaki çalışmalarda da öne çıkmıştır (Aypay ve Özdemir, 2021). Bunun yanında bu çalışma, KKTC’nin kuruluş tarihi ile sömürge geçmişinin zemininde oluşturulan yabancı eğitim politikalarını incelerken OECD’nin tasarlamış olduğu geleceğin okulları senaryosu ile öneriler sunan ilk çalışma olma özelliğine sahiptir. Bu minvalde, araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı ve gelecekte yapılacak olan araştırmalar için de ışık tutacağı söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

2001 yılında OECD tarafından oluşturulan ve COVID-19 salgınının etkileri göz önünde tutularak yeniden düzenlenen geleceğin okulları senaryoları eğitimin gelecekte nasıl olabileceğine ilişkin tartışmalar için kritik bir çerçeve sunmaktadır. Eğitimde yaşanan gelişmeler dikkate alınarak hazırlanan söz konusu senaryolar, bir olayı önceden kestirmeyi veya beklentiyi değil eğitim-öğretim sürecinin önündeki farklı alternatifleri açığa çıkarmaktadır. Senaryoların hepsi kendi içinde birbiriyle uyumlu eğilimlerin birlikte ele alındığı bir seçenek olarak yansıtılmaktadır. Elbette senaryoları birbirinden kesin çizgilerle ayırmanın doğru olmamasının yanında farklı senaryolardaki çeşitli öğeler kendi sistemleri içerisindeki farklı değişkenlere bağlı olarak bir arada gün yüzüne çıkabilmektedir. Bir gün sonrasının dahi bilinmediği bir ortamda uzun vadeli tahminler yapmak oldukça zorlayıcıdır. Ancak var olan bu durumdan hareketle geleceğe dair farklı senaryolar üretmek, eğitim sistemine olacak etkilerini araştırmak ve muhtemel eğitim politikası eğilimlerini tanımlamak fayda sağlayabilmektedir.

Geleceğin okul senaryoları genel hatları ile ele alındığında, eğitime katılım veya eğitime ayrılan sürelerin artış göstermesi; örgün eğitime ek olarak yaygın eğitim süreçlerinin de bireylerin hayatlarında daha geniş yer kaplaması; öğretmenlerin rollerinin kritik bir biçimde dönüşüme uğraması; yerel otoritelerin yetkilerinin de genişlemesi gibi başlıca eylemler bulunmaktadır. Geleneksel eğitim sistemlerinde öğretmen sınıfın tek hâkimi olduğundan sınıf içinde neler olup bittiği çoğu zaman bilinmemekteydi. Ancak günümüzde eğitim daha şeffaf bir hâl almıştır. Özellikle ebeveynlerin yoğun iş yaşamı içinde okul toplantılarını yeteri kadar zaman ayıramazken süreç içerisinde okul velinin ayağına gelmiş ve her türlü sorusuna cevap verecek hâle gelmiştir. Böylelikle, eğitimciler ve onların mesleki bilgileri daha fazla sorgulanabilir noktaya taşınmaktadır. Bu bağlamda, ‘öğrenme merkezli olarak okullar’ isimli üçüncü senaryo gündeme alınabilir (Aypay ve Özdemir, 2021). Ek olarak, okul sistemleri ve öğretimdeki bazı yaklaşımların son yıllardaki dijital dönüşümün

etkisi ile hızlandığı görülmektedir. Söz gelimi, yaşanan son salgın ile ülkelerin eğitim sistemleri çok hızlı bir şekilde uzaktan eğitim platformlarına taşınmak zorunda kalmıştı. Bahsedilen bu komplike süreç, kimi ülkelerde olduğu gibi Kıbrıs Türk Eğitim Sisteminin de içindeki dijital yetersizlikleri ve öğrenciler arasındaki fırsat eşitsizliğini açığa çıkarmıştır. Bu açıdan örgün eğitimi, tamamen uzaktan öğrenme sistemine taşıyacağı düşüncesine dayanan son senaryonun (hareket hâlinde öğrenme), KKTC’de kısa erimde gerçekleşme olasılığının düşük olduğu söylenebilir. Bütün bunların sonucunda, küresel düzlemde yabancı dil öğretiminde ki var olan eğilimleri takip etmek ve ulusal görünümü hangi noktalarda benzerlik ve farklılık gösterdiğini anlamlandırmak karar vericiler için sürecin yönetilmesinde daha etkin kararlar üretilmesine zemin hazırlayabilir. Aynı zamanda, yabancı dil eğitim ile ilgili geleceğe ait eğitim politikaları planlanırken günlük kısır döngülere bağlı kalarak geleceğin ipotek altına bırakılmayarak dünün, bugünün ve yarının bağdaştırılması önem arz etmektedir.

Kaynaklar

- Antoniou, M. (2015). *The prospects for peace education in Cyprus: Exploring the potential for future unified education through the examination of a bi- communal school*. Doktora Tezi. The University of North Carolina at Chapel Hill, North Carolina.
- Aypay, A., ve Özdemir, M. (2021). Güncel eğilimlerden hareketle gelecek eğitim politikalarına yönelik çıkarımlar. *İnsan ve İnsan*, 8(27), 27-49. doi: 10.29224/insanveinsan.816609
- Aziz, A. (1978). Kıbrıs Türk Federe Devleti’nde öğrenim. *Eğitim ve Bilim*, 3(13), 19-29.
- Bamgbose, A. (2020). A recurring decimal: English in language policy and planning. C. L. Nelson, Z.G. Proshina ve D.R. Davis (Ed.), *The handbook of world Englishes* (2. Baskı). (ss. 659–673). New Jersey: Wiley Blackwell.
- Bausch, K. R., Christ, H., ve Krumm, H. J. (2007). *Handbuch fremdsprachenunterricht*. UTB-Francke.
- Bayyurt, Y., ve Seggie, F. N. (2018). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Ankara: Anı.
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27- 40. doi: 10.3316/QRJ0902027
- Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4. Baskı). Boston: Pearson.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2. Baskı). Cambridge: Cambridge.
- Çağlar, M., ve Reis, O. (2007). *Eğitimde paradigmat dönüşümler sürecinde çağdaş ve küryerel eğitim planlaması*. Ankara: Pegem.
- Çetin, M., ve Aktaş, A. (2021). Yapay zeka ve eğitimde gelecek senaryoları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18 (Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4225-4268.
- Daniel, J. (2020). Education and the Covid-19 pandemic. *Prospects* 49, 91–96.
- Erden, H., ve Erden, A. (2019). KKTC eğitim sisteminde yaşanan güncel sorunlar. *Sakarya University Journal of Education*, 9(2), 282-303.
- Fuerth, L., ve E. Faber (2012), *Anticipatory governance practical upgrades: Equipping the executive branch to cope with increasing speed and complexity of major challenges*. Institute for National Strategic Studies, Washington, DC.

- Güneş, B., Çapraz, H., ve Erdönmez, C. (2018). Kıbrıs Türk eğitimine İngiliz müdahalesi (1920-1935). *CTAD*, 14(28), 111-133.
- Hadjoannou, Z., Tsipevanlakou, S., ve Kappler, M. (2011). Language policy and language planning in Cyprus. *Current Issues in Language Planning*, 16(4), 503-569. doi: 10.1080/14664208.2011.629113
- Heraclidou, A. (2012). Making a British atmosphere in Cyprus, 1931–1939. *The Cyprus Review*, 24(2), 47-72.
- İşler, B., ve Kılıç, M. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(1), 1-11. doi: 10.17932/IAU.EJNM.25480200.2021/ejnm_v5i1001
- Jenkins, J. (2009). English as a lingua franca: Interpretations and attitudes. *World Englishes*, 28(2), 200-207.
- Karahanoğlu, S. (2015). *KKTC eğitim sistemindeki güncel sorunların öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yakınoğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Karasar N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (35. Baskı). Ankara: Nobel.
- Karoulla-Vrikki, D. (2001). English or Greek language? State or ethnic identity? The case of the courts in Cyprus. *Language Problems and Language Planning*, 25(3), 259-88. doi:https://doi.org/10.1075/lplp.25.3.04kar
- Kazamias, A. M. (2009). Paideia and politeia: Education, and the polity/state in comparative education. R. Cowen ve A. M. Kazamias (Ed.), *International handbook of comparative education* (ss. 161-168). London: Springer.
- Kıbrıs Cumhuriyeti Anayasası (1960). *Kıbrıs Hükümet Matbaası*. http://www.parliament.cy/images/media/assetfile/Syntagma_TU.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı (2005). *Kıbrıs Türk eğitim sistemi*. <http://talimterbiye.mebnet.net/kibristurkegitimsistemi.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı (2007). *Anasınıflar İngilizce farkındalık eğitimi taslak öğretim programı*. <http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/ogretim-ana.html> sayfasından erişilmiştir.
- Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı (2014). *V. Milli eğitim şûrası*. <http://egitimsurasi.mebnet.net> sayfasından erişilmiştir.
- Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı (2018). *İngilizce dersi öğretim programı* (3.-8. Sınıflar). <http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/20182019/ingilizce.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı (2019). *Vizyon 2030 eğitim stratejik plan çalıştay raporu*. <http://www.mebnet.net/sites/default/files/CalistayRaporu.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Merriam, S. B., ve Grenier, R. S. (Eds.). (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis* (2. Baskı). John Wiley & Sons.
- Miles, M., ve Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. Beverly Hills: Sage.

- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2001). Scenarios for the future of schooling. *Schooling for tomorrow: What schools for the future?*. Paris: OECD. <https://www.oecd.org/education/back-to-the-future-s-of-education-178ef527-en.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2020). *Educational Research and Innovation Back to the future of education four OECD scenarios for Schooling*. Paris: OECD. <https://www.oecd.org/education/back-to-the-future-s-of-education-178ef527-en.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Orr, C. W. J. (1918). *Cyprus under British rule*. London: R. Scott.
- Özerk, K. Z. (2001). Reciprocal bilingualism as a challenge and opportunity: The case of Cyprus. *International Review of Education*, 47(3-4), 253-265.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research ve evaluation methods* (3 Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pehlivan, A. (2018). Medium of instruction policies: Turkish Cypriots and their reflections on instructional technologies. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(5), 1683-1693.
- Persianis, P. (1996). The British colonial education lending policy in Cyprus (1878- 1960): An intriguing example of an elusive 'adapted education' policy. *Comparative Education*. 32(1). 45-69.
- Poon, A. (2000). *Medium of instruction in Hong Kong: Policy and practice*. Lanham: University Press of America.
- Sarpten, S. (2020). *Kıbrıs Türk Eğitim Sisteminin tarihsel gelişimi, şura kararları ve eğitim politikaları*. Lefkoşa: Işık.
- Shohamy, E. G. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. London, UK: Routledge.
- Temiz, E. T. (2009). Kıbrıs Türk toplumunda sosyo-kültürel yapının taşınmasında öğretmenlerin rolü. *Journal of International Social Research*, 1(6).
- The Elementary Education Law, 1920. http://www.cylaw.org/nomoi/arith/1920_1_025.pdf sayfasından erişilmiştir.
- The Elementary Education Law, 1933. http://www.cylaw.org/nomoi/arith/1933_1_018.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) (2012). *KKTC Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı kurumsal ve fonksiyonel analizi*. Lefkoşa: KKTC Fokus.
- Uysal, M., ve Çağanağa Ç.K. (2022). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde temel eğitim kademesindeki yabancı dil eğitim politikalarına ilişkin paydaş görüşlerinin değerlendirilmesi ve gelecekte İngilizce eğitimi*. Doktora Tezi. Lefke Avrupa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Lefke.
- Yüce, E. (2022). The immediate reactions of EFL learners towards total digitalization at higher education during the Covid-19 pandemic. *Journal of Theoretical Educational Science*, 15(1), 1-15. doi: <http://doi.org/10.30831/akukeg.939836>

- Yüce, E., ve Mirici, İ. H. (2023). Self-assessment in EFL classes of secondary education in Türkiye: the common european framework of reference for languages (CEFR)-based implementations. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 13(1), 349-359. doi: 0.47750/pegegog.13.01.38
- Varnava, A., ve Clarke, P. (2014). Accounting in Cyprus during late Ottoman and early British rule, 1840 to 1918. *The Cyprus Review*, 26(2), 33-55.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasında ve yazılı hale getirilmesinde tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Bildirim

Bu makale, kavramsal bir araştırma makalesi olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 10 Sayı: 1 Sayfa Aralığı: 104-113 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1233218

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

Uzaktan Eğitim Sürecinde ADDIE Öğretim Tasarımı Modelinin Kullanılmasına Yönelik İçerik Analizi*

Content Analysis of the ADDIE Education Design Model Used in the Process
of Distance Education

Turan Palabıyık, Behçet Oral

ÖZ

Bu araştırmanın amacı uzaktan eğitim sürecinde ADDIE öğretim tasarımı kullanılarak geliştirilen öğretim tasarımı modellerini incelemektir. Araştırmanın kapsamını, 2008-2021 yılları arasında, uzaktan eğitim sürecinde ADDIE öğretim tasarımı modelinden yararlanılarak oluşturulmuş çalışmalar oluşturmaktadır. Nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek gerçekleştirilen araştırmanın verileri doküman analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, uzaktan eğitim sürecinde ADDIE öğretim tasarımı modelinin yabancı dil alanında olumlu etkileri görülmektedir. Özellikle konuşma ve dinleme gibi becerilerin geliştirilmesi önem arz eden yabancı dil eğitiminde, ortamdaki bağımsız olarak geliştirilen öğretim tasarımı modellerinin oldukça kullanışlı ve verimli olduğu ifade edilmektedir. Yine araştırma sonuçlarına küreselleşen dünyada bilgiye çabuk ulaşma gereksinimi uzaktan eğitimin öğretim tasarımına entegrasyonunu zorunlu kıldığı görülmektedir. Sosyal bilimler alanında ADDIE öğretim tasarımı temelinde gerçekleştirilen uzaktan eğitimlerde kullanılan sanal gerçeklik teknolojisiyle öğrencinin görerek ve duyarak edindiği bilginin daha kalıcı olduğu vurgulanmaktadır. Araştırma sonunda elde edilen bir diğer sonuç olarak, lisansüstü eğitimde zorunlu olan bilimsel etik gibi derslerin faydalı ve etkili bir şekilde verilip kazandırılması gereken durumlarda, uzaktan eğitimin ADDIE öğretim tasarımı modeliyle geliştirilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır.

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the instructional design models developed using ADDIE instructional design in the distance education process. The scope of the research consists of studies created by using the ADDIE instructional design model in the distance education process between the years 2008-2021. The data of the research, which was carried out by adopting a qualitative research approach, were analyzed by document analysis. Research data were analyzed by content analysis. According to the results of the research, the positive effects of the ADDIE instructional design model in the field of foreign language are observed in the distance education process. It is stated that instructional design models developed independently of the environment are very useful and efficient in foreign language education, where it is especially important to develop skills such as speaking and listening. Again, it is seen that the need for quick access to information in the globalized world necessitates the integration of distance education into instructional design. It is emphasized that the knowledge acquired by the student by seeing and hearing is more permanent with the virtual reality technology used in distance education based on the ADDIE instructional design in the field of social sciences. As another result obtained at the end of the research, the importance of developing distance education with the ADDIE instructional design model emerges in cases where compulsory courses such as scientific ethics in graduate education should be taught in a beneficial and effective way.

Yazar Bilgileri

Turan Palabıyık

Doktora Öğrencisi, Dicle
Üniversitesi, Diyarbakır,
Türkiye

turanpalabiyik@gmail.com

Behçet Oral

Prof. Dr., Dicle Üniversitesi,
Diyarbakır, Türkiye
oralbehcet@gmail.com

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Uzaktan eğitim
ADDIE öğretim tasarımı
Öğretim tasarımı

Keywords

Distance education
ADDIE instructional design
Instructional design

Makale Geçmişi

Geliş: 12/01/2023

Kabul: 09/05/2023

Atıf için: Palabıyık, T. ve Oral, B. (2023). Uzaktan eğitim sürecinde ADDIE öğretim tasarımı modelinin kullanılmasına yönelik içerik analizi. *JRES*, 10(1), X-X. <https://doi.org/10.51725/etad.1233218>

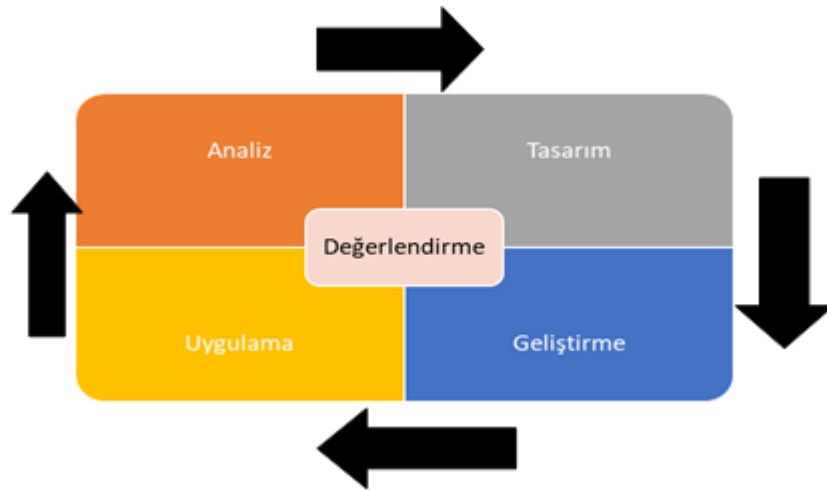
Etik Bildirim: Bu çalışmanın veri kaynağını sadece dokümanlar oluşturmaktadır. Bu nedenle bu çalışma etik kurul kararı gerektirmemektedir.

* Bu çalışma 10. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde Bildiri Olarak Sunulmuştur.

Giriş

Milletlerin gelişmesinde, ilerlemesinde, çağa ayak uydurmasında ve yetişmiş, etkin, verimli insan gücünü karşılamada eğitim ve öğretimin önemli bir yeri olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Tarih boyunca eğitim ve öğretim üstlendiği bu önemli görevi yerine getirmek için birçok güncelleme ve değişime maruz kalmıştır (Şimşek, Özdamar, Becit, Kılıçer, Akbulut ve Yıldırım, 2008). Bu değişim ve güncelleme kendini özellikle program geliştirme, program değerlendirme, öğretim tasarımında, kullanılan materyal ve teknolojik donanım gibi birçok alanda kendini göstermektedir (Binici ve Necdet, 2004).

Eğitim ve öğretimde çağın gerekleri gereği yaşanan güncellemeler ve değişimler öğretim tasarımında onlarca modelin ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Gökçe, 2008). Bu modeller içerisinde en çok kullanılan ve çok tercih edilenlerinden biri ADDIE öğretim tasarımı modeli gelmektedir. Model öğretim tasarımı süreci için çekirdek bir model olma özelliği taşımakta olup birçok öğretim tasarımı sürecinin içinde barındırdığı öğretim tasarımı süreçlerinin temellerini atan öğretim tasarımı modelleri arasındadır (Özerbaş ve Kaya, 2017). Model, Analiz (Analysis), Tasarım (Design), Geliştirme (Development), Uygulama (Implementation) ve Değerlendirme (Evaluation) öğretim tasarımı süreçlerinden oluşmaktadır (Branch, 2009).



Şekil 1. ADDIE Modeli (Branch, R. M., 2009).

Şekil 1, ADDIE öğretim tasarımı modelinin aşamalarını göstermektedir. Modelin analiz aşamasında, hâlihazırdaki durum ile olması gereken durum arasındaki farklılıklar ortaya konur. Tasarım aşamasında, öğretim hedefleri belirlenip, bu hedeflere uygun olarak içerik seçimi yapılır (Branch, 2016). İçerik seçimiyle beraber uygulanması gereken yöntem, teknik strateji ve kullanılacak materyal ve araçların da belirlenmesi gerekmektedir (Evcı, 2021). Geliştirme aşamasında, öğretim sürecinde kullanılması öngörülen materyal ve araçlar tasarlanır ve geliştirilir (Göksu, Özcan, Çakır ve Göktaş, 2014). Uygulama aşamasında, belirlenen bütün bu sürece uygun olarak ve tasarlanan içerik, materyal, teknik ve ulaşılması beklenen hedefler doğrultusunda, uygun bir öğretim ortamı hazırlanır. Son olarak değerlendirme aşaması ise öğretim sürecinin değerlendirilmesidir. Öğretim sürecinin değerlendirilmesi aslında son aşama olarak görülmeyip, öğretim sürecinin tüm aşamalarında uygulanmakta olup belirlenen eksiklikler ve aksaklıklar değiştirilip güncellenerek yenilenir.

ADDIE öğretim tasarımının bu kadar çok tercih edilmesi 21. yüzyıla da yansımış olup, uzaktan eğitim sürecinde uygulanması öngörülen birçok tasarım geliştirilip çalışmalar yürütülmüştür (İşman, 2008). İçinde bulunduğumuz yüzyılda, hibrit eğitim gibi birçok farklı uygulaması olan uzaktan eğitim

sistemi teknolojisinin getirdiği yeniliklerle, eğitime aktarılması kaçınılmaz bir durum olarak ortaya çıkmıştır (Akdemir, 2011). Günümüzün getirdiği yeniliklerle birçok Şeye hızlı erişim kendisini eğitimde de göstermiş olup, zamandan ve mekândan bağımsız olarak ihtiyaç duyulan eğitime kolay ulaşım imkânı sağlanabilmektedir (Bozkurt, 2017). Hayat boyu eğitim, öz yeterlik, her yerde eğitim, farklı dallarda uzmanlaşma gibi günümüzde ortaya atılan birçok görüş eğitimde uzaktan sistemin kullanılmasını gerekli kılmıştır. Bu yüzyılın başında özellikle gelişen teknolojinin sağladığı olanaklardaki değişim ile ortaya atılan bir fikir olan uzaktan eğitime geçiş, pandemi koşullarının getirdiği olağanüstü değişim ve durum sebebiyle hızlanmıştır (Kürtüncü ve Aylin, 2020). Bu hızlı dönüşümle beraber uzaktan eğitimin kullanılmasıyla ilgili birçok öğretim tasarımı modeli ortaya atılmış olup çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Uzaktan eğitimin giderek önem kazanmasıyla beraber üzerinde araştırma yapılıp, çalışma yapılan en başta gelen öğretim tasarımlarından birinin ADDIE öğretim tasarımı olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitime uyarlanma çalışmasıyla beraber ADDIE öğretim tasarımının sisteme uygunluğunu, avantajlarını ve dezavantajlarını tespit etmek bu araştırmanın önemini ortaya çıkarmaktadır.

Alanyazına bakıldığında ADDIE öğretim tasarımı modeli kullanılarak uzaktan eğitim sürecinde kullanılmasıyla ilgili birçok çalışma bulunmaktadır. Bu araştırmanın amacı, ADDIE öğretim tasarımı kullanılarak uzaktan eğitim sürecinde kullanılmasıyla ilgili yapılan araştırmaları incelemektir. ADDIE öğretim tasarımı kullanılarak uzaktan eğitim sürecinde kullanılmasıyla ilgili yapılan araştırmaların alana yaptığı katkıyı tespit ederek hangi alanlarda nasıl uygulandığını ve alınan sonuçları ortaya çıkarmaktır. Yapılan bu çalışmanın önemi vurgulanmalıdır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ADDIE öğretim tasarımının uzaktan eğitim sürecinde kullanılmasıyla ilgili yapılan araştırmaları değerlendirmektir. Bu amaçla, "ADDIE öğretim tasarımı modeli uzaktan eğitim sürecinde neden tercih edilmiştir ve elde edilen sonuçlar nelerdir?" sorusuna cevap aranması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, nitel veri yaklaşımlarından derleme (alanyazın taraması) türünde hazırlanmış olup, çalışmada doküman analizi yönteminden yararlanılmıştır. Doküman analizi, titizlikle ve sistematik olarak yazılı belgelerin içeriğini analiz etmek amacıyla kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013). Nitel araştırma yöntemlerindeki gibi doküman analizi de ilgili konuyla ilgili incelenen belgelerden anlam çıkarmak, yeni bir anlayış getirmek, ampirik bilgi geliştirmek amacıyla verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin ve Strauss, 2008). Dokümanlar özellikle içerik analizi yoluyla ana temalar, kategoriler ve vaka örnekleri halinde organize edilerek, araştırmaya konu edilen verileri sınıflamaya yardımcı olmaktadır (Labuschagne, 2003).

Türkiye'de ADDIE öğretim tasarımının uzaktan eğitim sürecinde kullanılmasıyla ilgili yapılan araştırmaları incelemeyi amaçlayan araştırma kapsamında, 2008- 2021 yılları arasında Yüksek Öğretim Kurumu ulusal tez tarama merkezi, Tübitak Ulakbim, Google Akademik arama motoru ile ulusal ve uluslararası yayın yapan hakemli eğitim ve sosyal bilimler alanı dergilerindeki çalışmalara ulaşılmıştır. ADDIE öğretim tasarımı kullanılarak uzaktan eğitim sürecinde kullanılmasıyla ilgili yapılan araştırmalar bu araştırmanın kapsamını oluşturmaktadır. Araştırmaya, 2008-2021 yılları arasında, farklı amaçlar ve kademeler hedeflenerek, ADDIE öğretim tasarımı kullanılarak uzaktan eğitim sürecinde kullanılmasıyla ilgili gerçekleştirilmiş lisansüstü tez ve makaleler dahil edilmiştir. Yapılan aramalarda

“ADDIE öğretim tasarımı”, “uzaktan eğitim”, ve “ADDIE öğretim tasarımı aşamaları” anahtar kelime kombinasyonları kullanılmıştır. Bu aramalar sonucunda sadece tam metnine erişilemeyen araştırmalar bu çalışmaya dâhil edilmemiştir. Nihai olarak araştırma kapsamında 11 makale ve 2 tez çalışmasından yararlanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, uzaktan eğitimde ADDIE öğretim tasarımının program geliştirme çalışmalarına ne şekilde katkı sağladığını, program geliştirme ve öğretim tasarımı aşamalarının hangi adımlarında ve hangi yönden, neden yararlandığı belirlemek için YÖK Tez Merkezi’nde ve DergiPark’ta taramalar yapılmıştır. Çalışmanın amacına uygun olarak YÖK Tez Merkezi’nde ulaşılabilen yüksek lisans ve doktora tezlerinden toplam 2 adet çalışma ve DergiPark’ ta konu ile ilgili yapılmış olan 11 makale çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışma kapsamına araştırmaya dahil olan her tez ve makale araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan “Uzaktan Eğitim Sürecinde ADDIE Öğretim Tasarımı Kullanılmasına Yönelik Oluşturulan Tema, Kategori ve Kod Bilgisi formu” kullanılarak doküman analizine tabi tutulmuştur. Çalışmaya dahil edilen makale ve tezler form da yer alan; ADDIE öğretim tasarımı temasında, süreç, eğitime erişim ve materyal ve teknoloji kategorisinde, süreç kategorisi başlığı altında kolay takip edilebilirlik, değerlendirme, uygunluk ve iletişim ve ihtiyaç, eğitime erişim kategorisinde özgürlük, materyal ve teknoloji kategorisinde, her yerde eğitim ve uygulama ve materyal geliştirme kodlarıyla açıklayıcı tablolar oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Doküman analizi sürecini Altheide (1996); dokümanlarda dâhil edilecek kriterleri belirleme, doküman ve veri toplama, temel analiz alanlarını belirleme, dokümanı kodlama, doğrulama ve analiz etme olarak sınıflamaktadır. Bu bağlamda, ADDIE öğretim tasarımı temasında, süreç, eğitime erişim ve materyal ve teknoloji kategorisinde, süreç kategorisi başlığı altında kolay takip edilebilirlik, değerlendirme, uygunluk ve iletişim ve ihtiyaç, eğitime erişim kategorisinde özgürlük, materyal ve teknoloji kategorisinde, her yerde eğitim ve uygulama ve materyal geliştirme kodlarıyla açıklayıcı tablolar oluşturulmuştur.

Araştırmanın amacına uygun olarak, araştırma bulgularında belirlenen araştırma soruları, sonuçları ve bulguları ortaya konup araştırmaya dahil olan makaleler ve yüksek lisans tezlerinin incelenmesiyle, ADDIE öğretim tasarımı kullanılarak uzaktan eğitim sürecinde kullanılmasıyla ilgili yapılan araştırmaların amaçları ve sonuçları belirlenmiştir.

Etik Bildirim

Bu çalışmanın veri kaynağını sadece dokümanlar oluşturmaktadır. Bu nedenle bu çalışma etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamında, uzaktan eğitim sürecinde ADDIE öğretim tasarımı modelinin kullanılmasıyla ilgili elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

ADDIE öğretim tasarımı modeli uzaktan eğitim sürecinde neden tercih edildiği ve elde edilen sonuçlarla ilgili oluşturulan tema, kategori ve kod bilgisi Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1. Uzaktan Eğitim Sürecinde ADDIE Öğretim Tasarımı Kullanılmasına Yönelik Oluşturulan Tema, Kategori ve Kod Bilgisi

Tema	Kategori	Kod	f
ADDIE Öğretim Tasarımı	Süreç	Kolay Takip	2
		Değerlendirme	2
		Uygunluk	4
	Eğitime Erişim	İletişim ve ihtiyaç	2
		Özgürlük	2
	Materyal ve Teknoloji	Her yer eğitim	3
		Uygulama ve materyal geliştirme	4

ADDIE öğretim tasarımı temasında, süreç kategorisinde, kolay takip koduyla, Doğan, Tüzün, Dağhan, Altıntaş, Ilgaz, Özdiç, Kayaduman ve Özpala, (2012) lisansüstü eğitimde yüz yüze verilen derslerin uzaktan eğitim ile verilmesini amaçladığı çalışmada, kolay takip edilebilir olması sebebiyle ADDIE öğretim tasarımı modelini kullanmayı tercih ettiği görülmektedir. Doğan vd., (2012) lisansüstü eğitimde uzaktan eğitimin tercih edilmesinin sebebi olarak zaman ve kaynak yönünden daha verimli olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, ADDIE öğretim tasarımı temasında, süreç kategorisinde, uygunluk koduyla, dersi vermekle görevli öğretim üyelerinin uzaktan eğitimle dersin her aşamasına dahil olma fırsatının bulması, uzaktan eğitimin seçilmesinin bir diğer sebebi olarak belirtmektedir. Ayrıca, ADDIE öğretim tasarımı temasında, süreç kategorisinde, iletişim ve ihtiyaç koduyla, ADDIE öğretim tasarımı modelinin çağın gereklerini karşılayarak teknolojik kullanıma olanak tanınması, öğretim üyelerinin eş zamanlı olarak görüntülü bir şekilde eğitim paydaşlarıyla etkileşim içinde olmaları da ayrıca ADDIE öğretim tasarımının uzaktan eğitim sürecinde kullanılmasına bir diğer sebeptir.

ADDIE öğretim tasarımı temasında, materyal ve teknoloji kategorisinde, her yerde eğitim koduyla, Branch (2016) ADDIE öğretim tasarımı üzerine yazdığı kitabında, ilgili öğretim tasarımının 21. Yüzyıl gereklerini yerine getirmek için en başta gelen öğretim tasarımlarından biri olduğunu belirtmektedir. Yaşam boyu öğrenme, uzaktan eğitim, farklı alanlarda uzmanlaşma gibi eğitim dallarında belirlenen hedeflere ulaşmak için ADDIE öğretim tasarımı modelinin kullanılmasının önemine dikkat çekmektedir. Ayrıca, ADDIE öğretim tasarımı temasında, süreç kategorisinde, uygunluk koduyla, ADDIE öğretim tasarımı modelinin her aşamasının teknoloji kullanımına olanak sağlayarak uzaktan eğitim sürecinde eğitim hedeflerini yerine getirmede kullanılmasının avantajlarını vurgulamaktadır. Özellikle analiz, uygulama, değerlendirme ve yönetme aşamalarında uzaktan eğitimin kullanılmasıyla daha hızlı, verimli ve etkili sonuçlar alınacağı da vurgulanmaktadır.

ADDIE öğretim tasarımı temasında, süreç kategorisinde, kolay takip koduyla, Ozmen, Tepe ve Tuzun, (2018) web tabanlı yabancı dil eğitimi için ve yabancı dil becerilerinin edinimi için tasarlamayı planladığı öğretim tasarımı için ADDIE öğretim tasarımı modelini kullandığı görülmektedir. ADDIE öğretim tasarımını uzaktan eğitim sürecinde kullanılmasıyla, yabancı dil becerileri olan yazma, okuma, konuşma ve dinleme becerilerinin ediniminde hızlı geri dönütler almayı ve öğrencilerin ihtiyaçları tam ve doğru bir şekilde belirlemeyi hedeflemektedir. Ayrıca, ADDIE öğretim tasarımı temasında, süreç kategorisinde, uygunluk koduyla, ADDIE öğretim tasarımının uzaktan eğitim sürecine tam adaptasyon özelliği ve teknolojik materyallerin kullanımına açık bir yapıya sahip olması, yabancı dil eğitiminde önemli olan dile maruz kalma ve etkileşim ihtiyaçlarını karşıladığı ifade edilmektedir. Ayrıca ADDIE öğretim tasarımı temasında, süreç kategorisinde, değerlendirme koduyla, süreç boyunca öğrencilerden alınan doğrudan ve hızlı geri dönüşlerle, değişen öğrenci ihtiyaçlarına cevap verme ve bu ihtiyaçları karşılamak için gerekli materyal desteği ve tasarımı oluşturmayı sağlamaya elverişli yapısıyla ADDIE öğretim tasarımını uzaktan eğitim sürecinde kullanıldığı vurgulanmaktadır.

ADDIE öğretim tasarımı temasında, süreç kategorisinde, uygunluk koduyla, Taş (2022) 7. Sınıf matematik dersi geometri konusu için ve değerlendirilme aşaması için öğretim programı tasarımı geliştirmeyi amaçladığı çalışmada, ADDIE öğretim tasarımı programını kullanmaktadır. ADDIE öğretim tasarımı kullanmasının sebebi olarak, öğretim programının uygulaması aşamasında kullanılması planlanan mobil eğitim programı için uygun ve kullanışlı bir öğretim tasarımı olması gösterilmektedir. Ayrıca, ADDIE öğretim tasarımı temasında, süreç kategorisinde, değerlendirme koduyla, geliştirilen mobil uygulama, uzaktan eğitim için uygun olması, öğretim tasarımının uygulanması esnasında sürekli değerlendirme yöntemiyle iç içe olması, ADDIE öğretim tasarımı programını kullanılmasının gerekleri arasında gösterilmektedir. ADDIE öğretim tasarımı temasında, materyal ve teknoloji kategorisinde, uygulama ve materyal geliştirme koduyla, Taş (2022) covid-19 salgınıyla beraber kullanımı yaygınlaşan uzaktan eğitim faaliyetlerinin ADDIE öğretim tasarımıyla oldukça uyumlu bir şekilde uygulandığını belirttiği gibi, geliştirilen öğretim tasarımı ve mobil uygulamayla beraber öğrencilerin başarılarında dikkat çeken bir artış olduğunu belirtmektedir. Bunun en önemli sebebi, öğrencilerin teknoloji kullanımına gayet açık olması ve mobil destekli uygulamalara olan isteğinin eğitime de yansımaları olduğunu belirtilmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde teknolojinin kullanılmasıyla, eğitim sürecine dahil olan belli konulara sapsanmadan farklı konulara yönelim eğilimi gösterme imkanı da bulunulduğu belirtilmektedir.

ADDIE öğretim tasarımı temasında, materyal ve teknoloji kategorisinde, her yerde eğitim koduyla, Uzun (2008) bilgisayar okuryazarlığının internet tabanlı öğretim tasarımı ile desteklenmesiyle yaptığı çalışmayla, teknoloji kullanımının ve uzaktan eğitimin kullanılmasının önemi ve gerekliliği üzerine eğilmektedir. Araştırma sonucunda eğitim hedeflerine ulaşma için bilgisayar kullanımının olumlu sonuçlar doğurduğu sonucuna varılmaktadır (Korucu ve Kabak, 2020).

ADDIE öğretim tasarımı temasında, materyal ve teknoloji kategorisinde, uygulama ve materyal geliştirme koduyla, İneç (2020) sosyal bilgiler dersinde kültür aktarımı gerçekleştirmeyi amaçladığı çalışmada ADDIE öğretim tasarımı kullanmayı hedeflediği görülmektedir. Ancak kültür aktarımının analiz aşamasında sorunlarla karşılaşıldığı belirtilmektedir. Bu sorunu aşmak için teknolojiden faydalanılarak videoların aktarılması için itsGU programından faydalandığı vurgulanmaktadır. İlgili öğretim tasarımının ve öğretim tasarımında kullanılan itsGU uygulamasının kültür aktarımında ve algılanmasında etkili olduğu görülmektedir. Geliştirilen öğretim tasarımının hayatın her alanında her türlü eğitim kademesinde kullanılabileceği ve görsel materyallerle bilgilerin kalıcılığının ve etkin kullanımının desteklenebileceği ifade edilmektedir.

ADDIE öğretim tasarımı temasında, eğitime erişim kategorisinde, özgürlük koduyla Atalan (2022) öğretim tasarımı uygulamasının akademik düzeyde kullanılmasıyla ilgili çalışma yaptığı görülmektedir. Yaptığı çalışmaya göre öğretim tasarımı çalışmada eğitim teknolojilerinin kullanılmasıyla zamandan ve mekândan bağımsız eğitim alma olanağının sağlanabileceği ifade edilmektedir.

ADDIE öğretim tasarımı temasında, süreç kategorisinde, iletişim ve ihtiyaç koduyla, Kara (2022) ortaokul öğrencilerinin sosyal katılım becerileri geliştirmek amacıyla çalışmasını yürüttüğü çalışması için ADDIE öğretim tasarımı modelini kullanmayı tercih ettiği görülmektedir. ADDIE öğretim tasarımının uygulanmasına en önemli sebep olarak sosyal katılım becerilerini geliştirmede gereken ihtiyacı tespit etme, bu ihtiyaçlar üzerine çalışmalar yapma ve tasarlama, tasarlanan bu çalışmayı uygulama ve değerlendirme basamaklarının ihtiyaca cevap vereceği düşüncesi gözükmektedir. Ayrıca araştırma sonucunda ADDIE öğretim tasarımının öğrencilerin sosyal becerilerini artırdığı ve sosyal etkinliklerle ilgili yapılması planlanan etkinliklerle duyarlılık ve farkındalık oluşturduğu görüldüğü

belirtilmektedir. ADDIE öğretim tasarımı temasında, süreç kategorisinde, uygunluk koduyla, ADDIE öğretim tasarımının kullanılmasına bir diğer sebep olarak teknoloji kullanımının günümüzde kullanımının artmasıyla beraber uzaktan eğitime geçişte en uygun modellerden biri olarak karşımıza çıktığını ifade etmektedir.

ADDIE öğretim tasarımı temasında, materyal ve teknoloji kategorisinde, her yerde eğitim koduyla, Aksoy ve Nayir (2022) bedensel engelliler için uzaktan eğitimin keman eğitimi üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında, uzaktan eğitimin öğrencilerin özgüvenini artırıcı bir yönü olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, ADDIE öğretim tasarımı temasında, eğitime erişim kategorisinde, özgürlük koduyla, uzaktan eğitimin, eğitime ulaşılabilirlik anlamında fırsat eşitliği sağladığını belirterek, öğrencilerin performanslarını olumlu yönde etkilediğini ve çevresiyle iletişim kurma yönünde eğilim gösterdiğini belirtmektedir.

ADDIE öğretim tasarımı temasında, materyal ve teknoloji kategorisinde, uygulama ve materyal geliştirme koduyla, Taş ve Yavuz (2022) öğrencilerin akademik başarılarını artırma üzerine mobil uygulama geliştirdikleri çalışmalarında ADDIE öğretim tasarımı modeli kullanmışlardır. ADDIE öğretim tasarımının uzaktan eğitim için uyumlu olduğunu belirterek, modelin en önemli özelliğinin her aşamada uygulamayı değerlendirmeye tabi tutması olarak ifade etmektedir.

ADDIE öğretim tasarımı temasında, materyal ve teknoloji kategorisinde, uygulama ve materyal geliştirme koduyla, alanyazın incelendiğinde uzaktan eğitimin olanaklarından faydalanmak ve etkinlik temelli öğretim teknolojilerinin olanaklarından faydalanmak için kullanılan birçok öğretim tasarımıyla birlikte web 2.0 araçlarının geliştirilmesi ve entegre edilmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır (Akkaya, 2019; Can, 2021; Ekici, 2012; Pürbudak, 2020). Yapılan çalışmalara göre öğrencilerin gelişimlerini gözlemleme ve eksiklerini gidermesine ek olarak, web 2.0 araçlarının kullanımına ve uzaktan eğitimin sağladığı olanaklardan faydalanmaya zaman ve mekân yönünden avantaj sağladığı ifade edilmektedir.

Tartışma ve Sonuç

ADDIE öğretim tasarımı teması başlığı altında, süreç kategorisinde kolay takip koduna bakıldığında, uzaktan eğitim sürecinde ADDIE öğretim tasarımının tercih edilmesinin en önemli sebeplerinden biri olarak, ADDIE öğretim tasarımının aşamaları arasındaki güçlü bağ ve bu bağ sonucu öğretmenlerin öğrencilerinin akademik başarısını takip etmede sağladığı kolaylık olarak vurgulanmaktadır (Doğan vd., 2012). Yine aynı kategoride değerlendirme kodu altında ADDIE öğretim tasarımının süreç üzerinde ve aşamalar arasında sürekli bir değerlendirme imkanı sağlaması uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan aksaklık ve sorunları tespit etmede oldukça etkili geri dönüşler almaya olanak tanıdığı ifade edilmektedir (Taş, 2022).

Eğitime erişim kategorisinde özgürlük kodu altında, uzaktan eğitimde ADDIE öğretim tasarımının tercih edilmesine en önemli sebep olarak, teknolojinin olanaklarından yararlanmaya ADDIE öğretim tasarımı modelinin açık olmasıyla beraber herkesin akademik yönden gelişimine fırsat tanınmasıdır (Shenton, 2004). Eğitime fiziksel olarak erişimde herhangi bir engelinin olması, maddi olarak sağlanan olanakların bütçeyi zorlayan nitelikte olması, öğretmen ve öğrencilerin eğitime erişme için harcadığı zamanın daha verimli kullanılması gibi sebepler ADDIE öğretim tasarımının ve uzaktan eğitimin kullanılmasının faydalı sonuçlar doğurduğu ifade edilmektedir (Aksoy ve Nayir 2022).

Materyal ve teknoloji kategorisinde kitap kodunda, hazırlanan elektronik kitapların öğrencilerin bilgiye erişimi için oldukça kolaylık sağlayıcı bir faktör olarak ortaya çıktığı görülmektedir (Akkaya, 2019; Can, 2021). Aynı kategoride her yerde eğitim koduyla, öğrencilerin teknolojinin

nimetlerinden faydalanarak mekândan bağımsız bir şekilde eğitime erişebildikleri ifade edilmektedir. Ayrıca tüm bu teknolojik imkânların kullanılmasına, değerlendirilmesine ve güncellenmesine olanak sağlayan ADDIE öğretim tasarımı modelinin kullanılmasıyla beraber eğitim sürecinde sağlanan olanakların sürekli güncellenmesine ve şartlara, kişisel tercihlere ve zamana göre değişen ihtiyaçların tespitine olanak tanındığı görülmektedir. Yine aynı kategoride web 2.0 kodu başlığı altında, uzaktan eğitimde hedefe ve içeriğe uygun olarak oyunların, eğitsel uygulamaların ve içeriklerin geliştirildiği görülmektedir (Ekici, 2012; Pürbudak, 2020).

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, ADDIE öğretim tasarımı modelinin uzaktan eğitim sürecinde kullanılmasıyla ilgili yapılan araştırma sonucunda şu önerilere yer verilebilir:

Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler:

1. ADDIE öğretim tasarımı modelinin uzaktan eğitimde kullanımının örneklerine bakıldığında, ADDIE öğretim tasarımı aşamaları arasında güçlü bağ ve uyum, ilgili tasarımın uzaktan eğitim sürecinde kullanılmasına gayet uygun olması sebebiyle örgün eğitimde de kullanılabileceği önerilebilir. Böylelikle hibrid eğitim sistemi temelinde, zamandan ve mekândan bağımsız, daha verimli ve etkili bir eğitim sistemi kurulabilir.

2. Özellikle bir yerden başka bir yere gidilmesi gereken taşınabilir eğitim, lisansüstü eğitim gibi uygulamaların daha verimli gerçekleşmesi için ADDIE öğretim tasarımı temelinde uzaktan bir eğitim sistemi tasarlanıp, uygulamasının yapılması tavsiye edilebilir.

3. Kapsayıcı eğitimin bir gereği olan, herkes için ulaşılabilir, çağdaş, etkili bir eğitim sisteminin kurulması amacıyla, fiziksel engeli olan bireylerin de eğitimi elde etmesi amacıyla ADDIE öğretim tasarımı uzaktan eğitim sistemine uyarlanarak uygulaması sağlanabilir.

Kaynaklar

- Akdemir, Ö. (2011). Yükseköğretimimizde uzaktan eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 69-71.
- Akkaya, A. (2019). *Bilgisayar donanımı konusunda web 2.0 araçlarıyla geliştirilen etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Aksoy, Y. ve Nayir, A. E. (2022). "O Dört Duvarı Yıktım": Bedensel engelli öğrencilerin uzaktan keman eğitimine yönelik görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 1137-1159.
- Altheide, D. L. (1996). Ethnographic content analysis. *Qualitative Media Analysis*, 13-23.
- Atalan, Y. (2022). *Özel sektör çalışanlarına yönelik düzenlenen kurum içi eğitim programlarında öğretim tasarımının yeri*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Binici, H. ve Necdet, A. (2004). Mesleki ve teknik eğitimde arayışlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 383- 396.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Branch, R. M. (2009). *Instructional design: The ADDIE approach (Vol. 722)*. New York: Springer.
- Branch, R. M. (2016). *Öğretim tasarımı: ADDIE yaklaşımı*. Konya: Eğitim.

- Can, B. (2021). *Fen bilimleri dersinde web 2.0 destekli kavram karikatür kullanımının akademik başarı ve tutuma etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Corbin, J. ve Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Doğan, D., Tüzün, H., Dağhan, G., Altıntaş, A., Ilgaz, H., Özdiñç, F., Kayaduman, H. ve Özpala, N. (2012). Uzaktan eğitimde ders tasarımı: Yüz yüze verilen bir dersin uzaktan eğitim sürecine hazır hale getirilmesi. *Education Sciences*, 7 (2), 574-582.
- Ekici, M. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri dersinde sosyal ağlar ve işbirlikli (collaborative) öğrenme yöntemlerinin erişim düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Evcı, N. (2021). Yayın kritiği: Öğretim tasarımı: ADDIE yaklaşımı. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 248-255.
- Gökçe, A. T. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 1-12.
- Göksu, İ., Özcan, K. V., Çakır, R. ve Göktaş, Y. (2014). Türkiye’de öğretim tasarımı modelleriyle ilgili yapılmış çalışmalar. *Ilkogretim Online*, 13(2), 694-709.
- İneç, Z. F. (2020). Sanal gerçeklik teknolojisi ile sosyal bilgiler öğretiminde kültür aktarımı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 180-203.
- İşman, A. (2008). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem.
- Kara, T. (2022). *Ortaokul öğrencilerinde ADDIE öğretim tasarım modeli temelli sosyal katılım becerisinin geliştirilmesi*. Doktora Tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Korucu, A. T. ve Kabak, K. (2020). Türkiye’de hibrit öğrenme uygulamaları ve etkileri: Bir meta analiz çalışması. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 2(2), 88-112.
- Kürtüncü, M. ve Aylin, K. (2020). COVID-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 66-77.
- Labuschagne, A. (2003). Qualitative research: Airy fairy or fundamental? *The Qualitative Report*, 8(1), 100-103.
- Ozmen, B., Tepe, T. ve Tuzun, H. (2018). Adapting a residential course to web-based blended learning. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18 (75), 115-136.
- Özerbaş, M. A. ve Kaya, A. B. (2017). Öğretim tasarımı çalışmalarının içerik analizi: ADDIE modeli örnekleme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 26-42.
- Pürbudak, A. (2020). *Web 2.0 temelli işbirlikli grup etkinliklerinin öğrenme stilleri bağlamında deneysel olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75.
- Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y. ve Yıldırım, Y. (2008). Türkiye’deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 439-458.

- Taş, S. (2022). *ADDIE tasarım modeline göre 7. sınıf matematik dersi geometri ve ölçme öğrenme alanında öğrenme ortamı tasarlanması*. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Taş, S. ve Yavuz, A. (2022). The effect of geometry teaching designed with the developed mobile application on the academic achievement of the students. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 16 (1), 227-245.
- Uzun, A. (2008). *Eğitim fakültelerinde bilgisayar okur-yazarlığının internet tabanlı öğretim tasarımı ile desteklenmesi*. Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. IDS Practice Papers, 1-10. https://www.researchgate.net/publication/259828893_Learning_about_Qualitative_Document_Analysis#fullTextFileContent sayfasından erişilmiştir.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmaya yazarlar eşit oranda katkı göstermişlerdir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Çalışma boyunca benden desteğini esirgemeyen değerli danışmanım Prof. Dr. Behçet ORAL'a saygılarımı sunar, teşekkürü bir borç bilirim.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının çalışma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Bildirim

Bu çalışmanın veri kaynağını sadece dokümanlar oluşturmaktadır. Bu nedenle bu çalışma etik kurul kararı gerektirmemektedir.



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 10 Sayı: 1 Sayfa Aralığı: 114-129 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1307321

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

Ortaokul Öğrencileri İçin Türkçe Derslerinde Tavsiye Edilen Okuma Kitaplarında Yer Alan Aforizmaların İncelenmesi

Analysing of Aphorisms in the Recommended Reading Books in Turkish Lessons for Secondary School Students

Büşra Güven, Gıyasettin Aytas

ÖZ

Bu araştırmada "Türkçe Eğitiminde Kimlik ve Kişilik Kazandırmada Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Rolü" başlığıyla hazırlanmakta olan doktora tezi kapsamında; 5, 6, 7 ve 8. sınıflara ders veren Türkçe öğretmenleri ile yapılan görüşme sonucunda öğrencilerine okumaları için tavsiyede buldukları kitap listesinin ilk üç sırasında yer alan "Küçük Prens", "Dedemin Bakkalı" ve "Momo" adlı eserler barındırdıkları aforizmalar açısından incelenmiştir. Çalışmada Türkçe Dersi Öğretim Programında özlü sözlerin (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.) ortaokul düzeyinde yer alması gerektiği ifadesinden hareketle adı geçen kitaplardaki aforizmaların belirlenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu aforizmaların Türkçe dersinin amaçlarına uygunluğunu, öğrencilerin kişisel gelişimlerine ve kimlik kazanımlarına hangi başlıklar altında etkilerinin olduğunu tespit etmek ise alt amaçları oluşturmaktadır. İçerik analizi yöntemine göre yapılan araştırmada adı geçen kitaplardaki aforizma özelliği taşıyan ifadeler kategorize edilmiş ve kitap bazlı değerlendirilmiştir. Her üç kitapta tespit edilen aforizmaların genellikle "insani değerler / ilişkiler" ile ilgili olduğu; eserler özelinde "doğal unsurlar", "meslekler" ve "zaman kavramı" ile ilgili düşüncelerin öne çıktığı belirlenmiştir. Küçük Prens ve Dedemin Bakkalı adlı kitaplarda yetişkinler ile ilgili olumsuz içerikli aforizmaların yoğun olduğu dikkat çekmektedir.

ABSTRACT

This research was carried out within the scope of the doctoral (PhD) dissertation, which is being prepared with the title of "The Role of Children's Literature Works in Gaining Identity and Personality in Turkish Education". In this study, interviews were carried out with the Turkish teachers who teach 5th, 6th, 7th and 8th grades in secondary schools. As a result of these interviews with the Turkish teachers, the books named "The Little Prince", "My Grandpa's Grocery" and "Momo", which are in the top three of the list of books that the Turkish teachers recommend to their students, were analysed in terms of the aphorisms they contain. In this study, it is aimed to determine the aphorisms in the aforementioned reading books, based on the statement that wise sayings-laconisms (apothegm, proverbs, idioms, aphorisms, graffiti, motto, placard, etc.) should be included in the Turkish Course Curriculum at the secondary school level. The subgoal of this study is to determine the suitability of the prementioned aphorisms for the purposes of Turkish course and also to determine under which topics they affect the self-improvement and identity acquisition of the students. In this research carried out according to the content analysis method, the aphoristic expressions in the above-mentioned books were categorized and each book was evaluated on separately. It has been identified that the aphorisms determined in all three books are generally related to "humanitarian values / human relations" and also it has been identified that the considerations about "natural elements", "occupations" and "time concept" come into prominence specifically for each book. The books named "The Little Prince" and "My Grandpa's Grocery", were found to have many aphorisms with negative contents about adults.

Yazar Bilgileri

Büşra Güven

Araştırma Görevlisi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye
busraguven@gazi.edu.tr

Gıyasettin Aytas

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye
giyaytas@gazi.edu.tr

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Aforizma
Küçük Prens
Dedemin Bakkalı
Momo

Keywords

Aphorism
Little Prince
My Grandpa's Grocery
Momo

Makale Geçmişi

Geliş: 31/05/2023

Düzeltilme: 07/06/2023

Kabul: 07/06/2023

Atf için: Güven, B. ve Aytas, G. (2023). Ortaokul öğrencileri için Türkçe derslerinde tavsiye edilen okuma kitaplarında yer alan aforizmaların incelenmesi. *JRES*, 10(1), 114-129. <https://doi.org/10.51725/etad.1307321>

Etik Bildirim: Bu çalışma Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 07.01.2021 tarihli ve 80287700-302.08.01- 3064 sayılı kararı ile gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Dil edinimi bir süreçtir. Bu süreci etkileyen çeşitli unsurların beceri temelli olarak ele alınması gerekmektedir. Dinleme / izleme, konuşma, okuma ve yazma temel dil becerilerinin her birinin bir diğerinin içinde ve zaman zaman da bağımsız oldukları unutulmamalıdır. Beceri temelli dil edinimi sürecinin bir program dâhilinde ele alındığında daha kalıcı ve etkili bir biçimde gerçekleşeceği de bilinen bir gerçektir.

2019 yılında Millî Eğitim Bakanlığınca [MEB] hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Türkçe dersinin amaçlarında şu noktalara özellikle dikkat çekilmektedir: Dinleme / izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi öncelenmekte; dilin konuşma ve yazma kurallarına uygun; bilinçli, doğru ve özenli kullanımının esas alınması önerilmektedir. Programın devamında öğrencilerin söz varlığını zenginleştirme; dil zevki ve dil bilincine sahip olma; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirme; okuma yazma alışkanlığı kazandırma gibi hususlara dikkat çekilmektedir. Diğer yandan öğrencilerin edinilen beceriler doğrultusunda duygu, düşünce ve görüşlerini sözlü ve yazılı olarak anlaşılır biçimde ifade etmeleri; araştırma, keşfetme, zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmeleri ve buna bağlı olarak basılı eserlerden ve erişime açık kaynaklardan bilgiyi kullanmaları ve sorgulamalarının önemi belirtilmiştir. Belli kavramların (millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerler) öncelenmesi ve her şeyden önce öğrencilerin Türk ve dünya kültür ve sanatına ait öğeler aracılığıyla estetik değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanmasının da amaçlar arasında yer aldığı görülmektedir (MEB, 2019, s. 8).

İlgili programda araştırmanın ana unsurunu oluşturan aforizmalar konusu da yer almaktadır. Bu kapsamda "Sınıf Düzeylerine Göre Metin Türlerinin Dağılımı" başlığı altında "Bilgilendirici Metinler" kapsamında özlü sözlerin (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.) ortaokul 5, 6, 7, ve 8. sınıflarda yer alması gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2019, s. 17).

Özellikle ders kitaplarında yer alması arzu edilen bu kavramların Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin okumalarını tavsiye ettiği kitaplarda yer alıp almadığı, yer almış olanların hangi unsurları ön plana çıkardığı ve söz konusu aforizmaların öğrencilerin kişisel gelişimlerine ve kimlik kazanımlarına ne ölçüde etki edebileceği, yukarıda bahsedilen Türkçe dersinin amacına uygun olup olmadığı sorularının cevapları araştırmada tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu çerçevede Türkiye genelinde ortaokullarda görev yapan toplam 109 Türkçe öğretmeniyle yapılan görüşme sonucunda öğretmenlerin en çok tavsiye ettikleri ilk 3 kitap (Küçük Prens - Antoine de Saint Expery, Dedemin Bakkalı - Şermin Yaşar, Momo - Michael Ende) barındırdıkları aforizmalar açısından incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Aforizmalar belirlenirken aşağıda belirtilen tanımlamalar ve özellikler dikkate alınmış ve bu özelliklere uymayan sözler inceleme dışı bırakılmıştır. Söz konusu incelemeler içerik analizi yöntemine göre yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'in belirttiği gibi (2011, s. 227) içerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizle özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir yaklaşıma tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir.

Bu yöntemle göre elde edilen aforizmalar üst başlıklar hâlinde her bir kitap için ayrı ayrı sınıflandırılarak aktarılmış, hangi konularla ilgili olduğu tespit edilmiş ve çocuklara yönelik ne gibi unsurlara dikkat çekildiği yorumlanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmada incelenecek olan kitapların belirlenmesi amacıyla 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda ders veren toplam 109 Türkçe öğretmeni ile iletişim kurulmuştur. Verilerin bölgesel çeşitliliği kapsamı amacıyla Türkiye'nin 7 bölgesinin her birinden en az 10 öğretmenin çalışma grubunda yer almasına dikkat edilmiştir.

Etik Bildirim

Bu çalışmada Türkçe öğretmenleri ile yapılan görüşme, Gazi Üniversitesi Etik Kurulunun 07.01.2021 tarihli ve 80287700-302.08.01- 3064 sayılı onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerden elde edilen bilgiler ışığında öğrencilere okumaları için tavsiyede bulunulan okuma kitaplarının listesi çıkarılmış; bu listeden başında yer alan ilk üç kitap bu çalışmada aforizmalar açısından incelenmiştir.

Veri Analizi

“Küçük Prens, Dedemin Bakkalı ve Momo” adlı eserlerde aforizma kavramının tanımlamalarına ve özelliklerine uygun olan ifadelerin belirlenmesi, sınıflandırılması ve başlıklandırılması yoluyla veriler analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir.

Aforizma (Tanımı ve Özellikleri)

Aforizmanın kökeninin Eski Yunanca (ap- “ayırarak” ön takısı ve horos “hudut” öğelerinden oluşan aphorizeyn “tahdit etmek, ayırmak” kelimesinden gelen) aforismos’a dayandığı ve kaynaklarda Türkçeye Fransızcadan girdiği ifade edilmektedir (Kerimoğlu, 2010, s. 1148).

Çeşitli konularda bilinmesi gereken kuralları birkaç kelime ile öz ve ahenkli olarak ifade eden cümle, bir çeşit vecize ya da slogan, uzun cümleleri birkaç kelimeyle özetleyen kısa cümle yazma sanatı olarak tanımlanan aforizma (Yorgancı, 2013, s. 58), Türk Dil Kurumu (TDK) Türkçe Sözlük'te “özdeyiş” olarak ifade edilmektedir (t.y.). Aynı sözlükte özdeyiş kavramına bakıldığında ise (t.y.) “Bir düşüncüyü, bir duyguyu, bir ilkeyi kısa ve kesin bir biçimde anlatan, genellikle kim tarafından söylendiği bilinen özlü söz, vecize, ülger, kalamıkibar, aforizm, aforizma, motto.” ifadeleriyle karşılaşılmaktadır.

Söz konusu tanımlardan yola çıkarak aforizmanın “özlü söz, vecize, ülger, kalamıkibar, aforizm, aforizma, motto” gibi kavramlarla eş anlamlı tutulduğu görülmektedir. Literatürde “aforizma” temelli yer alan tanımların Yorgancı ve Türk Dil Kurumunca yapılan tanımlarla çok benzeştiği ve hemen hemen aynı şekilde nitelendirildiği görülmektedir (Bak, 2016, s. 170; Koç ve Demirkazık, 2019, s. 10; Yakıncı, Yakında ve Akın, 2013, s. 143). Bunun yanı sıra aforizmalar, “bizdeki vecize yahut kalamıkibar geleneğinden farklı olarak, daha çok dünyevi işlere yönelik tavsiyeleri ve felsefi açılımları içerir. Her zaman genel doğrular olma gibi bir kaygıları yoktur. Söyleyenin subjektif hükümlerini de içerebilir ve hacim itibarıyla bu hükümler birkaç cümleye taşabilir. Söyleyenleri her zaman için bellidir” (akt. Andı, 2004, s. 11; Shipley, 1970, s. 17) ve bunların genel doğrular olma gibi kaygıları yoktur (Yağar, 2016, s. 282).

Aforizmaların özelliklerine değinen Erol (2017, s. 626) genellikle bir konuda kesin bir hükme varma, konuya ironik veya eleştirel yaklaşma noktasında ya da öğüt verme maksatlı inşa edilen aforizmada dikkat çekici en önemli hususun dilin kullanımı olduğunu ifade etmekte ve aforizmaların duygu, düşünce, hayal ve hislerin kolay hatırlanmasını da sağlayacak, kısa ve öz bir şekilde ifade etmeyi esas alan çarpıcı bir anlatım formu olduğunu altını çizmektedir.

Tablo 1. Aforizmaların Diğer Söyleyiş İfadeleriyle Benzerlik ve Farklılıkları

	Benzerlikler	Farklılıklar
Deyim	<ul style="list-style-type: none"> Deyimler anlamı güçlendirmek için kullanılır. 	<ul style="list-style-type: none"> Kalıplaşmış, mecaz veya gerçek anlamda kullanılan, genellikle bir iki kelimelik söz gruplarıdır.
Vecize Özdeyiş (Özlü söz) Kelamıkibar	<ul style="list-style-type: none"> Bu söz grupları ile aforizmaları birbirinden ayırmak oldukça zordur. Vecize de aforizma da kısa, etkili söz anlamındadır. Özdeyişlerde de sözü söyleyen kişi bellidir. 	<ul style="list-style-type: none"> Vecizeler genelleme yapan, evrensel özellikte söz gruplarıdır. Aforizma (genelleme yapabileceği gibi) genelleme yapmadan ifade edebilir. Aforizma genellikle yazarın şahsi duygu, düşünce ve fikrine dayanır. Aforizmalar genellikle dünyevi işlere yönelik tavsiyeleri ve felsefi açılımları içerir. Aforizmaların genel doğruları söyleme gibi bir kaygıları yoktur. Aforizmalar hacim olarak birkaç cümleden oluşabilir. Özdeyişler toplumların belleğinden gelmiş, zamanla kalıplaşmış sözlerdir. Kelamıkibar 'sözün kibarı' anlamındadır ve ünlü kişilerin atasözü vasfı kazanmış olan sözleri olarak kabul edilmektedir.
İcaz	<ul style="list-style-type: none"> Aforizmalarda da icazi (sözü kısaltmak) bir anlatım vardır. 	<ul style="list-style-type: none"> İcazi üslup Doğu sanatına ait veciz söz söyleme geleneği iken aforizma Eski Yunan geleneğine dayanan bir kavramdır. İcazda anlamı bozmayacak olan kelimelerin çıkarılması veya anlamı daha geniş olan kelimelerin kullanılması gibi amaçlar olabilir. Aforizmalarda az sözle çok şey anlatma özelliği bulunmaktadır ama temel amaçlarından birisi bu değildir.
Motto	<ul style="list-style-type: none"> Her motto bir aforizmadır. 	<ul style="list-style-type: none"> Mottolar kısa slogan cümleleri olarak değerlendirilmektedir. Mottolar kişilerin hayat felsefesi, düşünce tarzlarını açıklamakta, belirtmekte kullandıkları ifadeler olarak tanımlanmaktadır. Aforizmalar mottoları da kapsayan daha geniş bir kavramdır.

Tablo 1, Kurt (2022, s.21-33)'un diğer söz gruplarıyla aforizmaları karşılaştırdığı ifadelerden yola çıkarak hazırlanmıştır. Tablodan da anlaşılacağı üzere aforizmaların bu söz gruplarının her biriyle

benzerlikleri olduğu gibi farklılıkları da bulunmaktadır. Bunun neticesinde aforizmayla kendi anlam dünyasını oluşturmuş bir kavram olarak karşılaşılmaktadır.

Yukarıda aktarılanlara ek olarak Kurt (2022, s. 18-19), aforizmaların bazı özelliklerini şu şekilde ifade etmektedir:

“Aforizmanın kesin ve keskin bir özelliği yoktur, aforizmalar evrensel olabileceği gibi yerel de olabilir. Aforizmalar düz yazı ve şiirsel üslupta olabilir. Aforizmalar uzun olabileceği gibi kısa olanları da vardır ve kısa olanları daha etkileyici, sarsıcı ve düşündürücüdür. Aforizmalar genelde tanım yapmaya çalışır. Aforizmalar her konuda tespit yapabilir. Aforizmaların doğru olmak gibi bir zorunluluğu yoktur. Aforizmalar her konuda söylenebilir. Aforizma insanoğlunun yaşamış olduğu her ne varsa akıl süzgecinden süzülerek söylenmiş sözler, özdür. Aforizmalar yol gösterebilir, nasihat ve öğüt verebilir diğer bir yandan tüm bunları yapmak gibi zorunluluğu da yoktur.”

Okuyucu bir kitabı okuduğunda aklında kalan çarpıcı cümleler; beğendiği, altını çizdiği ve not ettiği cümleler; sosyal medyada, bloglarda, katılımcı sözlüklerde, kitap yorum sitelerinde okuyucuların ilgili kitaba atıf yaptıkları cümleler aforizma olarak kabul edilebilir. Aforizmalar olay örgüsünün, temanın, mesajın yanı sıra bir kitapla ilgili akılda kalan önemli unsurlardan birisidir.

Bulgular

Bu bölümde yukarıda adı geçen üç kitaptaki aforizmalar konularına göre sınıflandırılmış ve değerlendirilmiştir.

Küçük Prens Adlı Eserde Yer Alan Aforizmaların Konularına Göre Sınıflandırılması

İnsani Değerler / İlişkiler

1. “Büyüklerle bir şeyi açıklamazsanız olmaz.” (Saint-Exupery, 2015, s. 10)
2. “Büyükler hiçbir şeyi tek başlarına anlayamıyorlar, onlara durmadan açıklamalar yapmak da çocuklar için sıkıcı oluyor doğrusu.” (Saint-Exupery, 2015, s. 10)
3. “Bir olaydaki gizlilik payı belirli düzeyi aştıktan sonra eliniz kolunuz bağlanır.” (Saint-Exupery, 2015, s. 14)
4. “Büyükler böyledir işte.” (Saint-Exupery, 2015, s. 19)
5. “Büyükler sayılara bayılırlar. Tatalım, onlara yeni edindiğiniz bir arkadaştan söz açtınız, asıl sorulacak şeyleri sormazlar. Sesi nasılmış, hangi oyunları severmiş, kelebek biriktirir miymiş, sormazlar bile. ‘Kaç yaşında?’ derler, ‘Kaç kardeşi var? Kaç kilo? Babası kaç para kazanıyor?’ Bu türlü bilgilerle onu tanıdıklarını sanırlar.” (Saint-Exupery, 2015, s. 22)
6. “Bunları deseniz de neye yarar? Nasıl olsa omuzlarını silkip size çocuk gözüyle bakacaklardır. Ama geldiği gezegenin Asteroid B-612 olduğunu söylerseniz hemen inanırlar, sorularıyla baş ağrıtmazlar.” (Saint-Exupery, 2015, s. 22)
7. “Böyledir onlar. Çok şey beklememelisiniz. Çocuklar büyükleri hoş görmeye alışmalıdır.” (Saint-Exupery, 2015, s. 22)
8. “İnsanın arkadaşını unutmaması ne acı. Kaldı ki arkadaşı olan kaç kişi var içimizde? Bir gün onu unutursam gözleri sayılardan başka bir şey görmeyen büyüklerle dönerim.” (Saint-Exupery, 2015, s. 23)

9. "Ne yazık ki ben kapalı sandıkların içindeki koyunları görmeyi beceremem. Belki de büyüklere benziyorum biraz. Yaşlandı ne de olsa." (Saint-Exupery, 2015, s. 23-24)
10. "-Görmüyor musun? Önemli işlerle uğraşıyorum. -Önemli işler ha? Tıpkı büyükler gibi konuşuyorsun!" (Saint-Exupery, 2015, s. 33)
11. "Yargılarımı sözlere değil, davranışlara göre ayarlamalıyım." (Saint-Exupery, 2015, s. 39)
12. Ama ben çiçeğimi gereğince sevmek için çok küçüktüm o sıralar." (Saint-Exupery, 2015, s. 40)
13. "Krallar için dünya çok basittir, onların gözünde herkes uyruktur." (Saint-Exupery, 2015, s. 43)
14. "Bir kralın önünde esnemek görgü kurallarına aykırıdır." (Saint-Exupery, 2015, s. 44)
15. "Sen kalkıp halkına, kendilerini denize atmalarını buyurursan ihtilal çıkar. Benim verdiğim buyruklar akla yatkın oldukları için yerine getirilmelerini istemek hakkımdır." (Saint-Exupery, 2015, s. 47)
16. "Kendini yargılamak başkalarını yargılamaktan çok daha güçtür. Kendini yargılamayı başarabilirsen gerçek bir bilgesin demektir." (Saint-Exupery, 2015, s. 48)
17. "Kendini beğenmişlerin gözünde herkes bir hayrandır." (Saint-Exupery, 2015, s. 49)
18. "Kendini beğenmişler yalnız övgüleri dinler." (Saint-Exupery, 2015, s. 51)
19. "Sahipsiz bir elmas bulursan senin olur. Sahipsiz bir ada da. Bir düşünce ilk senin aklına gelse beratını alırsın, senin olur." (Saint-Exupery, 2015, s. 57)
20. "Yalancı bir kâşif coğrafya kitaplarının başına neler neler getirir." (Saint-Exupery, 2015, s. 64)
21. "İnsanlar nerede? Çölde biraz yalnızlık duyuyor kişi... İnsanların arasında da yalnızlık duyulur." (Saint-Exupery, 2015, s. 70)
22. "İnsanların tüfekleri vardır. Ava çıkarlar. Hepimizin rahatını kaçıırırlar. Bir de kümeslerde tavuk beslerler. Başka dertleri yoktur." (Saint-Exupery, 2015, s. 78)
23. "İnsanların tanımaya ayıracak zamanları yok artık. Aldıklarını hazır alıyorlar dükkânlardan. Ama dost satan dükkânlar olmadığı için dostsuz kalıyorlar." (Saint-Exupery, 2015, s. 80)
24. "İnsan ancak yüreğiyle baktığı zaman doğruyu görebilir. Gerçeğin mayası gözle görülmez." (Saint-Exupery, 2015, s. 84)
25. "Gerçeğin mayası gözle görülmez." (Saint-Exupery, 2015, s. 84)
26. "Evcilleştirdiğin şeyden her zaman sen sorumlusun." (Saint-Exupery, 2015, s. 84)
27. "İnsanlar susuzluktan ölecek olsa bile bir dostu olması için serinletiyor." (Saint-Exupery, 2015, s. 88)
28. "İnsanlar hızlı trenlere biniyorlar ama ne aradıklarını bildikleri yok. Koşuyor, heyecanlanıyor, dönüp duruyorlar. Bunca çabaya değse bari..." (Saint-Exupery, 2015, s. 90)
29. "Ama gözler kördür. İnsan ancak yüreğiyle baktığı zaman gerçeği görebilir." (Saint-Exupery, 2015, s. 93)
30. "Birinin sizi evcilleştirmesine izin verirseniz gözyaşlarını da hesaba katmalısınız." (Saint-Exupery, 2015, s. 94)
31. "Gerçeğin mayası gözle görülmez." (Saint-Exupery, 2015, s. 98)

Doğal Unsurlar

1. "Tohumları kolayca göremezsiniz. İçlerinden biri uyanma hevesine kapılana kadar toprağın derinliklerinde öylece uyurlar." (Saint-Exupery, 2015, s. 26)
2. "Çiçekler zavallı yaratıklardır. Kötülük nedir bilmezler. Ellerinden geldiğince kendilerine güvenmeye çalışırlar. Dikenlerine bakıp bakıp güçlü olduklarını sanırlar." (Saint-Exupery, 2015, s. 32)
3. "Sevdiğimiz çiçek milyonlarca yıldızdan yalnız birinde bile bulunsa yıldızlara bakmak mutluluğumuz için yeterlidir." (Saint-Exupery, 2015, s. 34)
4. "Çiçeklere hiç kulak vermemek gerek. Onlar görülmek ve koklanmak içindir." (Saint-Exupery, 2015, s. 39)
5. "Kelebeklerle dostluk kurmak istediğime göre iki üç tırtılın kahrını çekeceğim elbet." (Saint-Exupery, 2015, s. 42)
6. "Coğrafya kitapları önemli konuları ele alan değerli kitaplardır. İçlerindeki bilgiler hiç eskimez. Bir dağın yer değiştirmesi çok az rastlanan bir olaydır. Bir okyanusun susuz kalması da öyle." (Saint-Exupery, 2015, s. 65)
7. "Gülünü bunca önemli kılan, uğrunda harcadığın zamandır." (Saint-Exupery, 2015, s. 84)
8. "Bir yerde bir kuyunun saklı oluşudur çöle güzellik veren." (Saint-Exupery, 2015, s. 89)
9. "Ev olsun, yıldızlar olsun, çöl olsun, hepsi de güzelliğini gizliliğe borçlu!" (Saint-Exupery, 2015, s. 89)
10. "Herkesin bir yıldızı var ama kimseninki birbirine benzemiyor. Yolcular için pusula, kimileri için ufak tefek bir ışık, bilginler için çözülmesi gereken bir sorudur yıldızlar." (Saint-Exupery, 2015, s. 99)
11. "Neyse ki ikinci kez sokacak zehirleri kalmaz yılanların." (Saint-Exupery, 2015, s. 100)

Meslekler

1. "Coğrafyacı, denizlerin, ırmakların, kentlerin, dağların ve çöllerin yerlerini bilen bilge kişidir." (Saint-Exupery, 2015, s. 63)
2. "Kentleri, ırmakları, dağları, denizleri, okyanusları ve çölleri bulup çıkarmak coğrafyacının görevi değildir. Coğrafyacının gezinecek vakti yoktur. Masanın başından ayrılmaz. Kâşifler ayağına gelirler. Onlara sorular yöneltir, yolculuk anılarını not eder. Bunlardan birinin anılarını ilginç görürse o kâşifin dürüstlüğü konusunda soruşturma yapar." (Saint-Exupery, 2015, s. 63-64)

Küçük Prens Adlı Eserde Yer Alan Aforizmaların Değerlendirilmesi

Antoine de Saint-Exupéry tarafından kaleme alınıp 1943 yılında yayınlanan, Cemal Süreya ve Tomris Uyar tarafından Türkçeye çevrilen "Küçük Prens" adlı kitapta tespit edilen aforizmalar "İnsani Değerler/İlişkiler", "Doğal Unsurlar" ve "Meslekler" olmak üzere 3 üst kategoride sınıflandırılmıştır.

Bu başlıklar altında ele alınan aforizmalara derinlemesine bakıldığında "yetişkinlerle ilgili / yetişkinlerin tutum ve davranışları", "yetişkinlerin çocuklara bakış açısı", "kişisel gelişim", "çaresizlik", "nicelik", "arkadaşlık", "yöneticiler", "görgü kuralları", "akıl", "kendini beğenmişlik", "sahip

olma/telif", "yalan", "yalnızlık", "bencillik", "dostluk", "sorumluluk", "arayış", "sabır", "kendine güven", "iyimserlik", "doğa sevgisi", "özellik", "iyimserlik" gibi konulara değinildiği görülmektedir.

Eserdeki aforizmaların genel olarak birden fazla tema altında ele alınabilecek yapıda olduğu dikkat çekmektedir. Örneğin "İnsanın arkadaşını unutması ne acı. Kaldı ki arkadaşı olan kaç kişi var içimizde? Bir gün onu unutursam gözleri sayılardan başka bir şey görmeyen büyüklere dönerim." (Saint-Exupery, 2015, s. 23) aforizması hem "yetişkinlerle ilgili / yetişkinlerin tutum ve davranışları" hem de "arkadaşlık" konularına değinmektedir.

Yukarıdaki konular içerisinde en fazla "kişisel gelişim" üzerine düşüncelerin paylaşıldığı görülmektedir. "Yargılarımı sözlere değil, davranışlara göre ayarlamalıyım." (Saint-Exupery, 2015, s. 39) ve "Kendini yargılamak başkalarını yargılamaktan çok daha güçtür. Kendini yargılamayı başarabilirsen gerçek bir bilgesin demektir." (Saint-Exupery, 2015, s. 48) benzeri aforizmalar bu duruma örnek olarak verilebilir.

Dikkat çeken diğer bir husus da "yetişkinlerle ilgili / yetişkinlerin tutum ve davranışları" ile ilgili ifadelerin yer aldığı aforizmalardır. "Büyükler hiçbir şeyi tek başlarına anlayamıyorlar, onlara durmadan açıklamalar yapmak da çocuklar için sıkıcı oluyor doğrusu." (Saint-Exupery, 2015, s. 10) ve "Büyükler sayılara bayılırlar." (Saint-Exupery, 2015, s. 22) gibi birçok aforizma da kitabın ön plana çıkan iletilerindedir.

Bunun yanı sıra "İnsanlar susuzluktan ölecek olsa bile bir dostu olması içini serinletiyor." (Saint-Exupery, 2015, s. 88) gibi "dostluk", "Bir yerde bir kuyunun saklı oluşudur çöle güzellik veren." (Saint-Exupery, 2015, s. 89) gibi "iyimserlik" ve "Evcilleştirdiğin şeyden her zaman sen sorumlusun." (Saint-Exupery, 2015, s. 84) gibi aforizmlar "sorumluluk" temalarını örneklendirebilir.

Küçük Prens'te yer alan aforizmaların barındırdığı iletiler incelendiğinde çocukların gözünden yetişkinler hakkında oluşturulan kanaatler dikkat çekmektedir. Bu kanaatlere göre yetişkinler özellikle sayısal bilgilere çok önem veren, çocuklar için önemli olan şeyleri önemsemeyen, çocukları onlar ek bir açıklama yapmadan anlayamayan, sordukları sorularla çocukların başını ağrıtan, garip bireylerdir. Çocukların ve yetişkinlerin önem verdikleri şeylerin farklı olması insan tabiatı gereği normaldir. Bir çocuk için sayısal bilgiler, hayal gücüne hitap eden unsurlardan daha önemli olmayabilir. Ya da yetişkinler çocukların hayal dünyasında tasarladıkları şeyleri anlayabilmek için ek sorular sormak zorunda kalabilirler. Eserde bu durumun vurgulanma sebebi yetişkinlerden, çocukların önem verdikleri şeyler konusunda farkındalık kazanmalarının beklenmesi olabilir. Çocuklar açısından bakıldığında ise yetişkinlerin tutum ve davranışları konusunda olumsuz yönde bir kabulleniş gerçekleşmektedir.

Dedemin Bakkalı Adlı Eserde Yer Alan Aforizmaların Konularına Göre Sınıflandırılması

İnsani Değerler / İlişkiler

1. "Yetişkinlerin suyuna gitmemiz gerektiğini öğreneli çok olduğundan, biz de içimizden başka, dışımızdan başka cevaplar veririz." (Yaşar, 2020, s. 10)
2. "İnsan sevdiği işi yapmalı." (Yaşar, 2020, s. 11)
3. "Yetişkin milleti böyledir, kafaları kurnazlığa çalışır." (Yaşar, 2020, s. 20)
4. "Yetişkinlerin çocuklara yaptıkları haksızlıkları, hataları görebilirsin. Yine de yüzlerine vurma. İnanmazlar. Çocuksun, görmezden gel. Bırak kendilerini dünyanın en zeki insanları sansınlar..." (Yaşar, 2020, s. 21)

5. "Aslında biz çocuklar gayet dürüst insanlarız. Yaptıklarımızı gizlemeye, gizli işler çevirmeye bizi kendileri sevk ediyorlar. Sonunda bizi de kendilerine benzetecekler..." (Yaşar, 2020, s. 28)
6. "Yetişkinlere fikir verme. Onlar her şeyin en iyisini bilir. Karışma işlerine." (Yaşar, 2020, s. 40)
7. "Yetişkinlere nazik davranma. Nezaketten zerre kadar anlamıyorlar. İstediklerini yap geç." (Yaşar, 2020, s. 44)
8. "Hayır kendi paranla olur. Başkasının parasıyla hayır mı olur?" (Yaşar, 2020, s. 51)
9. "Yetişkinlere paylaşmayı öğretme." (Yaşar, 2020, s. 52)
10. "Yetişkinler çocukları başlarından savmak için laf değiştirirler. Uzatma, ikna ol. Onlarla yarışamazsın." (Yaşar, 2020, s. 60)
11. "Her zaman zekâsıyla övünen yetişkin milleti, aslında kafasını pek çalıştırmaz. Genelde olayların görünen tarafıyla ilgilenir ve altında yatan nedenlere bakmazlar." (Yaşar, 2020, s. 66)
12. "Benimle konuşmayı birazcık deneseydiniz, ne demek istediğimi anlardınız." (Yaşar, 2020, s. 77)
13. "Kimseye beddua etme, döner dolaşır seni bulur." (Yaşar, 2020, s. 79)
14. "Kadınlar övülmeye dayanamazlar." (Yaşar, 2020, s. 82)
15. "Yetişkinler böyledir. Gereksiz şeylerle kendilerini üzme bayılırlar." (Yaşar, 2020, s. 90)
16. "Bu yetişkinlerde yenilik, yaratıcılık, pratik düşünme diye bir şey yok." (Yaşar, 2020, s. 98)
17. "Çocukların olayların önem sırasını mantıklı bir şekilde sıraya dizmeyle alakalı ciddi bir sorunu var." (Yaşar, 2020, s. 111)
18. "Yetişkinler böyledir, sen gerçeği söylersin onlar güler." (Yaşar, 2020, s. 140)
19. "Yetişkinler kendilerinden özür dilenmesine bayılır." (Yaşar, 2020, s. 145)
20. "Bu yetişkinler böyledir. Sana oyuncak bebek alırlar ama saçını kesemezsin, yüzünü boyayamazsın. Araba alırlar 'Ben bunun tekerleklerini çıkartıp arabanın içine çamur dolduracağım!' dersin izin vermezler, elinden alırlar. Onlara göre bebek bebektir, araba arabadır. Bebeğin saçını tarayabilirsin, ama kesemezsin. Kimin koyduğunu bilmedikleri kurallarla yaşamaya fena halde alışmış zavallılar." (Yaşar, 2020, s. 187)
21. "Çocuk kalbi affeder ama asla unutmaz." (Yaşar, 2020, s. 200)

Diğer

1. "Bedava ilaç baldan tatlıdır." (Yaşar, 2020, s. 139)
2. "Kitap ruhun gıdasıdır." (Yaşar, 2020, s. 180)

Dedemin Bakkalı Adlı Eserde Yer Alan Aforizmaların Değerlendirilmesi

Şermin Yaşar tarafından kaleme alınan "Dedemin Bakkalı" adlı kitaptaki aforizmalar incelendiğinde hemen hemen hepsinin "İnsani Değerler / İlişkiler" üst başlığına ait olduğu görülmektedir. Bunlar da "yetişkinlerle ilgili", "kişisel değerler", "kişisel gelişim", "insan ilişkileri", "kadınlarla ilgili", "çocuklarla ilgili", "bedavacılık", "kitaplar" alt temalarında sınıflandırılabilir.

Küçük Prens”teki gibi burada da aforizmaların genel olarak birden fazla tema altında ele alınabilecek yapıda olduğu dikkat çekmektedir. “Aslında biz çocuklar gayet dürüst insanlarız. Yaptıklarımızı gizlemeye, gizli işler çevirmeye bizi kendileri sevk ediyorlar. Sonunda bizi de kendilerine benzetecekler...” (Yaşar, 2020, s. 28), hem “yetişkinlerle ilgili”, hem “çocuklarla ilgili” hem de “dürüstlük” alt temasında yer alabilecek bir aforizma olmasına rağmen en genel iletileri temel alınarak “yetişkinlerle ilgili” kategorisine dâhil edilmiştir.

Yukarıdaki alt temaların içinde en çok “yetişkinlerle ilgili” aforizmaların yer aldığı göze çarpmaktadır. “Yetişkin milleti böyledir, kafaları kurnazlığa çalışır.” (Yaşar, 2020, s. 20) ve “Yetişkinler böyledir. Gereksiz şeylerle kendilerini üzmeye bayılırlar.” (Yaşar, 2020, s. 90) benzeri çok sayıda aforizma bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Bunun yanı sıra “Kadınlar övülmeye dayanamazlar.” (Yaşar, 2020, s. 82) aforizması ise yetişkinler genellemesinden daha özele, “kadınlarla ilgili” dir.

“Çocukların olayların önem sırasını mantıklı bir şekilde sıraya dizmeyle alakalı ciddi bir sorunu var.” (Yaşar, 2020, s. 111) ve “Çocuk kalbi affeder ama asla unutmaz.” (Yaşar, 2020, s. 200) aforizmalarının ise doğrudan “çocuklarla ilgili” olduğu görülmektedir.

“İnsani Değerler / İlişkiler” üst başlığı altında sınıflandırılan diğer aforizmalara bakıldığında ise “İnsan sevdiği işi yapmalı.” (Yaşar, 2020, s. 11) ve “Hayır kendi paranla olur. Başkasının parasıyla hayır mı olur?” (Yaşar, 2020, s. 51) benzeri “kişisel gelişime” yönelik aforizmalar da dikkat çekmektedir. Cavga ve Eyüp’e göre her eserinde farklı temalardaki iletilerle kişisel gelişimi desteklemeye çalışan yazarın bu kitabında girişimci olmak konusunda yoğunlaşan iletilere yer verdiği ortaya çıkmıştır (2021). Ancak bu girişimci düşünceleri kahramanın kendisi ve çevresi için oldukça tehlikeli bir şekilde gerçekleştirilmesi eleştirel gözle ele alınması gereken bir konudur.

Kitapta yer alan aforizmaların verdikleri mesajlar derinlemesine incelendiğinde olay örgüsünün ve bağlamın önemi dikkat çekmektedir. Kitabın baş kahramanı olan çocuk, yapmak istediklerini iyi niyetli olmasına rağmen yanlış yollarla yapmaktadır. Bu yüzden çevresindeki yetişkinlerden sürekli tepki almaktadır. Kitaptaki olaylar da bu bağlamda sıralanmaktadır. Bu sebeple çocuğun yetişkinlerle olan iletişimi eserin en önemli odak noktalarından biri hâline gelmiştir. Yetişkinler, çocuğun gözünde tamamen olumsuz özelliklerle donatılmış; haksız olsalar da haklı olduklarını sanan, her şeyin en iyisini bildiğini zanneden, kendilerinden özür dilenmesine bayılan, nezaketten anlamayan, atarlı, paylaşmayı bilmeyen, çocukları başlarından savan, zekâsıyla övünen ama kafası çalışmayan, sıklıkla yanılan, yaratıcı ve yenilikçi düşünemeyen bireylerdir. Kitabın okuyucu kitlesinin çocuklar olduğu, çocukların kitap kahramanlarını rol model aldığı gerçekleri düşünüldüğünde yetişkinlerin bu denli olumsuz bir üslupla çocuklara gösterilmesi çocuk edebiyatı gerçekleriyle bağdaşmamaktadır.

“Kimseye beddua etme, döner dolaşır seni bulur.” (Yaşar, 2020, s. 79) gibi aslında kişisel gelişime olumlu etki edebilecek bir aforizmanın ise bağlam içinde incelendiğinde yazar tarafından olumsuz bir iletiye dönüştürüldüğü görülmektedir. Çıraklık yaptığı bakkala giren bir anne ile çocuğa “Kayboldunuz mu?” diye soran kitabın kahramanı, onların “Yoo, niye kaybolalım, ne münasebet?” şeklinde cevap vermesi üzerine içinden “İnşallah kaybolursun!” diyerek cevap verir. Annesinin beddua ile ilgili sözünü hatırlaması üzerine de bunun bir beddua olmadığını, “hak edilmiş bir kötü dilek” olduğunu düşünerek kendini kendince haklı çıkarır.

Göksel ve Arıcı’nın (2021) çağdaş çocuk kitaplarında yer alan aile büyüklerinin sunuluş biçimleriyle ilgili yaptıkları araştırmada incelenen on beş kitapta büyük ebeveyn-torun arasındaki iletişimin olumsuz olarak aktarıldığı tek eserin “Dedemin Bakkalı” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kitabın kahramanı tarafından yazılan “Çocukların Yetişkinlerle İletişimde Dikkat Etmesi Gereken Hassas Konular” başlıklı on maddelik notlarda çocuklara mesaj verildiği kadar yetişkinlere de çocukların gözünden nasıl göründüklerine dair mesajlar verildiği anlaşılmaktadır. Ancak kitabın hedef

okuyucu kitlesinin yetişkinler olmadığı düşünülürken bu tür üslup çocuklarda yetişkinler hakkında olumsuz algılar oluşmasına sebebiyet verebilir (Başar ve Akın, 2022). Eserin sonunda çocuğun yaptığı yanlışlardan pişmanlık duyması, yetişkinlerin de bu yanlışlara haklı olarak tepki gösterdikleri konusunda farkındalık kazanması beklenmektedir. Ancak bunun tam aksine yıllarca içinde onlara karşı kin ve nefret beslemesi, yazar olmasının da onun yaptığı yanlışları haklı çıkaracağını düşünmesi hedef kitlenin kişisel ve ahlaki gelişimi için yararlı olmayacaktır.

Momo Adlı Eserde Yer Alan Aforizmaların Konularına Göre Sınıflandırılması

İnsani Değerler/İlişkiler

1. "Şerefli insanlar bir kere el sıkışır!" (Ende, 2017, s. 25)
2. "Bir insanın çok dostu olabilir ama insan onların içinden bazılarını kendine daha yakın bulur ve onları daha çok sever." (Ende, 2017, s. 41)
3. "İnsan caddenin tamamına bakıp hemen bir karara varmamalı. Her zaman adım adım ilerlemeli. Sürekli bir adım sonrasını düşünmeli, bir adım, sonra derin bir nefes, sonra bir süpürge. İşte o zaman hayat zevkli olur. Önemli olan işini iyi yapmaktır. Öyle de olmalı." (Ende, 2017, s. 43)
4. "Zengin olmak marifet değil. Her isteyen zengin olabilir. Birazcık zenginlik için hayatlarını ve ruhlarını satanların hâline bir baksana ne hâle gelmişler." (Ende, 2017, s. 47)
5. "Hanımlar beyler, görüyorsunuz ya, her şeye inanmak insanın başına ne işler açıyor." (Ende, 2017, s. 54)
6. "Dürüst bir duvar ustasının vicdanı sızlar. Harcın içine haddinden fazla kum katmak ne demektir, bilir misin? Böyle bir bina dört beş yıl dayanır. Sonra biri öksürse yıkılır. Hepsini aldatmaca, haince aldatmaca, hile! En kötüsü de bu değil, yaptığımız evler! Bunlar aslında ev bile değil. Bunlar ruh ambarları bunlar! İnsanın midesi bulanır!" (Ende, 2017, s. 93)
7. "İnsan hep yeni bir şeyler alırsa canı sıkılmaz." (Ende, 2017, s. 103)
8. "Zamane çocukları ne kadar zor beğenir oldular!" (Ende, 2017, s. 104)
9. "Yaşamda esas önemli olan insanların bir yerlere gelmeleri, yükselmeleri, bir şeylere sahip olmalarıdır. Kim ötekilerden daha öndeyse, daha iyi yerdeyse ve daha çok şeye sahipse başka şeyler de kendiliğinden gelir. Dostluk, arkadaşlık, sevgi, şeref gibi." (Ende, 2017, s. 106)
10. "Gece yarısı yatağında olması gerekirken çocukların ortalıkta dolaşmaları ne can sıkıcı bir şey." (Ende, 2017, s. 136)
11. "Korku insanın aklını başından alır." (Ende, 2017, s. 156)
12. "Yenemediğin kişiyle dost ol." (Ende, 2017, s. 156)
13. "İnsanlar kendilerini korkutan şeylere çok daha çabuk inanıyorlar." (Ende, 2017, s. 179)
14. "Devlet bütün çocuklara sahip çıkmalıdır. Onların topluma yararlı kişiler olmasını sağlayacak kurumlar açmak devletin işidir." (Ende, 2017, s. 206)
15. "Çok ye, az konuş." (Ende, 2017, s. 213)
16. "Hayatta en tehlikeli şey, gerçekleşmiş hayallerdir." (Ende, 2017, s. 230)

17. "Korku büyük ama cesaret daha büyük." (Ende, 2017, s. 243)
18. "Beklemelisin yavrum. Tıpkı bir tohumun başını dünyaya çıkarmadan önce güneş dönencesini beklemesi ve o zamana kadar toprağın altında uyuması gibi." (Ende, 2017, s. 185)

Zaman Kavramı

1. "Günlük yaşam içinde çok büyük bir sır vardır. Herkesin bunda bir payı bulunur ve herkes onu bilir, ama pek az kimse bu konuya kafa yorar. Çoğu kimse onu olduğu gibi benimser ve asla ona şaşmaz. Bu büyük sır, zamandır. Onu ölçmek için saatler ve takvimler yapılmıştır ama bunlar hiçbir şey ifade etmez. Herkes çok iyi bilir ki bazen bir saatlik süre insana ömür kadar uzun gelirken bazen de göz açıp kapayıncaya kadar geçip gider. Zamanın bu garip kısalığı ve uzunluğu, o saat içinde yaşanan olaylara bağlıdır. Çünkü yaşam, zamanın kendisidir. Ve yaşamın yeri yürektir." (Ende, 2017, s. 65)
2. "İnsan gibi yaşamak için biraz bol zaman lazım. İnsan arada boş kalmalı." (Ende, 2017, s. 67)
3. "Kazanılmış zaman iki misli artar." (Ende, 2017, s. 78)
4. "Zaman tasarrufu her zaman işe yarar! Veya: Gelecek, zaman tasarrufuna bağlıdır! Ya da: Yaşamını uzat, zamandan tasarruf et!" (Ende, 2017, s. 79)
5. "Zaman değerlidir – Onu Yitirme! Veya: Vakit nakittir – Boşa Harcama!" (Ende, 2017, s. 80)
6. "Oysa zaman yaşamın kendisiydi. Ve yaşamın yeri yürekti. İnsanlar zamandan tasarruf ettikçe, zaman azalıyordu." (Ende, 2017, s. 81)
7. "Bütün yaşam bir hikâyedir ve biz de bunun içindeyiz." (Ende, 2017, s. 115)
8. "Çocukları zaman tasarrufuna alıştırmak yetişkin insanları alıştırmaktan daha çok güçtür." (Ende, 2017, s. 131)
9. "Her insanın kendisine ait belli bir zamanı vardır. Ve bu zaman da yalnızca onda kaldıkça canlıdır, yaşar." (Ende, 2017, s. 170)
10. "Geçmiş demek, geçip giden anlar demektir. Gelecek ise henüz gelmemiş anlar. Şimdiki zaman olmazsa ne geçmiş olur ne de gelecek." (Ende, 2017, s. 175)
11. "Zamanlarını nasıl kullanacaklarına insanlar kendileri karar verirler. Zamanlarını korumak da onlara düşer." (Ende, 2017, s. 177)
12. "Nasıl gözleriniz görmeye, kulaklarınız duymaya yarıyorsa, insanın yüreği de zamanı algılamaya yarar. Kör biri için gökkuşağının renkleri ve sağır biri için kuş sesleri nasıl boşunaysa yürekle algılanmayan zaman da öyle boşa gider, kaybolur. Ama ne yazık ki düzgün atmasını bildiği hâlde kör ve sağır olan nice yürekler vardır." (Ende, 2017, s. 178)
13. "İnsanlar ölümün ne olduğunu bilselerdi ondan hiç korkmazlardı. Korkmayınca da kimse onların yaşam zamanını çalamazdı." (Ende, 2017, s. 178-179)

Momo Adlı Eserde Yer Alan Aforizmaların Değerlendirilmesi

Ünlü Alman yazar Michael Ende tarafından 1973 yılında kaleme alınan ve Leman Çalışkan tarafından Türkçeye çevrilen "Momo" adlı eserde tespit edilen aforizmalar "İnsani Değerler / İlişkiler" ve "Zaman Kavramı" başlıkları altında sınıflandırılmıştır.

Eserde geçen “insani değerler / ilişkiler” başlığı altındaki aforizmalara bakıldığında bunların dürüstlük, kararlılık, dostluk, ön yargılı olmamak, işini iyi yapmak, hayattan zevk almak, sorumluluk, cesaretli olmak, sabırlı olmak temalarında olumlu iletiler barındırdığı görülmektedir. Bu kapsamda olay örgüsü gereği kullanılan, tek başına ele alındığında olumsuz ileti barındıran ancak bağlam içinde bu olumsuzluğun fark edildiği aforizmalarla da az da olsa karşılaşmıştır. Örneğin duman adamlar Momo’yu arkadaşlarından uzaklaştırmak için ona çeşit çeşit oyuncaklar getirir. Bunlardan canının sıkılma ihtimali üzerine bu oyuncakların sürekli devamının geleceğini belirterek “İnsan hep yeni bir şeyler alırsa canı sıkılmaz.” (Ende, 2017, s. 103) cümlesini kurar. Bu aforizmanın başlı başına incelendiğinde “Yeni bir şeyler olmazsa insanın canı sıkılır.” genel geçer algısına yönlendireceği düşünülebilir. Ancak ifade olay örgüsü gereği kullanılmış olup sağlıklı bir yönlendirme olmadığı okura zaten hissettirilmektedir.

Eserde geçen “zaman kavramı” başlığı altındaki aforizmalarda ise zamanın çok değerli olduğu, içinde bulunulan ânın en değerli zaman olduğu, insanların sahip oldukları zamandan sorumlu oldukları, değeri bilinmeyen zamanların boşa gittiği, zamanın ancak yürekle algılanabileceği gibi olumlu iletiler barındırmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkçe öğretmenleri tarafından ortaokul öğrencilerinin okumaları için en çok tavsiye edilen kitaplardan ilk üçünde yer alan aforizmaların incelendiği araştırmada, belirlenen aforizmaların Türkçe dersinin amacına uygun olup olmadığı ve öğrencilerin kişisel gelişimleri ile kimlik kazanımlarına ne ölçüde etki edebileceği sorusunun cevabı aranmıştır. Bunun yanı sıra tespit edilen aforizmaların da literatüre kazandırılması hedeflenmiştir.

Tablo 2. İncelenen Eserlerdeki Aforizma Sayıları

	Aforizma Sayısı	Sayfa Sayısı
Küçük Prens	44	107
Dedemin Bakkalı	23	200
Momo	31	300

Tablo 2’de görüldüğü üzere en çok aforizmanın “Küçük Prens”te (44), sonrasında ise “Momo” (31) ve “Dedemin Bakkalı”nda (23) yer aldığı belirlenmiştir.

Görsellerin de sıklıkla yer aldığı 107 sayfadan oluşan “Küçük Prens”te 300 (Momo) ve 200 sayfalık (Dedemin Bakkalı) kitaplardan çok daha fazla aforizma yer alması dikkat çeken önemli bir noktadır. “Küçük Prens”in dünya çapında bu kadar çok okunmasının ve tavsiye edilmesinin en önemli nedenlerinden birisi de içerdiği yoğun aforizmalardır. Okuyucular sıklıkla bu aforizmalarla kitaba atıf yapmakta, bu durum da kitabın tanınırlığını ve okunurluğunu artırmaktadır.

Aforizmaların kendi içlerinde bağımsız anlamlara sahip olabileceği gibi bağlamdan yola çıkarak değerlendirilmesi gereken durumlar da olabilir. Örneğin “İnsan ancak yüreğiyle baktığı zaman doğruyu görebilir. Gerçeğin mayası gözle görülmez.” (Saint-Exupery, 2015, s. 84), anlaşılması için bağlama ihtiyaç duyulmayan bir aforizmadır. “Momo” kitabında ise Momo eski dostunun restoranına gittiğinde istediği kadar yemek yiyebilir ancak dostu ona ayıracak en ufak bir zaman bulamaz. Momo karnını tika basa doyurur fakat dostuyla konuşamamasından dolayı kendini doymamış hisseder. Bu

olayın anlatıldığı bölüm ise “Çok ye, az konuş.” (Ende, 2017, s. 213) aforizması ile başlandırılmıştır. Aforizmanın anlaşılabilirliğinin sağlanması için bağlam içinde ele alınması gerekmektedir.

Her üç kitapta tespit edilen aforizmaların genellikle “insani değerler / ilişkiler” ile ilgili olduğu, bunun yanı sıra eserler özelinde “doğal unsurlar”, “meslekler” ve “zaman kavramı” ile ilgili düşüncelerin öne çıktığı belirlenmiştir. “Küçük Prens” ve “Dedemin Bakkalı”nda “yetişkinler”, “Momo” da da “zaman” ile ilgili aforizmalar ön plana çıkmaktadır.

Belirlenen aforizmalara bakıldığında “Küçük Prens” ve “Dedemin Bakkalı” adlı kitaplarda yetişkinler ile ilgili olumsuz içerikli aforizmaların yoğun olduğu dikkat çekmektedir.

Küçük Prens’in hedef kitlesinin çocuklar mı yetişkinler mi olduğu literatürde tartışmalı bir konudur (Beyreli ve Ak-Baçoğul, 2017). Ancak hedef kitlenin çocuklar olduğu varsayılırsa bu iki kitapta yetişkinlerin yaptıkları yanlışların; olumsuz tutum, davranış ve sözlerin bu denli verilmesinin çocuk okurların birer yetişkin olduklarında onlar gibi olmamalarını öğütlemek amacıyla olduğu düşünülebilir. Hedef kitlenin yetişkinler olduğu varsayımında ise yetişkinlerin çocukların gözünde nasıl göründükleri ve çocuk bakış açısı hakkında farkındalık kazanılması amacıyla yer aldığı kabul edilebilir.

Dedemin Bakkalı’nda aforizma olarak kabul edilebilecek ifadelerin çoğunun kitabın kahramanı çocuk tarafından yazılan “Çocukların Yetişkinlerle İletişimde Dikkat Etmesi Gereken Hassas Konular” başlıklı defterdeki notlardan oluştuğu, bunların neredeyse tamamının hedef kitle olan çocuk okurlarda yetişkinler hakkında olumsuz algılar oluşturabileceği görülmektedir.

Olumlu ileti barındırıyor gibi görünen aforizmaların bağlam içinde ele alındığında, yazarın konuyu işleyiş biçimi sebebiyle, aksi bir sonuç doğurabildiği ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde olumsuz ileti içerdiği düşünülen aforizmaların da aslında olay örgüsü gereği verildiği ve metin akışında bu iletinin yanlış olduğunun okura hissettirildiği de görülmektedir. Bu sebeple aforizmalar her ne kadar başlı başına bir anlam içeriyor olsa da metin bütünlüğü içindeki anlam değeri de dikkate alınmalıdır.

Çalışmada ele alınan eserler Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan Türkçe dersinin amaçlarına uygunluk açısından değerlendirildiğinde;

- Küçük Prens’in hedef kitlesinin tartışmalı olmasının yanı sıra, özellikle yetişkinler hakkındaki, aforizmaların eleştirel bir bakış açısıyla ele alındığında Türkçe dersinin amaçlarıyla çelişmediği,
- Dedemin Bakkalı’nın manevi, ahlaki, kültürel ve sosyal değerler açısından Türkçe dersinin amaçlarıyla çeliştiği,
- Momo’nun Türkçe dersinin amaçlarına uygun aforizmalar barındırdığı sonuçlarıyla karşılaşılmıştır.

Tüm bu düşünce ve tespitler neticesinde Türkçe dersinin amacında yer alan; okuma becerisinin geliştirilmesi, söz varlığının zenginleştirilmesi, duygu, düşünce ve hayal dünyasının geliştirilmesi, okuma sevgisi ve alışkanlığını kazanımının sağlanması, bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi, okuduğunu anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmesinin ve sorgulanmasının sağlanması konularına katkı sağlayacak nitelikte aforizmaların yer aldığı eserlerin ortaokul Türkçe öğretmenleri tarafından dikkate alınması ve öğrencilere okumaları

yönünde tavsiyede bulunurken bu unsuru da göz önünde bulundurmaları gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Kaynaklar

- Andı, M. F. (2004). Arif Nihat Asya'nın kısa nesirleri. *İlmi Araştırmalar*, 18, 7-16.
- Bak, H. (2016). Türk dili ve Rus dilindeki aşk ve dostluk ile ilgili özdeyişler üzerine bir değerlendirme. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 56, 169-175.
- Başar, S. ve Akın, E. (2022). Şermin Yaşar'ın çocuk kitaplarının eğitsel iletiler ve değer kavramları açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 62-71.
- Beyreli, L. ve Ak-Başoğlu, D. (2017). Küçük Prens'in hedef kitle: çocuklar mı, yetişkinler mi? *Synergies Turquie - Gerflint*, 107-121.
- Cavga, S. ve Eyüp, B. (2021). Şermin Yaşar'ın çocuk kitaplarındaki eğitsel iletilerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1400-1420.
- Ende, M. (2017). *Momo*. (L. Çalışkan, Çev.). İstanbul: Pegasus.
- Erol, K. (2017). Vecize edebiyatı ve sosyal öğreti örneği olarak Raif Necdet Kestelli'nin süzme sözler'i. *E-Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 624-643.
- Göksel, A. ve Arıcı, A. F. (2021). Çağdaş çocuk kitaplarında yer alan aile büyüklerinin sunuluş biçimleri üzerine bir araştırma. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları (DEA)*, 23, 147-178.
- Kerimoğlu, C. (2010). Hakan Günday romanlarında aforizmalar. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(1), 1174-1166.
- Koç, C. T. ve Demirkazık, E. (2019). Özlü sözlerin Arapça öğretiminde kullanılabilirliği: Hadâiku'l-Hikme örneği. *Nüsha Dergisi*, 48, 1-26.
- Kurt, Ç. (2022). *Ahmet Hamdi Tanpınar'ın eserlerinde aforizmalar*. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. 20195716392253-02-Türkçe Öğretim Programı 2019.pdf (meb.gov.tr) sayfasından erişilmiştir.
- Özdeyiş. (t.y.) *Türk Dil Kurumu* içinde. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Saint-Exupery, A. (2015). *Küçük prens* (C. Süreyya ve T. Uyar, Çev.). İstanbul: Can.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Yağar, A. S. (2016). Aforizma yazarı olarak Midhat Cemal Kuntay. *FSM İlmi Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 8, 281-295.
- Yakıncı, C., Yakında, H. ve Akın, K. (2013). Tıp eğitiminde özdeyişlerin gücü. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 56, 143-150.
- Yaşar, Ş. (2020). *Dedemin bakkalı*. Ankara: Taze Kitap.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yorgancı, O. (2013). *A'dan z'ye -ist, -izm, -grafi, -log, -loji'ler sözlüğü*. İstanbul: Parıltı.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmanın planlanması, verilerin toplanması ve analiz süreçlerine her iki yazar da aktif olarak katılmış olup makalenin hazırlanması, raporlaştırılması ve yayım sürecinin takibi ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırma da herhangi bir kurum, kuruluş veya kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması söz konusu değildir.

Etik Bildirim

Bu çalışmada Türkçe öğretmenleri ile yapılan görüşme, Gazi Üniversitesi Etik Kurulunun 07.01.2021 tarihli ve 80287700-302.08.01- 3064 sayılı onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 10 Sayı: 1 Sayfa Aralığı: 130-143 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1248617

REVIEW

Open Access

DERLEME

Açık Erişim

Sosyal Yapılandırıcılık Konulu Tezlerin Betimsel İçerik Analizi Descriptive Content Analysis of Thesis Related to the Social Constructivism

Su Ertürk, Serkan Koşar

ÖZ

Bu çalışmanın amacı "Sosyal Yapılandırıcılık" konusunda Türkiye'deki lisansüstü tezlerin bütüncül olarak benzer ve farklı yönlerinin ortaya konulmasıdır. Çalışmanın veri kaynağını YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanındaki 2000-2022 yıllarındaki tezler oluşturmaktadır. Çalışmada betimsel içerik analiz yöntemi kapsamında kategorik çözümleme gerçekleştirilmiştir. Buna göre, sosyal yapılandırıcılık konusunda sınırlı sayıdaki lisansüstü tezlerin sadece devlet üniversitelerinde; İstanbul, Batı Marmara, Ege bölgesinde daha sık, Akdeniz, Batı/Doğu Karadeniz, Kuzeydoğu Anadolu'da hiç olmadığı görülmektedir. Araştırma konusunun incelendiği tezlerin uygulandığı eğitim kademesi çoğunlukla ortaokul iken Türk Eğitim Sistemi 4+4+4 düzenlemesindeki ilkökul-ortaokul ayrımı yerine "ilköğretim" ifadesinin çoğunlukla kullanıldığı; benzer sayıda doktora ve yüksek lisans tezlerinde sık olarak deneysel araştırmanın, rastgele (tesadüfi) örneklem yönteminin ve anketin veri toplama aracı olarak tercih edildiği; veri analizinde t-testi, betimsel istatistik yöntemlerinin yoğunlaştığı, ayrıca ANOVA, ANCOVA, nonparametrik testler (Ki Kare, Mann Whitney U), nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre lisansüstü çalışmalarda eğitim kademelerinin farklılaştırılması, ilköğretim ifadesi yerine ilkökul/ortaokul şeklinde ayırım yapılması, örneklem türü ve araştırma desenlerinde çeşitleme öncelikli olarak önerilmektedir.

ABSTRACT

The aim of this study is to reveal the similar and different aspects of the postgraduate theses in Turkey on "Social Constructivism" as a whole. The data source of the study consists of the theses in the database of CoHE National Thesis Center in the years 2000-2022. In the study, categorical analysis was carried out within the scope of descriptive content analysis method. Accordingly, the limited number of postgraduate theses on social constructivism are only in public universities; It is seen that it is more common in Istanbul, West Marmara, Aegean regions, and not at all in the Mediterranean, West/East Black Sea, and Northeast Anatolia. While the education level in which the theses in which the research is examined is applied is mostly secondary school, the expression "primary education" is mostly used instead of the primary school-secondary school distinction in the Turkish Education System 4+4+4 arrangement; In similar number of doctoral and master's theses, experimental research, random sampling method and questionnaire are frequently preferred as data collection tools; It has been determined that t-test and descriptive statistics methods are concentrated in data analysis, and also ANOVA, ANCOVA, nonparametric tests (Chi-Square, Mann Whitney U), content analysis from qualitative data analysis methods are used. According to the research findings, it is recommended to differentiate education levels in postgraduate studies, to make a distinction as primary school/secondary school instead of primary education, and to diversify in sample type and research designs.

Yazar Bilgileri

Su Ertürk

Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye
mrs.elifsu@gmail.com

Serkan Koşar

Prof.Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye
skosar@gazi.edu.tr

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Sosyal yapılandırıcılık
Kategorik çözümleme
Betimsel içerik analizi

Keywords

Social constructivism
Categorical analysis
Descriptive content analysis

Makale Geçmişi

Geliş: 07/02/2023

Düzeltilme: 02/04/2023

Kabul: 03/04/2023

Atıf için: Ertürk, S. ve Koşar, S. (2023). Sosyal yapılandırıcılık konulu tezlerin betimsel içerik analizi. *JRES*, 10(1), 130-143. <https://doi.org/10.51725/etad.1248617>

Etik Bildirim: Bu makale, derleme türünde olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Giriş

Son yıllarda örgütlere yönelik geliştirilen sosyal yapılandırmacı yaklaşım, sistem teorisi ile kesin çizgilerle ayrılmaktadır. Bu yaklaşım, sistem teorisinde yer alan çevre, girdi, süreç, çıktı ve geri bildirim gibi egemen varsayımları eleştirmekte, etkileşim ve dilin ön plana çıktığı bakış açısıyla hareket etmektedir. Özellikle örgüt geliştirme uzmanları tarafından benimsenen sosyal yapılandırmacı yaklaşım, insan davranışını açıklarken örgütün içinde bulunan bireylerin kendi örgütlerini nasıl tanımladıkları, etkileşimin boyutu, yaptıkları işi nasıl deneyimlediklerini sorgulamaktadır (Anderson, 2016, s.85-86). Bir eğitim öğretim kurumunda, sosyal medya forumunda, kültürel topluluk ortamlarında öğrencilerin maddi ve maddi olmayan çevreyle etkileşime girdikçe, başarılı ve işlevsel bir yaşam sürmek için gerekli olan anlayış ve deneyimi kazandığını ifade eden Kapur (2018), bilgi inşasının grup tartışması, takım çalışması veya herhangi bir öğretim yoluyla farklı yerlerde gerçekleşeceğini ve bilginin toplumsal inşasının başarılı olacağını da altını çizmektedir.

Sosyal yapılandırmacılık, öğrenciler arasında etkileşim, tartışma ve paylaşımaya dayandığı için işbirlikli öğrenme olarak da adlandırılır. Bu öğretim stratejisi, bir dizi gruplandırmaya ve etkileşimli yöntemlere izin verir. Bunlar, tüm sınıf tartışmalarını, küçük grup tartışmalarını veya verilen projeler ya da ödevler üzerinde çiftler halinde çalışan öğrencileri içerebilir. Teorinin altında yatan faktör, öğrencilerin fikirleri paylaşan, beyin fırtınası yapan, neden ve sonucu keşfetmeye çalışan, sorunlara cevaplar veren veya sadece mevcut bilgilere eklemek için yeni bir şeyler yaratan gruplar halinde çalışmasıdır (Akpan, Igwe, Mpamah ve Okoro, 2020, s.51).

Yapılandırmacılık alanına giren çalışmalar alanyazında sık sık araştırmalara konu olurken, Türkiye’de sosyal yapılandırmacı yaklaşımı temel alarak gerçekleştirilen araştırmaların oldukça az sayıda ve belirli alanlarla sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çerçevede sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı (Akyol, 2011; Baş, 2015; Korkmaz, 2014), sosyal yapılandırmacı öğretim (Çimen, 2010; Ergül, 2010; Özdemir, 2015), sosyal yapılandırmacı öğrenme ile öğretim ortamının ilişkilendirilmesi (Aydın, 2008), ders özelinde sosyal yapılandırmacı yaklaşımın kullanılma durumu (Dolmacı, 2015; Esendemir, 2014; Pekcan, 2009; Seçer, 2015; Şahin, 2019) bu çalışma kapsamında ele alınan tez araştırmalarında yaygın çalışma konuları olarak göze çarpmaktadır.

Ulusal eğitim alanyazınında sosyal yapılandırmacı (inşacı) yaklaşıma ilişkin sınırlı çalışmalardan birinin Baş (2015)’a ait “sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve bilişüstü farkındalık düzeylerine etkileri ile öğrenme sürecine katkıları” isimli doktora araştırmasından oluştuğu görülmektedir. Keleşzade, Güneşli ve Özkul (2018)’un sosyal yapılandırmacı öğrenmeyi ve tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeyi temel alan tarih öğretiminin etkililiği, Bay vd. (2009)’in öğretmen adaylarının sosyal yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamında öğretmen rollerine ilişkin çalışmalarına göre ulusal alanyazınında sosyal yapılandırmacılığın son on yılda yer almaya başladığı söylenebilir. Ancak okul, sosyoloji ve psikoloji temelinde özellikle öğretmenlerin ve öğrencilerin fikirlerinin derinlemesine analiz edildiği sosyal yapılandırmacılığı eğitimle ilişkilendiren ampirik çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Buna göre eğitim alanyazınında sosyal yapılandırmacı kuram konusuyla ilişkili öğrencinin kendisinden daha deneyimli akran ve öğretmenlerle sosyal etkileşimin gerçekleşmesinin bilişsel fonksiyonları geliştirdiği (Duffy ve Cunningham, 1996) vurgusunun eksikliğinden söz edilebilir. Özellikle bu konuda farkındalığın ve uygulamaya dönük çözümlerin yetersiz kaldığı göze çarpmaktadır. Bunun yanında az sayıda bulunan sosyal yapılandırmacılık konulu çalışmalara ilişkin araştırmaların benzer ve farklı yönlerinin ortaya koyulduğu, verilerin

sistematiik bir incelemesini yapan çalışmaya da rastlanamamıştır. Bu alışma kapsamında “sosyal yapılandırıcılık” konusunda yapılan tezlerin betimsel içerik analizi sentezinin oluşturulmasının sosyal yapılandırıcılığın eğitim alanıyla ilişkilendirilmesine ve tasarlanacak teorik ve uygulamalı çalışmalara katkı sunacağı düşünülmektedir.

Sosyal Yapılandırıcılık

Yapılandırıcı kuramın alt yaklaşımı olan ve Vygotsky'nin ortaya koyduğu sosyal yapılandırıcılıkta sosyal etkileşim odak noktasıdır. Bu yaklaşıma göre, bireylerin yaşlarından öte tüm gelişim dönemlerinde akranların önemini dikkate alarak sosyal etkileşimi içselleştirildiği söylenebilir. Vygotsky (1979)'nin “yakınsal gelişim alanı” (zone of proximal development) olarak açıkladığı alanda; kişi sosyal etkileşim içerisinde bilgiyi yapılandırmakta ve bilişsel yapıları içselleştirmektedir. Diğer bir ifadeyle sosyal seviyedeki bir bilginin kişisel bir bilgiye dönüşmesi için yakınsal gelişim alanı içerisinde olması gerekmektedir. Galbin (2014, s.82) ise sosyal yapılandırıcılık perspektifine göre, evrensel doğrunun veya yanlışın, iyinin veya kötüünün ne olduğunun asla bilinmeyeceğini söylerken, sadece iyi, kötü, doğru veya yanlış hakkında hikâyeler olduğunu savunmaktadır. Buna göre sosyal yapılandırıcılık, bireyin zihninin gerçekliğin bir aynasını temsil ettiği şeklindeki yapılandırıcı düşünceyi terk etmektedir. Yapılandırıcı bakış açısı, ilişkilere odaklanmakta ve bireyin gerçekliklerin sosyal yapılandırıcılıktaki rolünü sürdürmektedir. "Aynı bölge için haritalar" yapılandırıcılığın özü gibi görünmektedir. Ancak sosyal yapılandırıcılık harita oluşturmakla ilgilenmeyerek haritaların ortaya çıkardığı süreçleri değiştirdiği ve geliştirdiği söylenebilir. Diğer bir deyişle, bireylerin oluşturduğu haritaların, deneyimlerden ve onların nasıl algılandığından oluştuğu şeklinde yorumlanabilir. Her bireyin, gerçek dünyaya ilişkin algılarından kendi dünyalarını yarattığı düşünülrse, sosyal yapılandırıcılık, dünyayı ve bireyin kendini anladığı etkileşimli sürecin merkezini dil, iletişim ve konuşma olarak görmektedir (Galbin, 2014, s.82-83).

Bireyin öğrenmesi özel bir sosyal çevreyi ve çocuğun bu çevrede yetişmesini içeren sosyal bir süreci gerektirmektedir (Vygotsky, 1979, s.77). Vygotsky'e göre çocuğun öğrenme potansiyeli bireylerle bir arada bulunduğunda ortaya çıkmaktadır. Sosyal yapılandırıcı bakış açısı Reyes ve Vallone (2008, s.36)'in belirttiği üzere öğrenmenin sosyal ve bilişsel süreçlerinin temelidir. Diğer bir ifadeyle, sosyal yapılandırıcı bakış açısında bilişsel öğrenmenin kendisi de sosyal ve kültürel dil akışı yoluyla oluşmaktadır. Sosyal yapılandırıcı anlayışta öğrenenin gelişimi yalnızca bireysel çalışmalarla anlaşılamaz. Bireyin yaşamının geliştiği dış sosyal çevreyi de incelemek önem arz etmektedir. Öğrenme için sosyal olarak çeşitli bir çevre sağlandığında birey daha deneyimli kişilerle çalışırken bilişsel fonksiyonlarının daha fazla geliştiği anlaşılmaktadır (Jaramillo, 1996, s.137-139).

Sosyal Yapılandırıcı Eğitim-Öğretim

Sosyal yapılandırıcılıkta çocukların “anlama” penceresinin sadece fiziksel dünyaya uyum sağlayan karşılaşmalarla şekillenmediği ifade edilmektedir. Çocuklar ve yetişkinler için de dünyanın, sadece fiziksel olarak değil kültürel olarak anlamlı ve önemli olan dil tarafından öncelikle duyularla ve etkileşimler yoluyla şekillendiği yadsınamaz bir gerçektir. Buna göre, sosyal yapılandırıcılığın öğretim yöntemleri, öğrencilerin öğrenmesi ve motivasyonu üzerindeki etkileri öğretme ve öğrenme sürecinde özel önemdedir. Bunun temel sebebinin sosyal yapılandırıcılığın; anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin grup etkinliklerine katılarak iş birliği yaptığı sosyal bir süreç olarak gören bir öğrenme teorisi olduğu söylenebilir (Akpan vd., 2020, s.51-53).

Sosyal yapılandırmacı kuramda öğrencinin daha deneyimli olan akran ve öğretmenlerle bir arada bulunmasıyla bilişsel fonksiyonlarının geliştiği anlaşılmaktadır. Bilişin sosyal kaynakla olan ilişkisini anlamlandırmak için dilin önemini ve kültürel bağlantısını incelerken sosyokültürel yapıcılık da ön plana çıkmaktadır (Duffy ve Cunningham, 1996). Sosyal yapılandırmacılıkta bilişsel yapılandırmacılıktan farklı şekilde bilginin oluşmasında kişinin yaşadığı toplumun özelliklerinin etkisi özel önemdedir (Akınoğlu, 2011). Bu bağlamda öğretmenler, öğrenme sürecinde etkileşimde bulunurken ve birlikte çalışırken öğrenciler tarafından bilgi keşfine ve yapılandırılmasına izin veren öğretim yöntemlerini kullanarak öğretimsel rehberlikten yararlanmaktadır. Sosyal yapılandırmacılık, bilgi edinme sorumluluğunu öğretmenden öğrenciye kaydırmakta ve aynı zamanda öğrenciyi pasif bir dinleyiciden aktif bir katılımcıya ve birlikte öğrenenler arasında bilginin ortak yapıcısına dönüştürmektedir (Akpan vd., 2020, s.51).

Öğretmen ve diğer öğrencilerle sosyal etkileşim içinde olmak öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır. Bilgi sadece bireyin zihninde yapılandırılmaz; aynı zamanda sosyal bir bağlam içindeki etkileşimler öğrencilerin düşüncelerini, inançlarını yeniden yapılandırmalarını, paylaşımlarını ve tekrar yapılandırmaları sağlar. Yukarıdaki açıklamalara göre öğrenme ortamının da etkileşim yoluyla sosyal topluluk haline getirildiği söylenebilir. Buna göre, öğrenme ortamı sosyal etkileşim ve iş birliği anlamına gelirken, daha fazla öğrenmeye ilişkin bakış açılarının ve düşüncelerin paylaşılmasını da ifade etmektedir. Özellikle, sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamları gerçek yaşama yakın uygulamaları hayata geçirmekte ve öğrenenlerin bu gerçek yaşama yakın ortamlarda dış dünya ile sosyal etkileşimler kurmalarına imkân sağlamaktadır. Okulların temel amacının sosyal öğrenme ortamları yaratmak olduğu dikkate alındığında öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz parçası olan sosyal yapılandırmacı yaklaşımın literatürde teorik ve uygulamalı olarak daha fazla çalışmada yer alması önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye’de 2000-2022 yılları arasında “Sosyal yapılandırmacılık” konusunda hazırlanan lisansüstü tez çalışmalarının bütüncül şekilde incelenerek, kategorik olarak çözümlenmesidir. Söz konusu temel amaç doğrultusunda (i) yayın yılı, (ii) yayın türü, (iii) üniversite türü, (iv) örneklem bölgesi, (v) uygulandığı eğitim kademesi, (vi) araştırma yöntemi, (vii) örneklem belirleme yöntemi, (viii) veri toplama araçları ve (ix) veri analiz yöntemlerine göre dağılımları nedir?” alt amaçlarına yanıt aranmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma betimsel tarama modelinde içerik analizi türlerinden betimsel içerik analiz yöntemi ile yürütülmüştür. Betimsel içerik analizinde birbirinden bağımsız nitel ve nicel çalışmalar incelenerek düzenlenirken (Selçuk, Palancı, Kandemir ve DüNDAR, 2014) ilgili alanda çalışma yapan ve yapmak isteyen araştırmacılara genel eğilimin ne olduğu ifade edilmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Aynı zamanda betimsel içerik analizi yöntemlerinden biri olan kategorik çözümlenmenin yer aldığı bu çalışmada, kategorilerin yoğunluk ve önem saptanması dikkate alınmıştır. Kategorik çözümlenme, genel olarak belirli bir metnin birimlere bölünmesi adımı takip ederek bu birimlerin önceden belirlenmiş ölçütlere göre kategoriler halinde gruplandırılması olarak ifade edilebilir (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s.89-91).

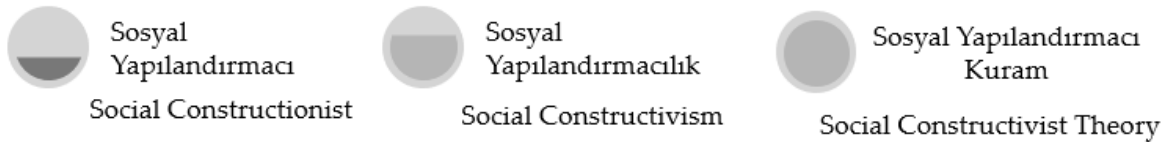
Veri Kaynağı

Bu çalışmanın veri kaynağını YÖK Ulusal Tez Merkezinde bulunan “sosyal yapılandırmacılık” konulu 2000-2022 yılları arasındaki yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmaktadır. Bu çalışmada güncel yayınları temel alarak yeterli büyüklükte örnekleme ulaşabilmek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede araştırmacının incelediği olguyu açıklamak üzere belirlenen kritik durumlar kullanılabilir. Ancak kritik durumlar için belirlenmiş ölçütlerin de araştırmanın genel çerçevesine uyumu önemlidir (Creswell ve Plano Clark, 2016). Bu çerçevede, örnekleme grubu oluşturulurken anahtar kelimeler, başlık, özet bilgileri ve Türkiye’de yapılan çalışmalar şeklinde ölçütlerle inceleme havuzu oluşturulmuştur. Çalışmada incelenen yüksek lisans ve doktora tezlerinde eğitim bilimleri alanı, erişime açık olma, sosyal yapılandırmacılığı eğitim ve öğretimle ilişkilendiren araştırmaların olmasına dikkat edilerek çalışmanın örnekleme belirlenmiştir. 2000-2022 yılları arasında arama kriterlerine uyan tezlerin içerikleri detaylıca incelendiğinde, arama ölçütlerine uygun olarak listelenmiş olmasına rağmen çalışmanın amacına hizmet etmediği anlaşın altı tez örnekleme dahil edilmemiştir. Bu çerçevede 10 doktora ve 9 yüksek lisans olmak üzere toplam 19 tez araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmacı tarafından çalışmada yer alan ve incelenen tezlere ilişkin belirlenen ölçütler şöyledir:

- İncelenen tezlere ilişkin uygun olduğuna karar verilen kriterlerde çalışmaların YÖK veri tabanında, tam metne izin verilmiş, konu alanlarında eğitim ve öğretimle ilişkilendirilmiş sosyal yapılandırmacılık yaklaşımının olması,
- Arama yapılması için son tarihin 01.08.2022 belirlenerek, araştırmada en güncel tezlere ulaşılması,
- Tezlerin başlıklarının ve anahtar kelimelerin (Şekil 1’de belirtildiği üzere) Türkçe ve İngilizce taranması şeklindedir.



Şekil 1. Verilerin toplanması için kullanılan anahtar kelimeler

Belirlenen kriterlere göre tez içeriklerin, inceleme aşamasını takiben Türkiye’de hazırlanarak erişimine izin verilen toplam 19 lisansüstü araştırmanın verilerini oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerine ilişkin bilgiye kaynakların sonunda yer verilmektedir.

Veri Analizi

Araştırma kapsamında verilerin analizine ilişkin betimsel içerik analizi türlerinden biri olan kategorik çözümleme tekniği kullanılmıştır. Analizler gerçekleştirilirken dizinde sosyal yapılandırmacılığın varlığı, eğitim ve öğretim alanı, erişime açık olma durumu, tezlerin başlığı ve anahtar kelimeler göz önünde bulundurularak belirlenen kategoriler dikkate alınmıştır. Bu kapsamda sosyal yapılandırmacılık konulu tez araştırmalarına ilişkin öncelikle veri çözümleme formu oluşturulmuştur. Çözümleme ve analiz sürecinde, tezlerin içerisinde yer alan bilgilere bağlı kalınmış, veriler kategorilere göre çözümlenmiştir ve tablolaştırılmıştır. Araştırmada bazı değişkenlerin toplam

sayılarında oluşan farklılıkların, tezlerde ortaya çıkan değişkenlerde uygulandığı eğitim kademesi, araştırma yöntemi, örneklem belirleme yöntemi, veri toplama araçları ve veri analiz yönteminin birden fazla olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Aynı zamanda alanyazında “durum/örnek olay” aynı araştırma deseni olarak ifade edilmekte iken, araştırmanın kategorik çözümlemesinde ayrı olarak belirtilmesinin nedeni incelenen tezlerde yazarların verdiği bilgiye bağlı kalınmasıdır.

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla veri toplama ve verilerin analizi aşamasında araştırmacı tarafından izlenen adımlar detaylı olarak not edilmiş, dosyalanmış ve araştırmanın başlangıcından itibaren excel çözümleme tablosuna kayıt edilerek depolanmıştır. Betimsel ve içerik analizi güvenilirliğinin kodlama işlemine bağlı olduğu ve kategorilerin taşınması gereken en önemli özelliklerden birinin aynı dökümanı, aynı amaç doğrultusunda kullanan başka bir araştırmacının da büyük ölçüde benzer sonuçlara ulaşabileceği açıklıkta olması perspektifi (Tavşancıl ve Aslan, 2001) dikkate alınmıştır. Buna göre sosyal yapılandırmacılık konulu tez araştırmalarına ilişkin oluşturulan çözümleme formunda kodlama ve kategorik inceleme anahtarının ortaya çıkma sürecinde kodlamalara ara verilerek, tekrar gözden geçirilmesi ve araştırmacılar arasında kodlama tutarlılığın hesaplanması gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede tutarlılığın hesaplanması için Miles ve Huberman (1994)'a ait hesaplama formülü [$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$] kullanılmıştır. Hesaplama neticesinde uyuşma yüzdesinin %91 kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür.

Bulgular

Araştırma amaçlarına uygun olarak toplanan veriler, titizle incelenerek bilimsel araştırma etik kurallarına göre analiz edilmiştir. Çalışmada belirlenen alt amaçlara ilişkin belirlenen kategoriler neticesinde, elde edilen bulgular aşağıda Tablo 1’de sunulmaktadır. Buna göre eğitim alanyazınında sosyal yapılandırmacılık konulu lisansüstü çalışmaların yüksek lisans (k=9) ve doktora (k=10) olarak benzer sayıda ve sadece devlet üniversitelerinde olduğu görülmektedir. Araştırma alt amaçlarından yayın yılı ve yayın türü dikkate alındığında 2000-2005 yılları arasında sosyal yapılandırmacılığın eğitim ile ilişkilendirildiği hiç araştırma bulunmadığı, 2006 yılında ilk kez bir yüksek lisans tezinde çalışıldığı, öte yandan 2013 yılına kadar söz konusu kriterlere uygun hiç doktora çalışması olmadığı dikkate değerdir. 2011-2016 yılları arasında (k=9) yoğunlaşan çalışmalarda doktora araştırmaları (k=6), yüksek lisans (k=3) tezlerinden daha fazla iken, 2017-2022 yılları arasında yer alan az sayıdaki (k=5) çalışmanın neredeyse tamamı doktora çalışması olarak 2020 yılında gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1’den anlaşılacağı üzere örneklem bölgeleri Türkiye İstatistik Kurumu İstatistik Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS) birinci düzeyi kapsamında düzenlenmiştir. İBBS bölge sıralamasında yer alan TR1 (İstanbul) (k=5), TR2 (Batı Marmara) (k=2), TR3 (Ege) (k=3), TR4 (Doğu Marmara) (k=2), TR5 (Batı Anadolu) (k=2), TR7 (Orta Anadolu) (k=2), TRB (Ortadoğu Anadolu) (k=1), TRC (Güneydoğu Anadolu) (k=1)’da sınırlı sayıda araştırma yapılırken, TR6 (Akdeniz), TR8 (Batı Karadeniz), TR9 (Doğu Karadeniz) ve TRA (Kuzeydoğu Anadolu)’da sosyal yapılandırmacılık konulu hiç tez araştırmasının yapılmadığı görülmektedir. Verilerin analizi neticesinde İstanbul, Uşak, İzmir, Denizli illeri olmak üzere en çok araştırmanın TR1 (İstanbul) ve TR3 (Ege)’de yoğunlaştığı söylenebilir.

Eğitim kademesi değişkeni incelendiğinde 5’i doktora, 6 yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 11 çalışmada sadece ortaokul kademesinden örneklem seçildiği görülmektedir. Buna göre sosyal yapılandırmacılık konulu tezlerde en çok ortaokul kademesinde (k=11) çalışma yapılırken, en az ilkökul eğitim kademesinde (k=1) çalışma olduğu söylenebilir. Üniversite öğrencilerinin örneklem olarak seçildiği (k=3) araştırmalar lise öğrencilerinin (k=3) örneklem seçildiği çalışmalarla aynı sayıda

iken, okul öncesi öğrencilerinin örneklem seçildiği hiç çalışma bulunmamaktadır. Sosyal yapılandırmacılık konusunda sınırlı sayıda bulunan tez çalışmasında deneysel araştırma yönteminin (k=10) sıklıkla kullanıldığı, rasgele (tesadüfi) örneklem yönteminin (k=10) ve amaçlı örnekleminin (k=6) çoğunlukta olduğu ve çalışmaların tamamına yakınında (k=16) anketin veri toplama aracı olarak kullanıldığı görülmektedir. Veri analizinde t testi, betimsel istatistik yöntemleri daha sık olmakla birlikte, ANOVA, ANCOVA, nonparametrik testler (Ki Kare, Mann Whitney U), nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Veri analizi yöntemi dağılımında “diğer” başlığını Welch testi, Post-Hoc testi, LSD, Howel testi ve Spearman Korelasyon testi, Analitik Soyutlama Modeli gibi incelenen tezlerde az sayıda kullanılan analizlerin kategorilendirilmesi için kodlanmıştır.

Tablo 1. Sosyal Yapılandırmacılık Konulu Tezlere İlişkin İnceleme Bulguları

Değişkenler	Kategoriler	k	
Yayın yılı	2005-2010	5	
	2011-2016	9	
	2017-2022	5	
Yayın türü	Yüksek Lisans	9	
	Doktora	10	
Üniversite türü	Devlet	19	
Örneklem Bölgesi	TR1	5	
	TR2	2	
	TR3	3	
	TR4	2	
	TR5	2	
	TR7	2	
	TRB	1	
	TRC	1	
	Belirtilmemiş	1	
Uygulandığı Eğitim Kademesi	İlkokul	1	
	Ortaokul	11	
	Lise	3	
	Yükseköğretim	3	
Araştırma yöntemi	Nitel	4	
	Karma	7	
	Betimsel Tarama	2	
	Eylem araştırması	1	
	Deneysel araştırma	10	
	Tekli durum deseni	2	
	Sıralı açıklayıcı desen	1	
	Olgubilim (Fenomenoloji)	1	
	Örnek olay bütüncül deneme modeli	3	
Çeşitleme deseni	1		
Örneklem belirleme yöntemleri	Ölçüt	2	1
	Amaçlı	1	-
	Maksimum Çeşitlilik	2	-
	Kolay Ulaşılabilir	1	-
	Aykırı Örneklem	2	-
	Uygun Örnekleme	2	-
Veri toplama araçları	Basit Seçkisiz	2	-
	Rasgele (Tesadüfi/Random)	10	2
	Anket	16	
	Görüşme	10	
Veri toplama araçları	Gözlem	6	
	Doküman	4	

	Betimsel analiz	3	
Nitel	İçerik analizi	5	
	Doküman analizi	4	
	Betimsel istatistik	4	
Veri analiz yöntemi	t-testi	6	
	ANOVA	4	
	MANOVA	2	
	Nicel	ANCOVA	4
		MANCOVA	1
	Parametrik olmayan testler	3	
	Faktör analizi	1	
	Diğer	3	

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin kategorik çözümlemesi neticesinde, alt amaçlara göre bulgular değerlendirilmiştir. Bu çerçevede verilerin yayın yılı, yayın türü, üniversite türü, örneklem bölgesi, uygulanan eğitim kademesi, araştırma yöntemi, örneklem belirleme yöntemi, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemlerine göre dağılımları incelendiğinde, eğitim alanında sosyal yapılandırmacılık konulu çalışmaların benzer yöntemlerle yürütülmesinden öte oldukça sınırlı disiplin alanında ve az sayıda olduğu görülmektedir. İncelenen tezlerin 2011-2016 yılları arasında yoğunlaştığı örneklem bölgelerinin ise en fazla İstanbul ve Ege bölgesi olduğu tespit edilmiştir. 2005-2020 yılları arasında 19 lisansüstü çalışmada ve az sayıdaki disiplin alanında araştırmalara konu olan sosyal yapılandırmacılığa 2020 yılından sonra herhangi bir çalışmada rastlanmamıştır. 2019 yılında başlayıp 2022 yılına kadar devam eden Covid-19 pandemisi nedeniyle 2020-2022 yılları arasında çalışmaların azaldığı düşünülse de, bu alandaki çalışmaların pandemi öncesinde de bazı yıllarda (2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2016, 2017, 2018) hiç araştırma konusu olmadığı dikkate değerdir. Yumuşak ve Korkmaz (2021)'in okul etkililiği konulu çalışmasında Batı Anadolu, Kuzeydoğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu ve İstanbul bölge birimlerinin çoğunlukla örneklem bölgesi olduğu görülmektedir. Örgütsel vatandaşlık konusunda Koşar (2018)'in çalışmasında bu bulguya benzer şekilde Batı Anadolu ve İstanbul bölgesinde, Koşar (2020) ve Sezgin ve Sönmez (2018)'in çalışmalarının bulgusu ile örtüştüğü görülmektedir. Özellikle sosyal yapılandırmacılık konusunda sınırlı sayıda bulunan lisansüstü araştırmacının, özel üniversitelerde konu olarak hiç çalışılmaması önemli bir bulgudur. Söz konusu bulgunun Koşar (2020), Sezgin ve Sönmez (2018), Çoban (2022)'in çalışma bulguları ile örtüştüğü ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan yayın türü bulgusuna göre yüksek lisans (k=9) ve doktora (k=10) tez çalışması sayısından hareketle doktora araştırmalarının yüksek lisans sayısından fazla olması dikkate değerdir. Bu konuya ilişkin Türkiye'de tezli yüksek lisans yapan öğrencilerin doktora yapan öğrencilerden daha fazla olmasından ötürü doktora çalışmasının az sayıda olmasına sebep gösterilen çalışmalar bulunmaktadır. Bu araştırma kapsamında ise tam tersi bir oranın ortaya çıktığı görülmektedir. Dolayısıyla bu farklı bulgu Kedikli ve Katrancı (2021), Koşar, Er, Kılınç ve Koşar (2017), Koşar (2020), Sezgin ve Sönmez (2018), Çoban (2022), Gökmen vd. (2017), Yumuşak ve Korkmaz (2021), Balcı ve Apaydın (2009) ve Güçlü, Mustul ve Kaleli (2021)'nin araştırmalarındaki bulguyla örtüşmemektedir.

Örnekleme en çok ortaokul (k=11) en az ilköğretim kademesinde (k=1) çalışma olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguda özellikle ilköğretim ve ortaokul ayrımının yapılmadan ilköğretim olarak belirtildiği önem arz etmektedir. Esendemir (2014), Özdemir (2015), Şahin (2019)'in lise öğrencileri, Dolmacı (2015), Kılınç (2020) ve Özkan (2011)'in üniversite öğrencileri, Orhan (2020)'in üç İngilizce öğretmeni örneklem seçtiği çalışmalar haricinde, araştırmaların tamamında örneklemin ortaokul

öğrencileri olduğu görülmektedir. İlköğretim eğitim kademesinin sıklıkla örneklem olarak seçildiği bulgusu Çoban (2022), Kedikli ve Katrancı (2021)'nin bulguları ile benzerlik gösterirken, Gökmen vd. (2017)'in çalışmasıyla örtüşmemektedir. Diğer taraftan okul öncesi öğrencilerinin, yönetici ve akademisyenlerin hiçbir araştırmada örneklem olarak seçilmediği dikkat çeken bir husustur. Ortaokul öğrencilerinin kolay ulaşılabilir olma fikrinin yanında tüm örneklem türlerinde daha çok öğrencilerin tercih edilerek öğretmen adayları, öğretmen, yönetici ve akademisyenlerin geri planda kaldığı fark edilmiştir. Alanyazına önemli katkı sunacak verileri sahayı deneyimleyerek eğitim örgütünün yönetim sorumluluğunu üstlenen merkez ve taşra teşkilatı yöneticilerinin yanında kuramdan uygulamaya dönük bilgileri sunacak akademisyenlerden veri toplanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma yöntemlerine göre, aynı çalışmada birden fazla desenin kullanılmasından ötürü 19 tez araştırmasında toplam 32 araştırma yöntemi ve deseni kullanıldığı görülmektedir. Ergül (2010), Orhan (2020), Seçer (2015), Özer-Şanal (2020)'in nitel araştırma yöntemini kullandığı çalışmalarda Seçer ve Orhan aynı zamanda durum deseni kullanırken, Özer-Şanal (2020) eylem araştırması ve deneysel araştırmayı, Ergül (2010)'ün ise örnek olay deseni tercih ettiği görülmektedir. İncelenen çalışmalarda, nitel araştırmanın (k=4) görece daha az sayıda olduğu ancak Baş (2015), Boğazlıyan (2020), Demirer (2013), Dolmacı (2015), Kılınç (2020), Özdemir (2015), Özkan (2011)'in karma çalışmalarında (k=7) nitel araştırma yöntemlerinden deneysel desenin sıklıkla kullanıldığı ve görüşmelerle araştırmaların veri toplama sürecinin desteklendiği söylenebilir. Nitel araştırmaların ve deneysel desenlerin özellikle 2010 yılından sonra daha sık kullanılması önemli bir bulgudur. Bu bulgu Çoban (2022) ve Kedikli ve Katrancı (2021)'nin çalışma bulguları ile örtüşürken, Sezgin ve Sönmez (2018), Koşar (2018)'in araştırma bulgularıyla farklılaşmaktadır. Öte yandan incelenen sınırlı sayıdaki lisansüstü araştırmada sıklıkla deneysel araştırma deseni kullanıldığı Akyol (2011), Aydın (2008), Baş (2015), Çimen (2010), Demirer (2013), Dolmacı (2015), Esendemir (2014), Korkmaz (2014), Şahin (2019) ve Özer-Şanal (2020)'in özellikle deney grubunda benzer sonuçlara ulaşması, sosyal yapılandırmacı uygulamaların eğitim ve öğretim ortamı üzerindeki olumlu etkilerine dönük farkındalığı pekiştirdiği yorumu yapılabilir.

Örneklem belirlemede çoğunlukla Rasgele/Tesadüfi (k=10) yöntemin Akyol (2011), Aydın (2008), Baş (2015), Çimen (2010), Demirer (2013), Dolmacı (2015), İllez (2006), Korkmaz (2014), Pekcan (2009) tarafından kullanıldığı bulgusundan hareketle Koşar (2020), Sezgin ve Sönmez (2018), Koşar vd.(2017)'in çalışmalarında ortaya çıkan basit seçkisiz ve tabakalı örneklemin yoğunlaştığı, Gökmen vd.(2017)'nin amaçlı örnekleme yöntemi, Yumuşak ve Korkmaz (2021)'in çalışma bulgularındaki basit seçkisiz ve amaçlı örneklem bulgularıyla örtüşmemektedir. Örneklem belirleme yöntemlerinden aynı zamanda amaçlı örnekleme çeşitlerinden ölçüt örnekleme (Orhan, 2020; Özer-Şanal, 2020), maksimum çeşitlilik (Boğazlıyan, 2020) ve kolay ulaşılabilir (Seçer, 2015), aykırı örneklem (Boğazlıyan, 2020) örnekleme metotları da görülürken, bu çeşitliliğin örneklem türü için geçerli olmadığı görülmektedir. Boğazlıyan (2020)'in çalışmasında ise amaçlı örneklemin çeşitlerinden de birden fazla kullanıldığı görülmüştür

İncelenen araştırmalarda veri toplama araçları olarak anketin (k=16) neredeyse tüm lisansüstü çalışmalarda kullanıldığı görülse de, sadece Korkmaz (2014) tarafından iki ölçek geliştirildiği, Çimen (2010) tarafından geliştirilen başarı testi, Pekcan (2009)'in oluşturduğu sosyal yapılandırmacılık ölçeği, İllez (2006)'in öğretmen ve öğrenci anketi hazırladığı görülürken, veri toplama araçları olarak çoğunlukla hazır anketlerin kullanıldığı (Akyol, 2011; Aydın, 2008; Baş, 2015; Boğazlıyan, 2020; Demirer, 2013; Dolmacı, 2015; Esendemir, 2014; Kılınç, 2020; Özdemir, 2015; Özkan, 2011; Seçer, 2015;

Şahin, 2019) tespit edilmiştir. Araştırmalarda çoğunlukla anketin kullanılması bulgusu Kedikli ve Katrancı (2021), Koşar vd. (2017), Sezgin ve Sönmez (2018), Koşar (2020) ve Yumuşak ve Korkmaz (2021)'in çalışmalarıyla örtüşmektedir.

Araştırmanın son alt amacı olan veri analiz yöntemleri dağılımlarında çoğunlukla SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) bilgisayar paket programından alınmış istatistiklerinin kullanıldığı (Akyol, 2011; Baş, 2015, Boğazlıyan, 2020; Çimen, 2010; Demirer, 2013; Dolmacı, 2015; Esendemir, 2014; İllez, 2006; Kılınç, 2020; Korkmaz, 2014; Özdemir, 2015, Özkan, 2011; Pekcan, 2009; Seçer, 2015, Şahin, 2019;) araştırmaların neredeyse tamamında (k=15) sosyal yapılandırıcılığın öğretim ve öğrenim ortamlarına etkisinde anlamlı farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir. Parametrik olarak t testinin kullanıldığı Baş (2015), Dolmacı (2015), Kılınç (2020), Korkmaz (2014), Pekcan (2009), Şahin (2019)'in çalışmaları görülürken aynı zamanda betimsel istatistiklerden faydalanan (Çimen, 2020; Demirer, 2013; İllez, 2006; Pekcan, 2009) araştırmalar da göze çarpmaktadır. ANOVA (Boğazlıyan, 2020; Kılınç, 2020; Özdemir, 2015; Esendemir, 2014; Pekcan, 2009), ANCOVA (Akyol, 2011; Çimen, 2010; Demirer, 2013; Esendemir, 2014; Korkmaz, 2014) veri analizinin sıklıkla kullanıldığı araştırmaların yanında görece daha az sayıda nonparametrik testlerden Ki Kare (Demirer, 2013; İllez, 2006) ve Mann Whitney U'nun (Çimen, 2010) veri analizinde kullanıldığı görülmüştür. Nitel veri analiz yöntemlerinin yer aldığı Aydın (2008), Baş (2015), Boğazlıyan (2020), İllez (2006), Kılınç (2020), Orhan (2020), Özkan (2011), Seçer (2015) ve Özer-Şanal (2020)'in çalışmalarının tamamında betimsel içerik analizi kullanılmıştır.

Bu çalışmada tespit edilen veri analiz yöntemlerine ilişkin nicel ve nitel veri analiz yöntemlerine yönelik bulgular Koşar (2020), Gökmen vd. (2007), Balcı ve Apaydın (2009), Koşar vd. (2017), Sözbilir ve Kutu (2008) ve Tatar vd. (2013)'in araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Sosyal yapılandırmacı yaklaşımın derslerde kullanımının incelendiği araştırmalarda Baş (2015), Dolmacı (2015), Kılınç (2020), Orhan (2020), Korkmaz (2014), Özkan (2011) yabancı dil disiplini, Aydın (2008), Akyol (2011), Esendemir (2014), Özdemir (2015), Seçer (2015), Şahin (2019)'in çalışmaları Fen Bilgisi disiplin alanına yönelik iken, Pekcan (2009) sosyal bilgiler disiplini, Çimen (2010) Bilişim alanı ve Ergül (2010)'ün Matematik alanı sonuçlarının Baş ve Beyhan (2017), Keleşzade, Güneyli ve Özkul (2018)'in makale çalışması ile sosyal yapılandırıcılığın etkileri temelinde benzeştiği bulgusu önem arz etmektedir. Buna göre, sosyal yapılandırmacı öğrenme ve öğretme tasarımının sayısal ve sözel becerilerin yanında bilişsel alan ve çatışma çözümlerinde, çevrimiçi öğretim ortamlara da dönük olumlu sonuçlar ortaya koyduğu yorumu yapılabilir.

Araştırma kapsamında detaylıca incelenen 19 lisansüstü çalışmanın bulguları neticesinde ortaya çıkan bu analizin eğitim alanyazını için sadece "sosyal yapılandırıcılık" konusunda değil, farklı alanlarda gerçekleştirilecek meta-analiz ve meta-sentez çalışmalarına ışık tutacağı düşünülmektedir. Mevcut araştırmanın bulgularına dayalı olarak sınırlı sayıdaki bölgede ve belirli örneklem gruplarında sıklaşan, veri toplama araçlarının, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının, istatistiksel ağırlıklı analizlerin ve ileri düzey istatistiklerin asgari düzeyde ve benzer nitelikte ilerlemesi pozitivist yaklaşımın baskın olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan 11 Nisan 2012'de Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren 4+4+4 düzenlemesi olarak bilinen 6287 No'lu kanun ile 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren ilkokul, ortaokul ve lise şeklinde ifade edilen eğitim kademesi kavramlarının akademik çalışmalarda ayırımının dikkate alınması, örneklem bölgelerinin karşılaştırılmalı analizlerinin yapılması, örneklem türünün yükseköğretim ve hayat boyu öğrenme perspektifi temelinde yetişkin eğitimi alanında öğretmen, yönetici ve akademisyen temelinde şekillenerek çeşitlendirilmesi; araştırma yöntemlerinde nitel veri toplamaya yönelik eylem

araştırması, sıralı açıklayıcı desen, olgu bilim (fenomenoloji) ve temellendirilmiş kuram gibi yaklaşımların fazlalaştırılması öncelikli olarak önerilmektedir. Son olarak analizlerin araştırmacılar tarafından eleştirel bakış açısıyla eğitimin sorgulanması, öğretim ortamlarını yeniden inşa edecek verilere ve uygulamaya dönük önerilere ihtiyacın dikkate alınması oldukça önemli görülmektedir.

Kaynaklar

- Akınoğlu, O. (2011). Yapılandırmacılık. Oral, B. (Ed.), *Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları içinde* (s.429- 446). Ankara: Pegem Akademi.
- Akpan, V.I., Igwe, U.A., Mpamah, I.B.I. ve Okoro, C. O. (2020). Social constructivism: Implications on teaching and learning. *British Journal of Education*, 8(8), 49-56.
- Anderson, D.L. (2016). *Örgüt geliştirme* (Çev. O.S. Dalkılıç). Ankara: Nobel.
- Balcı, A. ve Apaydın, Ç. (2009). Türkiye’de eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 325-343. doi: 10.14527/kuey.2014.005
- Baş, G. (2015). *Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve bilişüstü farkındalık düzeylerine etkileri ile öğrenme sürecine katkıları*. Doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2017). Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41),137-162.
- Bay vd. (2009). Öğretmen adaylarının sosyal yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamında öğretmen rollerine ilişkin algıları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5, 57-73.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. Baskı). London and New York, NY: Routledge Falmer.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2016). *Designing and conducting mixed methods research*. New York: SAGE.
- Çoban, A. (2022). Yaratıcı yazmayla ilişkili hazırlanan doktora tezlerinin betimsel içerik analizi. *JRES*, 9(1), 142- 153.
- Duffy, T. M. ve Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In *Handbook of Research for educational communications and technology*. NY: Macmillan Library Reference USA.
- Galbin, A.(2014). An introduction to social constructionism. *Social Research Reports*, 26, 82-92.
- Gökmen, Ö. F., Uysal, M., Yaşar, H., Kırksekiz, A., Güvendi, G. M. ve Horzum, M. B. (2017). Türkiye’de 2005-2014 yılları arasında yayınlanan uzaktan eğitim tezlerindeki yönetsel eğilimler: Bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 1-25.
- Güçlü, O., Mustul, Ö. ve Kaleli, Y. S. (2021). Müzik eğitiminde bireysel çalgılara yönelik yapılmış olan lisansüstü çalışmaların karşılaştırmalı olarak incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması, *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 12(45), 809-826.
- Jaramillo, J. A. (1996). Vygotsky’s sociocultural theory and contributions to the development of constructivist curriculum. *Education*, 117, 133-140.

- Kapur, R. (2018). The significance of social constructivism in education. https://www.researchgate.net/publication/323825342_The_Significance_of_social_Constructivism_in_Education/citation/download. sayfasından erişilmiştir.
- Kedikli, D. ve Katrancı, Y. (2021). Geometrik düşünme düzeyleri ile ilgili tezlerin betimsel içerik analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 251-273.
- Keleşzade, G., Güneşli, A. ve Özkul, A. (2018). Sosyal yapılandırmacı öğrenmeyi ve tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeyi temel alan tarih öğretiminin etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 167-191.
- Koşar, D., Er, E., Kılınc, A. Ç. ve Koşar, S. (2017). Öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 29-46.
- Koşar, D. (2018). Türkiye'deki örgütsel vatandaşlık davranışı konulu tezlerin incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 38(2), 779-802.
- Koşar, D. (2020). Analysis of organizational trust studies conducted in Turkey: A content analysis. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 10(2), 355-372.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2. Baskı). USA: SAGE.
- Reyes, A. ve Vallone, L. (2008). *Constructivist strategies for teaching English language learners*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. ve Dünder, H. (2014). Eğitim ve Bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453.
- Sezgin, F. ve Sönmez, E. (2018). Örgüt kültürü ve iklimi çalışmalarının sistematik incelemesi: bir içerik analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 257-275.
- Sözbilir, M. ve Kutu, H. (2008). Development and current status of science education research in Turkey. *Essays in Education*, Special Issue, 1-22.
- Tatar, E., Kağızmanlı, T. ve Akkaya, A. (2013). Türkiye'deki teknoloji destekli matematik eğitimi araştırmalarının içerik analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 33-45.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri* (1. Baskı). İstanbul: Epsilon.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (2. Baskı) Cambridge, MA: Harvard University.
- Yumuşak, H. ve Korkmaz, M. (2021). Okul etkililiği konulu tez ve makalelerin incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1771-1800.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde iki araştırmacı eşit oranda yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Bildirim

Bu makale, derleme türünde olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Ek 1-Çalışmada İncelenen Tezler

- Akyol, S. (2011). *Sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi* (İlköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersi). Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, S. (2008). *İlköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji dersi kuvvet ve hareket ünitesinin sosyal yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı çerçevesinde öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Baş, G. (2015). *Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve bilişüstü farkındalık düzeylerine etkileri ile öğrenme sürecine katkıları*. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Boğazlıyan, B. (2020). *Sosyal yapılandırmacılık bağlamında farklı sosyo-kültürel ve ekonomik çevrelerden gelen öğrencilerin vatandaşlık algılarının incelenmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çimen, Ü. (2010). *İlköğretim 7. sınıf bilişim teknolojileri dersinde problem temelli yaklaşıma göre oluşturulan sosyal yapılandırmacı öğretim ortamı tasarımının etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Demirer, V. (2013). *İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri*. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dolmacı, A. (2015). *Developing spiral teaching model for vocabulary learning: A communicative and social constructivist language teaching perspective*. Master's Thesis, Gazi University Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Ergül, S. (2010). *İlköğretim 6. sınıf matematik dersinde problem temelli yaklaşıma göre oluşturulan sosyal yapılandırmacı öğretim ortamının etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Esendemir, G. (2014). *Effect of physical modeling and computer animation implemented with social constructivist instruction on understanding of human reproductive system*. Doctoral Thesis, Middle East Technical University, The Graduate School of Natural and Applied Sciences, Ankara.
- İllez, M. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yaşadığı çatışmalar ve bu çatışmaların çözüm stratejilerinin sosyal yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kılınç, H. (2020). *Çevrimiçi grup tartışmalarının öğrenenler üzerindeki etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi örneği*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Korkmaz, E.K. (2014). *Sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılığına ve etnik merkezçiliğine etkisi*. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Orhan, G. (2020). *Ders araştırması bağlamında İngilizce öğretmenlerinin öğretim görevlerine yönelik sergilemiş oldukları hazırlık ve yansıtma faaliyetleri*. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özdemir, G.Y. (2015). *Onuncu sınıf dalgalar konusunun sosyal yapılandırmacı kuram temelli öğretiminde farklı etkinliklerin uygulanma sırasının kavramsal ve duyuşsal değişime etkisi*. Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Özer-Şanal, S. (2020). *Fabl animasyon içerikli işbirlikli e-kitabın özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma performansına etkisi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkan, M. (2011). *Effects of social constructivist virtual learning environment on speaking skills from the perspective of university students*. Master Thesis. University of Çukurova, The Institute of Social Sciences, Adana.
- Pekcan, T.H. (2009). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde sosyal yapılandırmacılığın kullanılma durumu (Denizli ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Seçer, S. (2015). *7.sınıf öğrencilerinin ışığın kırılması konusundaki kavramsal gelişimlerinin sosyal yapılandırmacı bakış açısından incelenmesi*. Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Şahin, B. (2019). *Sosyo-kültürel yapılandırmacılık temelinde tasarlanan etkinliklerinin kimya öğrencilerinin okulda kimya konusunu kavramalarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 10 Sayı: 1 Sayfa Aralığı: 144-155 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1219299

REVIEW

Open Access

DERLEME

Açık Erişim

Matematik Eğitiminde Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin

Araştırmaların Tematik Analizi*

Thematic Analysis of Research on Critical Thinking Skills in Mathematics
Education

Barış Duran, Zehra Taşpınar Şener

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de matematik eğitimi alanında eleştirel düşünme becerileri konusunda yapılan çalışmalarını farklı değişkenler açısından incelemek ve incelenen tematik konulardaki eğilimleri ortaya çıkarmaktır. Bu kapsamda YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında kayıtlı 15 yüksek lisans tezi, 5 doktora tezi ve ULAKBİM veri tabanı tarafından dizinlenen dergilerde yayınlanmış olan 10 makale incelenmiştir. Bu çalışmalar; yayın tarihlerine, araştırma yöntemlerine, araştırma desenlerine, çalışma gruplarına, veri toplama araçlarına, araştırma sonuçlarına ve eleştirel düşünmenin gelişimi için kullanılan yöntemlere göre detaylı olarak incelenmiş ve tematik içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; nicel yöntemlerin ve yarı deneysel desenlerin daha fazla kullanıldığı, çalışma grubu olarak en çok ortaokul öğrencilerinin tercih edildiği, veri toplama aracı olarak çoğunlukla eleştirel düşünme eğilim ve tutum ölçekleri ile beceri testlerinin kullanıldığı görülmüştür. Matematik başarıları ile eleştirel düşünme becerileri arasında pozitif bir ilişkinin olduğu ve matematik dersinde kullanılan çeşitli yöntem ve tekniklerin öğrencilerde eleştirel düşünme becerisini geliştirdiği belirlenmiştir.

Yazar Bilgileri

Barış Duran

Yüksek Lisans Öğrencisi,
Yıldız Teknik Üniversitesi,
İstanbul, Türkiye
barissdm@gmail.com

Zehra Taşpınar Şener

Dr. Öğr. Üyesi,
Yıldız Teknik Üniversitesi,
İstanbul, Türkiye
taspinar@yildiz.edu.tr

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the studies on critical thinking skills in the field of mathematics education in Turkey in terms of different variables and to reveal the trends in the thematic subjects examined. In this context, 15 master's theses, 5 doctoral theses registered in the database of YÖK National Thesis Center and 10 articles published in journals indexed by ULAKBİM database were examined. These studies were examined in detail according to their publication dates, research methods, research designs, study groups, data collection tools, research results and methods used for the development of critical thinking, and analyzed with thematic content analysis method. According to the results obtained in the research; It has been seen that quantitative methods and quasi-experimental designs are used more, secondary school students are mostly preferred as the study group, and critical thinking disposition and attitude scales and skill tests are mostly used as data collection tools. It has been determined that there is a positive relationship between mathematics achievement and critical thinking skills, and that various methods and techniques used in mathematics lessons improve students' critical thinking skills.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Eleştirel düşünme becerisi
Tematik içerik analizi
Matematik eğitimi

Keywords

Critical thinking skills
Thematic content analysis
Mathematics education

Makale Geçmişi

Geliş: 15/12/2022

Düzeltilme: 29/03/2023

Kabul: 18/04/2023

Atıf için: Duran, B. ve Taşpınar Şener, Z. (2023). Matematik eğitiminde eleştirel düşünme becerilerine ilişkin araştırmaların tematik analizi. *JRES*, 10(1), 144-155. <https://doi.org/10.51725/etad.1219299>

Etik Bildirim: Bu makale, derleme türünde olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.

* Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir ve 16-18 Kasım 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilen Gazi Üniversitesi Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Giriş

Bilgi çağı olarak adlandırdığımız günümüzde, bilim ve teknoloji alanlarında meydana gelen önemli gelişmeler kişilerden ve kurumlardan beklentileri farklı boyutlara taşımıştır (Tunçer ve Sapancı, 2021). Bu beklentiler neticesinde, bireylere kazandırılması gereken bilgi, beceri, tutum ve yeterlilikler de değişime uğramıştır. Bu değişime bağlı olarak eğitim sistemlerinde bilgiyi anlamlandırabilme, sorgulayabilme, analiz edebilme ve gerçek yaşamla ilişkilendirebilme becerilerinin öğretilmesi doğrudan bilginin verilmesinden daha etkili ve önemli hale gelmiştir (Harari, 2018). Bilgi toplumundaki kişilerden yaşanan değişimlere uyum sağlayabilmeleri, edindikleri bilgileri yaşamlarında kullanabilmeleri, doğru ve gerçekçi kararlar alabilmeleri ve üretken olabilmeleri için 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları beklenmektedir (Balet Boyacı ve Güner Özer, 2019). Günümüzde bireylerin sahip olması gereken becerilere bakıldığında, eleştirel düşünme becerisinin bu beceriler arasında yer aldığı görülmektedir (Dünya Ekonomik Formu, 2018). Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde 21. yüzyıl becerilerine yer vermiş ve eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim, takım çalışması gibi becerilerin öğrencilere kazandırılması hedeflenmiştir (MEB, 2018a). Bununla birlikte, eleştirel düşünme becerisinin, diğer becerilerin kazandırılmasında da önemli bir role sahip olduğu bilinmektedir (Şenyıldız, 2020). Bu nedenle öğrencilere eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında, öğretim programlarının buna uygun olarak düzenlenmesi gerekmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin öğretim ortamını öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek etkinliklerle zenginleştirilmesi oldukça önemlidir. Matematik eğitimi açısından bakıldığında, öğrencilerin performanslarını arttırmak ve akıl yürütme becerilerini geliştirmek için eleştirel düşünme becerilerinin özellikle matematik dersleri ile öğretilmesi ve bu becerilerin matematik öğretim programlarına yansıtılması gerekliliği ifade edilmektedir (Chukwuyenum, 2013). Bu amaçla MEB, ilkokul ve ortaokullar için hazırladığı Matematik Dersi Öğretim Programı'nda, bireylerden beklenen rolleri; bilgiyi üreten ve günlük yaşamında bu bilgiyi işlevsel bir şekilde kullanabilen, eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim becerilerine sahip olan, içinde yaşadığı topluma katkı sağlayan, empati yapabilen, girişimci ve kararlı ve bireyler şeklinde ifade etmiştir (MEB, 2018b). Bu doğrultuda, matematik eğitimi içerisinde eleştirel düşünmeye yönelik yapılan çalışmalar önem kazanmaktadır.

Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme kavramı eğitim, psikoloji felsefe gibi çeşitli disiplinlerde farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu nedenle literatürde eleştirel düşünmenin ortak bir tanımından söz etmek mümkün değildir. Ennis'e (1993) göre eleştirel düşünme, bireyin ne yapmak istediği veya nelere inanmak istediği konusunda karar verirken gerçekleştirdiği yansıtıcı ve mantıklı düşünme biçimidir. Paul ve Elder'e (2013) göre eleştirel düşünme, bireyin düşünmeyi daha iyi duruma getirebilmek için düşünmesini çeşitli yöntemlerle analiz edip değerlendirmesi ve bunun sonucunda düşüncesini tekrardan düzenleyerek geliştirmesidir. Halpern'e (2014) göre; istenilen sonuçlara ulaşabilme olasılığını arttıran bilişsel yetenek ve stratejileri uygun bir şekilde kullanabilme becerisidir. Seferoğlu ve Akbıyık'a (2006) göre; bireyin bilgi üretimini destekleyen bir güçtür. Cüceloğlu'na (1995) göre; bireyin düşünce süreçlerinin bilincinde olarak, diğer insanların düşünce süreçlerini de göz önüne alarak, öğrendiklerimizi kullanarak hem kendimizi hem de çevremizde meydana gelen olayları anlayabilmemizi amaçlayan zihinsel bir süreçtir. Görüldüğü gibi araştırmacılar eleştirel düşünme becerisinin öneminde hemfikir olmalarına rağmen bu kavramı farklı şekillerde tanımlamışlardır. Bu

soruna çözüm bulmak, eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme becerileri için yapılan tanımları ortak bir kategoride bir araya getirmek ve disiplinlerarası bir tanım yapabilmek için Facione başkanlığında Delphi Projesi düzenlenmiştir (Yıldırım, 2009). Delphi Projesi'nde görev alan araştırmacılar eleştirel düşünme becerilerinin yorum, analiz, değerlendirme, öz düzenleme, çıkarım ve açıklama şeklinde altı bilişsel beceriyi kapsadığı üzerine fikir birliğine varmışlardır (Facione, 1990). Ayrıca eleştirel düşünebilmek için bireyin bu yönde istekli olması gerekmektedir (Ertaş Kılıç ve Şen, 2014). Eleştirel düşünme becerilerinin yaşamda etkili bir şekilde kullanılabilmesi için, bireylerin eleştirel düşünme eğilimine de sahip olmaları gerekmektedir (Yıldırım ve Şensoy, 2017). Walker'e (2003) göre, eleştirel düşünme eğilimine sahip olan bireyler var olan eleştirel düşünme becerilerini kullanabilirler. Bu nedenle eleştirel düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılması aşamasında bu yönde eğilim oluşturulması ve bu becerilerinin kullanılması yönünde istek oluşturulması da oldukça önemlidir (Halpern, 2014).

Eleştirel düşünme becerilerinin bireylere kazandırılması günümüz eğitim sistemlerinin öncelikleri arasındadır. Çünkü bireyin ve içinde yaşadığı toplumun nitelikli ve sağlıklı bir yaşam sürebilmesi için eleştirel düşünme becerisinin kritik bir öneme sahip olduğu ve eleştirel düşünme becerisi öğretiminin zorunlu olduğu görülmektedir (Koç, 2011). Eleştirel düşünme becerisi, planlanmış bir eğitim-öğretim sürecinde geliştirilebilir ve öğretilen bir beceridir (Şenşeker ve Bilgin, 2008). Bu bağlamda matematik derslerinde öğrencilerde eleştirel düşünmeyi geliştirecek etkinliklere ve ödevlere yer verilmesi öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları problemlerde bu becerileri kullanarak çözüm üretebilmelerini mümkün kılmaktadır. Bu nedenle matematik eğitimi bireylere sadece sayılar, işlemler ve matematiksel hesaplama becerilerini kazandırmakla kalmaz aynı zamanda eleştirel düşünme, akıl yürütme, tahminde bulunma, problem çözme, farklı olaylar arasında bağ kurabilme gibi çok önemli üst düzey becerilerin kazandırılmasını da sağlamaktadır (Umay, 2003).

Bu noktadan hareketle matematik eğitimi alanında eleştirel düşünme becerilerine ilişkin yapılan araştırmaların nasıl bir eğilim gösterdiği, içeriğinin ve yoğunlaştığı konuların ya da üzerinde yeterince çalışılmayan konuların ortaya çıkarılması önem kazanmıştır. Bu amaçla araştırmanın temel problemi "matematik eğitimi alanında eleştirel düşünme becerilerine ilişkin araştırmaların tematik eğilimleri nasıldır?" şeklinde oluşturulmuştur. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Araştırmaların yıllara göre dağılımları nasıldır?
2. Araştırmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?
3. Araştırmaların örneklem gruplarına göre dağılımları nasıldır?
4. Araştırmaların veri toplama araçlarına göre dağılımları nasıldır?
5. Araştırmaların araştırma desenlerine göre dağılımı nasıldır?
6. Araştırmalardan elde edilen sonuçlar ve eleştirel düşünme becerisinin gelişimi için kullanılan yöntemler nelerdir?

Yöntem

Yapılan bu çalışmada matematik eğitimi alanında eleştirel düşünme becerilerine ilişkin olarak gerçekleştirilen çalışmaları incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden biri olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yöntemi Cohen, Manion ve Morrison'a (2007) göre, elde edilen yazılı belgelerdeki bilgilerin temel içeriklerinin ve belgelerdeki mesajların özetlenerek belirtilmesi işlemidir. Başka bir ifade ile içerik analizi, belirli bir kurala dayanarak yapılmış olan kodlamalarla yazılı bir belgedeki bazı sözcüklerin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği yenilenebilir ve sistematik bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2009). Bu çalışma kapsamında birbiri ile

benzerlik gösteren veriler, belirli kavramlar ve önceden belirlenmiş temalar çerçevesinde bir araya toplanmış sistematik ve anlaşılır bir biçimde düzenlenerek yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Örneklem ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın örneklemini, matematik eğitimi alanında eleştirel düşünme becerilerine ilişkin YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında kayıtlı bulunan ve erişim kısıtlaması olmayan doktora ve yüksek lisans tezleri ile ULAKBİM TR dizinde taranan dergilerde yayınlanan makaleler oluşturmaktadır. Tezlerin ve makalelerin taranmasında önceden belirlenmiş olan “eleştirel düşünme becerisi, eleştirel düşünme, critical thinking” anahtar kelimeleri kullanılmış ve elde edilen farklı disiplinlere ait çok sayıda tez ve makale içerisinden matematik eğitimi alanında yazılmış olanlar bu çalışmanın kapsamına dahil edilmiştir. Bu kapsamda herhangi bir yıl kısıtlaması belirtilmeksizin matematik eğitiminde eleştirel düşünme konusunda erişim kısıtlaması olmayan 5 doktora tezi, 15 yüksek lisans tezi ve 10 makale bu çalışma kapsamında incelenmiştir. Aynı yazarın tezinden üretilen makaleler ise çalışma kapsamına dahil edilmemiştir.

Etik Bildirim

Bu çalışmanın verilerini yüksek lisans ve doktora tezleri ile makaleler oluşturmaktadır. Bu nedenle bu araştırma etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Verilerin Analizi

Bu araştırma kapsamında ulaşılan çalışmaların incelenmesinde veri kaybını önlemek amacıyla araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan yayın sınıflama formu kullanılmıştır. Yayın sınıflama formu, çalışmaların künyesi hakkında tanımlayıcı bilgi, amaç-sonuç, yöntem, desen, örneklem grubu ve veri toplama araçları şeklinde yedi bölümden oluşmaktadır. Yayın sınıflama formu kullanılarak elde edilen veriler önceden belirlenen ölçütlere göre belirlenmiş temalar çerçevesinde sistematik bir şekilde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Çalışmada ulaşılan tezler ve makaleler yayın yıllarına göre sıralanarak tezler için T1, T2... kodları, makaleler için ise M1, M2... kodları kullanılmıştır. Bir tema içerisinde, aynı çalışmanın birden fazla başlık altında bulunabileceği görülmüştür. Örneğin, araştırmaların çalışma gruplarına göre dağılımı incelendiğinde, bir çalışmanın hem 7 hem de 8. sınıflar ile yapıldığı tespit edilmiştir. Bu durumda, o çalışma hem 7 hem de 8. sınıflar başlığı altında yer almış ve yüzde hesaplamaları buna göre düzenlenmiştir.

Bu çalışmanın analizi sürecinde kullanılan temalar; 1. Araştırmaların yıllara göre dağılımı, 2. Araştırmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımı, 3. Araştırmaların çalışma gruplarına göre dağılımı, 4. Araştırmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı, 5. Araştırmaların araştırma desenlerine göre dağılımı, 6. Eleştirel düşünme becerisinin gelişimi için kullanılan yöntemler, 7. Araştırmaların elde edilen sonuçlar şeklindedir. Araştırma kapsamında ulaşılan tezler ve makaleler tematik içerik analiz yöntemine göre kodlamaları yapılarak analiz edilmiş ve araştırma kapsamında elde edilen bulgular betimsel istatistiğin tablo, frekans ve yüzde temsilleri ile sunulmuştur.

Çalışmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırma yöntemlerinde, toplanan verilerin detaylı bir şekilde rapor edilmesi ve araştırmacıların elde ettikleri sonuçlara nasıl ulaştıklarını açıklamaları çalışmanın geçerliğinin önemli ölçütleri arasında bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yapılan bu çalışmada iç ve dış geçerlik ölçütleri dikkate alınarak oluşturulan temaların tutarlılığı kontrol edilmiş ayrıca veri toplama ve

analiz süreci ayrıntılı bir biçimde anlatılmıştır. Ulaşılan dokümanlar olası teyit anında kullanılmak üzere kayıt altına alınmıştır.

Çalışmanın güvenilirliğini arttırmak için elde edilen veriler farklı araştırmacılar tarafından kodlanmış ve bu sayede oluşması muhtemel hatalar giderilmeye çalışılmıştır. Ayrıca çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenilirlik formülünden faydalanılmıştır.

$$\text{Güvenirlik} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}).$$

Çalışmada, ilgili temalar kuramsal çerçeveye dikkate alınarak oluşturulmuş ve çalışmaların oluşturulan kategoriye temsil yeterlilikleri matematik eğitimi alanında uzman iki araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. İki araştırmacı arasındaki tutarlılık oranı %91 olarak hesaplanmıştır. İçsel tutarlılığı gösteren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Buna göre, çalışmanın güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde matematik eğitimi alanında eleştirel düşünme becerilerine ilişkin incelenen tezlerin ve makalelerin yayın yıllarına, araştırma yöntemlerine, araştırma desenlerine, çalışma gruplarına, veri toplama araçlarına, eleştirel düşünmenin gelişimi için kullanılan yöntemlere ve çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre dağılımları tablolarla birlikte detaylandırılarak sunulmuştur.

Çalışmaların yıllara göre dağılımı

Araştırma kapsamında incelenen araştırmaların yayınlandıkları yıllara göre dağılımları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Çalışmalar	f	%
2008	T1, M1	2	6,7
2009	T2, T3, M2	3	10
2010	T4	1	3,3
2011	T5, T6, T7, M3	4	13,3
2012	-	-	-
2013	T8, M4, M5	3	10
2014	-	-	-
2015	T9, T10, T11, M6	4	13,3
2016	-	-	-
2017	T12, M7	2	6,7
2018	T13	1	3,3
2019	T14, T15, M8	3	10
2020	T16, T17, M9	3	10
2021	T18, T19, M10	3	10
2022	T20	1	3,3
Genel Toplam		30	100%

Tablo 1 incelendiğinde, matematik eğitimi kapsamında eleştirel düşünme becerilerine ilişkin yapılan çalışmaların ilk olarak 2008 yılında başladığı görülmektedir. Ayrıca 2012, 2014 ve 2016 yıllarında matematik eğitiminde eleştirel düşünme becerilerine ilişkin herhangi bir tez ya da makale yayınlanmamıştır.

Çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımı

Araştırma kapsamında incelenen araştırmaların kullanılan araştırma yöntemlerine göre dağılımları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 2. Çalışmaların Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

Yöntem	Çalışmalar	f	%
Nicel	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T9, T14, T15,T16,T20 M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8	19	63,3
Nitel	T8, T10, T13, T18, M9, M10	6	20
Karma	T7, T11, T12, T17, T19	5	16,7
Genel Toplam		30	100%

Tablo 2 incelendiğinde, yapılan araştırmaların çoğunluğunda nicel araştırma yöntemlerinin tercih edildiği görülmektedir. Nitel yöntemlerin (%20) ve karma yöntemlerin (%17) ise daha az sayıda kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntemlere sadece tezlerde yer verildiği dikkat çekmektedir.

Çalışmaların araştırma desenlerine göre dağılımı

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların araştırma desenlerine göre dağılımları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. Çalışmaların Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı

Araştırma Deseni	Çalışmalar	f	%
Durum çalışması	T7, T8, T11, T12, T13, T17, T18, T19, M9, M10	10	28,6
İlişkisel tarama	T1, T4, T5, T9, T15, T16, M4, M5, M6, M7	10	28,6
Yarı deneysel	T2, T3, T6, T7, T11, T12, T14, T17, T19, T20, M1, M2, M3, M8	14	40
Eylem araştırması	T10	1	2,8
Genel toplam		35	100%

Tablo 3 incelendiğinde, analiz edilen çalışmaların önemli bir bölümünde yarı deneysel desenin tercih edildiği görülmektedir. Bununla birlikte durum çalışması ve ilişkisel tarama desenlerinin de ağırlıklı olarak kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalarda genellikle ilişkisel tarama ve yarı deneysel desenin, karma yöntemlerin kullanıldığı çalışmaların nitel kısımlarında ise durum çalışması deseninin kullanıldığı görülmektedir.

Araştırmaların çalışma gruplarına göre dağılımı

Araştırma kapsamında incelenen araştırmaların çalışma gruplarına göre dağılımları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaların Çalışma Gruplarına Göre Dağılımı

Çalışma Grupları	Çalışmalar	f	%
İlkokul 4. sınıf	T15, M1	2	6,3
Ortaokul 5. sınıf	T10, M1	2	6,3
Ortaokul 6. sınıf	T6, T11, T12, M7	4	12,5
Ortaokul 7. sınıf	T1, T2, T4, T7, T14, T17, T20, M2, M7, M8	10	31,2
Ortaokul 8. sınıf	T1, T3, T5, M3, M7	5	15,6
Öğretmen Adayları	T8, T9, T18, T19, M4, M5, M6, M10	8	25
Öğretmenler	T16	1	3,1
Genel Toplam		32	100%

Tablo 4 incelendiğinde, çalışmaların en çok ortaokul öğrencileri ile yürütüldüğü görülmektedir. Ortaokul öğrencileri arasından ise en çok yedinci sınıf öğrencileri çalışma grubu olarak tercih edilmiştir. İlkokul düzeyinde yalnızca 4. sınıf öğrencileri ile yapılan iki çalışma bulunmaktadır. Daha küçük sınıf seviyeleri ile yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar, tüm çalışmaların dörtte birini oluşturmaktadır.

Araştırmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı

Çalışma kapsamında incelenen araştırmaların tercih edilen veri toplama araçlarına göre dağılımları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama Araçları	Çalışmalar	f	%
Eleştirel düşünme becerileri testleri	T2, T3, T4, T6, T7, T9, T11, T12, T15, T16, M1, M2, M7, M8	14	25,5
Başarı testi ve açık uçlu sınavlar	T1, T2, T3, T5, T10, T14, T15, T17, T19	9	16,3
Eleştirel düşünme eğilim ve tutum ölçekleri	T1, T2, T5, T6, T7, T9, T12, T14, T16, T17, T19, T20, M3, M4, M5, M6	16	29
Görüşme ve gözlem	T8, T10, T11, T12, T13, T17, T19, M9, M10	9	16,3
Öğrenci ve araştırmacı günlükleri	T8, T11, T12, T19	4	7,3
Doküman incelemesi	T13, T18, T19	3	5,5
Genel Toplam		55	100%

Tablo 5 incelendiğinde, analiz edilen araştırmalarda verilerin toplanması amacıyla en çok eleştirel düşünme eğilim ve tutum ölçekleri ile eleştirel düşünme beceri testlerinin kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte veri toplama aracı olarak başarı testi ve açık uçlu değerlendirme

sınavları (%16), görüşme ve gözlem formları (%16), öğrenci ve araştırmacı günlükleri (%7) ve doküman inceleme (%6) araçlarının kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca ölçeklerin kullanıldığı araştırmalarda çoğunlukla Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X (CEDTDX) ve California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği tercih edilmiştir.

Eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi için kullanılan yöntemler

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda matematik dersinde eleştirel düşünme becerisinin gelişimi için kullanılan yöntemlerin dağılımları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Gelişimi İçin Kullanılan Yöntemler

Yöntemler	Çalışmalar	f	%
Purdue modeli	T2	1	7,1
Disiplinler arası yaklaşım	T3, T11, M3	3	21,4
WebQuest destekli matematik öğretimi	T6	1	7,1
İşbirlikçi öğrenme	T7, T20, M8	3	21,4
Otantik öğrenme uygulamaları	T10	1	7,1
Konu temelli eleştirel düşünme öğretimi	T12	1	7,1
5E Öğrenme modeli	T14	1	7,1
Mantık etkinlikleri ile desteklenmiş matematik öğretimi	T17	1	7,1
Teknoloji destekli öğretim	T19	1	7,1
Probleme dayalı öğretim	M2	1	7,1
Genel Toplam		14	100%

Tablo 6 incelendiğinde, yarı deneysel çalışmalarda matematik dersinde eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi için çeşitli yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. İncelenen çalışmalarda işbirlikçi öğrenme yöntemleri ve disiplinler arası yaklaşım modellerinin daha fazla sayıda kullanıldığı dikkat çekmektedir.

Çalışmalardan elde edilen sonuçlar

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalardan elde edilen sonuçlar aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 7. Çalışmalardan Elde Edilen Sonuçlar

Sonuç	Çalışmalar	F	%
Öğrencilerin eleştirel düşünme seviyeleri düşüktür.	T1, T9, M1	3	6,7
Eleştirel düşünme becerileri sınıf seviyesine bağlı olarak artar.	T1, M7	2	4,4
Öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile cinsiyetleri arasında tutarlı bir ilişki yoktur.	T1, T4, T16, M2, M5, M7	6	13,3
Eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gösterir.	T9, M4	2	4,4

Matematik başarısı ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasında pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır.	T1, T5, T15, T10, T17, T18, M6, M7, M10	9	20
Matematik dersinde kullanılan çeşitli yöntem ve teknikler eleştirel düşünme becerisinin gelişimini destekler.	T2, T3, T6, T7, T10, T12, T14, T17, T19, T20, M2, M3, M8	13	28,9
Matematik okuryazarlığı ve eleştirel düşünme becerileri arasında ilişki vardır.	T1, T2, T4, T7, T8, T9, M4, M6	8	17,8
Matematik öğretim programı eleştirel düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik bir anlayışla sürekli geliştirilmektedir.	T13, M9	2	4,4
Genel toplam		45	100%

Tablo 7 incelendiğinde, çok sayıdaki çalışmada, matematik dersinde kullanılan çeşitli yöntem ve tekniklerin öğrencilerde eleştirel düşünme becerisinin gelişimini desteklediği, matematik başarısı ile eleştirel düşünme becerisi arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu, matematik okuryazarlığının öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmaların bazılarında öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile cinsiyetleri arasında tutarlı bir ilişkinin olmadığı bazılarında ise kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca bazı çalışmalarda öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin düşük seviyede olduğu ve eleştirel düşünme becerilerinin sınıf seviyesine bağlı olarak arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan bu araştırmada matematik eğitimi alanında eleştirel düşünme becerileri konusunda yapılan çalışmaların farklı değişkenler açısından derinlemesine incelemesi yapılmıştır. Tematik eğilimlerini saptamak amacıyla YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında ulaşılabilen tezler ve ULAKBİM TR dizinde taranan dergilerde yayınlanan makaleler yayın tarihlerine, araştırma yöntemlerine, veri toplama araçlarına, araştırma desenlerine, çalışma gruplarına ve araştırma sonuçlarına göre analiz edilmiştir. Eleştirel düşünme alanında literatürde çok sayıda araştırma bulunmasına rağmen matematik eğitiminde eleştirel düşünme becerilerine ilişkin çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Ülkemizde eleştirel düşünme becerileri 2005 yılından itibaren öğretim programlarının hedefleri arasında yer almaya başlamıştır. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2007 yılında ortaokul programlarına “Düşünme Eğitimi” adıyla seçmeli ders konulmuş ve öğrencilerin eleştirel, yaratıcı ve analitik düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Daha sonraki yıllarda ise tüm derslerin öğretim programları yenilenerek öğrencilere üst düzey düşünme becerileri kazandırılması önemli hale gelmiştir. Bu nedenle matematik eğitimi alanında eleştirel düşünme becerilerinin araştırmacılar tarafından 2008 yılı itibari ile üzerinde çalışılmaya başlandığı düşünülmektedir. 21. yüzyılın önemli becerileri arasında bulunan eleştirel düşünme becerilerinin giderek çok daha önemli hale geleceği, bunun sonucunda da matematik eğitiminde eleştirel düşünmeye ilişkin çalışmaların giderek artacağı öngörülmektedir.

Analiz edilen çalışmaların büyük çoğunluğunda nicel yaklaşımların benimsendiği görülmektedir. Doktora tezlerinin ise daha kapsamlı ve uzun süreli araştırmalar olması nedeniyle karma yöntemlerin tercih edildiği düşünülmektedir. İncelenen çalışmalarda ağırlıklı olarak nicel ve

karma yöntemlerin tercih edilmesi sonucunda nicel yöntem desenlerinden olan yarı deneysel desen ve ilişkisel tarama deseninin fazla kullanıldığı görülmüştür. Bu desenlerin fazla kullanılması ise veri toplama tekniği olarak en çok eleştirel düşünme beceri testleri ve eleştirel düşünme eğilim ölçeklerinin kullanılması neticesini doğurmuştur.

Araştırmalarda tercih edilen çalışma grubu çoğunlukla ortaokul öğrencilerinden (11-15 yaş) oluşmaktadır. İlgili literatür tarandığında en çok tercih edilen çalışma grubunun ortaokul 7. sınıf öğrencileri olduğu görülmektedir. Soyut işlemler döneminde eleştirel düşünme becerilerinin daha kolay kazandırılabilmesi nedeniyle 11-15 yaş grubunun çalışmalarda örneklem olarak daha çok tercih edildiği düşünülmektedir (Özdemir, vd., 2012). Ayrıca eleştirel düşünme becerisinin geliştirilebilir ve öğretilebilir bir beceri olduğu düşünülürse bu beceriyi öğrencilere kazandıracak olan öğretmen adaylarının da çalışmalara dahil edilmesi son derece önemlidir. Bu bağlamda eleştirel düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirilebilmesi için öncelikle öğretmenlerin bu yeterlilikleri taşıması ve öğrencilere bu becerilerin nasıl kazandırması gerektiğini bilmesi oldukça önemlidir (Aybek, 2007). Bu doğrultuda hem matematik öğretmenleri hem de matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin gelişimlerine yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin sınıflarında eleştirel düşünmeye ne şekilde yer verdikleri, öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi için nasıl uygulamalar yaptıklarına yönelik çalışmalar da yapılabilir. Böylelikle sınıf ortamında eleştirel düşünmenin nasıl yansıtıldığı hakkında fikir sahibi olunarak gerekli iyileştirmeler yapılabilir.

Analiz edilen araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre, matematik dersinde kullanılan çeşitli yöntemler öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Örneğin; Cantürk-Günhan ve Başer'in (2009) yaptıkları araştırmada, matematik dersinde kullanılan probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerinden çok daha etkili olduğu ortaya konmuştur. Benzer şekilde Erdoğan (2019) tarafından yapılan araştırmada, matematik dersinde yansıtıcı düşünme etkinlikleri ile desteklenen işbirlikçi öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin matematik başarıları ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu bu nedenle öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi sağlamak için matematik dersinin çok önemli bir araç olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle matematik dersinde yapılan ölçme değerlendirme çalışmalarının öğrencilerde eleştirel düşünme becerisinin gelişimini destekleyici nitelikteki olması gerekmektedir.

Yapılan bu çalışma ile matematik eğitiminde eleştirel düşünme konu alanında yayınlanmış tezlerin ve makalelerin tematik analizi yapılmıştır. Bu alanda yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu nedenle araştırmacılar için geniş bir çalışma alanı olduğu düşünülmektedir. Matematik eğitiminde önemli bir yere sahip olan eleştirel düşünme becerileri ile ilgili çalışmaların artırılması ve elde edilen sonuçlara göre matematik öğretim programlarının yeniden gözden geçirilmesi oldukça önemlidir. Ayrıca derinlemesine verilerin elde edilebileceği görüşme, gözlem gibi veri toplama tekniklerinin kullanıldığı nitel çalışmaların sayısının artırılmasının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Aybek, B. (2007). Eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin rolü. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(2), 31-35.
- Boyacı, Ş. D. B. ve Özer, M. G. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738. <https://doi.org/10.18039/ajesi.578170>.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, O.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cantürk-Günhan, B., ve Başer, N. (2009). Probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 451-482.
- Chukwuyenum, A. N. (2013). Impact of critical thinking on performance in mathematics among senior secondary school students in Lagos State. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 3(5), 18-25. <https://doi.org/10.9790/7388-0351825>.
- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Cüceloğlu, D. (1995). *İyi düşün doğru karar ver: Etkili yaşamın temel boyutları üzerine Yakup Bey'le söyleşiler*. İstanbul: Sistem.
- Dünya Ekonomik Formu. (2018). *The Global Competitiveness Report*. <https://www.weforum.org/reports/the-global-competitiveness-report-2017-2018/> sayfasından erişilmiştir.
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory Into Practice*, 32(3), 179-186. <https://doi.org/10.1080/00405849309543594>.
- Erdoğan, F. (2019). Effect of cooperative learning supported by reflective thinking activities on students' critical thinking skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19(80), 89-112. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2019.80.5>.
- Ertuş Kılıç, H. ve Şen, A. I. (2014). Eleştirel düşünme eğilimi ölçeğini Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(176), 1-12. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3632>.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction- Executive Summary "The Delphi Report"*. <https://philarchive.org/archive/faccta> sayfasından erişilmiştir.
- Halpern, D. F. (2014). *Critical thinking across the curriculum: A brief edition of thought ve knowledge*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315805719>.
- Harari, Y. N. (2018). *21. yüzyıl için 21 ders*. İstanbul: Kolektif.
- Koç, C. (2011). Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme üzerindeki etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), 28-37.
- MEB, (2018a). *Milli Eğitim Bakanlığı 2023 eğitim vizyonu*. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB, (2018b). *Matematik dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. CA: Sage

- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T. ve Nasıroğlu, S. (2012). Personality development. *Current Approaches in Psychiatry*, 4(4), 566-589. <https://doi.org/10.5455/cap.20120433>.
- Seferoğlu, S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.
- Paul, R. ve Elder, L. (2013). *Kritik düşünce* (Çev. Esra Aslan ve Gamze Sart). Ankara: Nobel.
- Şenyıldız, N. (2020). Türk dili kitaplarındaki eleştiriyile ilgili çalışmaların programa bağlı olarak öğrencide eleştirel düşünme becerisini geliştirmedeki yeterlilikleri. *The Journal of Social Science*, 4(8), 720-733. <https://doi.org/10.30520/tjsosci.732266>.
- Şenşekerçi, E., ve Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 15-43.
- Tunçer, E., ve Sapancı, A. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilim ve uygulama algıları arasındaki ilişki. *Asian Journal of Instruction*, 9(2), 55-74. <https://doi.org/10.47215/aji.1000040>.
- Umay, A. (2003). Matematiksel muhakeme yeteneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 234-243.
- Walker, S. E. (2003). Active learning strategies to promote critical thinking. *Journal of Athletic Training*, 38(3), 263-267.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, H. İ., (2009). *Eleştirel düşünmeye dayalı fen eğitiminin öğrenme ürünlerine etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, H. İ., ve Şensoy, Ö. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 611-648.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Yazarlar araştırma sürecine eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Bildirim

Bu makale, derleme türünde olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 10 Sayı: 1 Sayfa Aralığı: 156-176 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1310533

REVIEW

Open Access

DERLEME

Açık Erişim

Türkiye ve Kazakistan'da Ortaokul Tarih ve Sosyal Bilgiler Programının Konu Dağılımı

Comparing the Delivery of History and Social Studies Subjects in Middle Schools of Türkiye and Kazakhstan

Aigerim Kabysheva

ÖZ

Eğitim, her ülkenin öncelik verdiği ve önem verdiği alanlardan biridir. Bilinmektedir ki bir ülkenin en değerli sermayesi eğitilmiş, kapsamlı bir şekilde gelişmiş, rekabet becerileri ile donatılmış öğrenciler ve gençlerdir. Bu neslin temsilcilerini oluşturmak için devlet, Maarif Kanununu, eğitimin geliştirilmesi ve yenilenmesine yönelik uzun vadeli ve kısa vadeli stratejik programları belirler. Onlara göre her eğitim düzeyi için eğitim programları hazırlanır. Herhangi bir ülkenin müfredatı, eğitim politikasına, ulusal kimliğine, coğrafi konumuna, devlet yapısına, etnik yapısına, zihniyetine, manevi ve maddi kültürüne vb. bağlıdır. Ayrıca kendi özellikleri dikkate alınarak yapılır. Bu nedenle bilgi ve becerileri kazandırmak için ders programları önemlidir. Bu araştırmanın amacı, Türkiye ve Kazakistan'daki orta okullardaki Tarih dersi programlarını incelemek ve karşılaştırmalı analizini yapmaktır. Bu makale, iki ülkenin tarih dersi eğitim programlarının yapısı, amaçları ve içeriğiyle sınırlıdır. Makale karşılaştırmalı eğitim araştırması olup nitel araştırma modellerinden durum çalışması modeliyle desenlenmiştir. Makale tanımlayıcı betimsel bir analiz çalışmasıdır. Çalışmada tarih dersi programlarında hangi amaçlara ve konulara yer verildiği incelenmiştir. Kazakistan ortaokul ve lise programlarında tarih dersinin ayrı bir ders olarak yer aldığı ancak Türkiye'de 4-7. sınıflarda sosyal bilgiler dersi içerisinde tarih konularına yer verildiği, 8. sınıfta ise "Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi" dersinin yer aldığı ve 9-12 sınıflarda ise tarih dersinin ayrı bir ders olarak programda yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

ABSTRACT

Education is one of the areas that every country prioritizes and attaches importance to. It is known that the most valuable capital of a country is educated and comprehensively developed students and young people who have mastered their competitive skills. To foster representatives of this generation, the state establishes the Law on Education and implements long-term and short-term strategic programs for the development and renewal of education. Based on these initiatives, training programs are prepared for each level of education. The curriculum of any country depends on its educational policy, national identity, geographical location, state structure, ethnicity, mentality, spiritual and material culture, and other factors. It is also tailored to suit its unique characteristics. Therefore, curricula play a vital role in acquiring knowledge and skills. The aim of this research is to examine and make a comparative analysis of the history lesson programs in secondary schools in Türkiye and Kazakhstan. This article focuses on the structure, aims, and content of the history course education programs in the two countries. It follows a comparative education research approach and employs the case study model, which is one of the qualitative research models. The article presents a descriptive analysis study. It examines the objectives and subjects covered in the history lesson programs. In Kazakhstan, the history course is included as a separate subject in secondary and high school programs, whereas in Turkey, it is integrated into the social studies course for grades 4-7. Additionally, "Atatürk's Principles and Revolution History" course is included in the 8th grade, and history is taught as a separate course for grades 9-12.

Yazar Bilgileri

Aigerim Kabysheva

Tarih Öğretmeni, Kazak Milli
Koreografi Akademisi Okul-
Koleji, Astana, Kazakistan
kabysheva.a.b@gmail.com

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Tarih Dersi
Sosyal Bilgiler
Tarih öğretimi
Eğitim programı
Ders kitapları

Keywords

History Lesson
Social Studies
History teaching
Educational program
Textbooks

Makale Geçmişi

Geliş: 06/06/2023
Düzeltilme: 16/06/2023
Kabul: 17/06/2023

Atıf için: Kabysheva, A.(2023). Türkiye ve Kazakistan'da ortaokul tarih ve sosyal bilgiler programının konu dağılımı. *JRES*, 10(1), 156-175. <https://doi.org/10.51725/etad.1310533>

Etik Bildirim: Bu makalenin çalışma verileri ders programlarını kapsadığı için etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Giriş

Eğitim sistemi, bir toplumun sosyal ve ekonomik durumunu gösterir ve sosyal ve ekonomik kalkınmasında öncü bir rol oynar. Bir eğitim sisteminin temel hedefi toplumunun bilgi ve bilim düzeyini her bakımdan yükseltmektir. Bunun için çeşitli teorik ve pratik bilimsel programları ve metotları uygular. Bir başka ifadeyle bilgi ve bilim toplumu olmak sistematik açıdan eğitim programı konusudur (Ereş,2005).

Program (müfredat) konunun, öğretmenin metodolojisinin, eğitimin bilimsel öneminin, manevi yönünün, teorik içeriğinin, değerini tanımlayan ve belirleyen temel belgedir (Tölebekova, 2021). Program, bilimsel gelişmelere göre eğitim materyallerinin yapısal gelişimini gösterir. Eğitim sürecinin etkililiği ve başarısı, eğitim programının öğrenciler tarafından eksiksiz ve verimli bir şekilde öğrenilmesi ile mümkündür.

Türkiye'deki okullarda Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından geliştirilen öğretim programları uygulanmaktadır. Bu programlar Türkiye'nin bütün okullarında aynı şekilde uygulanmaktadır. Bu öğretim programları her bir ders ve o dersin her bir sınıftaki programları için ayrı-ayrı yapılmaktadır. Programlarda devletin eğitim ile ilgili temel felsefesi Türk eğitiminin genel amaçları doğrultusunda her bir dersin genel amaçları verilir. Sonrasında o dersin nasıl uygulanacaklarına ilişkin açıklamalar verilir. Sonrasında programda ünite ve öğrenme alanları oluşturularak her bir öğrenme alanları için amaçlar ve konular oluşturulur. Bunun dışında okullarda öğretmenler bu programa bağlı kalarak yıllık ünite ve günlük ders planları yaparlar (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Kazakistan'daki eğitim programları, devletin zorunlu eğitim standartlarının gereklerine uygun olarak oluşturulur ve belirli bir eğitim konu alanına yöneliktir. Örnek içerik ve yönergeler (görevler) açısından model ve çalışma programlarıdır. Model programlar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanır ve uygulanır (Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim Bakanı'nun Emri, 2022). Genel Eğitim Programları, bir bireyin genel kültürünü oluşturma, bireyi toplumdaki yaşama uyarlama, bir mesleği, uzmanlığı bilinçli olarak seçmek ve ustalaşmak için temel oluşturma görevlerini çözme amaçlamaktadır (Tölebekova, 2021).

Öğretmenler bu standartlara uymak koşuluyla seçmeli derslerin programlarını yapabilmektedir. Seçmeli ders programları, model eğitim programları temelinde geliştirilir ve okulun metodoloji kurulu tarafından tartışılır ve onaylanır. İş eğitim programlarının model eğitim programından farklılıkları, okulun durumuna göre geliştirilir ve onaylanır. Ulusal-bölgesel bir bileşene sahip olarak, eğitim süreci için gerekli bilgilendirici, metodolojik, teknik ve görsel donanımı ve çalışma programı öğrencilerin eğitim düzeyine göre tasarlar (Tölebekova, 2021). Kazakistan eğitim programlarının işlevleri kısaca özetle şu şekilde sıralanabilir:

1. Amaçlarla ilgili güncellenmiş eğitim programının yapısının tanıtım,
2. Eğitim materyallerinin, içeriğin ve hedeflerin karmaşıklığını ortadan kaldırmak,
3. Konuyla ilgili güncellenmiş eğitim programına karşılık gelen pedagojik yöntemleri anlama ve kullanma becerisini geliştirmek,
4. Konuyla ilgili güncellenen eğitim programının öğretim hedeflerine ulaşabilmesi için ölçüt değerlendirme sistemini anlama ve kullanma becerisini kazandırmak,

5. Öğretmenlerde, orta öğretimin içeriğinin güncellenmesi bağlamında programın uygulanmasıyla ilgili gerekli becerileri oluşturmak,
6. Güncellenmiş eğitim programı, ilgili ileri eğitim teknolojilerin öğrenilmesini sağlamak (Bakberdyeva, 2017).

Problem Durumu

Türkiye’de 2012 yılında eğitimde büyük bir yapısal dönüşüm reformu başlatılmıştır. Bu çerçevede tarih ve sosyal alanlardaki ders cetvellerinde bulunan saatler değişmiştir. Tarih öğretiminde yeni program hazırlama çabaları çerçevesinde son on yılda iki defa köklü program değişiklikleri gerçekleşmiştir. Aynı şekilde Sosyal Bilimler alanlarında programlar her yıl güncellenmiştir. Şu anda geçerli olan program MEB Talim ve Terbiye Kurumu Başkanlığı sayfasında bulunmaktadır. Bu programlara bakıldığında Sosyal Bilgiler programının ilkokuldaki hayat bilgisi derslerinin devamı ve tamamlayıcısı olduğu tespit edilmektedir. Tarih dersi ilkokulda yoktur. Sosyal bilgiler dersi 4.sınıfta başlamaktadır. Ortaokulda 7.sınıfa kadar tarih konuları sosyal bilgiler dersinin içinde ünite programı olarak bulunmaktadır. Ortaokul 8. sınıfta “T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük” dersi olarak öğrenciler karşılaşmaktadır. Lisede 9,10 ve 11,12. sınıflarda tarih dersleri bulunmaktadır. 12.sınıf tarih dersi 8. sınıf tarih dersinin gelişmiş hâlidir. Ayrıca lisede “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi” adıyla ders ile “Türk Kültürü ve Tarihi” adıyla başka bir ders olarak bulunmaktadır. 2022-2023 eğitim öğretim yılında ders cetvellerinde bu derslerden “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi” ile “Türk Kültürü ve Medeniyeti” dersi, “Ortak Türk Tarihi”, “İslam Bilim Tarihi”, “İslam Kültürü ve Medeniyeti” adlı bu dersler yanı sıra seçmeli ders olarak bulunmaktadır (MEB, 2021).

Eğitimin güncellenmesi, eğitim programının yapısının ve içeriğinin, öğretim ve eğitim yöntemlerinin gözden geçirilmesi gerekir. Güncellenmiş programın ulusal ve evrensel insani değerleri özümsemiş, herhangi bir yaşam koşulunda işlevsel okuryazarlık ve rekabet gücü gösterebilen bir kişinin uyumlu oluşumuna ve entelektüel gelişimine elverişli bir eğitim ortamının oluşturulmasını sağlar. Belirlenen bu amaç ve hedeflerin gerçekleştirilmesi, rekabetçi bir neslin yetiştirilmesi için öncelikle nitelikli uzmanların yetiştirilmesi gerekmektedir. Okul bir öğrenme ortamıdır ve kalbi öğretmendir. Meraklı bir öğretmenin bir özelliği, dersi dönüştürme ve bir kişinin kalbine giden yolu bulma yeteneğidir. Hızla değişen bir toplumda güncellenmiş eğitim içeriğine sahip bir öğretmen, ruhsal olarak gelişmiş, tüm pedagojik araçlarda ustalaşmış, sürekli kendini geliştirmeye çabalayan yaratıcı bir kişidir. Güncellenmiş eğitim içeriğine sahip bir öğretmen, başarıyı getirir ve gelişimin yolunu açar. Piyasa koşullarında bir öğretmen için gerekenler şunlardır: rekabet gücü, yüksek eğitim kalitesi, mesleki beceri, metodik çalışma becerisi. Yukarıdakileri özetlemek gerekirse, yenilenmiş öğretmen, yüksek düzeyde manevi ve ahlaki karaktere sahip, yurttaşlık bilinçli, kendini gerçekleştirme, metod, bilimsel araştırma, öğretim yöntemleri, sosyal kişilik, iletişimsel, inovasyon ve başka bir çok yetenekler için kendini çaba gösteren bir kişidir, sorumluluk sahibi, aktif, yetkin, yaratıcı kişidir (Aitcanova, 2018).

Türkiye’de ve Kazakistan’daki tarih programlarının benzerlik ve farklılıklarını programların konu dağılımları ve kavramsal dağılımları nasıl olduğu, ne oranda benzerlikleri olduğu, farklılıklarının hangi konularda olduğunun tespit edilmesi gerekmektedir. Programların karşılaştırmalı bir şekilde analitik bakımdan incelenmesi ile problem durum tespiti ve çözüm önerileri geliştirilecektir.

Bu çalışmada problemin en kapsamlı ifadesi Türkiye ve Kazakistan’daki tarih dersi eğitim programlarının pratik etkinliğini belirleyerek, onun eğitim kalitesinin iyileştirilmesi ve vatanseverlik eğitimi üzerindeki etkilerinin tanımlanması olarak belirlenmiştir. Yani, tarih dersi eğitim programları gerçekten sorumluluklarını yerine getirebilir mi, öğrencilerin yaşamları için gerekli bilgi ve becerilerin disiplin bağlamı aracılığıyla oluşup oluşmayacağı, güncellenmiş eğitim sisteminin yapısının modern

toplum için gerekli olan neslin temsilcilerinin eğitimine uygun olarak hazırlanıp hazırlanmadığı gibi sorulara cevap bulmak amacındadır.

Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye ve Kazakistan'daki ortaokulların tarih ve sosyal bilgiler dersi programlarının kazanımlarını, içeriklerini ve işlenişini / uygulamalarını incelemek ve karşılaştırmalı olarak programların benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymaktır. Bu temel amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

- 1.Tarih dersi programlarında hangi konular, ne sıklıkta yer almaktadır?
- 2.Tarih ders programlarında öğrenme alanlarıyla (ünite) ilgili hangi becerilerinin oluşturulması amaçlanmaktadır?
3. Programda kazanımların sayısı ne kadardır?
- 4.İki ülkenin tarih dersi programının kazanımlar ve içerik açısından hangi benzerlik ve farklılıkları vardır?

Yöntem

Bu makale, Türkiye ve Kazakistan'ın tarih dersi eğitim programlarının yapısı ve içeriğiyle sınırlıdır. Makale karşılaştırmalı eğitim araştırması olup nitel araştırma modellerinden durum çalışması modeliyle desenlenmiştir. Makale tanımlayıcı betimsel bir analiz çalışmasıdır. Programlarda hangi konulara öncelik verildiği, amacı, öğrencilerden ne beklediği, program içeriğindeki konuların yönü, her sınıf bölümünün kronolojisi, tarihsel olayların genel tasnifi karşılaştırılarak, farklılıklar ve benzerlikler analiz edilmiş, bulgular tablolar hâlinde sunulmuştur. Veriler doküman analizi elde edilmiştir. Konu ile ilgili Türkiye'de ve Kazakistan'da ilgili veri tabanlarında kütüphanelerde, arşivlerde literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra eğitim programlarının bir incelemesi yapılmış, benzerlik ve farklılıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Sonrasında ise araştırma sonuçlarına göre değerlendirme ve önerilerilere yer verilmiştir.

Etik Bildirim

Bu makalenin çalışma verileri ders programlarını kapsadığı için etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Bulgular

Gelişmiş olan ülkelerin politika ve stratejilerinde eğitim alanına devlet programlarının öncelikleri arasında yer verilmiştir. Eğitim sektörü ve yerleşik sistemleri, ülkenin her yönden kalkınmasına, ilerlemesine, gelişmiş ülkeler kategorisinde yer almasına, yüksek gayri safi yurt içi hasılaya, halkın sosyal durumunun iyi olmasına ve diğer alanlara doğrudan etki etmektedir. Bilindiği gibi, eğitilmiş, rekabetçi, hızlı değişen bir küresel alan, iyi bir yaşam ve gelişmişlik için gerekli temel becerilere hâkim, alanında uzmanlık yolunda atılan ilk adımlar ile doğrudan ilişkilidir. Bunların hepsinin gerçekleşmesi için eğitim kurumlarının -okulların- buna göre yapılanması gerekir. Bu nedenle, her ülke ilkökul, ortaokul, lise ve genel eğitim kurumlarının programını kapsamlı, sistematize edilmiş, en iyi uygulamalara dayalı, karşılıklı tartışılarak ortak bir kararla onaylanan bir yapıda ve içerikte, kendi amaç ve hedeflerine göre hazırlar. Çünkü eğitim programları, ders kitapları ve öğrencilerin

edindiği bilgilerin içeriğini ve beklenen sonucu doğrudan etkiler. Yüksek kalitede bir eğitim programı, bilgi, gerekli beceriler, değerler ve işlevsel okuryazarlığı kazanmış kişilerin eğitilmesini amaçlar.

Kazakistan'daki eğitim programlarının temel amacı, eğitim içeriğini güncellemek, bir ölçme ve değerlendirme sistemi getirmek, öğretim yöntemlerini ve araçları kullanma oranını verimliliğini artırmaktır. Öğrencilerden beklenen öğrenme çıktılarını değerlendirmek, eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçasıdır. Modernleştirilmiş orta öğretimin sisteminin belirlenmesi için öğrencilerin eğitimsel başarılarının ölçme ve değerlendirme sistemi ile belirlenmesi söz konusudur. Ölçme ve değerlendirme sistemi, biçimlendirici, özetleyici bir değerlendirme olarak eski geleneksel değerlendirmeden farklıdır. Biçimlendirici (formatif) değerlendirme, öğrencilerin yeni materyal öğrenme sürecinde görevi ne kadar iyi tamamladıklarını ve öğrenme hedeflerine ulaştıklarını anlamalarını sağlayan bir değerlendirmedir. Özet (summativ) değerlendirme, akademik dönem sonunda eğitim programının bölümlerini tamamladıktan sonra öğrencilerin edindikleri bilgi ve geliştirdikleri becerilerin düzeyini belirleyen bir değerlendirmedir. Ölçme ve değerlendirme, öğretmenler, öğrenciler ve veliler için gereklidir:

Çünkü öğretmen için, kaliteli sonuçlara götüren kriterleri formüle etmek, eylemlerini ve gelecek için planlarını ayırt edebilecek bilgileri elde etmek, vb. öğrenciler için, başarıya götüren değerlendirme kriterlerini anlamak, kendini ve başkalarını değerlendirerek geri bildirim almak, eleştirel düşünme, özgür konuşma, bilgisini gösterme vb., veliler için ise çocuğun çalışmalarındaki başarısını takip etmek, çalışmalarını desteklemek için yönlendirmeler yapmak fırsatını verir (Nazarbayev Entelektüel Okulları [NEO], 2012).

Kazakistan'daki yeni programlarının gerçekleştirilmesi için öğretmenlere yedi modül aracılığıyla modern öğretim yöntemleri sunulmuştur:

1. Eğitim ve öğrenmeye yeni yaklaşımlar,
2. Eleştirel düşünmeyi öğretmek,
3. Eğitim için değerlendirme ve öğrenmenin değerlendirilmesi,
4. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimde kullanımı,
5. Üstün yetenekli çocukların eğitimi,
6. Öğrencilerin yaş özelliklerine göre eğitim ve öğretim,
7. Eğitimde yönetim ve liderlik(Nazarbayev Entelektüel Okulları [NEO], 2012).

Kazakistan'daki eğitim sistemlerinde yeni program ile yeni bir yaklaşım şekillenmekte ve eğitim seviyesi yükseltilmesi hedeflenmektedir. Modern eğitim sisteminde yeni teknolojilerin getirilmesi her geçen gün temel gereksinim hâline gelmekte ve yeni yöntemlerin geliştirilmesi artmaktadır. Öğretmenlerin becerisi ne kadar yüksek olursa olsun, eğer öğretmen öğrencinin etkinliğini harekete geçiremezse, aktarılan bilgi beklenen sonuçları vermeyecektir.

Bütün gelişmiş ülkelerin kendilerine özgü yüksek kalitede eğitim sistemleri vardır. Gelişmiş ülkelerin eğitim sisteminde şu eğilimler gözlenmektedir:

- Eğitim felsefesi ve metodolojisinin yenilenmesi,
- Eğitim içeriği oluşturma yöntemlerindeki değişiklikler,
- Eğitim sisteminde gelişmiş modellerin oluşturulması,
- Eğitim yönetiminin etkili yollarının değerlendirilmesi,
- Yeni eğitim teknolojilerinin tanıtılması,
- Öğrencilerin bilişsel aktivitelerini ve bağımsız düşüncelerini sağlayan gelişimsel, yapıcı bir eğitim modeline geçiş,
- Derin ve aktif profesyonel rehberliğin erken başlatılması,

- Nesiller için iyi yurttaş,yurtsever, manevi ve ahlaki, çok kültürlü, sağlık ve çevre eğitiminin etkisinin güçlendirilmesi,
- Öğrencilerin sosyalleşmesinde eğitim kurumlarının rolünün artırılması.

Bu öncelikler dünya eğitim sistemine göre ileri, zeki nesilleri yetiştirmenin ön şartlarını oluşturmaktadır.

Kazakistan'daki ortaöğretim okulları için bütün okullardaki eğitim standartlarının Nazarbayev Entelektüel Okulları düzeyine yükseltilmesine yönelik çalışmalar adım adım yürütülmektedir. Lise mezunları Kazakça, Rusça ve İngilizce dillerine hâkim olmalıdır. Öğrenme çıktıları, eleştirel düşünme, kendi kendine araştırma ve derinlemesine bilgi analizi becerilerini içermelidir. Mevcut devlet programlarında, Nazarbayev Entelektüel Okullarının en iyi eğitim uygulamalarının içinden seçilmiş en iyi örnekler, ülkenin tüm eğitim kurumlarına entegre edilmektedir (Bakberdyeva, 2017).

Bu uzun vadeli ve kısa vadeli amaç ve hedeflere ulaşmak, eğitim ve öğretim bakanlıkları tarafından geliştirilen eğitim programları ile başlar. Aşağıda, Türkiye ve Kazakistan'daki orta öğretim okullarının tarih ve sosyal bilgiler ders programının bir karşılaştırmasını bulunmaktadır.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar) Ankara 2018

İçindekiler

- Millî Eğitim Bakanlığı öğretim programları
- Öğretim programlarının amaçları
- Öğretim programlarının perspektifi
- Değerlerimiz
- Yetkinlikler
- Öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımı
- Bireysel gelişim ve öğretim programları
- Sonuç
- Sosyal bilgiler dersi öğretim programı'nın özel amaçları
- Sosyal bilgiler dersi öğretim programı'nda temel beceriler
- Sosyal bilgiler dersi öğretim programı'nda değerler eğitimi
- Sosyal bilgiler dersi öğretim programı'nın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar
- Sosyal bilgiler dersi öğretim programı'nın yapısı
- Sosyal bilgiler dersi 4, 5, 6 ve 7. sınıflar ders kitabı forma sayıları ve ebatları

Öğrenme Alanları

Öğrenme alanı, birbiri ile ilişkili bilgi, beceri ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden disiplinler arası bir yapıdır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı aşağıda sıralanan 7 öğrenme alanı çerçevesinde yapılandırılmıştır.

Öğretim programının içeriği burada sıralanan öğrenme alanlarına göre düzenlenmiştir. Ders kitabı yazarları, ünitelerin çerçevesini bu öğrenme alanlarına göre düzenlemeli ancak öğrenme alanlarının kapsam ve içeriğine uygun olarak her bir sınıf düzeyindeki ünitelere farklı bir ad verilmiştir.

A)Türkiye Sosyal Bilgiler ve Tarih Programları Cetvelleri:

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Öğrenme Alanları ve Süreleri

SINIFLAR	4. SINIF		5. SINIF		6. SINIF		7. SINIF	
	Kazanım	Ders Saati	Kazanım	Ders Saati	Kazanım	Ders Saati	Kazanım	Ders Saati
Birey ve Toplum	5	12	4	14	5	12	4	12
Kültür ve Miras	4	14	5	18	5	22	5	30
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	6	20	5	18	4	14	4	15
Bilim, Teknoloji ve Toplum	5	16	5	14	4	12	4	12
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	5	18	6	18	6	18	6	15
Etkin Vatandaşlık	4	14	4	12	6	16	4	12
Küresel Bağlantılar	4	14	4	14	4	14	4	12
TOPLAM	33	108	33	108	34	108	31	108

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı (Ortaokul 8. Sınıf) Ankara 2018

Bu dersin müfredatının girişindeki içindekiler kısmı Sosyal Bilgiler dersindeki gibidir, sadece dersin müfredatının konu dağılımı farklıdır.

Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı yedi üniteden oluşmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nda, üniteler içerisinde kazanımlar ve ilgili açıklamalar yer almaktadır. Kazanımlar; öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri, değer ve tutumları kapsamaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı üniteleri, kazanım sayıları ve içerik yoğunluğuna göre belirlenen oranları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 2. Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı Üniteleri

Sıra No	Ünite Adı	Kazanım Sayısı	Süre / Ders Saati
1	Bir Kahraman Doğuyor	4	8
2	Millî Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar	8	18
3	Millî Bir Destan: Ya İstiklal Ya Ölüm!	7	14
4	Atatürkçülük ve Çağdaşlaşan Türkiye	9	12
5	Demokratikleşme Çabaları	3	6
6	Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası	3	6
7	Atatürk'ün Ölümü ve Sonrası	5	8
Toplam		39	72

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı (9, 10 ve 11. Sınıflar) Ankara 2022

Tablo 3. Tarih Dersi Müfredatında Yer Alan Bölüm Adı, Kazanım Sayısı ve Saat Sayısı ile İlişkisi (9. Sınıf)

9. Sınıf		
Ünite	Kazanım Sayısı	Süre / Ders Saati
Tarih ve Zaman	3	8
İnsanlığın İlk Dönemleri	6	16
Orta Çağda Dünya	4	10
İlk ve Orta Çağlarda Türk Dünyası	4	10
İslam Medeniyetinin Doğuşu	5	14
Türklerin İslamiyet'i Kabulü ve İlk Türk-İslam Devletleri	5	14
Toplam	27	72

Tablo 4. Tarih Dersi Müfredatında Yer Alan Bölüm Adı, Kazanım Sayısı ve Saat Sayısı ile İlişkisi (10. Sınıf)

10. Sınıf		
Ünite	Kazanım Sayısı	Süre / Ders Saati
Yerleşme ve Devletleşme Sürecinde Selçuklu Türkiyesi	5	12
Beylikten Devlete Osmanlı Siyaseti (1302-1453)	4	10
Devletleşme Sürecinde Savaşçılar ve Askerler	3	8
Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti	3	8
Dünya Gücü Osmanlı (1453-1595)	7	18
Sultan ve Osmanlı Merkez Teşkilatı	2	4
Klasik Çağda Osmanlı Toplum Düzeni	5	12
Toplam	29	72

Tablo 5. Tarih Dersi Müfredatında Yer Alan Bölüm Adı, Kazanım Sayısı ve Saat Sayısı ile İlişkisi (11. Sınıf)

11. Sınıf		
Ünite	Kazanım Sayısı	Süre / Ders Saati
Değişen Dünya Dengeleri Karşısında Osmanlı Siyaseti (1595-1774)	4	16
Değişim Çağında Avrupa ve Osmanlı	3	12
Devrimler Çağında Değişen Devlet-Toplum İlişkileri	4	16
Uluslararası İlişkilerde Denge Stratejisi (1774-1914)	4	16
XIX. ve XX. Yüzyılda Değişen Sosyo-Ekonomik Hayat	3	12
Toplam	18	72

Tablo 5. Tarih Türkiye’de Okutulan Seçmeli Dersler (Anadolu Lisesi)

ANADOLU LİSESİ					
HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ					
DERSLER		9.	10	11.	12.
		SINIF	SINIF	SINIF	SINIF
SOSYAL BİLİMLER	SEÇMELİ TARİH (1)	-	-	(2)(4)	(2)(4)
	TÜRK KÜLTÜR VE MEDENİYET TARİHİ (1)	-	-	(2)(4)	(2)(4)
	İSLAM KÜLTÜR VE MEDENİYETİ (1)	2	2	2	2
	İSLAM BİLİM TARİHİ (1)	-	2	2	2
	ÇAĞDAŞ TÜRK VE DÜNYA TARİHİ	-	-	-	(2)(4)
	ORTAK TÜRK TARİHİ (1)	-	2	2	-
TOPLAM DERS SAATİ		2	6	14	16

Tablo 6. Tarih Türkiye’de Okutulan Seçmeli Dersler (Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi)

HAZIRLIK SINIFI BULUNAN ANADOLU LİSESİ						
HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ						
DERSLER	HAZIRLIK SINIFI	9.	10.	11.	12.	
		SINIF	SINIF	SINIF	SINIF	
SOSYAL BİLİMLER	SEÇMELİ TARİH (1)	-	-	(2)(4)	(2)(4)	
	TÜRK KÜLTÜR VE MEDENİYET TARİHİ (1)	-	-	(2)(4)	(2)(4)	
	İSLAM KÜLTÜR VE MEDENİYETİ (1)	-	2	2	2	
	İSLAM BİLİM TARİHİ (1)	-	-	2	2	
	ÇAĞDAŞ TÜRK VE DÜNYA TARİHİ	-	-	-	(2)(4)	
	ORTAK TÜRK TARİHİ (1)	-	-	2	2	
	TÜRK DÜNYASI COĞRAFYASI (1)	-	-	2	2	
TOPLAM DERS SAATİ*		0	2	8	16	16

Tablo 7. Tarih Türkiye’de Okutulan Seçmeli Dersler (Sosyal Bilimler Lisesi)

SOSYAL BİLİMLER LİSESİ						
HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ						
DERSLER	HAZIRLI K SINIFI	9.	10.	11.	12.	
		SINIF	SINIF	SINIF	SINIF	
SOSYAL BİLİMLER	İSLAM KÜLTÜR VE MEDENİYETİ	-	2	-	-	
	İSLAM BİLİM TARİHİ	-	2	-	-	
	SEÇMELİ COĞRAFYA	-	-	-	-	
	SEÇMELİ TARİH	-	-	-	-	
	ORTAK TÜRK TARİHİ	-	2	-	-	
TOPLAM DERS SAATİ		0	6	0	0	0

Tablo 8. Tarih Türkiye’de Okutulan Seçmeli Dersler (Fen Lisesi)

FEN LİSESİ					
HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ					
DERSLER	9.	10.	11.	12.	
	SINIF	SINIF	SINIF	SINIF	
TÜRK KÜLTÜR VE MEDENİYET TARİHİ (1)	-	-	2	(2)(4)	
SOSYAL BİLİMLER İSLAM KÜLTÜR VE MEDENİYETİ (1)	2	2	2	2	
İSLAM BİLİM TARİHİ (1)	2	2	2	2	
ÇAĞDAŞ TÜRK VE DÜNYA TARİHİ	-	-	-	(2)(4)	
ORTAK TÜRK TARİHİ (1)	-	2	2	-	
TOPLAM DERS SAATİ	4	6	8	12	

B)Kazakistan Sosyal Bilgiler ve Tarih Programları Cetvelleri:

Kazakistan’daki programlarda “Sosyal Bilgiler” dersi yerine bütün seviyelerde “Tarih” programları bulunmaktadır.

Program Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı’na bağlı Ibray Altynsarin’in adını taşıyan Ulusal Eğitim Akademisi tarafından geliştirilmiştir: «Kazakistan Tarihi» Konusunda Model Çalışma Programı

İçindekiler

Bölüm 1. Genel kurallar. Bu bölümde konunun hukuki dayanağı, tarih bilincinin oluşmasında konunun önemi, amaçları ve hedefleri açıklanmaktadır.

Bölüm 2. "Kazakistan Tarihi" çalışma konusunun içeriğinin organizasyonu

1.Paragraf: "Kazakistan Tarihi" konusunun içeriği

"Kazakistan Tarihi" konusu için çalışma yükünün üst sınırı:

- 1) 5. sınıfta - haftada 2 saat, akademik yılda 72 saat;
- 2) 6. sınıfta - haftada 2 saat, akademik yılda 72 saat;
- 3) 7. sınıfta - haftada 2 saat, akademik yılda 72 saat;
- 4) 8. sınıfta - haftada 2 saat, akademik yılda 72 saat;
- 5) 9. sınıfta - haftada 2 saat, akademik yılda 72 saat.

Ayrıca bu paragraf, konunun eğitim içeriğini, tarihsel düşünceyi, tarihsel kavramları, eğitimden beklenen sonuçları ve konunun temel içeriğini açıklar.

Sınıflara göre bölümlere ayırmada bölümlerin kronolojik dönemleri ve içerikleri şu şekildedir:

5. Sınıf: Yaklaşık 1 Milyon Yıl Önce – V. Yüzyıl

5. sınıf için "Kazakistan Tarihi" konusunun temel içeriği aşağıdaki bölümlerden oluşmaktadır:

- 1) Kazakistan'daki eski insanların hayatı
- 2) Eski göçebelerin hayatı
- 3) Sakalar
- 4) Vusunlar(Üysün) ve Kanglılar
- 5) Hunlar (Hsiungnu)
- 6) Sarmatlar (Sibir, Sabar, Sabramat, İskit, Saka)
- 7) Eski Kazakistan Tarihine Genel Bakış
- 8) Yerel Tarih

6. Sınıf: VI. – XVII. Yüzyıllar

6. sınıf için "Kazakistan Tarihi" konusunun temel içeriği aşağıdaki bölümlerden oluşmaktadır:

- 1) VI. – IX. Yüzyıllarda Kazakistan
- 2) X. Yüzyıldan XIII. Yüzyılın Başına Kadar Kazakistan
- 3) XIII. Yüzyıldan XV. Yüzyılın İlk Yarısına Kazakistan
- 4) Kazak Halkının Oluşumu
- 5) Birleşik Bir Kazak Devleti'nin Kurulması
- 6) XVI. – XVII. Yüzyıllarda Kazak Hanlığının Gelişimi
- 7) XVI. – XVII Yüzyıllarda Ekonomi ve Kültür
- 8) Yerel Tarih

7. Sınıf: XVIII. – XIX. Yüzyıllar

7. sınıf için "Kazakistan Tarihi" konusunun temel içeriği aşağıdaki bölümlerden oluşmaktadır:

- 1) XVIII. Yüzyılın Başında Kazakistan: Dış ve İç Siyasi Durum
- 2) XVIII. Yüzyılın İlk Yarısında Kazak Hanlığı
- 3) XVIII. Yüzyıl Kazak Kültürü
- 4) Sömürgeleştirme ve Ulusal Kurtuluş Mücadelesi
- 5) Rus Çarlığı Döneminde Kazakistan
- 6) XI. ve XX. Yüzyılın Başlarında Kazakistan Kültürü
- 7) Yerel Tarih

8. Sınıf: XX. Yüzyılın İlk Yarısı

8. sınıf için "Kazakistan Tarihi" konusunun temel içeriği aşağıdaki bölümlerden oluşmaktadır:

- 1) XX. Yüzyılın Başında Kazakistan
- 2) Kazakistan'da Sovyet Hükümetinin Kurulması
- 3) Kazakistan'da Totalitarizmin Güçlenmesi Dönemi
- 4) Sovyet Döneminde Kazakistan Kültürü: Eğitim ve Bilim
- 5) Ulu Vatan Savaşı Döneminde Kazakistan

9. Sınıf: XX. Yüzyılın İkinci Yarısından Günümüze

9. sınıf için "Kazakistan Tarihi" konusunun temel içeriği aşağıdaki bölümlerden oluşmaktadır:

- 1) Savaş Sonrası Yıllarda Kazakistan (1946-1953)
- 2) Krusçev "Cılımk(Yumuşama)" Döneminde (1954-1964) Kazakistan
- 3) "Durgunluk" döneminde Kazakistan (1965-1985)
- 4) Sovyet Kazakistanı Kültürü (1946-1985)
- 5) Yeniden Yapılanma Döneminde Kazakistan (1986-1991)
- 6) Kazakistan Devletinin Yeniden Canlanması (1991 - 1997)
- 7) Kazakistan Cumhuriyeti'nin güçlendirilmesi (1997'den Günümüze)
- 8) Modern Kazak Kültürü (1991'den Günümüze).

2. Paragraf: Bir öğrenme hedefleri sistemi. Öğrenme hedefleri kodlanmıştır. Kod simgesindeki ilk sayı sınıfı, ikinci ve üçüncü basamak bölüm ve birim sırasını, dördüncü basamak ise öğrenme hedefinin sıra numarasını gösterir. Örneğin, 7.2.1.2 kodunda: "7", "2.1" sınıfıdır. - ünite ve bölüm, "2" - öğrenme hedefinin seri numarası. Burada belirtmek gerekir ki, Türkiye'deki okullarda öğrenme hedefleri sistemi buna dayanmaktadır.

3. Paragraf. Temel Orta Öğretimin 5-9. sınıfları için "Kazakistan Tarihi" konusu için model müfredatın uygulanmasına yönelik uzun vadeli plan. Bu paragrafta her dersin konu içerikleri için bölümün adı, konuları, içeriği, öğrenme hedefleri tabloya yazılır.

Genel orta öğretim düzeyinin 10-11. sınıfları için "Kazakistan Tarihi" konulu model çalışma programı (fen-matematik yönü, sosyal-beşeri bilimler yönü)

Bölüm 1. Genel kurallar. Bu bölümde konunun hukuki dayanağı, tarih bilincinin oluşumunda konunun önemi, amaçları ve hedefleri açıklanmaktadır.

Bölüm 2. "Kazakistan Tarihi" çalışma konusunun içeriğinin organizasyonu.

1.Paragraf: "Kazakistan

"Tarih" konusunun içeriği:

"Kazakistan Tarihi" konusu için çalışma yükünün üst sınırı:

- 1) 10. sınıf - haftada 2 saat, akademik yılda 72 saat;
- 2) 11. sınıf - haftada 2 saat, akademik yılda 72 saat.

10-11. sınıflar için "Kazakistan Tarihi" konusunun eğitim içeriği, tarihsel düşünme becerileri, tarihsel kavramlar (anlayışlar), beklenen öğrenme çıktıları ve temel içeriği yazılmıştır.

2. Paragraf: Bir öğrenme hedefleri sistemi. Programdaki öğrenme hedefleri kodlanmıştır. Kod simgesindeki ilk sayı sınıfı, ikinci ve üçüncü sayılar bölüm ve bölüm sırasını, dördüncü sayı ise öğrenme kazanımının sıra numarasını göstermektedir. Örneğin, 10.2.1.2 kodunda "10", "2.1" sınıfıdır. - bölüm ve alt bölüm, "2" - öğrenme hedefinin seri numarasıdır.

3. Paragraf: Bu çalışma programı, genel orta öğretim düzeyinin 10-11. sınıfları için (doğa bilimi-matematik yönü, sosyal-beşeri bilimler yönü) için "Kazakistan Tarihi" konulu bir model çalışma programının uygulanmasına yönelik uzun vadeli bir plandır. Tablo Bölüm, Konular, Öğrenme Hedefleri gibi sütunlara ayrılmıştır.

Tablo 9. 10. Sınıf

Ünite	Bölüm
1.Çeyrek	
Medeniyet: Gelişimin Özellikleri	Orta Asya Medeniyetleri: Zeka ve Kültürel Ortaklık
	"Ulu Dala (Büyük Bozkır)" Uygarlığı
	Orta Asya ve Dünya Uygarlığı
	Araştırma Çalışması: Dünya Uygarlık Tarihinde Büyük Bozkır
2. Çeyrek	
Etnik ve Sosyal Süreçler	Kazak Halkının Kökeni
	Geleneksel Kazak Toplumu: Etnik Yapı ve Sosyal Organizasyon
	Araştırma Çalışması: Geleneksel Kazak Toplumunun Etno-Sosyal Organizasyonu
3. Çeyrek	
Devlet, Savaş ve İnkılap Tarihinden	Kazakistan Topraklarındaki İlk Devletler
	Büyük Bozkır Göçebelerinin İmparatorlukları
	Kazak Hanlığı: Orta Asya'daki İlk Ulusal Devlet
	Bağımsızlığa Giden Yol ve Ulusal Devletin Canlanması
	Araştırma Çalışması: Kazak Devletinin Evrimi

4.Çeyrek	
Kültürün Gelişimi	Kazak Halkının Geleneksel Kültürü: Bozkır Uygarlığının Mirası
	Sovyet Döneminde Kazakistan Kültürü
	Ulusal Canlanma Döneminde Kültür
	Araştırma Çalışması: Kültür ve Gelenek - Ulusun Genetik Kodu

Tablo 10. 11. Sınıf

Ünite	Bölüm
1.Çeyrek	
Medeniyet: Gelişimin Özellikleri	Kazakların Geleneksel Yaşam Destek Sistemi
	Kırsal Bölge ve Şehir: İlişki ve Karşılıklı Etki
	Kazakistan'ın Çağdaş Sosyo-Ekonomik Gelişimi
	Araştırma Çalışması: Farklı Tarihsel Dönemlerde Kazakistan'ın Ekonomik Gelişiminin Özellikleri
2.Çeyrek	
Siyasi ve Hukuki Süreçler	Kazakistan'da Çok Irklı Toplumun Oluşum Tarihi
	Etnik Gruplar Arası İlişkiler Alanında Kazakistan Cumhuriyeti'nin Politikası
	Araştırma Çalışması: Kazakistan'ın Etnik Grupları: Tarih ve Kader
3.Çeyrek	
Sosyal ve Politik Düşüncenin Gelişimi	Kazakistan'da Sosyo-Politik Düşüncenin Gelişimi
	"Alash" Bir Kamu Düşüncesi ve Ulusal Bir Fikirdir
	"Ebedi Ülke" Ulusal Fikri, XXI. Yüzyılda Kazakistan Toplumunun Birleştirici Temeli
	Araştırma Makalesi: Sosyo-Politik Düşüncenin Birleştirici Rolü
4.Çeyrek	
Eğitim ve Bilimin Gelişimi	Ortaçağ Kazakistanının Bilimsel Mirası
	XVIII.-XX. Yüzyıllarda Kazakistan'da Eğitim ve Bilimin Gelişimi
	Kazakistan'da Bugünkü Eğitim ve Bilim Sistemi
	Araştırma Çalışması: Eğitime ve Bilime Katkıda Bulunan Bölgemdeki İnsanlar

Bölüm 3: Genel orta öğretim düzeyinde (azaltılmış çalışma yükü ile) doğa bilimleri ve matematikte 10.-11. sınıf için "Kazakistan tarihi" çalışma konusunun içeriğinin organizasyonu

1. Paragraf: "Kazakistan Tarihi" Konusunun İçeriği

"Kazakistan Tarihi" konusu için çalışma yükünün üst sınırı:

- 1) 10. sınıf - haftada 1 saat, akademik yılda 36 saat,
- 2) 11. sınıf - haftada 1 saat, akademik yılda 36 saat

Analiz

Türkiye ve Kazakistan'daki ortaöğretim okullarının Tarih ve Sosyal Bilgiler Programı'nın karşılaştırmalı analiz tablosu aşağıdadır:

Tablo 11. Türkiye ve Kazakistan'daki Ortaöğretim Okullarının Tarih ve Sosyal Bilgiler Programının Karşılaştırmalı Analiz Tablosu

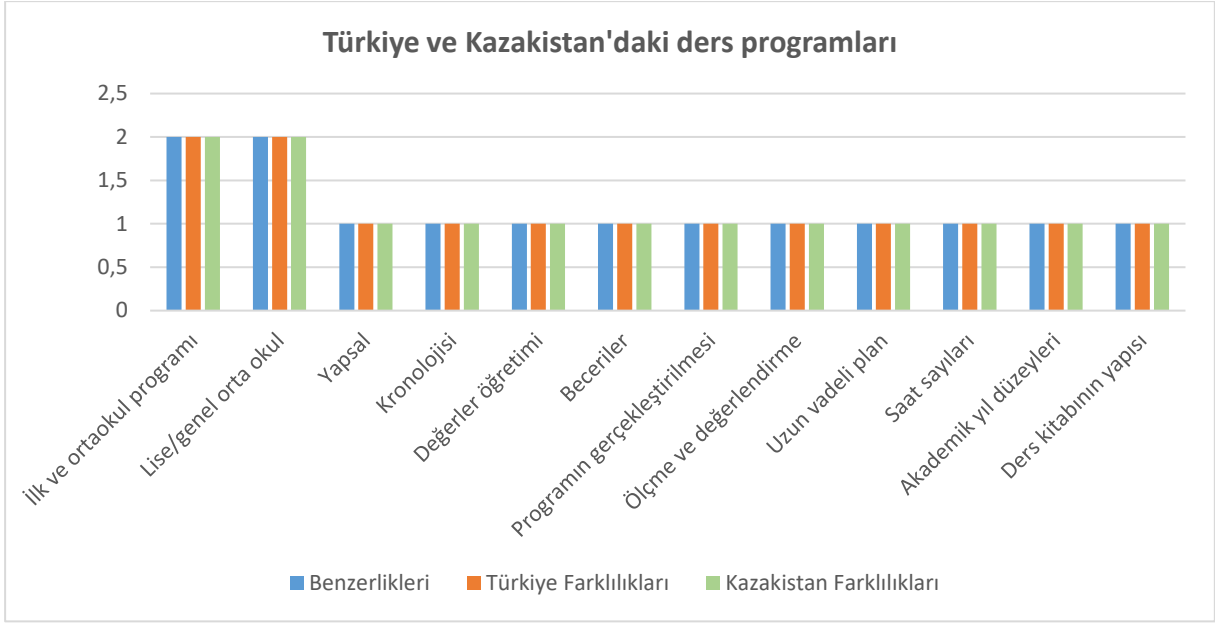
Öğretim Programının Seviyesi	Türkiye	Kazakistan	Benzerlikleri	Farklılıkları
İlkokul ve Ortaokul Programı	«Sosyal Bilgiler» dersi 4, 5, 6 ve 7. sınıflar için ortak bir program halinde, 8.sınıf ise bir tarih dersi program belgesidir. Yani bu konunun içeriği: tarih, coğrafya, kültür, sosyal meseleler, modern zamanlarda yenilikleri kapsamaktadır.	Temel ortaöğretim seviyesinin 5-9. sınıfları için «Kazakistan tarihi» dersi için ortak bir program belgesi geliştirilmiştir. Ayrıca, 5-9. sınıf için haftalık 1 saat üzerinde «Dünya Tarihi» dersi programı geliştirilmiştir.	-Eğitim programlarının temelleri; -Hedefler ve beklenen sonuçların sınıflandırılması	Türkiye'deki tarih konularının Sosyal bilgiler dersi içerisinde olduğu ve 4. sınıfta başlayarak 7. sınıfta bittiği görülmektedir. 8.sınıf ortaokulda bir tane tarih «T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük» dersi haftada 2 saat bulunmaktadır. Kazakistan'da, «Kazakistan Tarihi» adıyla başlayan ders 9. sınıfa kadar bağımsız bir tarih dersi olarak öğretilmektedir. Ayrıca 5-9. sınıflar arasında «Dünya Tarihi» dersi haftalık 1 saat olarak bulunmaktadır.
Genel Ortaöğretim Kurumu/Genel Ortaokul (KAZ)/ Lise (TR) Programı	Tarih dersi için 9, 10 11. ve 12. sınıflar için ortak bir Tarih dersi adları program belgesi geliştirilmiştir. 9, 10 ve 11. sınıflar için ortak tarih dersi programı hazırlanmış. 12. sınıflar «T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük» dersini okuyorlar. Seçmeli dersler olarak: Seçmeli Tarih, Türk Kültür ve Medeniyet Tarihi, İslam Kültür ve Medeniyeti, İslam Bilim Tarihi, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi, Ortak Türk	Genel orta öğretim düzeyi doğa bilimi-matematik yönü, sosyal-beşeri bilimler yönüne bölünmüş ve 10-11. sınıf için ortak bir Tarih program geliştirilmiştir. Doğa bilimi-matematik yönü sınıfları için Kazakistan Tarihi dersi haftada 1 saat, sosyal-beşeri bilimler yönü sınıflarına aynı ders haftada 2 saat olarak verilmiştir. Ayrıca Dünya Tarihi dersi tüm yön sınıfları için	Hedefler ve beklenen sonuçlar sınıflandırılır. Sınıflara akademik yılında okutulacak konular ünitelere bölünmüştür.	Türkiye'de 9, 10 11 ve 12. lise sınıfları için ayrı tarih dersi programları yapılır. Ayrıca seçmeli diğer derslerin de vardır. Kazakistan'da Genel orta öğretim düzeyi doğa bilimi-matematik yönü ve sosyal-beşeri bilimler yönüne bölünmüşüne göre saat sayıları

	Tarihi, Türk Dünyası Coğrafyası konuları yer alır.	haftada 1 saat ya da okulun kendi saat dağılımına göre 1,5 ya da 2 saat olabilir.			belirlenip, Kazakistan Tarihi ve Dünya Tarihi konuları programda yer almaktadır.
Türkiye ve Kazakistan'daki Ders Programlarının Yapısal Karşılaştırması	Türkiye'deki içerisindeki tablo ve yazı dizilişi böyle başlandırılmış: Giriş, Amaç, Perspektif, Değerler, Yetkinlikler, Ölçme ve değerlendirme Yaklaşımı, Bireysel gelişim ve öğretim programları, Sonuç, Öğretim programının özel amaçları, Temel beceriler, Değerler eğitimi, Öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar, Öğretim programının yapısı, Ders kitabı forma sayıları ve ebatları, Öğrenme Alanları gibi bölümlerden oluşmaktadır.	Kazakistan'daki ders programlarının içindekiler kısmı şu şekilde başlandırılmıştır: - Genel kurallar, -"Kazakistan Tarihi" çalışma konusunun içeriğinin organizasyonu (1. Paragraf: Konunun eğitim içeriğini, tarihsel düşünceyi, tarihsel kavramları, eğitimden beklenen sonuçlar ve konunun temel içeriği açıklanmıştır. 2. Paragraf: Bir öğrenme hedefleri sistemi. 3. Paragraf: Model programın uygulanmasına yönelik uzun vadeli plan) ve ünite konularının eğitim çeyreğine göre ayrılmasından oluşur.	Öğrenme hedefleri sistemi, her sınıf için ünitelere (bölümlere) bölünmüş hâlde gösterilmiş.		Ders programları yapısal şekil bakımından yazı bakımından dizilisi farklıdır.
Programlarda Kronoloji ve Okulların Seviyesine Göre Kronolojisi Tasnifi	Tarihsel olayların kronolojik çerçevesi farklı sınıflara ayrılmıştır. Modern zamanlar alt sınıflarda öğretilir çünkü yaşadıkları dönemi ve toplumu anlamak daha kolaydır. Üst sınıflarda ise antik dönem tarihini incelenmektedir. 9. sınıf tarih dersinde eski ve orta çağdaki Türk dünyası, 10. sınıfta XIV. yüzyıldan XVI. yüzyıla kadar, 11. sınıfta XVI-XX. yüzyıllar aralığının tarihi öğretilir.	Sınıflara kronolojik sıralamasındaki farklılık. Örneğin, Kazakistan ve Dünya Tarihi derslerinde 5. sınıflar antik çağlardan, üst sınıflarda modern tarih okuyorlar. Sınıfların ders içeriğinin kronolojisi: 5. sınıf yaklaşık 1 milyon yıl önce - V yüzyıl. 6. sınıf VI - XVII yüzyıllar. 7. sınıf XVIII - XIX yüzyıllar. 8. sınıf. 20. yüzyılın ilk yarısı.	Tarih ve Ortaçağ Tarihi ders sunulan kitaplarında bağlamlar		Her ülkenin Eğitim standartları ve ders programlarının sınıflara dağılımına göre kronoloji tasnifi farklıdır.

			9. sınıf. 20. yüzyılın ikinci yarısından günümüze kadar.		
Programlarda Değer Öğretimi	Program perspektifinde ortak değerler ve 8 yeterlilik kazandırılması amaçlanmaktadır.	Değerler genel ve dersin konusu içinde verilir ve konuya özeldir.	Değerler genel ve dersin konusu içinde verilir ve konuya özeldir.	Milli Eğitime ve değerlere odaklı.	Ruhsal olarak eğitilmiş bir kişiyi yetiştirmek amacıyla programlarda değerlere yer verilir.
Programlarda Beceriler	"Sosyal Bilgiler" dersinin programında öğrenilmesi gereken 27 beceri yer alır (1. Araştırma 2.Çevre okuryazarlığı 3. Değişim ve sürekliliği algılama 4.Dijital okuryazarlık 5.Eleştirel düşünme 6. Empati 7.Finansal okuryazarlık 8. Girişimcilik 9. Gözlem 10.Harita okuryazarlığı 11.Hukuk okuryazarlığı 12. İletişim 13. İş birliği 14. Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme 15.Kanıt kullanma 16. Karar verme 17.Konum analizi 18.Medya okuryazarlığı 19.Mekânı algılama 20. Öz denetim 21.Politik okuryazarlık 22.Problem çözme 23. Sosyal katılım 24. Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama 25.Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma 26.Yenilikçi düşünme 27.Zaman ve kronolojiyi algılama), "Tarih" dersiyle ilgili 8 beceri (Kronolojik Düşünme Becerisi, Tarihsel Kavrama Becerisi, Neden-Sonuç İlişkisi Kurma Becerisi, Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi, Tarihsel Sorgulamaya	Eğitim programı temel tarihsel düşünme becerileri: tarihsel verilerin yorumlanması, zaman ve mekanda oryantasyon, tarihsel analiz ve açıklamaların oluşturulmasına yöneliktir.	Eğitim programı temel tarihsel düşünme becerileri: tarihsel verilerin yorumlanması, zaman ve mekanda oryantasyon, tarihsel analiz ve açıklamaların oluşturulmasına yöneliktir.	Disiplinin özelliklerine bağlı olarak fonksiyonel okuryazarlı olmak amacıyla yapılması Devletin ve uluslararası yeterliklere göre belirlenmiştir.	Devletin eğitim standardına uygun olarak derlenmiştir.

		Dayalı Araştırma Becerisi, Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi, Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi, Geçmişe Geçmişteki İnsanların Bakış Açısıyla Bakabilme Becerisi veya Tarihsel Empati) tavsiye edilmiştir.			
Programlara Başarının Gerçekleşmesi/ Amaç ve Hedeflerin Gerçekleştirilmesi	Göre	Öğretim programlarında, her yaş döneminde bireylerin gelişim özelliklerini dikkate alarak destekleyici önlemler alınması önerilmektedir. Program geliştirme sürecinde söz konusu yönelimler hem bir alandaki yeterliliği oluşturan kazanım ve becerilerin ön şart ve ardılığı noktasında dikkate alınmış hem de sınıflar düzeyinde derslerin dağılımlarında ve birbirleriyle ilişkilerinde göz önünde bulundurulmuştur.	"Kazakistan Tarihi" eğitim disiplinde tarihsel düşünme becerileri eğitim hedeflerinin oluşumu ve etkin bir şekilde uygulanması kavramlara dayanır. Tarihsel kavramlara dayalı olarak, öğrencilerin neyi nasıl öğrenecekleri yazılmış.	Devlet politikası, stratejisi, çalışılan ülkenin doğal-coğrafi konumu, eğitim sistemi vb. her yönün özelliğine göre hazırlanır.	Devletin eğitim standardına uygun olarak derlenmiştir
Ölçme ve Değerlendirme	ve	Ölçme ve değerlendirme ilkeleri sınıflandırılmış	«Nazarbayev Entelektüel Okulları» deneyim yayma bloğunun sistem-metodolojik kompleksinin internet sitesinde yayınlanan ölçüm ve değerlendirmeyle ilgili metodolojik talimatlara uygun olarak programlarda yer alıyor.	Her sınıfta öğrencilerin öğrenmeleri gereken kazanımlar değerlendirme sistemine dayalıdır.	Türkiye'de her dersin ünitesi bitirildikten sonra ölçme ve değerlendirme yapmak için kısa ve son değerlendirme kontrol çalışması yapılır. Kazakistan'da da öğrencilerin öğrenmesini ölçmek ve değerlendirmek için her ünitenin sonunda ve çeyrek (dönem) sonunda sınav çalışmaları alınır.
Programlarda Vadelî Plan	Uzun	Uzun vadeli plan genel eğitim amaçları ile sunulmuştur.	Uzun vadeli plan genel eğitim amaçları ile sunulmuştur.	Sınıf seviyesine göre sınıflandırılmıştır	Türkiye'de ders planlarında sınıf düzeylerine göre

					ünite, kazanım ve açıklamaları uzun vadeli plan olarak verilmiştir. Kazakistan'da Eğitim standardına uygun olarak derslerin içerisinde Uzun vadeli plan hazır olarak sunulmuştur.
Programlarda saat	Eğitim alanlarının konuları ve her sınıfta öğrenilecek kazanım sayısı ve saat sayısı belirlenmiştir.	Hafta ve akademik yıl için saat sayısı sınıflara göre gösterilmiş	Sınıflar boyunca saat sayılarının programda öncelik tanımlaması	Eğitim standardına uygun olarak derlenmiştir	
Programlarda Akademik Düzeyleri	Akademik yıl iki yarıyıldan (ortaokul ve lisede) oluşur.	Akademik yıl 4 çeyreğe bölünmüştür (mesleki eğitim okullarında iki dönem).	Ülkelerin kendi kararları ve özelliklerine göre yapılmıştır.	MEB'nin kararlarına göre Türkiye'de akademik yıl dönemi Eylül ve Haziran ayları arasındadır. Ama okulların kendi özellik sistemlerine göre başlangıç ve bitişler farklılık gösterebiliyor. Kazakistan'da akademik yıl dönemi 1 Eylül'de başlayarak 31 Mayıs'ta biter. Burada da özel ve mesleki okullarda farklılık gösterebilir.	
Programlara Göre Ders Kitabının Yapısı	Ders kitabı kapağının özellikleri ve boyutu yazılmıştır.	Ders programında yazılmıyor.	Program geliştiricilerinin çözümü	MEB'in kararlarına göre yazılırken, Türkiye'deki ders programında ders kitaplarının yapısı ve ebadı hakkında bilgi verilmiş. Kazakistan'daki ders programının içerisinde yazılmamıştır.	



Şekil 1. Türkiye ve Kazakistan'daki ortaöğretim okullarının Tarih ve Sosyal Bilgiler Programı'nın karşılaştırmalı analizi

Şekil 1'de görüldüğü üzere İlkokul, Ortaokul ve Lise genel programları açısından yapılan Tarih ve Sosyal Bilgiler Ders programları arasındaki benzerlik ve farklılıkların göstergesinde sayısal bakımdan eşitlikler söz konusu olmakla birlikte madde içeriği bağlamında tematik farklılıklar bulunmaktadır. Grafikteki göstergede izlendiği gibi genel anlamda temel konulardaki ve seviyelerdeki benzerliklerin farklılıklardan daha fazla olduğu gözlenmektedir. Bununla birlikte farklılıkların içerik ve alt başlıklarda her bir başlıkta görülmesi dikkati çeken bir orandır. Bu farklılıkların her bakımdan zamanla madde azaltılabileceği, bunun da iki ülkenin diplomatik, ticari, kültürel ve eğitimsel iş birlikleri ile zaman içinde azalacağı açıktır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada bulgular bölümünde programlar karşılaştırılarak ve analiz edilerek, tespit edilen benzerlik ve farklılık tabloları hâlinde sunulmuştur. Çalışma sonucunda Türkiye'deki Tarih konularının genel ortaokul 5, 6, 7. sınıf programlarında "Sosyal Bilgiler" dersi, 8. sınıfta ise "Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi" dersi ile Kazakistan'da ise aynı seviyedeki eğitim programlarının tarih konularının tarih dersi ile verildiği görülmüştür.

Özetle, her iki ülkede de eğitim programlarının yapısı öğrencilerden beklenen sonuçlara göre bilimsel konu ve alan dengesi açısından iyi, anlaşılır ve bilgilendiricidir. Her konu sonunda öğrencinin kazanımları ve öğrenme hedefleri, beklenen sonuç ve becerileri gösteren bir yapı ve içerikte sunulmuştur.

Ders programlarına dikkat çekilmesinin ve incelenmesinin en önemli sebebi müfredat programının bir ders ve öğretim sürecinde en önemli belge olmasıdır. Programın toplum ve çevre ile ilgisi de önemlidir. Bu çerçevede eğitim kurumlarında eğitim programlarının tam ve üst düzeyde öğrenilmesinde okul çevresi ile birlikte ailenin de büyük etkisi olduğunu belirtmek gerekir. Çocuğun aile içindeki faaliyetlerinin çeşitliliği, ebeveynlerin onu eğitime yetiştirme amaç, araç ve yöntemleri kullanma durumları, ebeveynler ile çocuklar arasındaki karşılıklı ilişkiler, pedagojik sürecin eğitim mekanizmalarıdır. Çocukların eğitimi ve yetiştirilmesi okul, ebeveynler ve toplumun önemli bir ortak faaliyetidir. Her ebeveynin çocuğuna tarih hakkında bilgilendirme yapmalıdır. Çünkü tarih sadece

okulda öğrenmekle yetinilecek bir ders değildir. Tarih dersi insanın kimliğini oluşturan en önemli etkenlerden biri olduğu için toplumun da tarihi çocuklara anlatması gerekmektedir. Bu araştırmada iki ülkenin “tarih programları” ile sınırlı karşılaştırmalı analiz yapıldığından konunun çok boyutlu olan diğer tasarımsal ve analitik çalışmalarla incelenmesi ile tarih müfredatının iki toplumdaki benzerlik ve farklılık etkileri daha kapsamlı şekilde ortaya konulabilir. Bunun için yeni çalışmalar yapılması gerektiği bu çalışma ile daha somut şekilde ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla yeni bilimsel çalışmalara ihtiyaç olduğu açıkça görülmüştür.

Türkiye ve Kazakistan ders programlarıyla ilgili uygulamaları karşılaştırıldığında iki ülkenin eğitim bakanlıklarının üniter yapıda büyük bir güç ve ivmeyle programlardaki yeterlikleri kazandırarak öğrencilerde tarih bilinciyle ortak kimlik oluşturmayı hedeflemektedir. Araştırmanın sonuçlarının daha geniş başka çalışmalarla “evde/ailede” ve “sokakta/genel kamuoylarında” şeklinde eğitimin “okul” ve “program” ile sınırlı olmayan bir “hayat boyu eğitim ve öğretim süreçleri” boyutu olduğu gözden uzak tutulmamalıdır. Bu anlamda buradaki araştırma yapılacak yeni çalışmaların ilk adımı olmakla yeni bilimsel çalışmalara da zemin oluşturmaktadır.

Kaynaklar

- Aytcanova L. (2018). *Güncellenmiş eğitim programı hakkında*. <http://edunews.kz/> (Айтжанова Л. Жаңартылған білім бағдарламасы туралы. 2018 ж.) sayfasından erişilmiştir.
- Bakberdyeva K.M. (2017). *Güncellenmiş program-eğitimde yeni içerik*. <http://www.orleu-edu.kz/> (Бақбердиева Қ.М. Жаңартылған бағдарлама – білім берудегі жаңа мазмұн. 2017 ж.) sayfasından erişilmiştir.
- Ereş F., (2005). Eğitimin sosyal faydaları: Türkiye AB karşılaştırması. *Millî Eğitim Dergisi* ,33(167), 320-340.
- Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim Bakanı'nın 16 Eylül 2022 tarihli 399 sayılı emri, "*Genel eğitim disiplinlerinin tipik eğitim programlarının onaylanması, genel eğitim kurumları için ilköğretim, temel orta ve genel orta eğitim seviyelerinin seçmeli derslerinin onaylanması üzerine*". (Жалпы білім беру ұйымдарына арналған жалпы білім беретін пәндердің, бастауыш, негізгі орта және жалпы орта білім деңгейлерінің таңдау курстарының үлгілік оқу бағдарламаларын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 16 қыркүйектегі № 399 бұйрығы.) <https://uba.edu.kz/qaz> sayfasından erişilmiştir.
- Nazarbayev Entelektüel Okulu- BEK (2012). *Öğretmen El Kitabı: Üçüncü (temel) seviye. Kazakistan Cumhuriyeti öğretim kadrosunun nitelikleri ileri düzey kurslar programı.*, (Мұғалімге арналған нұсқаулық: Үшінші (негізгі) деңгей. Қазақстан Республикасы педагог қызметкерлерінің біліктілігін арттыру курстарының бағдарламасы. «Назарбаев Зияткерлік мектебі» ДББҰ, 2012 ж.)
- Millî Eğitim Bakanlığı (2022). *Ortaöğretim tarih dersi (9, 10 ve 11. sınıflar) öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=344> sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı (ortaokul 8. sınıf)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812104016155-%C4%B0NKILAP%20TAR%C4%B0H%C4%B0%20VE%20ATAT%C3%9CRK%C3%87%C3%9CL%C3%9CK%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*.<http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2021). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Konu: Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgelerinde Değişiklik Yapılması*. Ankara <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7> sayfasından erişilmiştir.

Töleubekova A. A. (2021) *Ders Programı – Öğretmenin Önemli Bir Belgesidir*. <https://bilimdinews.kz/?p=137942> (Төлеубекова А.А. Оқу бағдарламасы – мұғалімнің маңызды құжаты. 2021 ж.) sayfasından erişilmiştir.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hâle getirilmesinde tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Bildirim

Bu makalenin çalışma verileri ders programlarını kapsadığı için etik kurul kararı gerektirmemektedir.